



La perception des élèves de l'efficacité d'une période de travail personnel destinée aux devoirs et aux leçons dans le cadre d'un projet-école démocratique

Mémoire

Catherine Talbot

Maîtrise en administration et évaluation en éducation - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

RÉSUMÉ

La popularité des projets particuliers sélectifs qui ont pour effet de stratifier les groupes d'élèves compromet l'égalité des chances visée par l'école secondaire québécoise. Le présent mémoire s'intéresse à un projet pédagogique particulier qui accueille les élèves sans sélection pour offrir à tous un encadrement lors de la réalisation des devoirs et, à ceux qui le souhaitent, des activités parascolaires liées à leurs intérêts. Il vise à décrire, dans une perspective d'évaluation de programme, les différences de perception des élèves sur l'efficacité d'un projet (l'instauration d'une période de consolidation le matin, pour réaliser les devoirs et les leçons) en fonction de leurs caractéristiques (genre, cycle de fréquentation scolaire et type cheminement scolaire) ainsi que de leurs habitudes de travail (temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons et milieu où ils sont réalisés).

Il utilise les données secondaires recueillies lors d'une précédente étude collaborative qui avait démontré une perception favorable chez les élèves des effets positifs du projet (Larouche, Amboulé-Abath et Savard, 2016a). Il exploite les réponses à un questionnaire administré à 596 élèves de scolarisation ordinaire, de la première à la cinquième secondaire, et d'adaptation scolaire.

Les résultats obtenus montrent plusieurs différences dans la perception des élèves de l'efficacité du projet en fonction principalement des habitudes de travail, mais aussi du genre, du cycle de fréquentation et du type de cheminement scolaire. Les élèves qui perçoivent plus fortement l'efficacité du projet sont ceux qui ont pour habitude de travailler sur leurs devoirs et leurs leçons à la fois à la maison et durant la période dédiée, ainsi que de travailler quotidiennement au moins 30 minutes. Les données analysées montrent aussi que les filles ont une perception plus positive des avantages du projet alors que les garçons en perçoivent plus les inconvénients; que les élèves du premier cycle et ceux du deuxième cycle ont une perception différente de l'efficacité du projet; et aussi que les élèves de l'adaptation scolaire ont une perception plus négative que leurs pairs de son efficacité.

Mots-clés :

Élèves, projet-école, projet pédagogique particulier, école secondaire, genre, cycle de fréquentation scolaire, âge, cheminement scolaire, adaptation scolaire, habitudes de travail, travail personnel, devoirs et leçons, évaluation de programme, efficacité d'un programme

ABSTRACT

The popularity of selective special school projects prejudices equality of opportunity in Quebecer secondary schools. This study focuses on a non-selective special school project that offers both homework supervision and guidance for all and the possibility of participating in extracurricular activities for every pupil who wishes to do so. The study aims to describe the difference in pupils' perception of the efficiency of the project on homework guidance and supervision according to their characteristics (gender, secondary cycle and type of education) and their work habits (time spent daily on homework and where homework are done).

This study uses secondary data from a previous collaborative study which had shown students to have a positive perception of the project's efficiency (Larouche, Amboulé-Abath et Savard, 2016a). Data interrogated stems from a questionnaire answered by 596 secondary school pupils from special needs education and regular classes.

Results show many differences in pupils' perception of the efficiency of the project according mainly on their work habits, but also on gender, secondary cycle, and type of education. Pupils who have a most positive perception of the efficiency of the project are those who do their homework both at home and at school and those who spend at least 30 minutes daily on their homework. Data also show that girls have a more positive perception of the efficiency of the project than boys. The latter tend to perceive more the disadvantages of the project. Pupils from cycle one (junior) and those from cycle two (senior) have a different perception of the project's efficiency. Pupils enrolled in special needs classes have a more negative perception of the efficiency of the project than their peers.

Keywords :

Students, pupils, special school project, homework, schoolwork, high school, middle school, secondary school, gender, key stage, age, special needs education, regular education, work habits, program evaluation, program efficiency

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
1. LE CADRE CONTEXTUEL	3
1.1. La création du système scolaire québécois et des écoles secondaires	3
1.2. De la polyvalence dans les parcours scolaires à la diversification de l'offre scolaire	6
1.3. Du choix entre l'école publique et privée au dédoublement du système scolaire	8
1.4. Du choix entre les écoles publiques à la logique marchande	10
2. LA PROBLÉMATIQUE	12
2.1. La stratification de l'éducation et l'inégalité des chances	12
2.2. Les devoirs et les leçons faits à l'école comme outil d'égalité des chances	14
2.3. Le projet-école étudié	15
2.4. Les recherches précédentes sur le projet TPE-PPE	16
2.4.1. Le premier mandat	17
2.4.2. Le second mandat	18
2.5. La question et les objectifs de recherche	19
2.6. La pertinence de la recherche	20
2.6.1. La pertinence scientifique	20
2.6.2. La pertinence sociale	20
3. LE CADRE DE RÉFÉRENCE	21
3.1. Le cadre conceptuel	21
3.1.1. Un programme	21
3.1.2. L'efficacité d'un programme	25
3.1.3. Les projets pédagogiques particuliers	26
3.1.4. Les devoirs et leçons	26
3.2. L'état de la recherche sur les devoirs et les leçons	28
3.2.1. Le rôle des devoirs et des leçons dans la réussite scolaire	28
3.2.2. La revue de la littérature	29
3.3. Le cadre théorique	41
3.3.1. L'évaluation de programme	42
3.3.2. L'évaluation de l'efficacité d'un programme	45
3.3.3. L'évaluation de l'efficacité du volet TPE	46

4. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	49
4.1. L'approche méthodologique	49
4.2. La description de l'échantillon	50
4.3. La collecte de données	51
4.3.1. L'outil de collecte de données	51
4.3.2. Le choix des questions analysées	52
4.3.3. La passation du questionnaire	56
4.4. Les méthodes de traitement d'analyse des données.....	57
4.4.1. Le traitement initial	57
4.4.2. La recherche de relations significatives	57
4.4.3. L'évaluation de la force des relations significatives	59
4.4.4. La description des relations significatives.....	59
4.5. Les limites de la méthodologie	59
4.6. Les considérations éthiques	60
4.6.1. Dans le recrutement	60
4.6.2. Dans le traitement des données.....	61
4.6.3. La certification éthique.....	61
5. LES RÉSULTATS	62
5.1. Représentation et description des résultats en fonction du genre	64
5.2. Représentation des résultats en fonction du cycle de fréquentation scolaire	82
5.3. Représentation des résultats en fonction du type de cheminement scolaire	100
5.4. Représentation des résultats en fonction du milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	118
5.5. Représentation des résultats en fonction du temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons	136
6. DISCUSSION	161
6.1. Variations selon le genre.....	163
6.2. Variations selon le cycle de fréquentation scolaire	165
6.3. Variations selon le type de cheminement scolaire	166
6.4. Variations selon le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	168
6.5. Variations selon le temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons	170
6.6. Les limites de la recherche et les pistes de recherche	172
CONCLUSION	174
BIBLIOGRAPHIE	176
ANNEXE	185
Certificat éthique	185
Questionnaire utilisé.....	186

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	<i>Distinction entre les classes d'effets, tiré de Porteous (2012, p.95)</i>	25
Tableau 2.	<i>Descripteurs et opérateurs booléens utilisés pour la recherche documentaire dans la banque de données ERIC</i>	31
Tableau 3.	<i>Descripteurs et opérateurs booléens utilisés pour la recherche documentaire dans la banque de données ÉRUDIT.....</i>	31
Tableau 4.	<i>Effets recherchés par le volet TPE et questions destinées aux élèves afin de les documenter</i>	47
Tableau 5.	<i>Nombre de répondants et taux de retour.....</i>	50
Tableau 6.	<i>Répartition des répondants selon le genre.....</i>	51
Tableau 7.	<i>Répartition des répondants selon le cycle de fréquentation scolaire (élèves de la scolarisation ordinaire seulement).....</i>	51
Tableau 8.	<i>Répartition des répondants selon le type de cheminement scolaire.....</i>	51
Tableau 9.	<i>Libellés des questions utilisées pour décrire les caractéristiques et les habitudes de travail des élèves répondants.....</i>	53
Tableau 10.	<i>Libellés des questions utilisées pour décrire la perception des effets du volet TPE</i>	54
Tableau 11.	<i>Regroupements thématiques des indicateurs de la perception de l'efficacité du volet TPE.....</i>	55
Tableau 12.	<i>Croisements exclus des analyses</i>	58
Tableau 13.	<i>Force de la relation en fonction de la valeur du V de Cramér.....</i>	59
Tableau 14.	<i>Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le genre des répondants.....</i>	65
Tableau 15.	<i>Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur genre.....</i>	66
Tableau 16.	<i>Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur genre</i>	67
Tableau 17.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur genre</i>	68
Tableau 18.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur genre</i>	69
Tableau 19.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur genre</i>	70
Tableau 20.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre.....</i>	71
Tableau 21.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur genre</i>	72
Tableau 22.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur genre.....</i>	73
Tableau 23.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur genre.....</i>	74
Tableau 24.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre.....</i>	75

Tableau 25.	Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur genre	76
Tableau 26.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur genre	77
Tableau 27.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction de leur genre.....	78
Tableau 28 .	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur genre	79
Tableau 29.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre.....	80
Tableau 30 .	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur genre	81
Tableau 31.	Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le cycle de fréquentation scolaire des répondants	83
Tableau 32.	Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire	84
Tableau 33.	Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	85
Tableau 34.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire	86
Tableau 35.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	87
Tableau 36.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	88
Tableau 37.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	89
Tableau 38.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	90
Tableau 39.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire	91
Tableau 40.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	92
Tableau 41.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	93
Tableau 42.	Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	94
Tableau 43.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	95
Tableau 44.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	96
Tableau 45 .	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	97

Tableau 46.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire.....	98
Tableau 47.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire	99
Tableau 48.	Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le type de cheminement scolaire des répondants	101
Tableau 49.	Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	102
Tableau 50.	Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	103
Tableau 51.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	104
Tableau 52.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	105
Tableau 53.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	106
Tableau 54.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire	107
Tableau 55.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	108
Tableau 56.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur type de cheminement scolaire	109
Tableau 57.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire	110
Tableau 58.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire	111
Tableau 59.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur type de cheminement scolaire	112
Tableau 60.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	113
Tableau 61.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps durant cette période » en fonction de leur type de cheminement scolaire	114
Tableau 62.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	115
Tableau 63.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire.....	116
Tableau 64.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire	117
Tableau 65.	Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	119
Tableau 66.	Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....	120

Tableau 67.	<i>Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	121
Tableau 68.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	122
Tableau 69.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	123
Tableau 70.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	124
Tableau 71.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	125
Tableau 72.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	126
Tableau 73.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	127
Tableau 74.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	128
Tableau 75 .	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	129
Tableau 76.	<i>Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	130
Tableau 77.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	131
Tableau 78.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons</i>	132
Tableau 79.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	133
Tableau 80.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	134
Tableau 81.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » selon le milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	135
Tableau 82.	<i>Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le temps consacré quotidiennement aux devoirs et leçons</i>	137
Tableau 83.	<i>Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons</i>	138
Tableau 84.	<i>Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....</i>	139
Tableau 85.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons</i>	140
Tableau 86.	<i>Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons</i>	142

Tableau 87.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	144
Tableau 88.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	145
Tableau 89.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	147
Tableau 90.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	148
Tableau 91.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	150
Tableau 92.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	151
Tableau 93.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	153
Tableau 94.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	155
Tableau 95.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	156
Tableau 96.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	157
Tableau 97.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	158
Tableau 98.	Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.....	160
Tableau 99.	Synthèse des relations significatives établies	162

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	<i>Représentation graphique des éléments composant un programme, par Ridde et Dagenais (2012, p.25).....</i>	22
Figure 2.	<i>Représentation graphique d'un programme, adapté depuis Ridde et Dagenais (2012)</i>	23
Figure 3.	<i>Représentation graphique du volet TPE en tant que programme, adapté depuis Ridde et Dagenais (2012)</i>	24
Figure 4.	<i>Les types d'évaluation et leurs relations avec les composantes d'un programme, Ridde et Dagenais (2012, p.28)</i>	44
Figure 5.	<i>Représentation graphique de l'évaluation de l'efficacité, adaptée de Ridde et Dagenais (2012)</i>	45
Figure 6.	<i>Représentation graphique de la question de recherche dans une démarche d'évaluation de l'efficacité d'un programme auprès de groupes-cibles distincts.....</i>	48
Figure 7.	<i>Croisements effectués</i>	56

À mes brillantes, drôles et généreuses égéries, Dahlia et Rosalie

REMERCIEMENTS

*Nul homme n'est une île, entière à elle seule;
tout homme est une fraction du continent, une partie du tout.*

John Donne

Nul mémorant n'est une île et je tiens, au terme de ma démarche de recherche, à remercier ceux qui ont contribué à son aboutissement dont je présente les fruits ici. J'offre donc mes sincères remerciements :

aux professeurs Denis Savard et Catherine Larouche, dont le soutien et les conseils ont été, depuis le début de ce projet, une riche source d'apprentissage ;

aux professeures Anastasie Amboulé-Abath et Louise Clément, dont les judicieux commentaires ont soutenu le parachèvement de ma rédaction ;

à Nonna Suzanne, grand-maman Micheline, grands-papas Richard et Pierre qui, en offrant à ma fille des moments précieux, m'ont aussi offert le temps d'écrire ;

aux membres de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CRÉÉ) pour leurs apports féconds, leur soutien et l'inspiration qu'ils ont été ;

et finalement, et surtout, aux élèves, membres du personnel et membres du comité de direction de l'école secondaire étudiée, sans qui rien de cela n'a de sens.

INTRODUCTION

« Pour atteindre les objectifs fixés, nous devons renouer avec nos idéaux et nos pratiques démocratiques, qui ont subi [...] une certaine désaffection. Chez plus d'un, la préoccupation à l'égard de l'égalité des chances a cédé le pas à l'élitisme et ce, dès l'école primaire. Peu à peu, presque imperceptiblement, la stratification des lieux scolaires s'est installée, avec ses pratiques de sélection, créant sa minorité d'élus et son contingent d'exclus. »

(Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 9)

L'école secondaire québécoise moderne, qui a d'abord été conçue en réaction à des inégalités, vit en ce moment une stratification engendrée par une diversification des projets pédagogiques particuliers sélectifs.

En réponse à la concurrence des projets pédagogiques sélectifs, une école secondaire a créé un projet pédagogique particulier sans sélection à l'entrée. L'un des deux volets de ce projet consiste en l'aménagement d'une période destinée, notamment, à la réalisation des devoirs et des leçons. La perception qu'ont les élèves, les parents et les membres du personnel de l'école de l'efficacité de cette mesure a été documentée par l'équipe des chercheurs Larouche, Amboulé-Abath et Savard (2016a; 2016b, 2016c).

La présente recherche reprend les données recueillies par ces chercheurs afin de déterminer si la perception des élèves varie selon leurs caractéristiques sociodémographiques et leurs habitudes de travail scolaire. Elle prend appui sur la théorie liée à l'évaluation de programme, et plus particulièrement de l'évaluation de l'efficacité d'un programme (Plante, 1994; Ridde et Dagenais, 2012).

À la suite de cette introduction, le cadre contextuel, le premier chapitre de ce mémoire, dépeint les principaux aspects sociohistoriques de l'évolution du système scolaire québécois qui ont une influence sur la situation de stratification actuelle du système. Ensuite, le second chapitre, la problématique, expose les enjeux d'inégalités qui découlent de cette stratification. Ce deuxième chapitre dresse un portrait du projet-école étudié et des précédentes recherches qui alimentent ce mémoire. Il présente aussi la question de recherche. Le troisième chapitre, le cadre de référence, définit les concepts et les théories qui servent d'assises à cette recherche, en plus de présenter une revue de la littérature documentant le rôle des devoirs dans la réussite scolaire. Le

quatrième chapitre, le cadre méthodologique, présente l'approche méthodologique retenue et en détaille la réalisation, en plus d'exposer les considérations éthiques liées à la recherche. Le cinquième chapitre expose l'ensemble des résultats sous forme de tableaux de contingence et de descriptions sommaires. Finalement, le sixième chapitre, la discussion, porte un regard réflexif et critique sur les résultats obtenus, en plus d'exposer les limites de la recherche ainsi que les pistes futures de recherche qui émanent de ces limites.

1. LE CADRE CONTEXTUEL

L'école secondaire québécoise, comme tout élément d'un système scolaire, est influencée par la conjoncture sociohistorique dans laquelle elle s'est développée. Ce premier chapitre présente le cadre contextuel dans lequel s'inscrit la recherche.

Il décrit dans un premier temps les origines de l'école secondaire québécoise, école polyvalente créée pour répondre aux intérêts et aux potentiels variés des élèves qui la fréquentent. Dans un second temps, il expose comment la diversité dans les parcours offerts aux élèves du secondaire s'est infléchie vers une tendance à la diversification de l'offre scolaire. Il précise dans un troisième temps comment le choix entre l'école publique et l'école privée a pu, au fil des années, contribuer à cette diversification. Dans un quatrième et dernier temps, ce chapitre explique comment les choix de fréquentation à l'intérieur du réseau des écoles secondaires publiques favorisent l'instauration d'une logique marchande dans le système scolaire.

Sans qu'il ne soit ici question de dresser le portrait complet de l'histoire de l'éducation au Québec, ni de ses causes et de ses effets sociologiques, d'autres auteurs l'ayant déjà fait avec brio (Tondreau et Robert, 2011), ce chapitre poursuit l'objectif de mettre en lumière les principaux éléments de l'évolution du système scolaire québécois et leur influence sur la stratification actuelle du système. Ainsi, il sera par la suite possible de jeter un éclairage global sur les programmes particuliers dans les écoles secondaires, notamment quant à leur impact sur la qualité du système éducatif ainsi que sur son accessibilité.

1.1. LA CRÉATION DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ET DES ÉCOLES SECONDAIRES

Un système scolaire né d'un désir de justice sociale

Le système éducatif québécois d'avant la Révolution tranquille est fracturé, théocratique et inégalitaire (Tondreau et Robert, 2011). Il n'offre ni cohérence ni coordination. Il est construit sur des clivages importants, notamment confessionnel et socioéconomique. Louis-Phillipe Audet, ancien secrétaire de la Commission Parent, le qualifie d'archaïque (Audet, 1969) alors que Lapointe et Leblond (2004, p. 153) le décrivent comme une « mosaïque marquée par une vision élitiste de la société ».

Pour les francophones catholiques, « plusieurs types de formation secondaire se terminent en cul-de-sac, ne permettant pas l'accès aux études supérieures » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1988, p. 16) alors que les anglophones protestants qui complètent le *high school* ont, eux, accès à toutes les facultés universitaires. Ainsi, « [à] la veille de la crise [de 1929], la grande majorité des élèves catholiques, surtout ceux des milieux ruraux, ne parviennent pas à compléter le cours primaire, quittant massivement vers l'âge de 12 ans » (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1986, p. 93). Les études représentent alors un important fardeau économique qui défavorise l'accès aux études pour les jeunes issus de familles impécunieuses (Dandurand, 1990).

Dans les années 50, des idéaux de justice sociale et de démocratie s'ancrent dans l'esprit des Québécois et les discriminations perpétuées par le système scolaire d'alors sont dénoncées : « La sous-scolarisation marquée des franco-catholiques, en particulier, est perçue comme une menace dramatique pour la prospérité et pour la préservation de l'identité de la société québécoise » (Corbo, 2007, p. 14). L'éducation est alors une préoccupation importante des Québécois et il existe un large consensus, tant dans la population que chez les élites, sur la pertinence et la nécessité de réformer le système scolaire (CSE, 1988).

Après une très longue période de conservatisme social et idéologique, un débat politique est ouvert sur la prise en charge par l'État de l'ensemble de ce qu'on nomme ses responsabilités sociales, économiques et culturelles. Or, le contexte politique, la situation financière et les perspectives économiques semblent alors des plus prometteurs. (CSE, 1988, p. 16).

En 1961, le gouvernement Lesage confie le mandat de réaliser une enquête complète et impartiale ainsi que d'en tirer des recommandations à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, commission qui sera par la suite connue sous le patronyme de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent.

Si les idées abordées par la Commission Parent ne sont pas nouvelles et ont été mûries longtemps par les Québécois, ses travaux se sont cependant réalisés dans un climat d'urgence (Gérin-Lajoie, 2007). En effet, le Québec vit à ce moment une explosion scolaire, une prompte et longue augmentation du nombre d'enfants à scolariser causée par le *baby boom* d'après-guerre, une forte immigration, une urbanisation rapide de la population, ainsi qu'un désir grandissant chez les parents et les écoliers d'une scolarité plus longue (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1963; Tondreau et Robert, 2011).

Dans son rapport, publié entre 1963 et 1964, la Commission Parent souligne que « [d]ans les sociétés modernes, le système d'éducation poursuit une triple fin : donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1963, art. 115).

Les commissaires concluent qu'il est primordial de développer un système public cohérent, articulé, complet et accessible (Roquet, 2007, p. 94). Ainsi, l'accès à l'éducation ne doit plus souffrir d'obstacles telles la position géographique, la langue, la culture, la religion, la classe socioéconomique et les contraintes financières (CSE, 2007). Le Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, entré dans l'usage sous le titre de Rapport Parent, donne lieu à un immense chantier basé sur ses recommandations et devant mener à la démocratisation de l'éducation au Québec.

La création du ministère de l'Éducation du Québec, en 1964, permet à la province de se doter d'une politique scolaire cohérente qui rend possible la démocratisation de l'accès à la scolarisation à travers la gratuité des niveaux primaire et secondaire. Elle donne aux électeurs québécois un droit de regard sur l'éducation qui est dorénavant un enjeu électoral. Avec la création du ministère, l'État démocratique québécois devient le principal agent d'organisation, de coordination et de financement de l'éducation. L'éducation obligatoire devient un service public et, de ce fait, doit être gratuite et accessible à tous. Son poids financier n'est plus à la charge seule des parents, mais bien de l'ensemble de la population (Lapointe et Leblond, 2004).

L'éducation postobligatoire, quant à elle, n'est plus considérée comme un privilège réservé à une élite, mais bien comme un droit duquel chaque personne qui le souhaite peut se prévaloir. De ce fait, tous les parcours offerts dans la portion obligatoire de l'éducation doivent permettre d'y accéder. Le dernier niveau scolaire atteint par un individu doit dépendre de facteurs qui lui sont propres, ses choix et son potentiel, et non plus de contraintes structurales.

Pour la Commission Parent, l'école secondaire polyvalente doit être un milieu où des élèves provenant de divers horizons et aux intérêts variés se côtoient et où chacun a accès à une formation générale qui répond à son potentiel, en plus d'une orientation et d'une spécialisation qui répond à ses intérêts (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec et Parent, 1964, art. 209 et 215).

L'enseignement secondaire doit dispenser les éléments de base d'une formation complète; il doit faciliter l'orientation de chacun; il doit apprendre au groupe engagé dans une orientation particulière le respect des autres orientations; il doit permettre, à tous ceux qui en ont immédiatement besoin, un début de spécialisation. Cette diversité de buts suppose une organisation complexe qui ne nous est pas familière encore (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1963, art. 205).

Ainsi, l'école secondaire imaginée par la Commission Parent est polyvalente à bien des égards : elle est ouverte à tous, elle donne une culture commune, elle enseigne à apprendre afin de préparer les élèves à devenir des citoyens et elle offre l'occasion de s'orienter progressivement. Elle garde à chacun les portes ouvertes tant sur les études universitaires que sur les formations techniques et professionnelles. « [II] s'agissait d'abord d'une école commune, non sélective, par opposition à un réseau double, triple, ou plus éclaté encore » (CSE, 1988).

Cependant, au cours des cinquante dernières années, l'école secondaire a évolué et, dans certains cas, bien différemment de ce qu'avait imaginé pour elle la Commission Parent.

1.2. DE LA POLYVALENCE DANS LES PARCOURS SCOLAIRES À LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE SCOLAIRE

Il a été présenté plus tôt que l'école secondaire polyvalente imaginée par les commissaires de la Commission Parent devait servir sa population en répondant à ses besoins diversifiés. Ainsi, la formation secondaire devait offrir la moitié de son curriculum sous la forme de cours optionnels (CSE, 1988).

Dans les années 60, cette diversité dans l'offre se traduit par la mise en œuvre de quatre filières de formation : science, lettres, commerce et formation professionnelle, et de trois parcours scolaires : les voies allégée, régulière et enrichie (CSE, 2007). C'est, entre autres, ainsi que la nouvelle école secondaire québécoise se veut polyvalente comme le présente le Conseil supérieur de l'éducation dans sa publication de 1988 :

Polyvalente, l'école secondaire devait aussi l'être par ses contenus, par son « menu » : diversité suffisante dans les cours disponibles, réponse adaptée à la variété des besoins, des goûts et des aptitudes. C'est pour cela qu'elle devait offrir des options, à la fois dans les disciplines, dans les thèmes étudiés et dans le calibre des contenus. (p.70).

Dans les années 70, cependant, l'école polyvalente n'a pas bonne presse. On lui reproche, outre sa taille, le système à options qu'elle offre ainsi que la spécialisation des enseignants et les changements de locaux, tous des facteurs qui contribuent à la rendre impersonnelle et qui nuisent au sentiment d'appartenance des élèves (Després-Poirier, 1995). À partir du milieu des années 70, l'essoufflement économique rend difficilement soutenable le coût des nombreuses options et voies de sortie (Tondreau et Robert, 2011).

À la fin de cette décennie, les voies de formation sont abolies et le curriculum unifié. Les cours à option sont depuis réservés au deuxième cycle du secondaire, soit les quatrième et cinquième années. Les élèves en difficulté ont été intégrés dans les classes afin de leur offrir un cadre scolaire dit « normal ». Les enseignants n'ont cependant pas été outillés pour « gérer » le déplacement de cette hétérogénéité à l'intérieur même de leurs classes (CSE, 2007). C'est aussi depuis 1970 que la proportion des élèves du secondaire fréquentant un établissement d'enseignement privé est en progression (CSE, 2016).

Si les efforts déployés pour démocratiser l'accès à l'éducation depuis la réforme des années 60 ont porté fruit, on déplore à la fin des années 80 un taux élevé de décrochage sur l'ensemble du territoire québécois. Le problème est particulièrement criant chez les jeunes issus de milieux défavorisés (Giroux, 1989). L'uniformité de l'offre scolaire ne répond ni aux besoins des élèves en difficulté, ni à ceux des élèves doués. Pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, le ministère de l'Éducation crée, dans les écoles publiques, des cheminements particuliers de formation temporaire et continue destinés aux élèves du secondaire présentant un retard de plus d'un an en mathématiques et en langue maternelle (CSE, 2007).

À la fin des années 90, les pouvoirs en éducation sont décentralisés, de façon à en démocratiser la participation. Avec la création des conseils d'établissement au sein des écoles et le transfert vers ceux-ci de pouvoir décisionnels liés, notamment au projet éducatif, permet aux écoles de développer des projets particuliers¹.

Or, afin de dégager le temps nécessaire à la spécificité du projet particulier, la durée allouée au curriculum commun est souvent écourtée. D'où la nécessité pour les responsables du projet de mener une sélection et de ne retenir que les élèves dont on sait qu'ils seront capables d'atteindre

¹ L.R.Q. c.I.13.3, a. 74

les objectifs prévus au programme provincial obligatoire malgré la diminution des heures accordées aux matières communes (Tondreau, 2003).

Les États généraux sur l'éducation, exercice de consultation nationale visant à établir les orientations d'une nouvelle réforme du système scolaire, dénoncent déjà en 1996 la sélection des élèves dans les programmes particuliers et proposent leur abolition dans la période de scolarisation obligatoire (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b). Or, le Conseil supérieur de l'éducation estime qu'en 2004-2005, c'est plus de 20 % des élèves du secondaire qui fréquentent un projet particulier pour lequel ils ont fait l'objet d'une sélection sur la base de leur rendement scolaire, de leur comportement et, indirectement, de la capacité de leurs parents à assumer les coûts associés (CSE, 2007). Ce phénomène est observable sur l'ensemble de la province, mais il est exacerbé en milieu urbain.

La polyvalence dans l'offre de l'école secondaire des années 60, c'est-à-dire une variété dans les choix qui s'offrent aux élèves alors qu'ils cheminent ensemble au secondaire, a cédé le pas à des parcours diversifiés au secondaire, séparant ainsi les chemins que peuvent prendre les élèves, qui ne sont plus ensemble ni ne profitent des mêmes chances.

1.3. DU CHOIX ENTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE ET PRIVÉE AU DÉDOUBLEMENT DU SYSTÈME SCOLAIRE

Pour la Commission Parent, la cohabitation entre les écoles privées et publiques est nécessaire pour assurer la démocratisation de l'éducation, tant pour des raisons culturelles que pragmatiques. En effet, le nombre d'élèves à accueillir dans le nouveau système scolaire est tel qu'il aurait été impossible que chacun y ait une place sans l'apport des écoles privées déjà établies et une laïcisation franche aurait été confrontée à une levée de boucliers dans une société encore attachée à ses traditions religieuses. Par contre, cette cohabitation devait être non sélective (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1963, art. 123 et 127).

Comme énoncé ci-dessus, la fréquentation de l'école secondaire privée est en progression depuis les années 1970. Durant l'année scolaire 1970-1971, 5,2 % des élèves du secondaire fréquentaient un établissement d'enseignement privé. Durant l'année scolaire 1995-1996, cette proportion est de 15,4 % et elle a atteint 20,0 % en 2010-2011 (Larose, 2016).

Le système scolaire québécois n'est pas le seul en Occident où coexistent les écoles privées et les écoles publiques. Ce qui le distingue par contre, c'est l'ampleur de la subvention accordée par l'État aux écoles privées. Le montant effectif octroyé aux écoles privées par le ministère pour chaque élève représente 74,8 % de ce qui est accordé aux écoles publiques (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Cette subvention substantielle ne permet cependant pas de rendre l'école privée plus accessible aux élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Ces derniers ne représentent que 7 % de l'effectif des établissements d'enseignement privé, contre 21 % pour les élèves issus de la classe moyenne et 72 % pour ceux issus de milieux favorisés (Larose et Grenon, 2013).

Le taux de fréquentation des établissements d'enseignement privé est fortement influencé par le milieu socioéconomique. En 2012, dans les milieux socioéconomiques favorisés, c'est 80,5 % de l'effectif scolaire secondaire qui fréquente une école privée (CSE, 2016).

Déjà en 1996, les États généraux sur l'éducation identifiaient comme causes de l'augmentation de la popularité des écoles privées, le financement du secteur, mais aussi et surtout « l'insatisfaction des parents par rapport à l'école publique et plus particulièrement par rapport à l'école secondaire publique » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 108).

L'école privée est recherchée parce qu'elle assurerait un meilleur encadrement (qualité des relations professeurs-parents et professeurs-élèves, climat psychologique de l'école, discipline, qualité du suivi individuel) et donnerait ainsi les meilleures chances de succès aux élèves. Or, ce sont ces mêmes conditions d'encadrement qui sont souvent dénoncées comme étant insuffisantes dans l'école publique secondaire (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 108).

Les États généraux sur l'éducation dénoncent aussi la disparité dans les besoins auxquels doivent répondre les écoles privées et publiques. La proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les écoles secondaires publiques est de 16,2 % alors qu'elle n'est que de 0,2 % dans les écoles secondaires privées (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a).

L'école secondaire québécoise est ainsi scindée en deux voies inégales, la voie privée que fréquentent majoritairement les élèves des milieux socioéconomiques aisés, et la voie publique qui doit servir une population aux besoins plus imposants.

1.4. DU CHOIX ENTRE LES ÉCOLES PUBLIQUES À LA LOGIQUE MARCHANDE

La diversification des parcours au secondaire place les parents qui choisissent l'école publique pour leur enfant devant un second choix, celui de l'école à fréquenter. Ce droit au choix, inscrit dans l'article 4 de la Loi sur l'instruction publique², permet aux parents de déterminer laquelle des écoles de la commission scolaire³ dont leur enfant relève et qui dispensent les services auxquels ce dernier a droit, répond le mieux à ses besoins.

Ainsi, les écoles d'une même commission scolaire courtisent les mêmes élèves et rivalisent entre elles pour en attirer le plus grand nombre. L'enjeu du recrutement est crucial pour un établissement scolaire puisque la perte d'élèves au profit d'une autre école peut mener à la perte de ressources financières et humaines, et ainsi miner la qualité des services éducatifs qu'elle peut offrir.

La pression engendrée par cette concurrence et par l'importance du nombre d'élèves recrutés pousse les établissements publics à adopter des stratégies de survie institutionnelle afin de maintenir un positionnement stratégique sur le marché (Ball et van Zanten, 1998). La diversification de l'offre éducative est exacerbée, chaque école devant se présenter aux parents comme étant un meilleur choix que ses concurrentes.

On voit alors apparaître un vocabulaire mercantile dans l'offre éducative des écoles, qui devient un « produit éducatif en étroite correspondance avec la demande parentale » (CSE, 2007, p. 32). On parle ainsi de consumérisme scolaire, car le pouvoir décisionnel des parents, en plus de s'exercer dans la gestion de l'école, s'exerce dans le choix de l'école.

La disparité perçue dans la qualité des services éducatifs offerts par différentes écoles est aussi nourrie par un palmarès annuel des écoles (Cowley, 2015) qui fournit probablement plus d'informations sur la facilité d'apprendre des élèves qui sont admis par ces établissements que sur la qualité des services éducatifs qu'ils offrent (CSE, 2016).

Sous l'effet des palmarès des écoles secondaires, les parents surestiment le plus souvent les effets positifs des projets pédagogiques sélectifs et en sous-estiment les

² L.R.Q. c.I.13.3

³ En juin 2020, les commissions scolaires ont été remplacées par les centres de services scolaires.

effets négatifs : le résultat est une image déformée de la réalité scolaire. Ainsi, alors que les parents ont le sentiment de choisir une école pour leur enfant, c'est le plus souvent l'école qui choisit les enfants, indépendamment de la volonté des parents : les taux de refus dans les projets pédagogiques élitistes le montrent amplement (Tondreau et Robert, 2011, p. 134).

La concurrence entre les écoles est aussi symptomatique d'une crise de confiance envers le système éducatif public puisqu'elle suppose que le produit éducatif offert n'est pas équivalent d'un établissement à l'autre (Felouzis et Perroton, 2007). Une telle inégalité scolaire est une antinomie dans un système public d'éducation dont l'une des assises est la démocratisation scolaire.

La nature de bien public de l'éducation s'effrite au profit d'une éducation perçue comme un bien privé, encouragée par la position de consommateur adoptée par les parents au moment de choisir l'école secondaire que fréquentera leur enfant. Leur choix prend alors appui sur la potentielle réussite personnelle de leur enfant ainsi que sur la correspondance avec leurs valeurs personnelles et sociales plutôt que sur les valeurs défendues par la Commission Parent (CSE, 2007).

L'exercice d'un choix devant permettre à chaque élève de fréquenter l'école répondant le mieux à ses besoins a ainsi mené les écoles publiques à chercher à offrir un produit éducatif attrayant. Cette situation rend l'accès à l'éducation tributaire des lois du marché, comme s'il s'agissait d'un bien privé.

2. LA PROBLÉMATIQUE

« On attend [...] de l'école, non seulement qu'elle ne contribue pas à aggraver la fracture sociale, mais qu'elle fasse sa part pour faire reculer l'exclusion. »

(Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 2)

Ce second chapitre dépeint dans un premier temps l'état de stratification dans lequel se retrouve l'éducation secondaire québécoise et les enjeux d'inégalité des chances qui en découlent. Il expose dans un deuxième temps comment les devoirs et les leçons réalisés à l'école peuvent servir à atténuer ces iniquités. Dans un troisième temps, il présente le projet-école étudié, un projet particulier qui inscrit à l'horaire de tous les élèves une période quotidienne destinée, notamment, à la réalisation des devoirs et des leçons. Ce projet-école a déjà fait l'objet de précédentes recherches sur lesquelles prend appui le présent mémoire. Ces recherches sont présentées dans un quatrième temps de ce chapitre. Puis, dans un cinquième temps, l'objectif de la recherche, sa question et ses sous-questions sont présentés. Sa pertinence est exposée dans un sixième et dernier temps.

2.1. LA STRATIFICATION DE L'ÉDUCATION ET L'INÉGALITÉ DES CHANCES

« On ne peut pas, d'une part, affirmer que l'on veut la réussite du plus grand nombre et, d'autre part, placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. »

(Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 9)

Les projets particuliers, qui visaient d'abord à répondre à la diversité des besoins de formation dans les écoles secondaires québécoises, ont aussi amené leurs risques de dérives (CSE, 2007) en nourrissant un déséquilibre dans la composition des groupes de la scolarisation ordinaire (CSE, 2016).

La logique marchande qui s'est installée dans le réseau des écoles secondaires québécoises est telle que maintenant, plus de la moitié des projets particuliers sont devenus des produits éducatifs recherchés au point de devoir sélectionner leurs élèves (Larose, 2016). Ces derniers sont alors

regroupés en fonction de leur profil scolaire (Larose, 2016) ce qui mène à une hiérarchisation des parcours scolaires (Lepage, Lessard, Gervais, Karsenti et Portelance, 2006).

Les classes ordinaires, parfois perçues comme des classes de laissés-pour-compte, reçoivent la plus grande proportion d'élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé (Larose, 2016).

La nature du milieu socioéconomique joue un rôle prépondérant dans cette stratification. Les écoles publiques ancrées dans des milieux socioéconomiques moyens ou favorisés sont presque trois fois plus nombreuses que les écoles des milieux défavorisés à offrir des projets particuliers sélectifs. Plus la concurrence entre les écoles est forte, plus la réussite scolaire dépend de l'origine sociale (Hirtt et Larose, 2016). Ironiquement cependant, ce sont les élèves qui sont généralement exclus de ces projets qui bénéficieraient le plus du contexte scolaire stimulant qu'ils offrent (CSE, 2016).

L'ajout de ressources dans les milieux défavorisés ne parvient pas à amenuiser les iniquités créées (Lenoir, 2012) et les élèves issus de milieux défavorisés présentent des performances inférieures à ce qu'elles auraient été s'ils avaient eu l'occasion de fréquenter « une école brassant les originales sociales » (Monseur et Crahay, 2008, p. 64).

Une telle ségrégation des élèves dans le système scolaire ne pose pas qu'un problème de justice sociale et d'égalité des chances en éducation, la performance même du système en est affectée. Lorsqu'ils sont regroupés en classes hétérogènes, les élèves performants maintiennent ou améliorent légèrement leurs résultats, alors que les élèves éprouvant des difficultés voient leurs résultats augmenter de beaucoup (Rompré, 2015).

L'école québécoise a ainsi pris la forme d'un système à trois vitesses : celle de l'école privée, celle de l'école publique offrant des projets particuliers sélectifs et, finalement, celle de l'école ordinaire (Suraniti, 2015). La possibilité pour les parents et les écoliers de choisir leur école, et celle pour les écoles tant publiques que privées, de choisir en retour les élèves qui la fréquentent divisent le système scolaire dans sa portion la plus vulnérable, la portion obligatoire. La logique marchande qui prévaut aujourd'hui dans le système scolaire québécois vient saper le principe du tronc commun et de l'égalité de traitement qui devait permettre à tous les élèves de recevoir une formation de base comparable dans un contexte de mixité sociale (CSE, 2016).

2.2. LES DEVOIRS ET LES LEÇONS FAITS À L'ÉCOLE COMME OUTIL D'ÉGALITÉ DES CHANCES

En mai 2017, le ministre de l'Éducation nationale française annonçait la fin des devoirs à la maison pour les remplacer par des devoirs faits à l'école afin « d'amenuiser les inégalités qui peuvent exister entre les familles et avoir du temps heureux en famille » (Berger, 2017). L'idée d'atténuer les iniquités sociales à travers le soutien aux devoirs et aux leçons se défend, notamment, avec les résultats d'un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) daté de 2014. L'organisme conclut que les devoirs à la maison creusent les iniquités sociales puisque dans tous les pays sondés, les élèves provenant de milieux favorisés consacrent davantage de temps que les autres à leurs devoirs et qu'une corrélation entre le temps consacré aux devoirs et une meilleure performance scolaire a été observée. De plus, les élèves des milieux favorisés sont plus susceptibles d'être exposés par leurs parents à une vision positive de l'école.

Déjà au milieu des années 90 au Québec, les États généraux sur l'éducation soulèvent le problème. Ils relèvent l'importance des devoirs pour l'apprentissage, tout en rappelant que « du primaire à l'université, tout le monde se plaint que le temps de travail personnel se réduise de plus en plus, qu'il tende à devenir insignifiant au secondaire et que les loisirs, le travail rémunéré, la télévision et les jeux d'ordinateur le réduisent comme une peau de chagrin » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 3). Ils dénoncent que le travail personnel soit traité comme étant une affaire privée, laissée sur les épaules des élèves et de leur famille.

On est alors tenté de penser que de créer un moment et un lieu à l'intérieur de l'école pour la réalisation des devoirs et des leçons pourrait atténuer ces difficultés. L'encadrement par les établissements scolaires des élèves au moment de faire les devoirs et les leçons est un moyen de soutenir la réussite de plus en plus populaire qui minimise les risques associés au manque de soutien parental (Cosden, Morrison, Albanese et Macias, 2001). Cette avenue est prometteuse. Xu (2009) a démontré l'importance d'aider les élèves du secondaire dans la gestion de leurs devoirs et il n'est donc pas étonnant de constater que le soutien aux devoirs offert à l'école ait des répercussions positives sur la réussite scolaire, bien que celles-ci soient indirectes.

Le soutien aux devoirs offert à l'école nourrit chez les élèves l'engagement, la motivation scolaire, l'estime de soi, toutes des attitudes favorisant la réussite scolaire (Posner et Vandell, 1994). Ils

favorisent une perception positive chez les enseignants des efforts faits par les élèves (Beck, 1999), ce qui est d'autant plus intéressant puisque pour certains enseignants, les devoirs sont de meilleurs indicateurs de réussite que les résultats obtenus à des tests standardisés (Guskey, 2007).

Si, devant les iniquités portées par les devoirs, certains établissements scolaires ont tout simplement banni les devoirs des pratiques pédagogiques, d'autres ont plutôt choisi de leur faire une place prépondérante dans leur projet éducatif (Rivest, 2017). C'est le cas de l'école secondaire dont le projet-école est étudié ici.

2.3. LE PROJET-ÉCOLE ÉTUDIÉ

Confrontée à la concurrence de programmes éducatifs variés tant d'écoles publiques que privées, une école secondaire a mis sur pied en 2012 une action pilote démocratique composée de deux projets conjoints dans lesquels l'encadrement lors de la réalisation des devoirs et l'accès à des activités particulières diverses occupent une place fondamentale (Amboulé-Abath, Larouche et Savard, 2017b).

Ces projets démocratiques, le Travail-Personnel-Étude (TPE) et le Passion-Perfectionnement-Étude (PPE), poursuivent les objectifs suivants :

- Offrir un milieu de vie et d'apprentissage plus stimulant;
- Développer le sentiment d'appartenance;
- Motiver les élèves et accroître la persévérance scolaire (surtout chez les garçons);
- Améliorer la réussite;
- Consolider la clientèle et attirer d'autres élèves;
- Promouvoir l'école et lui donner une plus grande visibilité;
- Découvrir et développer de nouveaux intérêts et talents.

Les deux projets, parce qu'ils sont indissociables, portent le nom commun de projet TPE-PPE. Afin de minimiser les risques de confusion à la lecture de ce mémoire, le terme « projet » sera dorénavant utilisé pour désigner le groupement, alors que lorsqu'il ne sera question que de l'un des projets, le terme « volet » sera utilisé.

Dans le cadre du volet Travail-Personnel-Étude (TPE), tous les élèves de l'école participent à une période de travail personnel de 35 minutes le matin, avant le début des cours. Celle-ci est destinée à la lecture, l'étude, les devoirs, les travaux à terminer et les stratégies d'études. Sa mise en œuvre a donné lieu à de grands changements structurels et organisationnels puisque le temps attribué aux périodes de cours de la journée a été amputé de quelques minutes pour permettre l'ajout de cette période de travail personnel à l'horaire des élèves.

Durant la période ainsi dégagée le matin, la période TPE, les élèves peuvent lire, étudier ou faire leurs devoirs. Cette période, passée dans un environnement propice au travail et avec un enseignant, est une occasion pour les élèves de solliciter l'aide d'un enseignant ou de pairs pour réaliser leurs tâches scolaires.

Le volet PPE, lui aussi offert à tous les élèves, mais dont l'inscription n'est pas obligatoire, permet aux élèves de pratiquer une activité sportive, culturelle ou artistique qui les passionne à raison de deux périodes par semaine. Ces activités se déroulent aussi avant le début des cours et les élèves inscrits au PPE n'ont ainsi pas à manquer des cours pour y participer, ils sont simplement absents deux fois par semaine de la période TPE.

Même s'il est offert sur une base volontaire, le volet PPE est aussi démocratique que le volet TPE puisque tous peuvent s'y inscrire, contrairement à des projets Sports-études. Aussi, les résultats scolaires ne sont pas considérés lors de l'inscription au volet PPE.

2.4. LES RECHERCHES PRÉCÉDENTES SUR LE PROJET TPE-PPE

L'ampleur des changements organisationnels et structurels imposés par le projet TPE-PPE, les réticences exprimées par certains enseignants et le souci de l'école de mieux se positionner dans son milieu, d'attirer plus d'élèves et de mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves inscrits ont amené la direction de l'école et de la commission scolaire à mandater à deux reprises les chercheurs Larouche, Amboulé-Abath et Savard pour évaluer la mise en œuvre du projet.

Ces deux recherches furent menées selon une approche collaborative entre les membres du milieu et les chercheurs, une façon de faire rare dans l'évaluation des projets particuliers dans les établissements d'enseignement secondaire (Amboulé-Abath et al., 2017b). Dès le début des démarches de recherche, un comité de pilotage du projet TPE-PPE, formé de treize acteurs du

milieu, soit cinq enseignants, cinq membres du personnel et trois membres de la direction de l'école, a été créé.

2.4.1. LE PREMIER MANDAT

Une première recherche avait pour but « d'éclairer les décisions de la direction et du conseil d'établissement relatives à la poursuite du projet pour l'année scolaire 2013-2014 » (Amboulé-Abath et al., 2017b).

Le comité de pilotage a travaillé conjointement avec les chercheurs à la rédaction de trois questionnaires destinés à sonder la satisfaction des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école face au projet. La passation de ces questionnaires s'est effectuée au printemps 2013. Un total de 724 élèves sur une possibilité de 789 y ont répondu (taux de réponse de 90,7 %); 42 membres du personnel sur une possibilité de 70 (taux de réponse de 60 %); ainsi que 189 parents⁴.

Il ressort des résultats quantitatifs obtenus que le projet TPE-PPE est apprécié des élèves, des membres du personnel et des parents. Entre autres, 64,1 % des élèves, 70,0 % des membres du personnel et 86,9 % des parents estiment que la qualité de vie à l'école s'est améliorée depuis la mise en œuvre du projet; 69,3 % des élèves, 63,4 % des membres du personnel et 80,3 % des parents remarquent une amélioration de la motivation scolaire; 67,2 % des élèves, 65,0 % des membres du personnel et 72,2 % des parents estiment que les résultats scolaires se sont améliorés; finalement, 59,5 % des élèves, 57,1 % des membres du personnel et 79,8 % des parents estiment que le projet a permis aux élèves de développer leur sens de l'organisation (Larouche et al., 2016a, 2016b, 2016c).

Le volet TPE, quant à lui, est aussi apprécié des élèves, avec un taux de satisfaction de 88,1 %. Une large majorité (81,6 %) des élèves qui se disent satisfaits le sont, parce qu'ils étudient plus ou mieux et que la période TPE leur permet de faire leurs devoirs. Le taux de satisfaction de ce même volet est de 73,8 %, chez le personnel, et de 96,6 % chez les parents.

⁴ Le nombre total de parents différents n'étant pas une donnée accessible, le taux de réponse pour les parents n'a pas pu être calculé.

Les commentaires émis par les élèves font aussi état de retombées positives. Le volet TPE a permis à plusieurs répondants d'étudier plus ou mieux et d'être plus concentrés pour faire leurs devoirs, de lire plus, d'améliorer leur réussite scolaire et d'être plus organisés ou préparés pour leurs cours. Il a même permis à certains de lire un livre au complet pour la première fois (Larouche et al., 2016a).

Les retombées positives décrites par les membres du personnel sont liées à l'amélioration de la qualité des travaux remis par les élèves, à l'amélioration de la lecture, à l'augmentation du temps de disponibilité des enseignants pour les élèves et au fait que les élèves sont plus calmes pour entreprendre leur journée scolaire (Larouche et al., 2016c).

Ces résultats ont été présentés au Conseil d'établissement qui, sur la base de ceux-ci, a décidé de reconduire le projet TPE-PPE. Ils ont par la suite été l'objet d'une analyse plus profonde dont les constats ont été présentés au comité de pilotage au printemps 2014 et ont servi de base réflexive au second mandat de recherche.

2.4.2. LE SECOND MANDAT

Une deuxième recherche a été demandée par le comité de direction de l'école (Amboulé-Abath et al., 2017b; Larouche et al., 2016a) afin d'évaluer les retombées de la mise en œuvre du projet TPE-PPE sur l'amélioration de la réussite scolaire, la rétention des élèves, l'attractivité de l'établissement, l'amélioration de la qualité de vie à l'école, la motivation des élèves, l'amélioration du climat scolaire et l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

Les chercheurs et le comité de pilotage ont alors utilisé les constats de l'analyse approfondie des résultats de la première enquête pour concevoir conjointement de nouveaux questionnaires destinés à suivre l'évolution des perceptions (questions reconduites) et à sonder des aspects non couverts par la première enquête (nouvelles questions).

La passation de ces questionnaires, dont une description plus approfondie se trouve dans la section méthodologie du présent mémoire, s'est effectuée à l'automne 2015 et 611 élèves, 35 membres du personnel ainsi que 243 parents ont répondu aux questionnaires.

Le présent projet de recherche est concomitant à cette deuxième recherche. Le volet TPE étant démocratique, il soutient dans la réalisation de leurs devoirs et leurs leçons une population

hétérogène d'élèves. L'analyse plus approfondie des résultats sur la perception de différentes facettes de l'efficacité du volet TPE permet de décrire comment cette perception se décline en fonction des caractéristiques et des habitudes de travail des élèves.

2.5. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le premier mandat de recherche a confirmé les changements apportés par la mise en œuvre du projet TPE-PPE et particulièrement par le volet TPE, sujet de ce présent mémoire. L'objectif principal de celui-ci est de décrire comment le volet TPE répond différemment aux besoins d'une population hétérogène d'élèves.

Plus précisément, il cherche à répondre à la question suivante :

Comment la perception des élèves de l'efficacité du volet TPE diffère-t-elle en fonction de leurs caractéristiques et leurs habitudes de travail?

Cette question prend appui sur deux questions spécifiques, soit :

1. Comment la perception des élèves de l'efficacité du volet TPE diffère-t-elle en fonction de leurs caractéristiques que sont le genre, le cycle de fréquentation scolaire (qui est corrélé avec l'âge) et le type de cheminement scolaire?
2. Est-ce que la perception qu'ont les élèves de l'efficacité du volet TPE diffère en fonction de leurs habitudes de travail?

Ces questions se déclinent en deux objectifs de recherche. Le premier objectif consiste à comparer la perception qu'ont les élèves du volet TPE en fonction de leurs caractéristiques, c'est-à-dire de variables qu'ils ne peuvent modifier. Les caractéristiques qui sont les objets de comparaison sont le genre, le cycle de fréquentation scolaire et le type de cheminement scolaire.

Le second objectif consiste à comparer la perception qu'ont les élèves de l'efficacité du volet TPE en fonction de leurs habitudes de travail, c'est-à-dire de variables qu'ils peuvent être encouragés à modifier. Les habitudes étudiées sont le temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons et le milieu dans lequel ceux-ci sont réalisés.

2.6. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

2.6.1. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE

Le présent mémoire favorise l'avancement de la connaissance scientifique en exploitant les données secondaires issues d'une recherche empirique précédente. Les résultats de cette dernière avaient permis de conclure à l'avènement de changements positifs suite à la mise en œuvre d'un projet particulier démocratique, sans toutefois documenter si ces changements étaient les mêmes pour les élèves avec des caractéristiques et des habitudes distinctes. Les nouvelles analyses présentées ici tracent un portrait plus précis de ces changements.

Ce mémoire donne suite aux résultats d'une recherche collaborative en éducation et ses conclusions contribuent notamment au développement de la pratique professionnelle des acteurs du milieu de recherche. En effet, les indicateurs utilisés dans ce mémoire ont d'abord été définis avec les acteurs du milieu. Les résultats des analyses leur permettront de cibler leurs actions sur des données probantes. Finalement, à l'aune de la revue de la littérature, les résultats serviront à dégager des constats transférables dans d'autres milieux scolaires que celui étudié.

2.6.2. LA PERTINENCE SOCIALE

En exploitant les données issues d'une recherche exploratoire collaborative, les analyses réalisées dans le cadre de ce mémoire généreront des résultats qui seront à même de guider les acteurs impliqués dans la gestion du projet TPE-PPE dans la prise de décisions éclairées. Ainsi, pour les membres du milieu de l'école étudiée, la valeur de cette recherche réside dans les informations nouvelles, ancrées dans leur réalité, qu'elle leur fournit.

Plus largement, la présente recherche, en documentant un projet porteur d'avenir, inclusif, et en identifiant des aspects de celui-ci qui sont influencés par les caractéristiques et les habitudes des élèves, met en lumière des pistes de solution à un problème sociétal important, dénoncé depuis deux décennies, celui de la stratification de l'école secondaire québécoise qui met en danger la démocratisation même de l'accès à l'éducation. Ainsi, sera-t-il possible, à la lumière des résultats obtenus, non pas de diviser les élèves comme le font les projets particuliers sélectifs, mais bien d'offrir, à tout un chacun, un projet lui permettant de s'épanouir scolairement, tel que l'avait imaginé il y a plus de cinquante ans la Commission Parent. La communication des résultats obtenus peut servir le système éducatif public en inspirant des démarches semblables au projet TPE-PPE au sein des écoles.

3. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce troisième chapitre, le cadre de référence, expose les concepts, les théories et l'état des connaissances pertinentes à l'analyse des données secondaires recueillies sur la perception qu'ont les élèves de l'efficacité du volet TPE. D'abord, le cadre conceptuel présente les définitions retenues des concepts sur lesquels s'appuie le propos de ce mémoire, soit les programmes et les projets, les projets particuliers et les devoirs et les leçons. Ensuite, une revue de la littérature présente les résultats empiriques qui ont été obtenus lors de recherches précédentes portant sur les différences entre les élèves dans leur expérience des devoirs et des leçons. Ces résultats seront, lors de la discussion, comparés à ceux obtenus dans le cadre de la présente recherche afin d'enrichir l'analyse. Finalement, le cadre théorique pose le fondement de la réflexion et des questionnements proposés dans ce mémoire par l'exposé de la théorie portant sur l'évaluation de programme et sur l'évaluation de l'efficacité d'un programme de laquelle émergera une description de l'efficacité propre au projet-école étudié.

3.1. LE CADRE CONCEPTUEL

Quatre concepts émergeant du cadre contextuel et de la problématique doivent être définis avant de construire le cadre théorique qui portera l'analyse permettant d'apporter une réponse à la question de recherche. Ces quatre concepts étant : programme, efficacité d'un programme, projet scolaire particulier et devoirs et leçons.

3.1.1. UN PROGRAMME

Le volet TPE est un programme dit d'intervention, c'est-à-dire qu'il est un ensemble de ressources et de moyens déployés dans le but d'amener un changement dans un groupe-cible de façon à répondre à des besoins.

Plante (1994) définit un programme comme un

...ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement. Il est mis en place pour transformer des choses ou l'état d'une chose. (p.23)

Pour sa part, Porteous (2012) définit un programme comme étant « une série d'activités appuyées par un ensemble de ressources et visant à atteindre des résultats spécifiques au sein de groupes cibles définis » (p.89).

Dans tous les cas, la transformation est au cœur de la définition du concept de programme (Ridde et Dagenais, 2012). Ainsi, un programme est une réalité construite qui n'existe pas pour elle-même, mais pour une raison qui lui est extérieure et qui réside dans le changement qu'il propose. C'est au nom de ce changement potentiel que des ressources lui sont consacrées. Il n'est pas ici uniquement question des ressources financières et humaines dont les coûts peuvent être chiffrés, mais aussi du temps, de la passion et de l'intérêt que lui dédient ses acteurs.

Un programme n'est surtout pas une construction stable. Ses éléments constitutifs, ses objectifs, les moyens qui y sont accordés ainsi que les acteurs dont le rôle est de l'« animer », sont soumis à une conjoncture donnée qui évolue dans le temps.

La figure 1 présente une illustration proposée par Ride et Dagenais (2012) des éléments composant un programme.

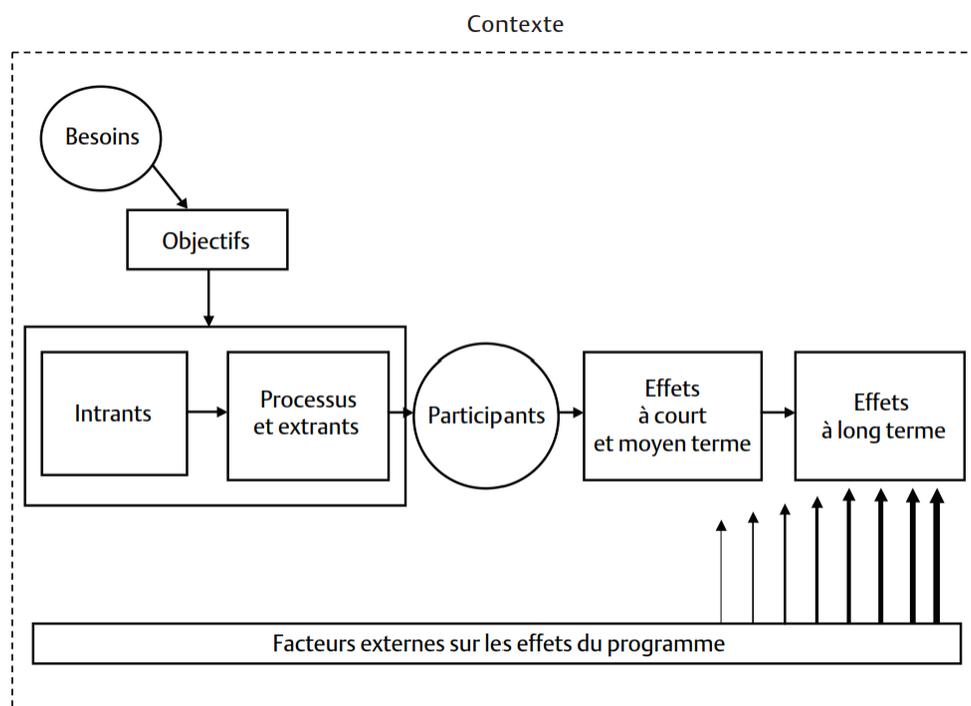


Figure 1. Représentation graphique des éléments composant un programme, par Ridde et Dagenais (2012, p.25)

Le contexte d'un programme englobe l'ensemble des composantes de ce dernier. La première de ces composantes, celle d'où tout démarre, est constituée des besoins qui sont à leur tour traduits en objectifs. Pour les atteindre, des intrants, des processus et des extrants sont déployés afin de générer des effets de court à long terme chez les participants. Les effets subissent l'influence, grandissante avec le temps, de facteurs externes au programme.

À partir des précédentes définitions, nous construisons celle-ci : un programme est un ensemble de ressources et de moyens déployés afin de transformer la réalité et atteindre des objectifs construits sur la base de besoins des participants et inscrits dans un contexte.

En prenant pour modèle l'illustration de Ridde et Dagenais (2012), nous illustrons ainsi (figure 2) cette définition :

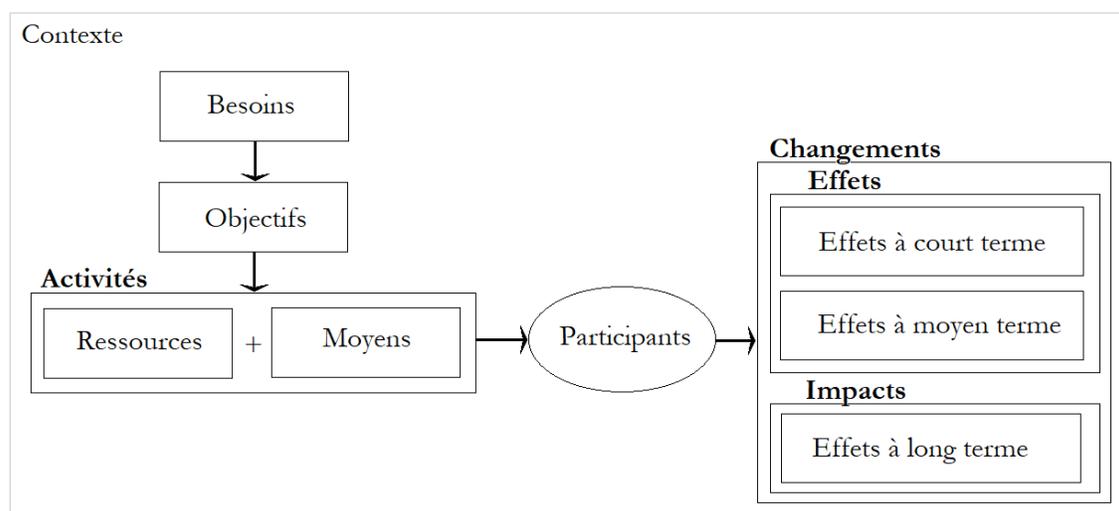


Figure 2. Représentation graphique d'un programme, adapté depuis Ridde et Dagenais (2012)

Le volet TPE est un programme dont les objectifs ont été présentés lors de l'exposé de la problématique (section 2.2) et qui répond au besoin collectif d'un projet particulier démocratique. Il est sous le contrôle d'un comité responsable de la qualité de sa formulation et de son bon fonctionnement. Il est animé par les enseignants qui encadrent les périodes d'études. Des moyens organisationnels lui ont été consacrés, notamment à travers l'aménagement de l'horaire. Ses bénéficiaires sont les élèves qui y participent. La figure 3 présente le volet TPE en suivant la définition d'un programme présentée précédemment par la figure 1.

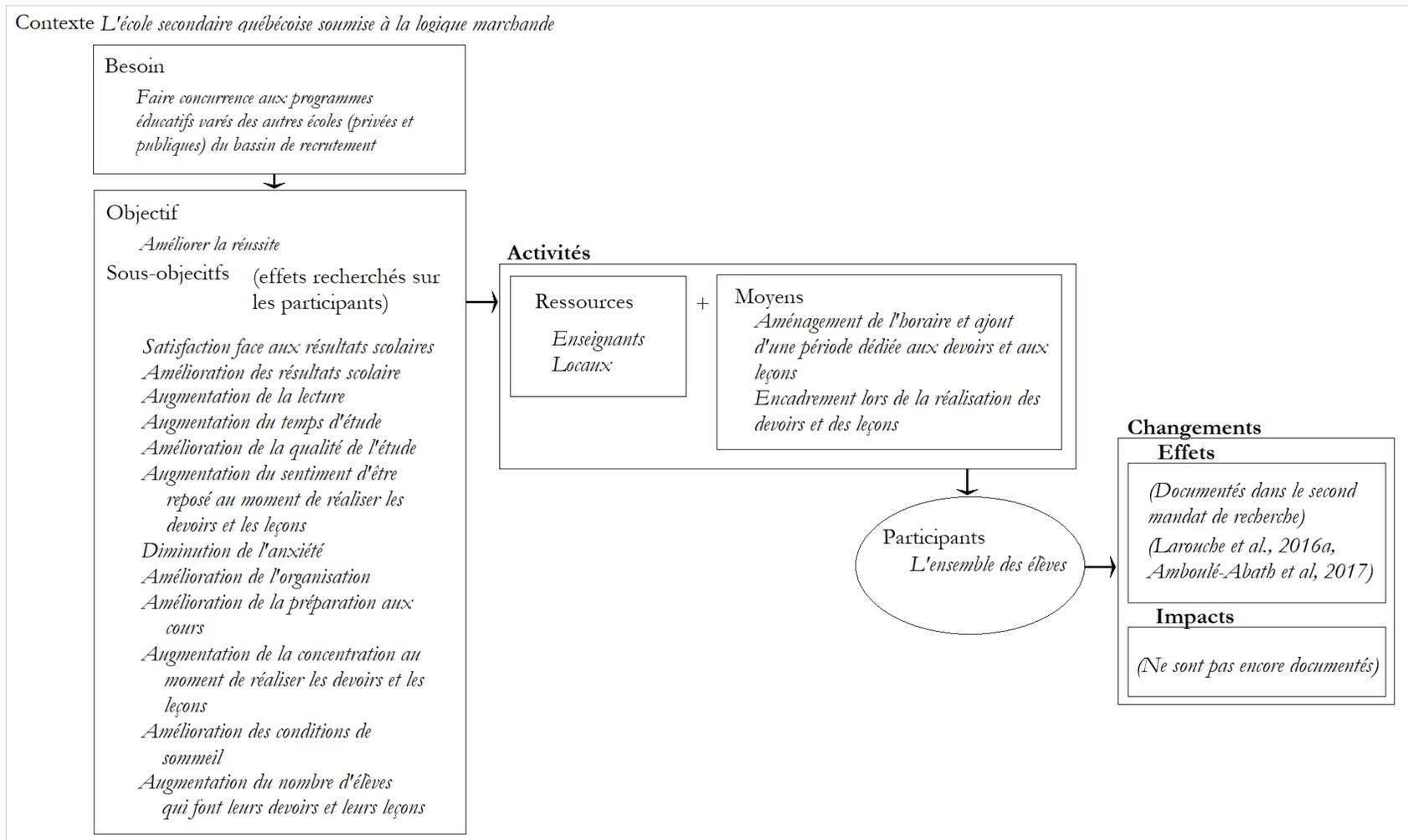


Figure 3. Représentation graphique du volet TPE en tant que programme, adapté depuis Ridde et Dagenais (2012)

3.1.2. L'EFFICACITÉ D'UN PROGRAMME

Puisque, comme illustré précédemment, l'évaluation de l'efficacité passe par l'appréciation de ses effets, il convient de baliser ici l'exercice de cette appréciation. En effet, l'efficacité est une notion qui se prête à de multiples définitions, selon le référent, les acteurs et le contexte du programme étudié (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999).

Ridde et Dagenais (2012) définissent ainsi l'efficacité : « critère [permettant] d'apprécier la réalisation des objectifs d'une intervention en comparant les résultats obtenus aux résultats attendus, ces effets étant imputables à cette intervention » (p.434). Ainsi, si un programme est efficace, ses effets correspondent au changement souhaité par ses objectifs. Plus simplement, Legendre (2005) définit l'efficacité ainsi : « qualité de ce qui atteint ses buts et ses objectifs » (p.538).

Porteous (2012) établit une distinction entre les effets à court terme et les effets à moyen terme. Les effets à court terme sont observables dès la mise en œuvre du programme, tandis que « [l]es effets à moyen terme se traduisent par un changement dans les habitudes, dans les comportements ou dans les aptitudes » (p.96). Cette distinction est illustrée dans le tableau 1.

Tableau 1. Distinction entre les classes d'effets, tiré de Porteous (2012, p.95)

Séquence typique de résultats

Résultats à court terme	Changements relatifs au degré de sensibilisation à une problématique, aux connaissances, aux aptitudes ou aux compétences
↓	
Résultats à moyen terme	Changements d'habitudes ou de comportements
↓	
Résultats à long terme	Changements des conditions sociales, économiques, environnementales ou liées à la santé

Scheerens (2000) précise pour le cadre scolaire que l'efficacité d'une école correspond à son « aptitude à atteindre ses objectifs, par comparaison à d'autres écoles "équivalentes" en termes de population d'élèves, par le biais d'une manipulation de certains paramètres opérée par l'école elle-même ou par le contexte scolaire immédiat » (p. 22). L'efficacité d'un programme, scolaire ou extrascolaire, ne doit tenir compte que des effets imputables à l'intervention de l'école. La population d'élèves qu'il dessert, les contraintes financières et les caractéristiques du milieu de

son école sont d'autant de variables qui peuvent influencer les résultats obtenus, sans qu'ils ne puissent être imputables qu'aux actions seules du programme.

La définition de l'efficacité d'un programme scolaire varie selon les variables retenues pour en réaliser l'analyse. Ainsi, économistes, psychopédagogues et gestionnaires de ressources humaines porteront un regard différent sur une même réalité parce que les critères normatifs qu'ils utilisent dans leur évaluation sont tributaires du modèle théorique d'efficacité organisationnelle qu'ils adoptent. Le modèle retenu pour répondre à la question de la présente recherche est présenté dans le cadre théorique.

3.1.3. LES PROJETS PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS

Les projets pédagogiques particuliers, dont les effets sur le contexte scolaire québécois ont été documentés précédemment, sont des programmes propres à une école ou à un groupe d'écoles dont ils modifient l'offre scolaire. Les plus connus sont le Programme d'éducation internationale et les programmes offrant une concentration précise (musique, sport, informatique, etc.). Les écoles offrant un ou des projets particuliers ne doivent pas être confondues avec les écoles aux fins d'un projet particulier. Ces dernières, peu nombreuses au Québec, sont destinées tout entières à la réalisation d'un projet particulier.

Les projets pédagogiques particuliers peuvent avoir un caractère sélectif, c'est-à-dire qu'ils peuvent sélectionner à l'admission les candidats selon des critères prédéterminés tels que les résultats académiques. Lorsqu'une école offre un projet particulier dans seulement une portion de ses classes, les autres sont dites « ordinaires ». On dira d'un projet pédagogique particulier qu'il est démocratique s'il n'implique pas de sélection et que tous ceux qui le désirent peuvent y être admis. On dit ainsi du projet TPE-PPE qu'il est un projet pédagogique particulier démocratique offert à l'ensemble de la population de l'école secondaire.

3.1.4. LES DEVOIRS ET LEÇONS

On retrouve dans la littérature scientifique plusieurs définitions des devoirs et des leçons, que l'on retrouve en anglais sous le terme unique *homework*. Cooper (1989a) définit les devoirs et les leçons comme étant des tâches que les enseignants donnent aux élèves et qui sont destinées à être réalisées en dehors des heures de classe. Il en exclut les études guidées en classe, les cours à distance ainsi que les activités parascolaires telles que les sports et les clubs. Pour Corno (1996),

il s'agit plus simplement de travaux scolaires ramenés à la maison alors que Olympia, Sheridan et Jenson (1994) les définissent comme des « tâches scolaires attirées en classe destinées à étendre la pratique d'habiletés académiques dans d'autres environnements à l'extérieur des heures de classe ».

Ces tâches scolaires se distinguent donc de celles accomplies en classe puisque les élèves ont à les réaliser sans la structure, la supervision, la pression sociale et les contraintes de temps de la classe, tout en maintenant par eux-mêmes la concentration et les efforts nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Cooper, Robinson et Patall, 2006; Wolters, 2003; Xu, 2009). Deux des particularités importantes des devoirs et des leçons en tant que tâches académiques est que ce ne sont pas tous les élèves qui les font (Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998) et que ce qui est prescrit par les enseignants n'est pas nécessairement ce qui est accompli par les élèves.

À partir de ces trois définitions, nous construisons celle-ci qui sera utilisée dans le cadre de ce mémoire : les devoirs et les leçons sont des activités d'apprentissage attribuées en classe, mais destinées à être réalisées à l'extérieur de celle-ci avec une échéance prévue, sans le soutien immédiat de l'enseignant. Ils peuvent prendre la forme de la poursuite d'une activité entamée en classe ou d'une activité entièrement nouvelle. Ils sont réalisés dans une structure de travail que l'élève construit lui-même, au moment et dans l'environnement de son choix.

Le volet TPE offre un environnement et réserve des plages horaires que les élèves peuvent consacrer à leurs devoirs et leurs leçons. Il n'appelle pas à une modification de l'attribution ou de la nature même des activités d'apprentissage prévues sous forme de devoirs et de leçons. Il apporte cependant un temps et un milieu de plus dans lesquels les élèves peuvent choisir de les réaliser. Il diversifie les occasions de travailler et d'étudier. En effet, le choix du moment et de l'environnement où il réalise les tâches qui lui ont été attribuées en classe continue d'appartenir à l'élève, qui peut, ou non, profiter de la période TPE pour travailler seul ou pour solliciter l'aide d'enseignants ou de pairs. Le volet TPE n'est qu'une occasion de réalisation des tâches, il ne se substitue pas au choix de l'élève. Ce dernier reste maître de construire lui-même sa structure de travail.

3.2. L'ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LES DEVOIRS ET LES LEÇONS

3.2.1. LE RÔLE DES DEVOIRS ET DES LEÇONS DANS LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Si les devoirs et les leçons tiennent de la tradition scolaire (Olympia et al., 1994), leur pratique et leur popularité n'en ont pas moins évolué dans le temps, soumises au tangage des courants pédagogiques et politiques (Gill et Schlossman, 1996). Chouinard, Archambeault et Rheault (2006) constatent, à partir d'une recension d'écrits scientifiques sur une échelle internationale, que les devoirs sont « une pratique pédagogique diversifiée et controversée, dont la popularité est cyclique » (p 307). Les écrits scientifiques portant sur l'importance et l'efficacité des devoirs, s'ils sont légion, ne font toutefois pas consensus. Au contraire, les grandes variations observées dans la littérature sur les effets des devoirs témoignent de la complexité du sujet.

La pertinence des devoirs et des leçons dans un but de réussite scolaire a été maintes fois confirmée, et autant de fois infirmée. La controverse entourant la pertinence des devoirs dans un but de réussite scolaire est nourrie par des résultats divergents et des remises en question de la validité des recherches de part et d'autre de cette dispute (Mulhenbruck, Cooper, Nye et Lindsay, 2000). Le débat est d'autant plus complexe qu'il touche un enjeu sociétal fondamental, soit l'éducation. Nombreux sont ceux qui y contribuent, et nombreux sont les horizons d'où ils proviennent et les intérêts qu'ils défendent. C'est ainsi que le débat rassemble une variété de participants : enseignants, parents, politiciens, polémistes, chercheurs et membres de la population en générale (Cooper et Valentine, 2001).

Chercheur en psychologie dont l'un des domaines de recherche de prédilection est les devoirs, l'américain Harris Cooper (1989a) a comparé dans une méta-analyse les résultats de 120 recherches et en conclut que les élèves ayant des devoirs à faire réussissent mieux que ceux qui n'en ont pas, et que les élèves qui font plus de devoirs réussissent mieux. Une deuxième méta-analyse, publiée en 2006 avec ses collègues Robinson et Pattal (2006), relève 69 relations significatives entre les devoirs et la réussite scolaire : 50 d'entre elles démontrent une influence positive des devoirs sur la réussite scolaire; 19, une influence négative.

D'autres chercheurs viennent nuancer ces relations, en concluant que ce sont des facteurs associés aux devoirs qui influencent la réussite scolaire, plutôt que les devoirs eux-mêmes. C'est le cas entre autres de Obach (2003) qui démontre que ce sont les efforts et la persévérance

démontrés par les devoirs qui sont positivement liés à la performance académique. De leur côté, les chercheurs Hong, Peng et Rowell (2009) démontrent que c'est la perception qu'ont les élèves des devoirs et des efforts à y fournir qui est positivement associée à leur réussite scolaire. Enfin, pour Zimmerman et Kitsantas (2005), le fait de compléter les devoirs améliore le sentiment d'efficacité personnelle ce qui, à son tour, favorise la réussite scolaire.

Cooper (1989a) contribue aussi à nuancer le discours, précisant que l'influence positive des devoirs sur la réussite scolaire est tributaire de plusieurs facteurs intrinsèques tels que l'attitude des élèves relativement aux devoirs, la motivation et les habitudes de travail, ainsi que de facteurs extrinsèques tels que le milieu familial et la nature même des devoirs planifiés par l'enseignant.

Au-delà des considérations prédictives, certains chercheurs affirment que les devoirs constituent une pratique pédagogique bénéfique, car ils favorisent la révision, la pratique et l'approfondissement des apprentissages faits en classe, et permettent aux élèves de développer des stratégies d'étude et un sens des responsabilités (Xu et Corno, 2006). De plus, les devoirs favorisent l'indépendance des élèves, ils nourrissent le développement de leur sens des responsabilités et augmentent leur capacité à autodéterminer leurs comportements (Cooper, 1989b; Xu, 2008). D'autres chercheurs concluent que la force des devoirs longs tient simplement dans ce qu'ils ajoutent du temps à la journée de travail des élèves (Paschal, Weinstein et Walberg, 1984; Walberg, 1991).

Par contre, certains chercheurs concluent que les devoirs nuisent aux élèves sur le plan individuel, les privant de loisirs et d'activités communautaires potentiellement enrichissants (Coutts, 2004; Warton, 2001). Pour d'autres, les difficultés associées à la réalisation des devoirs à la maison, telles que le manque d'espace, de soutien parental ou de temps, constituent des facteurs favorisant le décrochage scolaire (Kralovec et Buell, 2001).

3.2.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'absence de consensus dans les réponses scientifiques à la question de l'efficacité des devoirs s'expliquent peut-être en partie par le caractère hétérogène des populations d'élèves à l'étude.

Une revue plus approfondie de la littérature scientifique met en lumière de nombreux résultats empiriques portant sur les liens entre les caractéristiques des élèves et leur expérience avec les devoirs. Peut-on s'attendre, à partir de ce qui est déjà connu, à observer une différence dans

l'effet du changement proposé par le projet TPE entre les élèves, en fonction de certaines caractéristiques et habitudes de travail?

3.2.2.1. OBJECTIFS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Une revue de la littérature a été réalisée afin de déterminer ce qui est connu des variations dans l'expérience des devoirs et des leçons en fonction des caractéristiques des élèves et de leurs habitudes de travail et ainsi pouvoir comparer les résultats de la présente recherche à ce qui a déjà été observé et analysé dans le cadre de recherches dont les résultats ont été publiés. Les caractéristiques étudiées sont le genre, le cycle de fréquentation scolaire et le type cheminement scolaire. Les habitudes de travail étudiées sont le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons ainsi que le temps qui leur est quotidiennement consacré.

3.2.2.2. MÉTHODOLOGIE DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recherche documentaire a été réalisée initialement dans deux bases de données. La première, ERIC, indexe spécifiquement la littérature scientifique (majoritairement anglophone) en éducation et la seconde, ERUDIT, la littérature scientifique (majoritairement francophone) en sciences humaines et sociales, dont l'éducation. En plus, la colligation des articles de littérature scientifique a été élargie par la consultation des ouvrages voisins, virtuels ou physiques, des textes trouvés à l'aide des recherches décrites plus haut. Finalement, la recherche documentaire fut approfondie en retraçant les sources citées dans les textes repérés aux précédentes étapes qui sont en lien avec la problématique.

Les deux prochains tableaux (tableaux 2 et 3) présentent les descripteurs et opérateurs booléens utilisés lors de la première étape de la revue de la littérature, soit la recherche documentaire dans les bases de données. Le premier descripteur réfère toujours aux devoirs, tandis que le second réfère à l'efficacité, à chacune des caractéristiques des élèves étudiées ainsi qu'aux habitudes de travail. Dans les recherches menées dans la banque ERIC, l'ajout d'un troisième descripteur (*flipped*) et d'un second opérateur booléen (NOT) s'est avéré nécessaire, car la majorité des résultats initiaux était associée à la classe inversée (*flipped classroom*), forme d'organisation des activités d'apprentissage. L'âge des élèves est utilisé dans cette recherche documentaire plutôt que le cycle de fréquentation scolaire puisque ce dernier est propre à l'école secondaire québécoise.

Tableau 2. Descripteurs et opérateurs booléens utilisés pour la recherche documentaire dans la banque de données ERIC

Premier descripteur	Premier opérateur booléen	Second descripteur	Second opérateur booléen	Troisième descripteur
<i>homework</i>	AND	<i>effectiveness</i>	NOT	<i>flipped</i>
<i>homework</i>	AND	<i>gender</i>	NOT	<i>flipped</i>
<i>homework</i>	AND	<i>age</i>	NOT	<i>flipped</i>
<i>homework</i>	AND	<i>learning disabilities</i>	NOT	<i>flipped</i>
<i>homework</i>	AND	<i>habit</i>	NOT	<i>flipped</i>
<i>homework</i>	AND	<i>"time spent"</i>	NOT	<i>flipped</i>

Tableau 3. Descripteurs et opérateurs booléens utilisés pour la recherche documentaire dans la banque de données ÉRUDIT

Premier descripteur	Premier opérateur booléen	Second descripteur
<i>devoirs</i>	ET	<i>efficacité</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>réussite</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>genre</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>âge</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>"difficultés d'apprentissage"</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>habitudes</i>
<i>devoirs</i>	ET	<i>temps</i>

Les écrits recensés de cette façon font état de recherches réalisées auprès tantôt des élèves du secondaire, tantôt des élèves du primaire et quelques fois auprès de ces deux populations. Or, ces populations sont bien différentes face aux devoirs, car elles ne réalisent pas des tâches comparables ni n'en bénéficient de la même manière (Cooper, 2001) et l'expérience même des devoirs est bien différente pour chacune (Cooper et al., 1998; Mulhenbruck et al., 2000). La présente revue de la littérature retient uniquement les articles portant sur la réalisation de devoirs par les élèves du secondaire.

Les écrits recensés portent sur des recherches menées dans différentes structures scolaires à travers le monde. Afin de faciliter la comparaison avec les élèves participant au volet TPE, l'âge des élèves constituant l'échantillon de recherche est chaque fois précisé.

3.2.2.3. RÉSULTATS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les résultats de la revue de la littérature ont été colligés en fonction des thèmes portant sur les caractéristiques et les habitudes de travail nourrissant le questionnement de ce mémoire. Ainsi, seront présentés les résultats sur le genre et les devoirs, sur l'âge et les devoirs, sur le cheminement scolaire et les devoirs puis sur les habitudes de travail et les devoirs.

Effets des caractéristiques des élèves sur l'efficacité des devoirs

Genre et devoirs

Si, dans sa méta-analyse de 1989, Cooper n'établit pas de relation significative entre le genre et la force du rapport devoirs-réussite, de nouvelles recherches montrent de nombreuses différences entre les garçons et les filles dans la réalisation des devoirs.

En examinant l'utilisation de stratégies d'apprentissage autodirigé chez 222 élèves doués de 7^e année américaine (âgés de 12 à 13 ans), Ablard et Lipschultz (1998) montrent que les filles exploitent plus de stratégie d'autogestion et d'optimisation de l'environnement, notamment au moment de faire les devoirs. Ces chercheuses concluent aussi que les filles poursuivent plus souvent des buts de maîtrise des apprentissages, par rapport à leurs pairs masculins qui poursuivent plutôt des buts de performance.

À partir des données de l'étude du *American National Educational Longitudinal Study* (NELS) de 1988 dans le cadre de laquelle 20 612 élèves ont été questionnés une première fois alors qu'ils fréquentaient la 10^e année américaine (ils avaient entre 15 et 16 ans) puis une seconde fois deux ans plus tard alors qu'ils étaient en 12^e année, Mau et Lynn (2000) confirment que les filles font plus de devoirs. Ils démontrent aussi le lien entre la réalisation des devoirs et les performances scolaires pour lequel ils avancent deux hypothèses : la réalisation des devoirs favorise la performance scolaire ou, alternativement, les élèves qui performant plus ont une perception plus positive des devoirs.

Duckworth et Seligman (2006) concluent aussi, à partir de deux études réalisées dans le même milieu, une première fois avec 140 participants âgés de 12 à 13 ans fréquentant la 7^e année américaine et une seconde fois l'année suivante avec 164 participants inscrits en 8^e année, que les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons parce qu'elle font preuve de plus d'autodiscipline.

Dans une étude par questionnaires auxquels ont répondu 115 élèves de la 6^e à la 7^e année américaine (âgés de 11 à 14 ans) ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles émotionnels ou comportementaux et des élèves ordinaires, Fulk, Brigham et Lohman (1998) établissent la propension des filles à fournir plus d'efforts et leur plus grande persévérance dans les activités académiques autant chez les élèves ayant des besoins particuliers que chez ceux suivant un cheminement ordinaire.

Martin (2004), dans une étude par questionnaire administré à 2927 élèves australiens de la 7^e à la 12^e année australienne (âgés de 10 à 17 ans), démontre que les filles planifient et gèrent mieux leurs études et qu'elles sont plus persévérantes que les garçons, mais qu'elles éprouvent plus d'anxiété.

Thibert et Karsenti (1995) ont réalisé une étude auprès de 538 élèves de niveau primaire, 1 519 de niveau secondaire et 2 343 de niveau collégial. Ils concluent qu'au secondaire, les filles font preuve d'une motivation de nature plus intrinsèque face à la fréquentation scolaire et la réalisation des devoirs que les garçons.

Deslandes et Cloutier (2002), dans une recherche portant sur le soutien parental souhaité par les adolescents dans leurs études et dans le cadre de laquelle 872 adolescents (âgés en moyenne de 14,45 ans) ont été interrogés, démontrent que les filles apprécient plus le soutien de leurs parents.

Hong et Milgram (1999), quant à elles, dans une étude internationale menée auprès de 272 élèves de 7^e année américaine (âgés de 12 à 13 ans) et de 219 élèves coréens du même âge, concluent que les garçons préfèrent les devoirs kinesthésiques et que les filles organisent mieux les tâches qu'elles ont à accomplir.

Younger et Warrington (1996) ont réalisé une étude par questionnaire et entrevues auprès de 402 élèves âgés de 14 à 16 ans de 10^e et 11^e années britanniques, leurs parents et leurs enseignants, afin de tenter d'expliquer pourquoi des filles obtiennent de meilleurs résultats aux tests standardisés nationaux. Ils concluent que les filles, en plus d'être mieux organisées et plus activement engagées dans leurs études, ont une perception plus réaliste du travail à accomplir pour réussir leurs examens. Ces résultats corroborent ceux de Harris, Nixon et Rudduck (1993) qui ont eux réalisés des entrevues auprès de 57 élèves de la 11^e année britannique et 18 membres du personnel enseignant de 3 écoles secondaires. Ceux-ci concluent que les filles réussissent

mieux que les garçons aux examens nationaux et qu'elles font preuve de meilleures attitudes de travail, tant en classe qu'au moment de faire leurs devoirs.

Une recherche de Hong, Wan et Peng (2011), réalisée auprès de 268 écoliers chinois de 10^e année et âgés de 15 ans, démontre que les filles sont plus critiques envers leur performance dans les devoirs que les garçons, alors que les enseignants ont une perception plus positive du travail qu'elles accomplissent.

Xu (2006), à travers une recherche menée auprès de 426 élèves américains, de la 9^e à la 12^e année (âgés de 14 à 18 ans), détermine que les filles entretiennent mieux un lieu de travail adéquat, planifie plus le travail à faire, consacrent plus de temps aux devoirs et sont moins susceptibles de se présenter en classe avec des devoirs incomplets. Elles considèrent moins que les garçons que les devoirs sont une tâche ennuyeuse. Une autre étude publiée la même année (2006) par Xu et Corno, celle-ci réalisée auprès de 238 élèves âgés de 12 à 14 ans de la 7^e et 8^e année américaine, en vient aux mêmes conclusions.

À travers une analyse secondaire des données collectées par la *University of Chicago Sloan Center 500 Family Study* (Schneider et Waite, 2005) sur 331 adolescents de 11 à 17 ans de la 6^e à la 11^e année américaine, Kackar, Shumow, Schmidt et Grzetich (2011) démontrent que les filles sont plus stressées que les garçons lorsqu'elles font leurs devoirs seules et moins stressées lorsqu'elles travaillent avec des camarades.

En somme, il ressort des résultats des recherches publiées sur le genre et les devoirs que les filles vivent généralement des expériences liées aux devoirs plus positives que leurs collègues masculins. Elles adoptent des attitudes et des habitudes de travail plus efficaces :

- elles exploitent plus de stratégies d'organisation et d'autogestion (Ablard et Lipschultz, 1998; Duckworth et Seligman, 2006; Harris et al., 1993; Hong et Milgram, 1999; Martin, 2004; Xu, 2006; Xu et Corno, 2006; Younger et Warrington, 1996);
- elles témoignent de motivations d'apprentissage intrinsèques et liées à la maîtrise plutôt qu'à la performance en plus de faire preuve d'une attitude plus positive envers les devoirs (Ablard et Lipschultz, 1998; Thibert et Karsenti, 1995; Xu, 2006; Xu et Corno, 2006; Younger et Warrington, 1996);

- elles sont plus enclines à réaliser la totalité des devoirs qui leur sont attribués (Mau et Lynn, 2000; Xu, 2006);
- elles ont une perception plus réaliste du travail à accomplir (Younger et Warrington, 1996);
- elles apprécient plus le soutien de leurs parents dans la réalisation des devoirs (Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999).

Cependant, elles vivent plus d'anxiété dans la réalisation de leurs devoirs que les garçons (Martin, 2004) et sont plus critiques envers leur performance (Hong et al., 2011). Elles vivent moins d'anxiété lorsqu'elles travaillent avec des camarades (Kackar et al., 2011; Schneider et Waite, 2005).

Les différences observées sont indépendantes du type de cheminement scolaire emprunté par les élèves (Fulk et al., 1998).

Âge et devoirs

Trois métaanalyses présentant des synthèses de la recherche (Cooper, 1989b; Cooper et al., 2006; Cooper et Valentine, 2001) démontrent que l'influence positive des devoirs sur la réussite scolaire augmente avec le passage au secondaire et atteint son apogée à la fin du secondaire, alors qu'elle est deux fois plus élevée qu'au début du secondaire. Elles démontrent aussi que le lien entre la quantité de devoirs et la réussite scolaire augmente avec l'âge des élèves.

Xu (2005), dans une étude par questionnaire menée auprès de 920 élèves américains de 10 à 18 ans de la 5^e à la 12^e année de trois écoles différentes, démontre qu'à leur entrée au secondaire, les élèves ont généralement intériorisé les perceptions qu'ont les adultes à propos des devoirs, surtout en ce qui a trait à l'importance des devoirs dans la consolidation des apprentissages faits en classe. Ces résultats sont corroborés par l'étude de Xu et Corno (2006) présentée dans la section précédente. L'étude de Xu démontre aussi que les élèves du secondaire sont plus nombreux que ceux du primaire à considérer que les devoirs sont importants pour leurs apprentissages et leur réussite scolaire.

Eccles, Buchanan, Flanagan, Fuligni, Midgley et Yee (1991), à travers une étude longitudinale d'une durée de deux ans dans le cadre de laquelle environ 2 300 élèves américains de 11 à 13 ans

ont été sondés en 6^e et 7^e années, ont démontré qu'en vieillissant, les élèves souhaitent de plus en plus exercer un contrôle sur leur expérience scolaire.

Cooper, Lindsay, Bye et Greathouse (1998), dans une étude menée auprès de 709 triades composées d'un élève américain (niveau primaire ou secondaire), d'un parent et d'un enseignant (89 enseignants différents) et dans le cadre de laquelle ils ont utilisé des questionnaires et des mesures de performance scolaire, ont démontré qu'en vieillissant, les élèves ont tendance à adopter une attitude plus négative envers les devoirs.

L'étude de Kackar et ses collègues (2011), présentée précédemment, expose des distinctions dans l'expérience vécue des devoirs selon l'âge des répondants. Ainsi les élèves du premier cycle vivent des expériences plus positives lorsqu'ils font leurs devoirs avec des camarades alors que les élèves du deuxième cycle éprouvent des expériences plus positives lorsqu'ils sont seuls.

En somme, il ressort des résultats des recherches publiées sur l'âge et les devoirs que lorsque les élèves vivent la transition du primaire vers le secondaire, leur expérience des devoirs change. L'influence positive des devoirs sur la réussite scolaire augmente avec l'âge (Cooper, 1989b; Cooper et al., 2006; Cooper et Valentine, 2001), tout comme la perception qu'ils ont que les devoirs sont importants (Xu, 2005; Xu et Corno, 2006), même si en vieillissant les élèves ont tendance à adopter des attitudes plus négatives envers ceux-ci (Cooper et al., 1998). La réalisation en groupes des devoirs est plus bénéfique pour les élèves du premier cycle que pour les plus vieux (Kackar et al., 2011), alors que ces derniers souhaitent exercer un plus grand contrôle sur leur expérience scolaire (Cooper et al., 1998).

Difficultés scolaires et devoirs

Polloway, Foley et Epstein (1992) ont réalisé une étude auprès de 90 élèves, leurs parents et leurs enseignants. La moitié des élèves présentaient des difficultés d'apprentissage. Chacun des participants devait remplir la *Homework Problem Checklist* développée par Anesko, Shoiok, Ramirez et Levin (1987) ainsi qu'un questionnaire. Les chercheurs concluent que les élèves ayant des besoins particuliers sont deux fois plus nombreux que leurs pairs à éprouver des difficultés à réaliser leurs devoirs, notamment à cause de problèmes liés à la motivation et à la concentration.

À travers une synthèse de recherches, Bryan, Burstein et Bryan (2001) démontrent que les problèmes vécus par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au moment de réaliser leurs

devoirs varient en fonction des difficultés de langage, d'attention, de mémoire et d'organisation qu'ils éprouvent en plus de leurs difficultés dans les matières scolaires.

Epstein, Polloway, Foley et Patton (1993), à travers l'analyse des réponses à la *Homework Problem Checklist* de 82 élèves présentant des difficultés d'apprentissage, 112 élèves présentant des difficultés comportementales et 114 autres élèves, tous entre le préscolaire et la 12^e année américaine et âgés entre 5 et 18 ans, concluent que les élèves en difficulté sont plus portés à procrastiner, oublier, être distraits ou avoir besoin de supervision lors de la réalisation des devoirs.

Dans une recherche menée auprès de 1 527 élèves de 9 à 15 ans fréquentant des écoles publiques de Chicago, Bryan et Nelson (1994) démontrent que les élèves en difficulté perçoivent les devoirs comme étant plus longs et plus difficiles, et que le changement dans les exigences des devoirs entre le primaire et le secondaire leur semble plus abrupt.

Dans une recherche québécoise menée auprès de 112 élèves âgés entre 14 et 19 ans fréquentant des classes d'adaptation scolaire et 525 fréquentant des classes ordinaires et qui porte sur les liens entre les résultats en français, le temps consacré à faire des devoirs et la perception de la collaboration entre l'école et les parents, Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc (1999) démontrent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage accordent moins de temps à leurs devoirs que leurs pairs suivant un cheminement ordinaire.

Dans une étude menée auprès de 50 élèves âgés de 11 à 14 ans de la 6^e à la 8^e année américaine dont 21 ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué et 29 n'en ayant pas, Merriman et ses collègues (2016) concluent que les élèves ayant des besoins particuliers bénéficient plus d'une structure d'aide aux devoirs où le travail se fait en groupe, dans une extension de la classe, alors que les élèves de l'éducation ordinaire performant mieux dans une structure de soutien individualisé.

Dans une étude portant sur les données de 1976 élèves âgés de 12 et 13 ans de la 7^e année allemande recueillies dans le cadre du projet *Learning Processes, Educational Careers, and Psychosocial Development in Adolescence* (BIJU) du *Max Planck Institute for Human Development*, Trautwein, Köller, Schmitz et Baumert (2002) déterminent que dans les classes hétérogènes, l'écart entre les élèves

doués et ceux en difficulté s'amenuise quand les devoirs sont plus longs et que les élèves les plus faibles sont ceux qui bénéficient le plus des devoirs.

Keith (1982), a analysé les données issues de la première année, soit 1980, de l'étude *High School and Beyond Longitudinal Study* du *National Center for Education Statistics* en utilisant les résultats associés à 20 396 élèves américains du deuxième cycle du secondaire (âgés de 17 à 18 ans) fréquentant 1 016 écoles différentes. Il conclut que les élèves à besoins particuliers gagnent plus que les autres à passer plus de temps à faire des devoirs.

Cependant, Walberg, Paschal et Weinstein (1985) ont pour leur part analysé les résultats de 15 recherches et ne font pas cette distinction.

En somme, il ressort des résultats des recherches publiées sur les difficultés scolaires et les devoirs que les élèves ayant des besoins particuliers éprouvent plus de difficulté que leurs pairs à réaliser leurs devoirs (Anesko et al., 1987; Polloway et al., 1992) et leur accordent moins de temps (Deslandes et al., 1999). Les difficultés rencontrées sont variées et ont des causes diverses (Bryan et al., 2001).

Ces élèves perçoivent les devoirs comme étant plus longs et plus difficiles (Bryan et Nelson, 1994). Ils ont besoin de plus de supervision et ont plus tendance à procrastiner, oublier ou être distraits au moment de réaliser leurs devoirs (Epstein et al., 1993). Ils bénéficient plus que leurs pairs d'une structure d'aide aux devoirs (Merriman et al., 2016)

Cependant, certains chercheurs concluent que les élèves ayant des besoins particuliers gagnent plus que les autres à faire leurs devoirs (Keith, 1982; Trautwein et al., 2002), alors que d'autres ne font pas cette distinction (Walberg et al., 1985).

Effets des habitudes de travail sur l'efficacité des devoirs

Zimmerman et Kitsantas (2005), dans leur étude décrite plus haut, concluent que les habitudes qu'adoptent les élèves pour la réalisation de leurs devoirs sont prédictives du sentiment qu'ils ont d'être capables d'apprendre et la perception qu'ils ont du locus de la responsabilité dans l'apprentissage, deux variables qui occupent un rôle médiateur important entre les habitudes de devoirs et les résultats scolaires.

Selon le temps accordé aux devoirs

Dans sa méta-analyse présentée plus haut, Cooper (1989a) observe une corrélation positive entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire dans 43 des 50 études analysées. Cependant, Cool et Keith (1991) démontrent, à travers une analyse des pistes causales dans les réponses données en 1980 par 28 051 élèves américains de 12^e année (âgés de 17 à 18 ans) au questionnaire de l'étude *High School and Beyond Longitudinal Study* du *National Center for Education Statistics*, qu'une fois d'autres variables importantes prises en compte et contrôlées (motivation, aptitudes, qualité des cours, quantité de travail et variables intrinsèques), cette corrélation n'est plus significative.

Or, Trautwein et ses collègues (2002) ainsi que Cooper et les siens (1998), dans des études subséquentes menées dans des écoles secondaires, la première portant sur les réponses d'élèves allemands de 125 classes de 7^e année (âgés de 12 et 13 ans), et la seconde sur 709 triades élève-parent-enseignant américaines, observent quant à eux une corrélation positive entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire.

L'étude de l'OCDE de 2014 citée plus haut démontre aussi cette corrélation positive, nuancant qu'au-delà de quatre heures par semaine, le temps consacré aux devoirs n'a qu'une incidence négligeable sur la performance.

Plus précisément, un nombre et une fréquence élevés de tâches (Trautwein et al., 2002) sont associés à une amélioration des résultats scolaires, mais le temps passé à les faire n'est pas un indicateur de réussite. C'est que le temps consacré aux devoirs est lui-même influencé par des variables inconstantes telles que la quantité de devoirs exigée par l'enseignant, et la vitesse à laquelle travaille chaque élève.

Or, dans une étude menée auprès de 1 394 élèves néerlandais de 12 à 13 ans fréquentant la 1^e année du secondaire de 28 écoles différentes dans le cadre de laquelle ils ont étudié l'aptitude, la réussite en mathématique et les caractéristiques des devoirs exigés des élèves ainsi que la perception que ceux-ci en avaient, notamment à propos du niveau de difficulté et du temps nécessaire à les accomplir, de Jong, Westerhof et Creemers (2000) démontrent que la quantité de devoirs était positivement associée aux résultats. Ils concluent aussi que la fréquence des devoirs et le temps qui y est consacré n'influencent pas les résultats scolaires.

Pour sa part, Trautwein (2007), à travers trois études allemandes portant sur les devoirs en mathématiques, démontre qu'un nombre et une fréquence élevés de tâches sont associés à une amélioration des résultats scolaires. Tout comme de Jong et ses collègues, il conclut que le temps passé à les faire n'est pas un facteur de réussite scolaire. Il conclut aussi que de donner des devoirs a un effet positif sur la réussite scolaire dans une classe donnée et que pour les élèves, la réalisation des devoirs est associée à une amélioration des résultats scolaires. La première étude sur laquelle il s'appuie utilise les données des 24 273 élèves allemands de 9^e année de classes ordinaires (âgés de 14 à 15 ans) ayant participé au PISA 2000. La seconde exploite les données longitudinales de 2 216 élèves allemands ayant participé à la *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Ces élèves, fréquentant 91 classes différentes, ont été invités à répondre à un questionnaire une première fois alors qu'ils étaient en 7^e année (âgés de 12 à 13 ans) et une seconde fois l'année suivante. La dernière étude, elle aussi longitudinale, est une analyse des pistes causales dans les réponses fournies par 483 élèves allemands de 8^e année au début et à la fin de l'année scolaire 2003-2004.

En somme, il ressort des résultats des recherches publiées sur le temps accordé aux devoirs qu'il existe une corrélation positive entre la réussite scolaire et le temps consacré aux devoirs établie par plusieurs recherches (Cooper, 1989a; Cooper et al., 1998; de Jong et al., 2000; OCDE, 2014; Trautwein et al., 2002). Une corrélation positive entre la réussite scolaire et une fréquence élevée de tâches a été à la fois confirmée (Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002) et infirmée (de Jong et al., 2000).

Selon le milieu où sont réalisés les devoirs

Keith, Diamond-Hallam et Fine (2004) ont utilisé des données issues de trois années (1988, 1990 et 1992) de la *National Education Longitudinal Study* (NELS). Ils ont analysé les réponses fournies par 13 546 élèves qui étaient en 8^e année américaine en 1988 (âgés de 13 à 14 ans), 10^e année en 1990 et 12^e année en 1992. Ils démontrent que les devoirs faits à l'école n'ont pas d'effet sur l'apprentissage tandis que ceux faits à la maison ont un effet positif et fort sur l'apprentissage. Ils émettent l'hypothèse que les élèves qui ont l'initiative et font l'effort de travailler chez eux ont de toute façon de meilleurs résultats. Cooper (1989a) démontre cette distinction entre les effets des devoirs réalisés à la maison et ceux réalisés à l'école.

Leone et Richards (1989) ont étudié le temps consacré aux devoirs, le contexte environnemental et l'état d'esprit (humeur, concentration, motivation) au moment de faire leurs devoirs de 532 élèves 10 à 15 ans de la 5^e à la 9^e année américaine issus de 401 écoles publiques. Elles concluent que l'expérience des devoirs est perçue plus positivement par les élèves qui travaillent avec leurs pairs que par ceux travaillant seuls ou avec un parent.

Shumow, Schmidt et Kackar (2008), en utilisant les réponses données par 331 adolescents américains fréquentant une *Middle School* ou une *High School* (âgés de 11 à 18 ans) à la recherche de Schneider et Waite (2005), concluent que les élèves qui font leurs devoirs avec leurs pairs, même s'ils sont moins concentrés, perçoivent que les devoirs ont des effets plus positifs.

Il ressort des résultats des recherches publiées sur le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons que les élèves ont une perception plus positive de leurs devoirs lorsqu'ils travaillent avec leurs pairs (Leone et Richards, 1989; Schneider et Waite, 2005; Shumow et al., 2008). Cependant, les devoirs réalisés à l'école n'ont pas les effets positifs des devoirs réalisés à la maison (Cooper, 1989a; Keith et al., 2004).

*
* *

Cette revue de la littérature témoigne de l'absence de consensus scientifique lorsqu'il est question des devoirs scolaires, en autres parce que la recherche en éducation est ancrée dans une réalité complexe qui, pour des raisons éthiques et pratiques, exclut souvent une méthodologie qui permettrait d'isoler des causalités importantes (Cooper et Valentine, 2001). La complexité de cette réalité tient aussi au fait que les pratiques enseignantes en termes de devoirs varient grandement, tout comme les caractéristiques des élèves.

3.3. LE CADRE THÉORIQUE

Pour déterminer comment la perception qu'ont les élèves de l'efficacité du volet TPE diffère en fonction de leurs caractéristiques et leurs habitudes de travail, la présente recherche suit une démarche d'évaluation de programme, plus spécifiquement une démarche d'évaluation de l'efficacité d'un programme.

Le cadre théorique sur lequel elle prend appui est présenté ici en trois étapes. D'abord, les assises théoriques portant sur l'évaluation de programme en général sont posées. Ensuite, les particularités de l'évaluation de l'efficacité d'un programme sont exposées. Finalement, ces éléments théoriques sont combinés dans le contexte du cas particulier qui nous intéresse, celui de l'évaluation de l'efficacité du volet TPE.

3.3.1. L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

La mise en œuvre et le maintien d'un programme apportent leur lot de questionnements qui vont de pair avec la nature même d'un programme, celle d'une réalité construite à laquelle on consacre des ressources pour atteindre des objectifs. Les besoins qui ont engendré le programme existent-ils encore, sont-ils encore de même nature? Les ressources qui lui sont consacrées sont-elles appropriées, suffisantes, exagérées? Les effets obtenus sont-ils ceux souhaités? L'exercice d'évaluation d'un programme permet de déterminer s'il est la solution la plus probable, la plus opportune, la plus porteuse d'avenir dans une conjoncture donnée (Plante, 1994).

L'évaluation de programme est un exercice qui permet d'apporter des réponses aux questionnements les plus importants pour le pilotage et l'amélioration d'un programme et pour la reddition de comptes qui y est associée (Aubégny, 2006; Ridde et Dagenais, 2012; Ridde, Pommier et Jabot, 2010). L'évaluation d'un programme n'est pas un procédé qui peut être appliqué indépendamment du programme auquel elle s'intéresse. Au contraire, elle est, tout comme un programme, une réalité construite pour répondre à un besoin, elle est un moyen et non une fin. Elle est définie comme étant « une opération systématique, plus ou moins complexe, de collecte d'information, de constat et d'analyse, au terme de laquelle, dans un premier temps, des jugements de valeur sont posés quant à la qualité du programme évalué et, dans un deuxième temps, des décisions sont arrêtées en conformité avec ces jugements » (Plante, 1994, p. 27).

L'évaluation d'un programme se construit toujours en lien avec le programme qui est son sujet. « Tout comme le projet émerge de la situation, l'évaluation émerge du projet » (Aubégny, 2006, p. 14). Son architecture est tributaire, notamment, de la disponibilité des informations sur lesquelles elle s'appuie, de la participation des acteurs du programme, du cycle de vie du programme ainsi que des intentions de l'évaluation et des besoins informationnels auxquels elle répond.

L'évaluation d'un programme ne peut utiliser que les informations disponibles au moment de sa réalisation. Pour cette raison, le jugement qui en découle ne peut porter sur la valeur ou la qualité du programme en soi, mais bien seulement sur le portrait que les informations disponibles permettent d'en tirer. L'évaluation de programme ne fournit ainsi pas de réponses absolues ou définitives (Plante, 1994).

L'évaluation de programme est une construction inscrite dans le temps, car en plus de dépendre de la disponibilité des informations, elle est aussi tributaire du cycle de vie du programme auquel elle s'intéresse. Il existe trois moments distincts pour évaluer un programme et le choix de ce moment a une incidence directe sur les résultats qui peuvent être tirés de l'exercice d'évaluation. Si l'évaluation est réalisée en amont de la mise en œuvre du programme, elle permet de porter un jugement sur les besoins auxquels il doit répondre ou sur sa pertinence; en cours, sur les moyens déployés; et en aval, sur son efficacité, son efficience ou ses impacts (Ridde et Dagenais, 2012).

Les informations utilisées dans le cadre d'une évaluation de programme sont collectées dans l'environnement organisationnel, social et physique du programme, c'est-à-dire auprès de ses acteurs dans leur milieu. L'évaluation ne peut donc pas se réaliser excentrée du programme. Elle doit réunir les acteurs du milieu. Pour Plante (1994), elle est l'occasion « d'amener les responsables d'un programme et les autres personnes concernées, à se prendre en charge et à effectuer, au besoin, les corrections qui s'imposent ou qui peuvent s'avérer utiles au meilleur fonctionnement du programme » (p.8).

L'évaluation dépend aussi de la composante du programme ou de la relation entre composantes sur laquelle on souhaite porter un jugement. Ridde et Dagenais (2012) proposent et illustrent (figure 4) une classification qui utilise la composante étudiée du programme pour en définir le type d'évaluation.

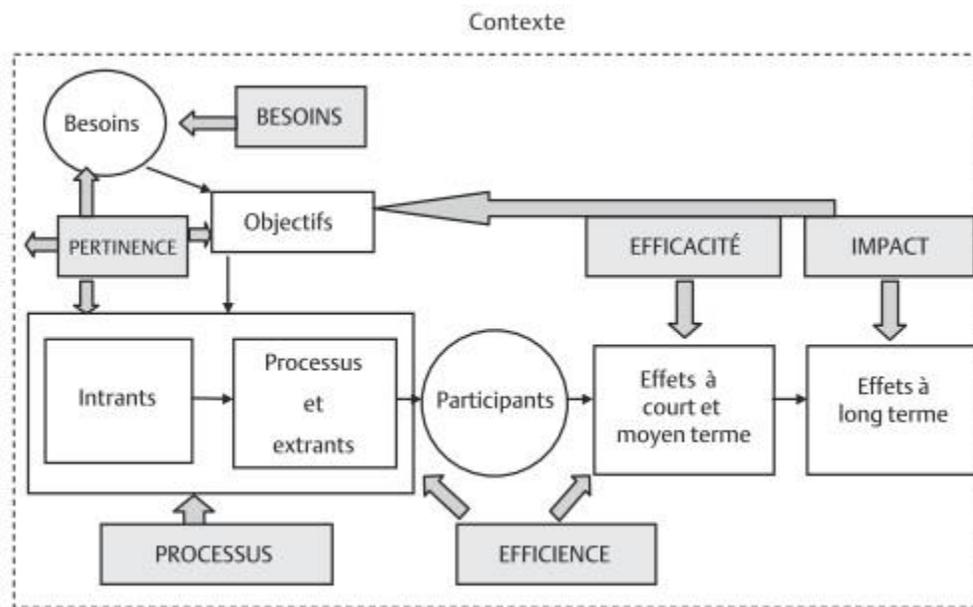


Figure 4. Les types d'évaluation et leurs relations avec les composantes d'un programme, Ridde et Dagenais (2012, p.28)

Une évaluation de la pertinence d'un programme s'intéresse à la relation entre le contexte, les besoins, les objectifs et les activités du programme, alors qu'une évaluation des processus ne porte que sur les activités. Une évaluation de l'efficacité s'intéresse à la relation entre les activités et les effets à court et moyen terme. Deux formes d'évaluation de programme s'intéressent à la relation entre les objectifs d'un programme et les changements qu'il génère. Dans un premier cas, l'évaluation de l'efficacité, ce sont les effets à court et moyen terme qui sont analysés alors que dans le second cas, l'évaluation des impacts, ce sont les effets à long terme qui sont analysés.

Dans tous les cas cependant, la collecte des informations nécessaires à l'évaluation de programme est guidée par le choix des indicateurs. Ceux-ci sont les manifestations observables et mesurables de ce que l'on souhaite documenter (Figari et Tourmen, 2006). Les indicateurs sont déterminés au moment de construire le projet d'évaluation et leur choix dépend d'une part de la nature de l'évaluation souhaitée et d'autre part, de l'accessibilité des informations qui les composent. Ils peuvent être construits à partir d'informations quantitatives ou qualificatives.

3.3.2. L'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ D'UN PROGRAMME

L'évaluation de l'efficacité d'un programme met en relation les effets du programme observés à court et moyen terme avec les objectifs qu'il poursuit. Les objectifs sont généralement documentés et disponibles d'emblée pour l'évaluation. En revanche, les effets à court et moyen termes doivent être traduits à l'aide d'indicateurs pour en permettre l'analyse.

L'évaluation de l'efficacité d'un programme, illustrée par la figure 5, ne doit tenir compte que des effets attribuables aux activités du programme lui-même, et non à des facteurs externes. Plus les effets sont à long terme, plus l'influence de facteurs externes est grande (Ridde et Dagenais, 2012).

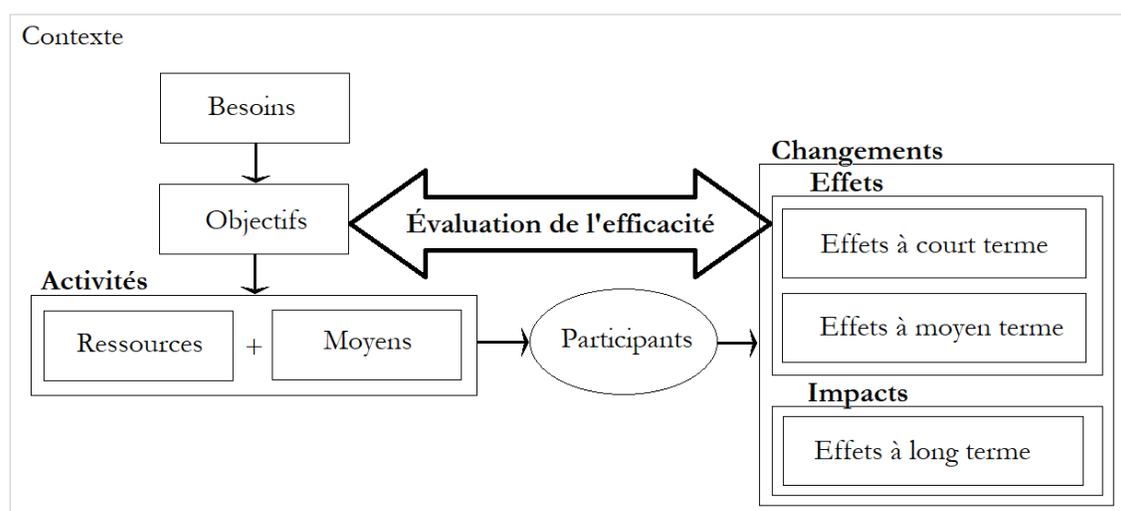


Figure 5. Représentation graphique de l'évaluation de l'efficacité, adaptée de Ridde et Dagenais (2012)

Porteous (2012) distingue ainsi les trois types d'effets. Les effets à court terme sont observables au moment même de la mise en œuvre du programme. Il peut notamment s'agir de changements relatifs à la sensibilisation à un sujet, du nombre de participants à une activité. Quant aux effets à moyen terme, il se traduisent par des changements dans les comportements et dans les aptitudes des participants.

Les effets à long terme, aussi nommés « impacts », se traduisent sous la forme de changements dans les « conditions sociales, économiques, environnementales ou liées à la santé » (2012, p. 95). Dans la conception adoptée ici, ils sont exclus de l'évaluation de l'efficacité d'un programme.

3.3.3. L'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DU VOLET TPE

Les objectifs de l'ensemble du projet TPE-PPE sont exposés précédemment dans le cadre contextuel. Ils sont à l'origine de l'ensemble de ce projet. Le volet TPE, quant à lui, vise essentiellement l'objectif d'améliorer la réussite scolaire des élèves de l'école.

Dans le cadre du second mandat de recherche, l'objectif d'amélioration de la réussite scolaire a été décomposé par le comité de pilotage en plusieurs effets recherchés. Ce ne sont pas directement ces effets qui ont été observés, mais plutôt la perception qu'en ont les élèves. Pour documenter cette perception, des questions destinées aux élèves ont été établies à partir des effets recherchés. Celles-ci sont présentées en page suivante dans le tableau 4.

Tableau 4. Effets recherchés par le volet TPE et questions destinées aux élèves afin de les documenter

Effets recherchés par le volet TPE	Questions destinées aux élèves
Augmentation de la réussite scolaire	<i>Satisfaction face aux résultats scolaires</i> <i>Perception du changement dans les résultats scolaires</i>
	<i>Niveau d'accord avec l'énoncé :</i>
Augmentation de la lecture chez les élèves	• <i>Je lis plus</i>
Augmentation du temps d'étude chez les élèves	• <i>J'étudie plus</i>
Augmentation de la qualité de l'étude chez les élèves	• <i>J'étudie mieux</i>
Amélioration du sentiment d'être reposé au moment de réaliser les devoirs et les leçons	• <i>Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons</i>
Diminution de l'anxiété chez les élèves	• <i>Cette période diminue mon anxiété</i>
Amélioration de l'organisation chez les élèves	• <i>Cette période me permet d'être mieux organisé</i>
Amélioration de la préparation aux cours chez les élèves	• <i>Je suis mieux préparé pour mes cours</i>
Augmentation de la concentration chez les élèves au moment de réaliser les devoirs et les leçons	• <i>Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons</i>
Amélioration des conditions de sommeil chez les élèves	• <i>Cette période me permet de me reposer le soir</i>
Appréciation de la période TPE	• <i>J'aimerais mieux avoir des cours – énoncé négatif</i> • <i>La période TPE est trop courte</i>
Absence de perte de temps chez les élèves durant la période TPE	• <i>Je perds mon temps pendant la période TPE – énoncé négatif</i>
Augmentation du nombre d'élèves qui font leurs devoirs et leurs leçons	• <i>Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons</i>

Les effets qui ont été documentés lors du second mandat de recherche peuvent être à court terme ou à moyen terme. Un élève peut étudier plus parce que l'environnement immédiat du TPE l'y incite à chaque période TPE (effet à court terme) ou parce que ce programme a entraîné

chez lui un changement dans ses comportements liés aux devoirs et aux leçons (effet à moyen terme). L'évaluation de l'efficacité du volet TPE se fait donc sans égard au terme (court ou moyen) des effets perçus par les élèves.

La question de recherche qui anime ce mémoire, et dont la représentation graphique est illustrée par la figure 6, porte à faire l'évaluation de l'efficacité d'un programme en distinguant les effets pour des groupes de participants différents. Le groupe-cible n'est plus ici considéré comme un tout homogène, mais plutôt comme un regroupement de plusieurs groupes-cibles distincts.

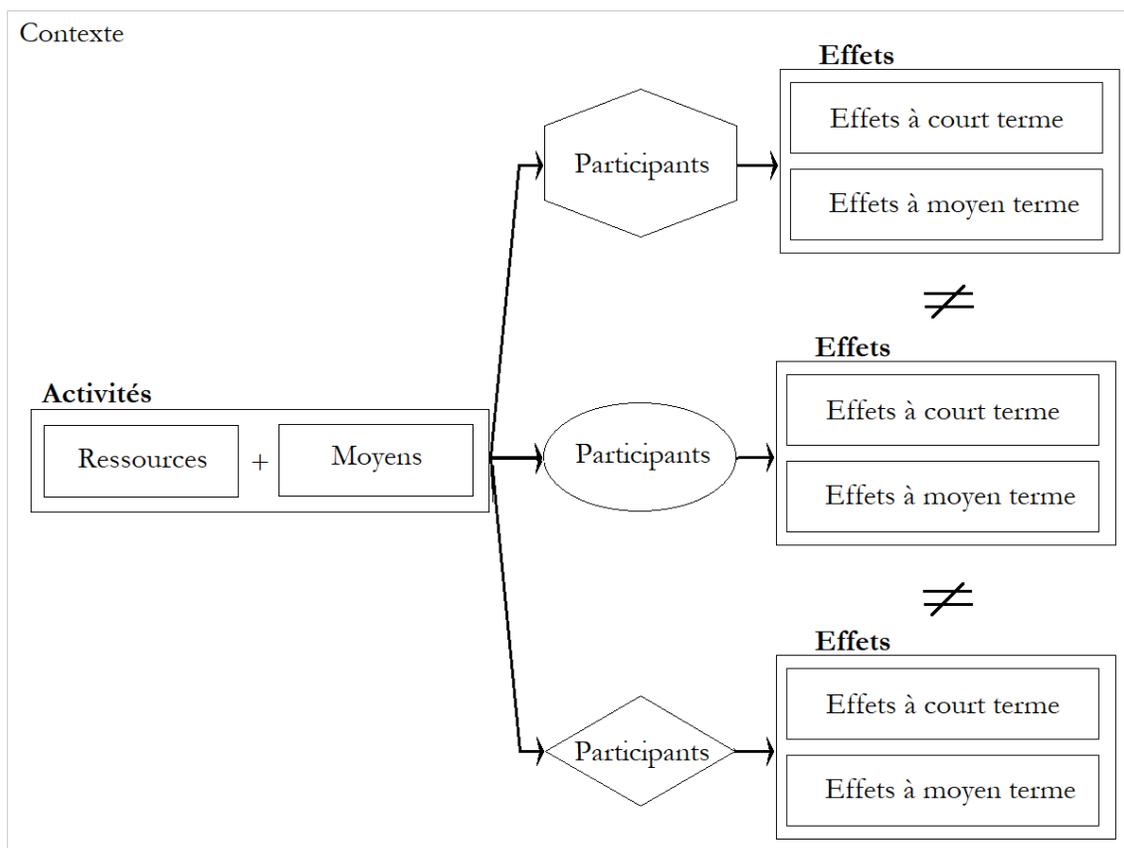


Figure 6. Représentation graphique de la question de recherche dans une démarche d'évaluation de l'efficacité d'un programme auprès de groupes-cibles distincts

4. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée pour mener la présente recherche. Il explique, dans un premier temps, l'approche méthodologie retenue. Dans un deuxième temps, il décrit en détails l'échantillon de participants. Il explicite, dans un troisième temps, la collecte de données, du choix de l'outil au traitement de données. Dans un quatrième temps, il présente les méthodes de traitement et d'analyse des données. Les limites inhérentes à la méthodologie retenue sont exposées dans un cinquième temps. Et puis, dans un sixième et dernier temps, il explique en quoi la présente recherche respecte les principes éthiques.

4.1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique retenue pour la recherche dont le présent mémoire exploite les données secondaires est collaborative. Elle a été réalisée « avec » les acteurs du milieu plutôt que « sur » ceux-ci (Lieberman, 1986). Lorsqu'une recherche est abordée sous un angle collaboratif, l'activité réflexive appartient à la fois aux chercheurs et aux représentants du milieu, les membres du comité de pilotage dans le cas étudié. Les connaissances émergeant du projet ne visent plus simplement la production de connaissances généralisables, mais aussi l'amélioration de la pratique dans le milieu (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001). Cette approche permet une autoévaluation du projet, et ainsi l'appropriation des résultats par le milieu qui peut alors évaluer les résultats obtenus à l'aune des objectifs qu'il s'était d'abord donnés.

L'approche collaborative permet une « médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle » (Morrissette, 2013). Elle permet à la fois aux chercheurs de faire avancer les connaissances scientifiques et aux participants de développer leur expertise professionnelle. De ce fait elle contribue à développer à la fois la logique théorique et la logique pratique de l'objet de recherche. La présente recherche et celle sur laquelle elle s'appuie partagent cette double ambition, celle de l'amélioration de la pratique à travers des « savoir d'action » et de la participation à la connaissance scientifique à travers la production de « savoirs savants ».

La démarche collaborative peut se détailler en trois temps. Le premier est celui de la « cosituation » et correspond à la négociation entre les chercheurs et les participants de leurs préoccupations ainsi que des enjeux et des visées de la recherche. Le second temps est celui de

la « coopération », le temps de la collecte de données. Le dernier temps est celui de la « coproduction », c'est-à-dire de l'analyse et de la présentation des résultats. Ces résultats sont mis en forme de façon à être utiles tant aux participants qu'aux chercheurs (Desgagné, 1998).

Ces trois étapes, « cosituation », « coopération » et « coproduction », ont été réalisées dans le cadre de la recherche initiale (Amboulé-Abath et al., 2017b). Les travaux du présent mémoire reprennent les acquis de la « cosituation » et de la « coopération » afin, à travers une nouvelle analyse des données, de proposer une nouvelle « coproduction ».

4.2. LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

L'une des difficultés inhérentes à l'évaluation de programmes parascolaires est que l'inscription à ceux-ci est rarement obligatoire (Fashola, 2002) et qu'il devient ardu de distinguer les effets du programme des caractéristiques des participants. Or, la participation au volet TPE est obligatoire pour tous les élèves de l'école et ils ont tous été invités à répondre au questionnaire.

Les élèves sont répartis dans des groupes de scolarisation ordinaire, de la première à la cinquième secondaire, et d'adaptation scolaire. Les cheminements offerts en adaptation scolaire sont le présecondaire, le pré-DEP (formation préparatoire au diplôme d'études professionnel), la formation préparatoire au travail, la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, le CPC (cheminement scolaire particulier continu) ainsi que des classes à effectif réduit.

Le tableau 5 présente le nombre de répondants ainsi que le taux de retour. Les tableaux 6 à 8 présentent la répartition des répondants en fonction des caractéristiques étudiées (genre, cycle de fréquentation scolaire et type de cheminement scolaire).

Tableau 5. Nombre de répondants et taux de retour

Nombre d'élèves	Nombre de réponses valides	Taux de retour
715	596	83,4 %

Tableau 6. Répartition des répondants selon le genre

Genre	Nombre de réponses valides	Pourcentage valide
Féminin	300	50,3 %
Masculin	296	49,7 %
Total	596	100,0 %

Tableau 7. Répartition des répondants selon le cycle de fréquentation scolaire (élèves de la scolarisation ordinaire seulement)

Cycle de fréquentation	Nombre de réponses valides	Pourcentage valide
Premier cycle	266	50,2 %
Deuxième cycle	264	49,8 %
Total	530	100,0 %

Tableau 8. Répartition des répondants selon le type de cheminement scolaire

Cycle de fréquentation	Nombre de réponses valides	Pourcentage valide
Scolarisation ordinaire	530	88,9 %
Adaptation scolaire	66	11,1 %
Total	596	100,0 %

4.3. LA COLLECTE DE DONNÉES

4.3.1. L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES

La recherche initiale (Amboulé-Abath et al., 2017b) a utilisé trois questionnaires : un premier destiné aux élèves de l'école, un second, aux parents, et un dernier, aux membres du personnel de l'école. De plus, deux entrevues de groupe ont été réalisées auprès des membres du comité TPE-PPE.

Les trois questionnaires ont été développés par l'équipe de recherche en collaboration avec les membres du comité TPE-PPE. Ils visaient à documenter la perception qu'ont les répondants de l'efficacité du projet TPE-PPE et de ses effets sur la réussite scolaire. Cette collaboration dans la rédaction des outils de collecte de données a permis de s'assurer que ceux-ci reflétaient les besoins et les réalités du milieu étudié.

Les données analysées dans la présente recherche ne proviennent que du questionnaire destiné aux élèves. Pour cette raison, seul cet outil est ici décrit. Le questionnaire aborde des thèmes variés, tous liés au projet TPE-PPE et au vécu scolaire des élèves à travers des questions à choix multiple, des questions avec échelle de Likert, des réponses à développement et des réponses courtes. Les thèmes abordés sont : informations générales, perception de l'efficacité du projet PPE-TPE, résultats scolaires, conciliation activités-études, volet TPE, communication, bien-être à l'école et volet PPE.

4.3.2. LE CHOIX DES QUESTIONS ANALYSÉES

Afin de dresser un portrait de la perception des élèves qui soit juste et ancré dans la réalité du projet étudié, les énoncés utilisés aux fins d'analyse sont ceux qui ont été construits par les membres de l'équipe de recherche et du comité de pilotage du projet TPE-PPE pour décrire la perception des élèves de l'efficacité du volet TPE. Ces énoncés portent sur des caractéristiques associées, positivement ou négativement, à l'atteinte des objectifs du projet.

Les réactions à ces énoncés, ainsi que la satisfaction par rapport aux résultats scolaires et la perception du changement dans les résultats scolaires, servent à comparer les perceptions qu'ont les élèves des différentes facettes de l'efficacité du volet TPE. Les questions utilisées aux fins d'analyse sont présentées dans les deux prochains tableaux. Le tableau 9 présente les libellés des questions utilisées pour décrire les caractéristiques et les habitudes de travail des répondants, tandis que le tableau 10 décrit les libellés des questions utilisées pour documenter la perception des effets du volet TPE. Le tableau 11 présente les regroupements thématiques de ces questions. Par la suite, la figure 7 illustre les croisements effectués pour la création des tableaux de contingence étudiés.

Tableau 9. Libellés des questions utilisées pour décrire les caractéristiques et les habitudes de travail des élèves répondants

Thèmes	Libellés des questions	Choix de réponse
Informations générales	Genre	a) Féminin b) Masculin
Informations générales	Quel est le numéro de ton groupe? Les variables <i>cheminement scolaire</i> ainsi que <i>cycle de fréquentation scolaire</i> ont été inférées à partir du numéro de groupe fourni par le répondant	• (Tous les numéros des groupes de l'école)
Le projet TPE	Où fais-tu tes devoirs et tes leçons?	a) Au TPE uniquement b) Au TPE et à la maison c) À la maison uniquement
Le projet TPE	Combien de temps consacres-tu à tes devoirs et tes leçons chaque jour?	a) Moins de 15 minutes b) Entre 15 et 30 minutes c) Entre 30 et 60 minutes d) Entre 1 heure et 2 heures e) Plus de 2 heures

Tableau 10. Libellés des questions utilisées pour décrire la perception des effets du volet TPE

Thèmes	Libellés des questions	Choix de réponse
Les résultats scolaires	Depuis la mise en œuvre du projet PPE-TPE à l'automne 2012, que peux-tu dire de tes résultats scolaires?	a) Ils ont beaucoup diminué b) Ils ont un peu diminué c) Ils n'ont pas changé d) Ils ont un peu augmenté e) Ils ont beaucoup augmenté f) Je ne sais pas
Les résultats scolaires	Es-tu satisfait de tes résultats scolaires?	a) Pas du tout satisfait b) Un peu satisfait c) Assez satisfait d) Beaucoup satisfait e) Je ne sais pas
Le projet TPE	Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet TPE : i. « Je lis plus » ii. « J'étudie plus » iii. « J'étudie mieux » iv. « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » v. « Cette période réduit mon anxiété » vi. « Cette période me permet d'être mieux organisé » vii. « Je suis mieux préparé pour mes cours » viii. « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » ix. « Cette période me permet de me reposer le soir » x. « J'aimerais mieux avoir des cours » ⁵ xi. « Je perds mon temps pendant cette période » xii. « La période TPE est trop courte » xiii. « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » xiv. « Je manque de temps pendant certains cours »	a) Pas du tout en accord b) Un peu en accord c) Assez en accord d) Fortement en accord e) Je ne sais pas

⁵ Les énoncés en gras sont rédigés de façon négative.

Tableau 11. Regroupements thématiques des indicateurs de la perception de l'efficacité du volet TPE

À propos des résultats scolaires
Satisfaction face aux résultats scolaires
Perception du changement dans les résultats scolaires
À propos de l'utilisation de la période TPE
« Je lis plus »
« J'étudie plus »
« Je perds mon temps pendant cette période »
« La période TPE est trop courte »
« Je manque de temps pendant certains cours »
À propos de l'autogestion et de l'organisation
« J'étudie mieux »
« Cette période me permet d'être plus organisé »
« Je suis mieux préparé pour mes cours »
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »
« Cette période me permet de me reposer le soir »
À propos de l'anxiété
« Cette période réduit mon anxiété »
À propos de l'appréciation de la période TPE
« J'aimerais mieux avoir des cours »
À propos de la réalisation des devoirs
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »

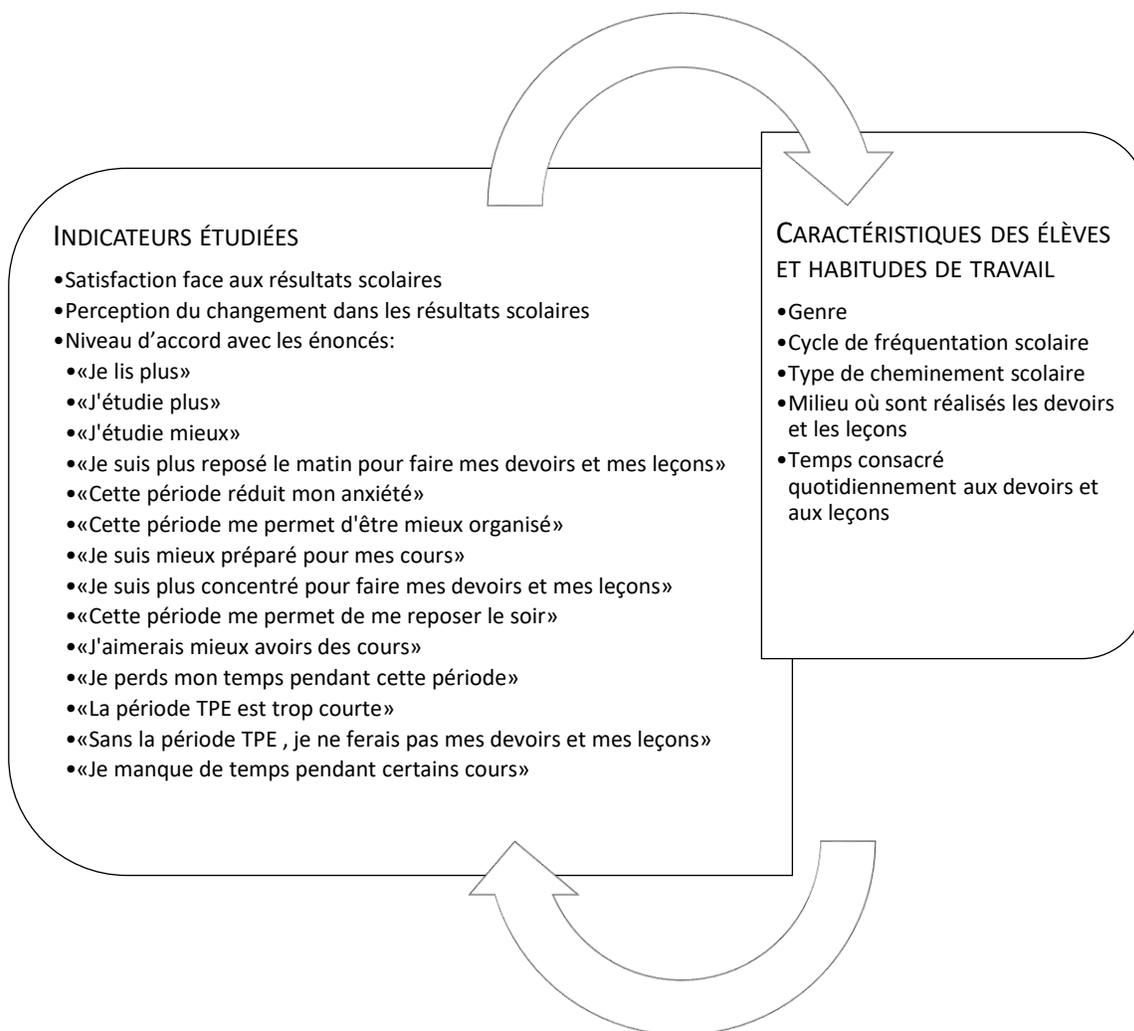


Figure 7. Croisements effectués

4.3.3. LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

La période de passation du questionnaire destiné aux élèves s'est étendue du 17 novembre au 17 décembre 2015. Ce questionnaire était disponible exclusivement en ligne, à travers le logiciel web d'enquête statistique LimeSurvey, hébergé sur les serveurs de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les élèves, accompagnés de leur enseignant, se sont rendus en groupes durant des périodes-classe ciblées au laboratoire informatique pour répondre au questionnaire. Cette méthode a été retenue afin de s'assurer que chaque élève qui souhaite participer à l'étude ait le temps et l'occasion de le faire.

4.4. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT D'ANALYSE DES DONNÉES

4.4.1. LE TRAITEMENT INITIAL

Une fois que tous les groupes d'élèves aient eu l'occasion de répondre au questionnaire, les 647 fiches réponses recueillies ont été exportées au format *xlsx* depuis le logiciel LimeSurvey. Le logiciel Excel a été utilisé pour reconnaître et retirer les doublons (16) et les questionnaires non répondus (35), c'est-à-dire ceux dans lesquels seulement les informations générales ont été saisies et ceux dans lesquelles le même choix de réponses avait été sélectionné pour l'ensemble des réponses. Ainsi, les résultats analysés sont constitués de 596 fiches réponses. Les données manquantes des fiches réponses retenues ont été identifiées comme telles et exclues de l'analyse. Les réponses « Je ne sais pas » et « Ne s'applique pas » ont été considérées être des données manquantes.

4.4.2. LA RECHERCHE DE RELATIONS SIGNIFICATIVES

La recherche de relations significatives vise, pour chacun des croisements effectués, à tester l'hypothèse d'indépendance entre deux variables catégorielles et s'appuie donc sur le test du χ^2 de Pearson. Les conditions de validité du test du χ^2 de Pearson ont été vérifiées pour chacun des tableaux de contingence. Dans les cas où l'ensemble de ces conditions étaient respectées, la valeur du χ^2 de Pearson, sa signification asymptotique ainsi que les degrés de liberté ont été calculés à l'aide de la 23^e version du logiciel d'analyse statistique SPSS. Dans les cas où la signification asymptotique calculée était inférieure ou égale à 0,05 ($p \leq 0,05$), l'hypothèse nulle a été rejetée et une relation significative a été établie (Glass et Hopkins, 1996).

Les conditions de validité du test du χ^2 de Pearson qui ont été utilisées sont présentées ici avec leurs résultats :

- L'effectif total du tableau de contingence est supérieur ou égal à 20 :
 - L'ensemble des tableaux de contingence construits remplissent cette condition.
- Les effectifs marginaux du tableau de contingence sont supérieurs ou égaux à 5 :
 - L'ensemble des tableaux de contingence construits remplissent cette condition.

- La fréquence attendue d'au moins 75 % des cases du tableau de contingence est supérieure ou égale à 5 :
 - Cinq (5) des 80 tableaux de contingence construits ne remplissent pas cette condition (tableaux 60, 64, 67, 77 et 81)
- Chacune des fréquences attendues est égale ou supérieure à 1 :
 - Deux (2) des 80 tableaux de contingence construits ne remplissent pas cette condition (tableaux 84 et 94).

Les sept croisements qui ne répondaient pas à l'ensemble de ces conditions de validité ont été exclus des analyses. Ces exclusions sont détaillées dans le tableau suivant.

Tableau 12. Croisements exclus des analyses

Indicateurs	Variables	Raison de l'exclusions
Niveau d'accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours »	Type de cheminement scolaire	La fréquence attendue de 3 des 8 cases ($3/8 > 25\%$) du tableau de contingence est inférieure à 5.
Niveau d'accord avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours »	Type de cheminement scolaire	La fréquence attendue de 3 des 8 cases ($3/8 > 25\%$) du tableau de contingence est inférieure à 5.
Perception du changement dans les résultats scolaires	Milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	La fréquence attendue de 4 des 15 cases ($4/15 > 25\%$) du tableau de contingence est inférieure à 5.
Niveau d'accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours »	Milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	La fréquence attendue de 4 des 12 cases ($4/12 > 25\%$) du tableau de contingence est inférieure à 5.
Niveau d'accord avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours »	Milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons	La fréquence attendue de 5 des 12 cases ($5/12 > 25\%$) du tableau de contingence est inférieure à 5.
Perception du changement dans les résultats scolaires	Temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons	Une (1) des fréquences attendues est inférieure à 1.
Niveau d'accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours »	Temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons	Trois (3) des fréquences attendues sont inférieures à 1.

4.4.3. L'ÉVALUATION DE LA FORCE DES RELATIONS SIGNIFICATIVES

Sur les 73 croisements évalués, 42 relations significatives ont été établies. Dans ces 42 cas, la mesure d'association V de Cramér a été calculée de façon à pouvoir évaluer la force de la relation, selon l'échelle présentée au tableau 13 (Glass et Hopkins, 1996).

Tableau 13. Force de la relation en fonction de la valeur du V de Cramér

Valeur du V de Cramér (V)	Force de la relation
$0,000 \leq V < 0,1500$	Relation faible
$0,150 \leq V < 0,300$	Relation modérée
$0,300 \leq V$	Relation forte

4.4.4. LA DESCRIPTION DES RELATIONS SIGNIFICATIVES

Dans le but de décrire les 20 relations faibles, les 21 relations modérées et l'unique (1) relation forte établies, la mesure de la contribution au χ^2 pour chacune de ces relations a été calculée à l'aide de la 9^e version du logiciel d'analyse statistique SAS.

La contribution χ^2 dont la valeur est la plus élevée et celles dont la valeur est supérieure à la moitié de la plus forte ont été considérées comme élevées. Les autres contributions dont la valeur était supérieure à 1 ont été considérées comme modérées.

La force de la contribution au χ^2 , combinée aux fréquences réelle et attendue, permet d'interpréter les relations significatives et d'ainsi dépeindre les différences de perception chez les élèves sondés de l'efficacité du volet TPE en fonction de leurs caractéristiques et de leurs habitudes de travail.

4.5. LES LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE

Il faut, pour apprécier les résultats de la présente recherche, rendre compte des limites portées par les choix méthodologiques. Ces limites s'articulent autour de cinq axes : le caractère secondaire des données, l'évaluation de la perception, le nombre restreint d'élèves dans certaines catégories, l'unicité dans le temps de la collecte de données et l'impossibilité d'établir un lien de causalité.

D'abord, l'utilisation de données secondaires restreint les possibilités d'analyse puisqu'elle limite les données utilisables aux informations recueillies dans une précédente recherche. Ce n'est ainsi pas tous les éléments soulevés dans la construction du cadre de référence qui ont pu être intégrés dans l'analyse.

De plus, l'analyse de la perception des changements dans les résultats scolaires ne peut que renseigner sur la perception elle-même, et non sur les changements réels que la mise en œuvre du volet TPE a induits dans les résultats scolaires des participants. L'analyse des résultats scolaires eux-mêmes aurait nécessité plusieurs années de résultats afin de contrer l'effet cohorte.

Le nombre d'élèves inclus dans les catégories créées pour fins d'analyse est parfois restreint. C'est le cas des élèves de l'adaptation scolaire (11,1 % de l'échantillon), des élèves qui font leurs devoirs et leurs leçons uniquement au TPE (9,8 %), des élèves consacrant quotidiennement plus de deux heures à leurs devoirs et leurs leçons (2,1 %), de ceux leur consacrant entre une et deux heures (11,1 %) et ceux leur consacrant moins de 15 minutes (12,9 %).

De plus, la présente recherche ne montre qu'un portrait de la situation réalisé après la mise en œuvre du volet TPE. Le contexte de la recherche ne permettait pas une comparaison entre des résultats obtenus avant et après la mise en œuvre. L'utilisation de données recueillies sur plus d'une année après la mise en œuvre aurait aussi pu enrichir les analyses menées dans le cadre de cette recherche.

Finalement, les analyses réalisées dans le cadre de cette recherche ne peuvent que renseigner sur l'existence d'une corrélation. Elles ne peuvent établir de liens de causalité.

4.6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

4.6.1. DANS LE RECRUTEMENT

Tous les élèves inscrits à l'école ont été invités à répondre au questionnaire. Puisqu'il s'agit presque exclusivement de participants mineurs, la direction de l'école a préalablement contacté les parents à travers le réseau de communication de l'école pour obtenir leur consentement relatif à la participation de leur enfant.

Lors de leur connexion au questionnaire en ligne intitulé « L'évaluation de la mise en œuvre du Projet PPE-TPE », les participants accédaient d'abord à une page d'information présentant le but et l'importance de la recherche ainsi qu'une définition du projet TPE-PPE. Cette page d'accueil rappelait aussi le caractère volontaire de la participation et informait les répondants du déroulement de la recherche et des considérations éthiques impliquées. Pour accéder aux questions, les répondants devaient donner leur consentement à leur participation. Ils avaient la possibilité de se retirer en tout temps de la recherche. Les données recueillies seraient alors été détruites.

Les risques psychologiques encourus par les participants ont été estimés minimes. S'il était advenu qu'un élève, alors qu'il répondait au questionnaire, soit amené à se souvenir d'une situation difficile et ressente le besoin d'obtenir du soutien, la personne-ressource du local d'accueil aurait pu le guider le participant vers une ressource professionnelle (une infirmière, un psychologue ou une travailleuse sociale).

La participation à cette recherche n'a offert aucun avantage individuel aux répondants. Cependant, leur participation pouvait éventuellement contribuer à l'amélioration du volet TPE auquel ils participent quotidiennement.

4.6.2. DANS LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le logiciel d'enquête statistique utilisé pour la passation des questionnaires en ligne et ses bases de données sont hébergés sur les serveurs de l'Université du Québec à Chicoutimi afin d'assurer la confidentialité des réponses fournies par les participants. Les données recueillies sont gardées sous clé dans le bureau de la chercheuse responsable de la recherche initiale pour une période minimale de sept ans et ne sont accessibles qu'aux chercheurs. Les données secondaires utilisées dans le présent projet de recherche ne contiennent aucun renseignement nominatif.

4.6.3. LA CERTIFICATION ÉTHIQUE

Le projet de recherche initial a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (numéro de dossier : 2014-189) et celle-ci a été reconnue par le comité éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL). Pour ces raisons, la présente recherche a obtenu du CÉRUL une exemption de l'obligation d'obtenir une approbation éthique.

5. LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des croisements effectués sur les données analysées afin de répondre à la question de recherche orientant ce mémoire, soit : **comment la perception des élèves de l'efficacité du volet TPE diffère-t-elle en fonction de leurs caractéristiques et leurs habitudes de travail?** Les résultats sont présentés sous forme de tableaux de contingence regroupés par caractéristiques et habitudes étudiées et sont chacun suivi de leur interprétation.

Pour fins d'analyse, chaque conjonction des tableaux de contingence expose la fréquence réelle, la fréquence attendue, le pourcentage par rapport au niveau de Likert, le pourcentage par rapport à la caractéristique ou à l'habitude, le pourcentage total et la contribution au χ^2 de Pearson. Puis sont présentés, suivant chacun des tableaux de contingence, la valeur et la signification asymptotique du χ^2 de Pearson, sa probabilité, le nombre de degrés de liberté, ainsi que le V de Cramér, le cas échéant.

Les trois premiers groupes de tableaux de contingence présentent la perception des élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction de leurs caractéristiques. Les tableaux 15 à 30 présentent cette perception en fonction du genre; les tableaux 32 à 47, en fonction du cycle de fréquentation scolaire; et les tableaux 49 à 64, en fonction du type cheminement scolaire.

Les deux derniers groupes de tableaux de contingence présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction de leurs habitudes de travail. Les tableaux 66 à 81 présentent cette perception en fonction du milieu où les élèves réalisent leurs devoirs et leurs leçons; et les tableaux 83 à 98, en fonction du temps que les élèves consacrent à leurs devoirs et leurs leçons.

Les abréviations suivantes sont utilisées dans la présentation des tableaux de contingence :

Fréq. att.	Fréquence attendue
% Niveau	Pourcentage de la fréquence réelle sur le total du niveau de Likert
% [Genre]	Pourcentage de la fréquence réelle sur le total de la caractéristique ou de l'habitude
% Total	Pourcentage de la fréquence réelle sur le total des réponses
Cont. χ^2	Contribution à la valeur du khi ² de Pearson

L'opacité de la trame d'une cellule et le nombre de triangles renseignent sur la force de la contribution à la valeur du khi² de Pearson de la conjonction que la cellule représente. La couleur et le sens du triangle indiquent le sens de la différence entre la fréquence réelle et la fréquence attendue.

	Fréquence réelle inférieure à la fréquence attendue	Fréquence réelle supérieure à la fréquence attendue
Contribution élevée à la valeur du khi ² de Pearson	▼▼ 9	▲▲ 24
	16,6	16,4
	27,3 %	72,7 %
	3,6 %	9,8 %
	1,8 %	4,9 %
	3,4801	3,5229
Contribution modérée à la valeur du khi ² de Pearson	▼ 146	▲ 177
	160,5	162,5
	45,2 %	54,8 %
	59,8 %	71,7 %
	29,7 %	36,0 %
	1,3123	1,2963

5.1. REPRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES RÉSULTATS EN FONCTION DU GENRE

Les seize prochains tableaux de contingence (tableaux 15 à 30) présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction de leur genre. Parmi les seize relations explorées, six ont été établies, dont deux modérément et quatre faiblement. Aucun des tableaux de contingence créés n'est invalide.

Le tableau 14, présenté en page suivante, expose la synthèse des résultats obtenus au cours de ces analyses.

Tableau 14. Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le genre des répondants

INDICATEURS ÉTUDIÉS	RELATIONS			
	Non significative	Faible	Modérée	Forte
À propos des résultats scolaires				
Satisfaction face aux résultats scolaires	×			
Perception du changement dans les résultats scolaires	×			
À propos de l'utilisation de la période TPE				
« Je lis plus »		✓		
« J'étudie plus »		✓		
« Je perds mon temps pendant cette période »			✓	
« La période TPE est trop courte »		✓		
« Je manque de temps pendant certains cours »			✓	
À propos de l'autogestion et de l'organisation				
« J'étudie mieux »	×			
« Cette période me permet d'être plus organisé »	×			
« Je suis mieux préparé pour mes cours »	×			
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin				
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »	×			
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »	×			
« Cette période me permet de me reposer le soir »	×			
À propos de l'anxiété				
« Cette période réduit mon anxiété »		✓		
À propos de l'appréciation de la période TPE				
« J'aimerais mieux avoir des cours »	×			
À propos de la réalisation des devoirs				
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »	×			
Total	10	4	2	0

Tableau 15. Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout satisfait	Fréquence	19	29	48
	Fréq. att.	24,4	23,6	-
	% Niveau	39,6 %	60,4 %	100,0 %
	% Genre	6,8 %	10,8 %	-
	% Total	3,5 %	5,3 %	8,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu satisfait	Fréquence	54	58	112
	Fréq. att.	57,0	55,0	-
	% Niveau	48,2 %	51,8 %	100,0 %
	% Genre	19,4 %	21,6 %	-
	% Total	9,9 %	10,6 %	20,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez satisfait	Fréquence	141	123	264
	Fréq. att.	134,4	129,6	-
	% Niveau	53,4 %	46,6 %	100,0 %
	% Genre	50,5 %	45,7 %	-
	% Total	25,7 %	22,4 %	48,2 %
	Contr. χ^2	-	-	-
Beaucoup satisfait	Fréquence	65	59	124
	Fréq. att.	63,1	60,9	-
	% Niveau	52,4 %	47,6 %	100,0 %
	% Genre	23,3 %	21,9 %	-
	% Total	11,9 %	10,8 %	22,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	279	269	548
	% Total	50,9 %	49,1 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du χ^2 de Pearson (bilatérale)				0,313
Valeur du χ^2 de Pearson				3,562
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Plus des deux tiers des élèves. 70,8 %, s'estiment beaucoup (22,6 %) ou assez (48,2 %) satisfaits de leurs résultats scolaires. Les résultats ne permettent pas d'établir de relation significative entre le genre des élèves et la satisfaction qu'ils expriment face à leurs résultats scolaires.

Tableau 16. Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Ils ont beaucoup diminué	Fréquence	5	7	12
	Fréq. att.	5,9	6,1	-
	% Niveau	41,7 %	58,3 %	100,0 %
	% Genre	2,6 %	3,6 %	-
	% Total	1,3 %	1,8 %	3,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Ils ont un peu diminué	Fréquence	9	9	18
	Fréq. att.	8,9	9,1	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Genre	4,7 %	4,6 %	-
	% Total	2,3 %	2,3 %	4,6 %
	Cont. X2	-	-	-
Ils n'ont pas changé	Fréquence	68	88	156
	Fréq. att.	77,0	79,0	-
	% Niveau	43,6 %	56,4 %	100,0 %
	% Genre	35,4 %	44,7 %	-
	% Total	17,5 %	22,6 %	40,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Ils ont un peu augmenté	Fréquence	73	71	144
	Fréq. att.	71,1	72,9	-
	% Niveau	50,7 %	49,3 %	100,0 %
	% Genre	38,0 %	36,0 %	-
	% Total	18,8 %	18,3 %	37,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Ils ont beaucoup augmenté	Fréquence	37	22	59
	Fréq. att.	29,1	29,9	-
	% Niveau	62,7 %	37,3 %	100,0 %
	% Genre	19,3 %	11,2 %	-
	% Total	9,5 %	5,7 %	15,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	192	197	389
	% Total	49,4 %	50,6 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi ² de Pearson (bilatérale)				0,154
Valeur du khi ² de Pearson				6,676
Degrés de liberté				4
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Un peu plus de la moitié, 52,2 %, des élèves rapportent que leurs résultats scolaires ont beaucoup (15,2 %) ou un peu (37,0 %) augmenté. Il n'y a pas de différence significative entre les réponses des filles et des garçons lorsqu'ils sont questionnés sur les changements à leurs résultats scolaires depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE.

Tableau 17. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼ 34	▲ 48	82
	Fréq. att.	42,9	39,1	-
	% Niveau	41,5 %	58,5 %	100,0 %
	% Genre	12,6 %	19,5 %	-
	% Total	6,6 %	9,3 %	15,9 %
	Cont. χ^2	1,8490	2,0294	-
Un peu en accord	Fréquence	61	61	122
	Fréq. att.	63,8	58,2	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Genre	22,6 %	24,8 %	-
	% Total	11,8 %	11,8 %	23,6 %
	Cont. χ^2	0,1261	0,1384	-
Assez en accord	Fréquence	83	76	159
	Fréq. att.	83,2	75,8	-
	% Niveau	52,2 %	47,8 %	100,0 %
	% Genre	30,7 %	30,9 %	-
	% Total	16,1 %	14,7 %	30,8 %
	Cont. χ^2	0,0005	0,0005	-
Fortement en accord	Fréquence	▲ 92	▼ 61	153
	Fréq. att.	80,1	72,9	-
	% Niveau	60,1 %	39,9 %	100,0 %
	% Genre	34,1 %	24,8 %	-
	% Total	17,8 %	11,8 %	29,7 %
	Cont. χ^2	1,7813	1,9551	-
Total	Fréquence	270	246	516
	% Total	52,3 %	47,7 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,049
Valeur du khi2 de Pearson				7,880
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,124
				Relation faible

Les filles estiment plus que leurs collègues masculins lire plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Les élèves répondent majoritairement, 60,5 %, être fortement (29,7 %) ou assez (30,8 %) en accord avec l'énoncé « Je lis plus ». Les filles sont plus nombreuses que les garçons à se dire fortement en accord (34,1 % contre 24,8 %) avec l'énoncé et moins nombreuses que ces derniers (12,6 % contre 19,5 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé.

Tableau 18. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼ 18	▲ 29	47
	Fréq. att.	24,4	22,6	-
	% Niveau	38,3 %	61,7 %	100,0 %
	% Genre	6,6 %	11,5 %	-
	% Total	3,4 %	5,5 %	9,0 %
	Cont. χ^2	1,6576	1,7826	-
Un peu en accord	Fréquence	43	49	92
	Fréq. att.	47,7	44,3	-
	% Niveau	46,7 %	53,3 %	100,0 %
	% Genre	15,9 %	19,4 %	-
	% Total	8,2 %	9,4 %	17,6 %
	Cont. χ^2	0,4577	0,4922	-
Assez en accord	Fréquence	101	98	199
	Fréq. att.	103,1	95,9	-
	% Niveau	50,8 %	49,2 %	100,0 %
	% Genre	37,3 %	38,9 %	-
	% Total	19,3 %	18,7 %	38,0 %
	Cont. χ^2	0,0434	0,0466	-
Fortement en accord	Fréquence	▲ 109	▼ 76	185
	Fréq. att.	95,9	89,1	-
	% Niveau	58,9 %	41,1 %	100,0 %
	% Genre	40,2 %	30,2 %	-
	% Total	20,8 %	14,5 %	35,4 %
	Cont. χ^2	1,8010	1,9368	-
Total	Fréquence	271	252	523
	% Total	51,8 %	48,2 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du χ^2 de Pearson (bilatérale)				0,042
Valeur du χ^2 de Pearson				8,218
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,125
				Relation faible

Les filles estiment plus que les garçons étudier plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, la majorité des élèves, 73,4 %, se déclarent fortement (35,4 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie plus ». Les filles, plus que les garçons (40,2 % contre 30,2 %), répondent être fortement en accord avec l'énoncé. Elles sont aussi moins nombreuses (6,6 % contre 11,5 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé.

Tableau 19. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	29	34	63
	Fréq. att.	32,4	30,6	-
	% Niveau	46,0 %	54,0 %	100,0 %
	% Genre	11,0 %	13,7 %	-
	% Total	5,7 %	6,7 %	12,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	54	56	110
	Fréq. att.	56,6	53,4	-
	% Niveau	49,1 %	50,9 %	100,0 %
	% Genre	20,5 %	22,6 %	-
	% Total	10,6 %	11,0 %	21,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	98	90	188
	Fréq. att.	96,8	91,2	-
	% Niveau	52,1 %	47,9 %	100,0 %
	% Genre	37,3 %	36,3 %	-
	% Total	19,2 %	17,6 %	36,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	82	68	150
	Fréq. att.	77,2	72,8	-
	% Niveau	54,7 %	45,3 %	100,0 %
	% Genre	31,2 %	27,4 %	-
	% Total	16,0 %	13,3 %	29,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	263	248	511
	% Total	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,650
Valeur du khi2 de Pearson				1,641
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves, sans égard à leur genre, réagissent semblablement à l'énoncé « J'étudie mieux ». Les deux tiers, 66,2 %, d'entre eux se disent fortement (29,4 %) ou assez (36,8 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 20. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	49	56	105
	Fréq. att.	52,8	52,2	-
	% Niveau	46,7 %	53,3 %	100,0 %
	% Genre	19,8 %	22,9 %	-
	% Total	9,9 %	11,4 %	21,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	56	49	105
	Fréq. att.	52,8	52,2	-
	% Niveau	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	% Genre	22,6 %	20,0 %	-
	% Total	11,4 %	9,9 %	21,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	79	70	149
	Fréq. att.	75,0	74,0	-
	% Niveau	53,0 %	47,0 %	100,0 %
	% Genre	31,9 %	28,6 %	-
	% Total	16,0 %	14,2 %	30,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	64	70	134
	Fréq. att.	67,4	66,6	-
	% Niveau	47,8 %	52,2 %	100,0 %
	% Genre	25,8 %	28,6 %	-
	% Total	13,0 %	14,2 %	27,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	248	245	493
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,631
Valeur du khi2 de Pearson				1,727
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les filles et les garçons réagissent de façon similaire à l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons ». La courte majorité, 57,4 %, des élèves déclarent être fortement (27,2 %) ou assez (30,2 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 21. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼ 55	▲ 66	121
	Fréq. att.	63,7	57,3	-
	% Niveau	45,5 %	54,5 %	100,0 %
	% Genre	24,1 %	32,2 %	-
	% Total	12,7 %	15,2 %	27,9 %
	Cont. χ^2	1,1917	1,3254	-
Un peu en accord	Fréquence	56	39	95
	Fréq. att.	50,0	45,0	-
	% Niveau	58,9 %	41,1 %	100,0 %
	% Genre	24,6 %	19,0 %	-
	% Total	12,9 %	9,0 %	21,9 %
	Cont. χ^2	0,7141	0,7943	-
Assez en accord	Fréquence	▲ 76	▼ 50	126
	Fréq. att.	66,3	59,7	-
	% Niveau	60,3 %	39,7 %	100,0 %
	% Genre	33,3 %	24,4 %	-
	% Total	17,6 %	11,5 %	29,1 %
	Cont. χ^2	1,4046	1,5622	-
Fortement en accord	Fréquence	41	▲ 50	91
	Fréq. att.	47,9	43,1	-
	% Niveau	45,1 %	54,9 %	100,0 %
	% Genre	18,0 %	24,4 %	-
	% Total	9,5 %	11,5 %	21,0 %
	Cont. χ^2	0,9985	1,1105	-
Total	Fréquence	228	205	433
	% Total	52,7 %	47,3 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,028
Valeur du khi2 de Pearson				9,101
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,145
Relation faible				

La moitié, 50,1 %, des élèves rapportent être fortement (21,0 %) ou assez (29,1 %) en accord avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété ». Les filles sont plus nombreuses que les garçons (33,3 % contre 24,4 %) à répondre être assez en accord avec cet énoncé et moins nombreuses (45,5 % contre 54,5 %) à n'est pas du tout en accord avec celui-ci. Les garçons, cependant, sont nombreux (24,4 %) à être fortement en accord avec cet énoncé.

Tableau 22. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	30	32	62
	Fréq. att.	31,6	30,4	-
	% Niveau	48,4 %	51,6 %	100,0 %
	% Genre	11,5 %	12,8 %	-
	% Total	5,9 %	6,3 %	12,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	63	54	117
	Fréq. att.	59,6	57,4	-
	% Niveau	53,8 %	46,2 %	100,0 %
	% Genre	24,2 %	21,6 %	-
	% Total	12,4 %	10,6 %	22,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	94	98	192
	Fréq. att.	97,9	94,1	-
	% Niveau	49,0 %	51,0 %	100,0 %
	% Genre	36,2 %	39,2 %	-
	% Total	18,4 %	19,2 %	37,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	73	66	139
	Fréq. att.	70,9	68,1	-
	% Niveau	52,5 %	47,5 %	100,0 %
	% Genre	28,1 %	26,4 %	-
	% Total	14,3 %	12,9 %	27,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	260	250	510
	% Total	51,0 %	49,0 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,802
Valeur du khi2 de Pearson				0,997
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Il n'y a pas de distinction entre les réactions des filles et celles des garçons à l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé ». Les élèves répondent majoritairement, 64,9 %, être fortement (27,3 %) ou assez (37,6 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 23. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	24	25	49
	Fréq. att.	25,3	23,7	-
	% Niveau	49,0 %	51,0 %	100,0 %
	% Genre	9,0 %	10,0 %	-
	% Total	4,6 %	4,8 %	9,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	47	53	100
	Fréq. att.	51,5	48,5	-
	% Niveau	47,0 %	53,0 %	100,0 %
	% Genre	17,6 %	21,1 %	-
	% Total	9,1 %	10,2 %	19,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	93	92	185
	Fréq. att.	95,4	89,6	-
	% Niveau	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Genre	34,8 %	36,7 %	-
	% Total	18,0 %	17,8 %	35,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	103	81	184
	Fréq. att.	94,8	89,2	-
	% Niveau	56,0 %	44,0 %	100,0 %
	% Genre	38,6 %	32,3 %	-
	% Total	19,9 %	15,6 %	35,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	267	251	518
	% Total	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,471
Valeur du khi2 de Pearson				2,524
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

La majorité des élèves, soit 71,2 %, déclarent être fortement (35,5 %) ou assez (35,7 %) en accord avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours ». Les filles et les garçons réagissent de façon similaire à celui-ci.

Tableau 24. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	40	40	80
	Fréq. att.	41,2	38,8	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Genre	15,3 %	16,3 %	-
	% Total	7,9 %	7,9 %	15,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	74	57	131
	Fréq. att.	67,4	63,6	-
	% Niveau	56,5 %	43,5 %	100,0 %
	% Genre	28,4 %	23,2 %	-
	% Total	14,6 %	11,2 %	25,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	83	75	158
	Fréq. att.	81,3	76,7	-
	% Niveau	52,5 %	47,5 %	100,0 %
	% Genre	31,8 %	30,5 %	-
	% Total	16,4 %	14,8 %	31,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	64	74	138
	Fréq. att.	71,0	67,0	-
	% Niveau	46,4 %	53,6 %	100,0 %
	% Genre	24,5 %	30,1 %	-
	% Total	12,6 %	14,6 %	27,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	261	246	507
	% Total	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,408
Valeur du khi2 de Pearson				2,895
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Il n'y a pas de différence entre les réactions des filles et celles des garçons à l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». La courte majorité, 58,4 %, des élèves rapportent être fortement (27,2 %) ou assez (31,2 %) en accord avec celui-ci.

Tableau 25. Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	56	68	124
	Fréq. att.	63,1	60,9	-
	% Niveau	45,2 %	54,8 %	100,0 %
	% Genre	22,2 %	28,0 %	-
	% Total	11,3 %	13,7 %	25,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	58	47	105
	Fréq. att.	53,5	51,5	-
	% Niveau	55,2 %	44,8 %	100,0 %
	% Genre	23,0 %	19,3 %	-
	% Total	11,7 %	9,5 %	21,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	66	53	119
	Fréq. att.	60,6	58,4	-
	% Niveau	55,5 %	44,5 %	100,0 %
	% Genre	26,2 %	21,8 %	-
	% Total	13,3 %	10,7 %	24,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	72	75	147
	Fréq. att.	74,8	72,2	-
	% Niveau	49,0 %	51,0 %	100,0 %
	% Genre	28,6 %	30,9 %	-
	% Total	14,5 %	15,2 %	29,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	252	243	495
	% Total	50,9 %	49,1 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,304
Valeur du khi2 de Pearson				3,633
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Un peu plus de la moitié, 53,7 %, des élèves se disent fortement (29,7 %) ou assez (24,0 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Les réactions des filles à cet énoncé sont semblables à celles des garçons.

Tableau 26. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	202	187	389
	Fréq. att.	195,7	193,3	-
	% Niveau	51,9 %	48,1 %	100,0 %
	% Genre	82,4 %	77,3 %	-
	% Total	41,5 %	38,4 %	79,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	20	25	45
	Fréq. att.	22,6	22,4	-
	% Niveau	44,4 %	55,6 %	100,0 %
	% Genre	8,2 %	10,3 %	-
	% Total	4,1 %	5,1 %	9,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	13	21	34
	Fréq. att.	17,1	16,9	-
	% Niveau	38,2 %	61,8 %	100,0 %
	% Genre	5,3 %	8,7 %	-
	% Total	2,7 %	4,3 %	7,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	10	9	19
	Fréq. att.	9,6	9,4	-
	% Niveau	52,6 %	47,4 %	100,0 %
	% Genre	4,1 %	3,7 %	-
	% Total	2,1 %	1,8 %	3,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	245	242	487
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,384
Valeur du khi2 de Pearson				3,051
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Chez les filles comme chez les garçons, la grande vaste majorité, 89,1 %, des élèves ne se déclarent qu'un peu (9,2 %) ou pas du tout (79,9 %) en accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours ».

Tableau 27. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 177	▼ 146	323
	Fréq. att.	162,5	160,5	-
	% Niveau	54,8 %	45,2 %	100,0 %
	% Genre	71,7 %	59,8 %	-
	% Total	36,0 %	29,7 %	65,8 %
	Cont. χ^2	1,2963	1,3123	-
Un peu en accord	Fréquence	44	50	94
	Fréq. att.	47,3	46,7	-
	% Niveau	46,8 %	53,2 %	100,0 %
	% Genre	17,8 %	20,5 %	-
	% Total	9,0 %	10,2 %	19,1 %
	Cont. χ^2	0,2285	0,2313	-
Assez en accord	Fréquence	17	24	41
	Fréq. att.	20,6	20,4	-
	% Niveau	41,5 %	58,5 %	100,0 %
	% Genre	6,9 %	9,8 %	-
	% Total	3,5 %	4,9 %	8,4 %
	Cont. χ^2	0,6372	0,6450	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 9	▲▲ 24	33
	Fréq. att.	16,6	16,4	-
	% Niveau	27,3 %	72,7 %	100,0 %
	% Genre	3,6 %	9,8 %	-
	% Total	1,8 %	4,9 %	6,7 %
	Cont. χ^2	3,4801	3,5229	-
Total	Fréquence	247	244	491
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,010
Valeur du khi2 de Pearson				11,354
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,152
Relation modérée				

Les garçons considèrent plus que les filles perdre leur temps durant la période TPE. Dans l'ensemble, les élèves sont majoritaires, 84,9 %, à n'être qu'un peu (19,1 %) ou pas du tout (65,8 %) en accord avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période ». Cependant, les garçons sont plus nombreux que les filles à être fortement (9,8 % contre 3,6 %) en accord avec l'énoncé et moins nombreux (59,8 % contre 71,7 %) à n'être pas du tout en accord avec celui-ci.

Tableau 28 . Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	95	84	179
	Fréq. att.	91,5	87,5	-
	% Niveau	53,1 %	46,9 %	100,0 %
	% Genre	37,4 %	34,6 %	-
	% Total	19,1 %	16,9 %	36,0 %
	Cont. χ^2	0,1354	0,1415	-
Un peu en accord	Fréquence	▲ 69	▼ 49	118
	Fréq. att.	60,3	57,7	-
	% Niveau	58,5 %	41,5 %	100,0 %
	% Genre	27,2 %	20,2 %	-
	% Total	13,9 %	9,9 %	23,7 %
	Cont. χ^2	1,2534	1,3102	-
Assez en accord	Fréquence	▼▼ 26	▲▲ 43	69
	Fréq. att.	35,3	33,7	-
	% Niveau	37,7 %	62,3 %	100,0 %
	% Genre	10,2 %	17,7 %	-
	% Total	5,2 %	8,7 %	13,9 %
	Cont. χ^2	2,4335	2,5437	-
Fortement en accord	Fréquence	64	67	131
	Fréq. att.	66,9	64,1	-
	% Niveau	48,9 %	51,1 %	100,0 %
	% Genre	25,2 %	27,6 %	-
	% Total	12,9 %	13,5 %	26,4 %
	Cont. χ^2	0,1300	0,1358	-
Total	Fréquence	254	243	497
	% Total	51,1 %	48,9 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,044
Valeur du khi2 de Pearson				8,083
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,128
				Relation faible

Près de six élèves sur dix, 59,7 %, affirment n'être qu'un peu (23,7 %) ou pas du tout (36,0 %) en accord avec l'énoncé « La période TPE est trop courte ». Les garçons estiment plus que les filles que la période TPE est trop courte. Ils sont plus nombreux (17,7 % contre 10,2 %) à se dire assez en accord avec l'énoncé alors qu'ils sont moins nombreux (20,2 % contre 27,2 %) à n'être qu'un peu en accord avec celui-ci.

Tableau 29. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	134	116	250
	Fréq. att.	125,8	124,2	-
	% Niveau	53,6 %	46,4 %	100,0 %
	% Genre	54,0 %	47,3 %	-
	% Total	27,2 %	23,5 %	50,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	60	51	111
	Fréq. att.	55,8	55,2	-
	% Niveau	54,1 %	45,9 %	100,0 %
	% Genre	24,2 %	20,8 %	-
	% Total	12,2 %	10,3 %	22,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	26	33	59
	Fréq. att.	29,7	29,3	-
	% Niveau	44,1 %	55,9 %	100,0 %
	% Genre	10,5 %	13,5 %	-
	% Total	5,3 %	6,7 %	12,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	28	45	73
	Fréq. att.	36,7	36,3	-
	% Niveau	38,4 %	61,6 %	100,0 %
	% Genre	11,3 %	18,4 %	-
	% Total	5,7 %	9,1 %	14,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	248	245	493
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,079
Valeur du khi2 de Pearson				6,797
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Chez les filles comme chez les garçons, la majorité, 73,2 %, des élèves ne se disent qu'un peu (22,5 %) ou pas du tout (50,7 %) en accord avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ».

Tableau 30 . Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur genre

		Féminin	Masculin	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	192	169	361
	Fréq. att.	183,7	177,3	-
	% Niveau	53,2 %	46,8 %	100,0 %
	% Genre	82,8 %	75,4 %	-
	% Total	42,1 %	37,1 %	79,2 %
	Cont. χ^2	0,3781	0,3916	-
Un peu en accord	Fréquence	27	22	49
	Fréq. att.	24,9	24,1	-
	% Niveau	55,1 %	44,9 %	100,0 %
	% Genre	11,6 %	9,8 %	-
	% Total	5,9 %	4,8 %	10,7 %
	Cont. χ^2	0,1719	0,1780	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 9	▲ 17	26
	Fréq. att.	13,2	12,8	-
	% Niveau	34,6 %	65,4 %	100,0 %
	% Genre	3,9 %	7,6 %	-
	% Total	2,0 %	3,7 %	5,7 %
	Cont. χ^2	1,3514	1,3997	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 4	▲▲ 16	20
	Fréq. att.	10,2	9,8	-
	% Niveau	20,0 %	80,0 %	100,0 %
	% Genre	1,7 %	7,1 %	-
	% Total	0,9 %	3,5 %	4,4 %
	Cont. χ^2	3,7479	3,8817	-
Total	Fréquence	232	224	456
	% Total	50,9 %	49,1 %	100,0 %
	% Genre	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,009
Valeur du khi2 de Pearson				11,500
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,159
				Relation modérée

Les garçons considèrent plus que les filles manquer de temps pendant certains cours depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, ce n'est qu'un élève sur dix, 10,1 %, qui est fortement (4,4 %) ou assez (5,7 %) en accord avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période ». Cependant, les garçons sont plus nombreux que les filles à être fortement (7,1 % contre 1,7 %) ou assez (7,6 % contre 3,9 %) en accord avec l'énoncé.

5.2. REPRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DU CYCLE DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE

Les seize prochains tableaux de contingence (tableaux 32 à 47) présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire. Parmi les seize relations explorées, huit relations significatives ont été établies, dont cinq modérément et trois faiblement. Aucun des tableaux de contingence créés n'est invalide.

Le tableau 31 présente les résultats de ces seize analyses.

Tableau 31. Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le cycle de fréquentation scolaire des répondants

INDICATEURS ÉTUDIÉS	RELATIONS			
	Non significative	Faible	Modérée	Forte
À propos des résultats scolaires				
Satisfaction face aux résultats scolaires		✓		
Perception du changement dans les résultats scolaires			✓	
À propos de l'utilisation de la période TPE				
« Je lis plus »		✓		
« J'étudie plus »	×			
« Je perds mon temps pendant cette période »	×			
« La période TPE est trop courte »	×			
« Je manque de temps pendant certains cours »			✓	
À propos de l'autogestion et de l'organisation				
« J'étudie mieux »	×			
« Cette période me permet d'être plus organisé »	×			
« Je suis mieux préparé pour mes cours »		✓		
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin				
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »	×			
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »	×			
« Cette période me permet de me reposer le soir »			✓	
À propos de l'anxiété				
« Cette période réduit mon anxiété »	×			
À propos de l'appréciation de la période TPE				
« J'aimerais mieux avoir des cours »			✓	
À propos de la réalisation des devoirs				
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »			✓	
Total	8	3	5	0

Tableau 32. Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout satisfait	Fréquence	20	20	40
	Fréq. att.	19,8	20,2	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Cycle	8,2 %	8,1 %	-
	% Total	4,1 %	4,1 %	8,1 %
	Cont. χ^2	0,0013	0,0013	-
Un peu satisfait	Fréquence	▲▲ 64	▼▼ 39	103
	Fréq. att.	51,1	51,9	-
	% Niveau	62,1 %	37,9 %	100,0 %
	% Cycle	26,2 %	15,7 %	-
	% Total	13,0 %	7,9 %	20,9 %
	Cont. χ^2	3,2672	3,2145	-
Assez satisfait	Fréquence	▼ 107	▲ 132	239
	Fréq. att.	118,5	120,5	-
	% Niveau	44,8 %	55,2 %	100,0 %
	% Cycle	43,9 %	53,2 %	-
	% Total	21,7 %	26,8 %	48,6 %
	Cont. χ^2	1,1213	1,1032	-
Beaucoup satisfait	Fréquence	53	57	110
	Fréq. att.	54,6	55,4	-
	% Niveau	48,2 %	51,8 %	100,0 %
	% Cycle	21,7 %	23,0 %	-
	% Total	10,8 %	11,6 %	22,4 %
	Cont. χ^2	0,0442	0,0435	-
Total	Fréquence	244	248	492
	% Total	49,6 %	50,4 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,032
Valeur du khi2 de Pearson				8,797
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,134
Relation faible				

Les élèves du premier cycle sont moins satisfaits de leurs résultats scolaires que leurs collègues du deuxième cycle. Dans l'ensemble, les élèves sont majoritaires dans une proportion de 71,0 % à être beaucoup (22,4 %) ou assez (48,6 %) satisfaits de leurs résultats scolaires. Cependant, les élèves du premier cycle sont plus nombreux que ceux du deuxième cycle (26,2 % contre 15,7 %) à n'être qu'un peu satisfaits de leurs résultats et moins nombreux (43,9 % contre 53,2 %) à en être assez satisfaits.

Tableau 33. Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Ils ont beaucoup diminué	Fréquence	▲ 4	▼ 0	4
	Fréq. att.	1,7	2,3	-
	% Niveau	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% Cycle	2,7 %	0,0 %	-
	% Total	1,2 %	0,0 %	1,2 %
	Cont. χ^2	3,1223	2,3023	-
Ils ont un peu diminué	Fréquence	▲▲ 15	▼▼ 1	16
	Fréq. att.	6,8	9,2	-
	% Niveau	93,8 %	6,3 %	100,0 %
	% Cycle	10,3 %	0,5 %	-
	% Total	4,4 %	0,3 %	4,7 %
	Cont. χ^2	9,9243	7,3179	-
Ils n'ont pas changé	Fréquence	▼ 50	▲ 92	142
	Fréq. att.	60,3	81,7	-
	% Niveau	35,2 %	64,8 %	100,0 %
	% Cycle	34,2 %	46,5 %	-
	% Total	14,5 %	26,7 %	41,3 %
	Cont. χ^2	1,7492	1,2898	-
Ils ont un peu augmenté	Fréquence	51	79	130
	Fréq. att.	55,2	74,8	-
	% Niveau	39,2 %	60,8 %	100,0 %
	% Cycle	34,9 %	39,9 %	-
	% Total	14,8 %	23,0 %	37,8 %
	Cont. χ^2	0,3158	0,2329	-
Ils ont beaucoup augmenté	Fréquence	26	26	52
	Fréq. att.	22,1	29,9	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Cycle	17,8 %	13,1 %	-
	% Total	7,6 %	7,6 %	15,1 %
	Cont. χ^2	0,6999	0,5161	-
Total	Fréquence	146	198	344
	% Total	42,4 %	57,6 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,000
Valeur du khi2 de Pearson				27,471
Degrés de liberté				4
Valeur du V de Cramér				0,283
Relation modérée				

Un peu plus de la moitié des élèves, c'est-à-dire 52,9 %, rapportent que leurs résultats scolaires ont beaucoup (15,1 %) ou un peu (37,8 %) augmenté depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Les élèves du premier cycle considèrent plus que leurs collègues du deuxième cycle que leurs résultats ont diminué. Ils sont plus nombreux à estimer que leurs résultats ont un peu (10,3 % contre 0,5 %) ou beaucoup (2,7 % contre aucun) diminué. Ils sont aussi moins nombreux (34,2 % contre 46,5 %) à estimer que leurs résultats scolaires n'ont pas changé.

Tableau 34. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼ 30	▲ 42	72
	Fréq. att.	37,5	34,5	-
	% Niveau	41,7 %	58,3 %	100,0 %
	% Cycle	12,2 %	18,7 %	-
	% Total	6,4 %	8,9 %	15,3 %
	Cont. χ^2	1,5115	1,6459	-
Un peu en accord	Fréquence	54	57	111
	Fréq. att.	57,9	53,1	-
	% Niveau	48,6 %	51,4 %	100,0 %
	% Cycle	22,0 %	25,3 %	-
	% Total	11,5 %	12,1 %	23,6 %
	Cont. χ^2	0,2577	0,2806	-
Assez en accord	Fréquence	72	68	140
	Fréq. att.	73,0	67,0	-
	% Niveau	51,4 %	48,6 %	100,0 %
	% Cycle	29,4 %	30,2 %	-
	% Total	15,3 %	14,5 %	29,8 %
	Cont. χ^2	0,0131	0,0143	-
Fortement en accord	Fréquence	▲▲ 89	▼▼ 58	147
	Fréq. att.	76,6	70,4	-
	% Niveau	60,5 %	39,5 %	100,0 %
	% Cycle	36,3 %	25,8 %	-
	% Total	18,9 %	12,3 %	31,3 %
	Cont. χ^2	1,9976	2,1752	-
Total	Fréquence	245	225	470
	% Total	52,1 %	47,9 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,048
Valeur du khi2 de Pearson				7,896
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,130
				Relation faible

Les élèves du deuxième cycle considèrent moins que leurs collègues du premier cycle lire plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, les élèves sont majoritaires, soit 61,1 %, à se dire fortement (31,3 %) ou assez (29,8 %) en accord avec l'énoncé « Je lis plus ». Cependant, les élèves du deuxième cycle sont moins nombreux (25,8 % contre 36,3 %) à être fortement en accord avec l'énoncé et plus nombreux (18,7 % contre 12,2 %) à n'être pas du tout en accord avec celui-ci.

Tableau 35. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	20	16	36
	Fréq. att.	18,6	17,4	-
	% Niveau	55,6 %	44,4 %	100,0 %
	% Cycle	8,1 %	7,0 %	-
	% Total	4,2 %	3,4 %	7,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	47	33	80
	Fréq. att.	41,3	38,7	-
	% Niveau	58,8 %	41,3 %	100,0 %
	% Cycle	19,1 %	14,3 %	-
	% Total	9,9 %	6,9 %	16,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	96	85	181
	Fréq. att.	93,5	87,5	-
	% Niveau	53,0 %	47,0 %	100,0 %
	% Cycle	39,0 %	37,0 %	-
	% Total	20,2 %	17,9 %	38,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	83	96	179
	Fréq. att.	92,5	86,5	-
	% Niveau	46,4 %	53,6 %	100,0 %
	% Cycle	33,7 %	41,7 %	-
	% Total	17,4 %	20,2 %	37,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	246	230	476
	% Total	51,7 %	48,3 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,264
Valeur du khi2 de Pearson				3,974
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves, sans égard à leur cycle de fréquentation scolaire, réagissent semblablement à l'énoncé « J'étudie plus ». Les trois quarts, 75,6 %, d'entre eux se disent fortement (37,6 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 36. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	35	22	57
	Fréq. att.	29,3	27,7	-
	% Niveau	61,4 %	38,6 %	100,0 %
	% Cycle	14,6 %	9,7 %	-
	% Total	7,5 %	4,7 %	12,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	43	49	92
	Fréq. att.	47,3	44,7	-
	% Niveau	46,7 %	53,3 %	100,0 %
	% Cycle	18,0 %	21,7 %	-
	% Total	9,2 %	10,5 %	19,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	95	78	173
	Fréq. att.	88,9	84,1	-
	% Niveau	54,9 %	45,1 %	100,0 %
	% Cycle	39,7 %	34,5 %	-
	% Total	20,4 %	16,8 %	37,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	66	77	143
	Fréq. att.	73,5	69,5	-
	% Niveau	46,2 %	53,8 %	100,0 %
	% Cycle	27,6 %	34,1 %	-
	% Total	14,2 %	16,6 %	30,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	239	226	465
	% Total	51,4 %	48,6 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,138
Valeur du khi2 de Pearson				5,514
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Il n'y a pas de distinction entre les réactions des élèves du premier cycle et celles des élèves du deuxième à l'énoncé « J'étudie mieux ». Les élèves répondent majoritairement, 68,0 %, être fortement (30,8 %) ou assez (37,2 %) en accord avec cet énoncé.

Tableau 37. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	52	41	93
	Fréq. att.	48,1	44,9	-
	% Niveau	55,9 %	44,1 %	100,0 %
	% Cycle	22,4 %	18,9 %	-
	% Total	11,6 %	9,1 %	20,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	50	44	94
	Fréq. att.	48,6	45,4	-
	% Niveau	53,2 %	46,8 %	100,0 %
	% Cycle	21,6 %	20,3 %	-
	% Total	11,1 %	9,8 %	20,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	70	65	135
	Fréq. att.	69,8	65,2	-
	% Niveau	51,9 %	48,1 %	100,0 %
	% Cycle	30,2 %	30,0 %	-
	% Total	15,6 %	14,5 %	30,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	60	67	127
	Fréq. att.	65,6	61,4	-
	% Niveau	47,2 %	52,8 %	100,0 %
	% Cycle	25,9 %	30,9 %	-
	% Total	13,4 %	14,9 %	28,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	232	217	449
	% Total	51,7 %	48,3 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,625
Valeur du khi2 de Pearson				1,756
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves du premier et du deuxième cycle réagissent de façon semblable à l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons ». Plus de la moitié, soit 58,4 %, des élèves déclarent être fortement (28,3 %) ou assez (30,1 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 38. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	51	59	110
	Fréq. att.	59,5	50,5	-
	% Niveau	46,4 %	53,6 %	100,0 %
	% Cycle	23,9 %	32,6 %	-
	% Total	12,9 %	15,0 %	27,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	51	34	85
	Fréq. att.	46,0	39,0	-
	% Niveau	60,0 %	40,0 %	100,0 %
	% Cycle	23,9 %	18,8 %	-
	% Total	12,9 %	8,6 %	21,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	62	54	116
	Fréq. att.	62,7	53,3	-
	% Niveau	53,4 %	46,6 %	100,0 %
	% Cycle	29,1 %	29,8 %	-
	% Total	15,7 %	13,7 %	29,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	49	34	83
	Fréq. att.	44,9	38,1	-
	% Niveau	59,0 %	41,0 %	100,0 %
	% Cycle	23,0 %	18,8 %	-
	% Total	12,4 %	8,6 %	21,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	213	181	394
	% Total	54,1 %	45,9 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,197
Valeur du khi2 de Pearson				4,676
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

La moitié, 50,5 %, des élèves rapportent être fortement (21,1 %) ou assez (29,4 %) en accord avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété ». Les élèves du premier et du deuxième cycle réagissent de façon semblable à cet énoncé.

Tableau 39. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	22	29	51
	Fréq. att.	26,3	24,7	-
	% Niveau	43,1 %	56,9 %	100,0 %
	% Cycle	9,2 %	12,9 %	-
	% Total	4,8 %	6,3 %	11,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	64	45	109
	Fréq. att.	56,3	52,7	-
	% Niveau	58,7 %	41,3 %	100,0 %
	% Cycle	26,8 %	20,1 %	-
	% Total	13,8 %	9,7 %	23,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	85	86	171
	Fréq. att.	88,3	82,7	-
	% Niveau	49,7 %	50,3 %	100,0 %
	% Cycle	35,6 %	38,4 %	-
	% Total	18,4 %	18,6 %	36,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	68	64	132
	Fréq. att.	68,1	63,9	-
	% Niveau	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	% Cycle	28,5 %	28,6 %	-
	% Total	14,7 %	13,8 %	28,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	239	224	463
	% Total	51,6 %	48,4 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,270
Valeur du khi2 de Pearson				3,918
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves, sans égard à leur cycle de fréquentation scolaire, réagissent de la même façon à l'énoncé « J'étudie mieux ». Près des deux tiers, soit 65,4 %, d'entre eux se disent fortement (28,5 %) ou assez (36,9 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 40. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	17	23	40
	Fréq. att.	20,7	19,3	-
	% Niveau	42,5 %	57,5 %	100,0 %
	% Cycle	6,9 %	10,0 %	-
	% Total	3,6 %	4,9 %	8,4 %
		Cont. χ^2	0,6533	0,6989
		-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	51	39	90
	Fréq. att.	46,5	43,5	-
	% Niveau	56,7 %	43,3 %	100,0 %
	% Cycle	20,8 %	17,0 %	-
	% Total	10,8 %	8,2 %	19,0 %
		Cont. χ^2	0,4316	0,4618
		-	-	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 76	▲ 94	170
	Fréq. att.	87,9	82,1	-
	% Niveau	44,7 %	55,3 %	100,0 %
	% Cycle	31,0 %	41,0 %	-
	% Total	16,0 %	19,8 %	35,9 %
		Cont. χ^2	1,6033	1,7153
		-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	▲ 101	▼ 73	174
	Fréq. att.	89,9	84,1	-
	% Niveau	58,0 %	42,0 %	100,0 %
	% Cycle	41,2 %	31,9 %	-
	% Total	21,3 %	15,4 %	36,7 %
		Cont. χ^2	1,3609	1,456
		-	-	-
Total	Fréquence	245	229	474
	% Total	51,7 %	48,3 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,039
Valeur du khi2 de Pearson				8,381
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,133
				Relation faible

Les élèves du premier cycle considèrent plus que leurs collègues du deuxième cycle être mieux préparés pour leurs cours depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, la majorité des élèves, 72,6 %, se déclarent fortement (36,7 %) ou assez (35,9 %) en accord avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours ». Les élèves du premier cycle, plus que leurs collègues plus âgés (41,2 % contre 31,9 %), répondent être fortement en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi moins nombreux (31,0 % contre 41,0 %) à être assez en accord avec l'énoncé.

Tableau 41. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	42	29	71
	Fréq. att.	35,5	35,5	-
	% Niveau	59,2 %	40,8 %	100,0 %
	% Cycle	18,1 %	12,5 %	-
	% Total	9,1 %	6,3 %	15,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	65	52	117
	Fréq. att.	58,5	58,5	-
	% Niveau	55,6 %	44,4 %	100,0 %
	% Cycle	28,0 %	22,4 %	-
	% Total	14,0 %	11,2 %	25,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	65	80	145
	Fréq. att.	72,5	72,5	-
	% Niveau	44,8 %	55,2 %	100,0 %
	% Cycle	28,0 %	34,5 %	-
	% Total	14,0 %	17,2 %	31,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	60	71	131
	Fréq. att.	65,5	65,5	-
	% Niveau	45,8 %	54,2 %	100,0 %
	% Cycle	25,9 %	30,6 %	-
	% Total	12,9 %	15,3 %	28,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	232	232	464
	% Total	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,098
Valeur du khi2 de Pearson				6,300
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Près de six élèves sur dix, c'est-à-dire 59,5 %, rapportent être fortement (28,2 %) ou assez (31,3 %) en accord avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». Les élèves du premier et du deuxième cycle réagissent de façon similaire à cet énoncé.

Tableau 42. Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ ▲ 69	▼ ▼ 43	112
	Fréq. att.	56,5	55,5	-
	% Niveau	61,6 %	38,4 %	100,0 %
	% Cycle	30,3 %	19,2 %	-
	% Total	15,3 %	9,5 %	24,8 %
	Cont. χ^2	2,7677	2,8171	-
Un peu en accord	Fréquence	46	45	91
	Fréq. att.	45,9	45,1	-
	% Niveau	50,5 %	49,5 %	100,0 %
	% Cycle	20,2 %	20,1 %	-
	% Total	10,2 %	10,0 %	20,1 %
	Cont. χ^2	0,0002	0,0002	-
Assez en accord	Fréquence	58	53	111
	Fréq. att.	56,0	55,0	-
	% Niveau	52,3 %	47,7 %	100,0 %
	% Cycle	25,4 %	23,7 %	-
	% Total	12,8 %	11,7 %	24,6 %
	Cont. χ^2	0,0721	0,0734	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ ▼ 55	▲ ▲ 83	138
	Fréq. att.	69,6	68,4	-
	% Niveau	39,9 %	60,1 %	100,0 %
	% Cycle	24,1 %	37,1 %	-
	% Total	12,2 %	18,4 %	30,5 %
	Cont. χ^2	3,0666	3,1214	-
Total	Fréquence	228	224	452
	% Total	50,4 %	49,6 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,008
Valeur du khi2 de Pearson				11,919
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,162
				Relation modérée

Un peu plus de la moitié, soit 55,1 %, des élèves se disent fortement (30,5 %) ou assez (24,6 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Les élèves du deuxième cycle sont plus nombreux que leurs collègues du premier cycle à être fortement (37,1 % contre 24,1 %) en accord avec l'énoncé et moins nombreux (19,2 % contre 30,3 %) à n'être pas du tout en accord avec celui-ci.

Tableau 43. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	175	188	363
	Fréq. att.	182,7	180,3	-
	% Niveau	48,2 %	51,8 %	100,0 %
	% Cycle	78,8 %	85,8 %	-
	% Total	39,7 %	42,6 %	82,3 %
	Cont. χ^2	0,3274	0,3319	-
Un peu en accord	Fréquence	▲▲ 26	▼▼ 8	34
	Fréq. att.	17,1	16,9	-
	% Niveau	76,5 %	23,5 %	100,0 %
	% Cycle	11,7 %	3,7 %	-
	% Total	5,9 %	1,8 %	7,7 %
	Cont. χ^2	4,6117	4,6748	-
Assez en accord	Fréquence	13	13	26
	Fréq. att.	13,1	12,9	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Cycle	5,9 %	5,9 %	-
	% Total	2,9 %	2,9 %	5,9 %
	Cont. χ^2	0,0006	0,0006	-
Fortement en accord	Fréquence	8	10	18
	Fréq. att.	9,1	8,9	-
	% Niveau	44,4 %	55,6 %	100,0 %
	% Cycle	3,6 %	4,6 %	-
	% Total	1,8 %	2,3 %	4,1 %
	Cont. χ^2	0,1243	0,1260	-
Total	Fréquence	222	219	441
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,017
Valeur du khi2 de Pearson				10,197
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,152
Relation modérée				

Les élèves du deuxième cycle aimeraient plus que leurs collègues du premier cycle avoir des cours plutôt que de participer à la période TPE. Dans l'ensemble, neuf élèves sur dix, 90,0 %, ne se disent qu'un peu (7,7 %) ou pas du tout (82,3 %) en accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours ». Les élèves du premier cycle sont plus nombreux que les autres (11,7 % contre 3,7 %) à n'être qu'un peu en accord avec cet énoncé.

Tableau 44. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	150	144	294
	Fréq. att.	149,7	144,3	-
	% Niveau	51,0 %	49,0 %	100,0 %
	% Cycle	66,7 %	66,4 %	-
	% Total	33,9 %	32,6 %	66,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	41	43	84
	Fréq. att.	42,8	41,2	-
	% Niveau	48,8 %	51,2 %	100,0 %
	% Cycle	18,2 %	19,8 %	-
	% Total	9,3 %	9,7 %	19,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	20	16	36
	Fréq. att.	18,3	17,7	-
	% Niveau	55,6 %	44,4 %	100,0 %
	% Cycle	8,9 %	7,4 %	-
	% Total	4,5 %	3,6 %	8,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	14	14	28
	Fréq. att.	14,3	13,7	-
	% Niveau	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	% Cycle	6,2 %	6,5 %	-
	% Total	3,2 %	3,2 %	6,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	225	217	442
	% Total	50,9 %	49,1 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,925
Valeur du khi2 de Pearson				0,470
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Une grande majorité, 85,5 %, d'élèves rapportent n'être qu'un peu (19,0 %) ou pas du tout (66,5 %) en accord avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période ». Les élèves du premier cycle réagissent à cet énoncé de façon semblable à leurs collègues plus âgés.

Tableau 45 . Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	82	77	159
	Fréq. att.	81,8	77,2	-
	% Niveau	51,6 %	48,4 %	100,0 %
	% Cycle	35,2 %	35,0 %	-
	% Total	18,1 %	17,0 %	35,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	52	59	111
	Fréq. att.	57,1	53,9	-
	% Niveau	46,8 %	53,2 %	100,0 %
	% Cycle	22,3 %	26,8 %	-
	% Total	11,5 %	13,0 %	24,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	34	27	61
	Fréq. att.	31,4	29,6	-
	% Niveau	55,7 %	44,3 %	100,0 %
	% Cycle	14,6 %	12,3 %	-
	% Total	7,5 %	6,0 %	13,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	65	57	122
	Fréq. att.	62,8	59,2	-
	% Niveau	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	% Cycle	27,9 %	25,9 %	-
	% Total	14,3 %	12,6 %	26,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	233	220	453
	% Total	51,4 %	48,6 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,670
Valeur du khi2 de Pearson				1,555
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Il n'y a pas de distinction entre les réactions des élèves du premier cycle et celles des élèves du deuxième cycle à l'énoncé « La période TPE est trop courte ». Les élèves répondent majoritairement, 59,6 %, n'être qu'un peu (24,5 %) ou pas du tout (35,1 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 46. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 139	▼▼ 92	231
	Fréq. att.	116,3	114,7	-
	% Niveau	60,2 %	39,8 %	100,0 %
	% Cycle	61,5 %	41,3 %	-
	% Total	31,0 %	20,5 %	51,4 %
	Cont. χ^2	4,4428	4,5026	-
Un peu en accord	Fréquence	44	54	98
	Fréq. att.	49,3	48,7	-
	% Niveau	44,9 %	55,1 %	100,0 %
	% Cycle	19,5 %	24,2 %	-
	% Total	9,8 %	12,0 %	21,8 %
	Cont. χ^2	0,5754	0,5831	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 20	▲ 31	51
	Fréq. att.	25,7	25,3	-
	% Niveau	39,2 %	60,8 %	100,0 %
	% Cycle	8,8 %	13,9 %	-
	% Total	4,5 %	6,9 %	11,4 %
	Cont. χ^2	1,2525	1,2694	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 23	▲▲ 46	69
	Fréq. att.	34,7	34,3	-
	% Niveau	33,3 %	66,7 %	100,0 %
	% Cycle	10,2 %	20,6 %	-
	% Total	5,1 %	10,2 %	15,4 %
	Cont. χ^2	3,9621	4,0154	-
Total	Fréquence	226	223	449
	% Total	50,3 %	49,7 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,000
Valeur du khi2 de Pearson				20,603
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,214
Relation modérée				

La majorité des élèves, soit 73,2 % d'entre eux, ne se déclarent qu'un peu (21,8 %) ou pas du tout (51,4 %) en accord avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». Les élèves du deuxième cycle estiment plus que leurs collègues du premier cycle qu'ils ne feraient pas leurs devoirs et leurs leçons sans la période TPE. Ils sont plus nombreux à se dire fortement (20,6 % contre 10,2 %) ou assez (13,9 % contre 8,8 %) en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi moins nombreux (41,3 % contre 61,5 %) à n'être pas du tout en accord avec celui-ci.

Tableau 47 . Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur cycle de fréquentation scolaire

		Premier cycle	Deuxième cycle	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 179	▼ 153	332
	Fréq. att.	164,8	167,2	-
	% Niveau	53,9 %	46,1 %	100,0 %
	% Cycle	87,3 %	73,6 %	-
	% Total	43,3 %	37,0 %	80,4 %
	Cont. χ^2	1,2246	1,2069	-
Un peu en accord	Fréquence	▼▼ 14	▲▲ 29	43
	Fréq. att.	21,3	21,7	-
	% Niveau	32,6 %	67,4 %	100,0 %
	% Cycle	6,8 %	13,9 %	-
	% Total	3,4 %	7,0 %	10,4 %
	Cont. χ^2	2,5268	2,4904	-
Assez en accord	Fréquence	9	14	23
	Fréq. att.	11,4	11,6	-
	% Niveau	39,1 %	60,9 %	100,0 %
	% Cycle	4,4 %	6,7 %	-
	% Total	2,2 %	3,4 %	5,6 %
	Cont. χ^2	0,5115	0,5041	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 3	▲▲ 12	15
	Fréq. att.	7,4	7,6	-
	% Niveau	20,0 %	80,0 %	100,0 %
	% Cycle	1,5 %	5,8 %	-
	% Total	0,7 %	2,9 %	3,6 %
	Cont. χ^2	2,6543	2,6160	-
Total	Fréquence	205	208	413
	% Total	49,6 %	50,4 %	100,0 %
	% Cycle	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,003
Valeur du khi2 de Pearson				13,735
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,182
Relation modérée				

Les élèves du deuxième cycle estiment plus que les autres manquer de temps pendant certains cours. Dans l'ensemble, plus d'un élève sur 10, 90,8 %, répondent n'être qu'un peu (10,4 %) ou pas du tout (80,4 %) en accord avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours ». Les élèves du deuxième cycle sont plus nombreux que les élèves du premier cycle à déclarer être fortement (5,8 % contre 1,5 %) ou qu'un peu (13,9 % contre 6,8 %) en accord avec cet énoncé. Ils sont aussi moins nombreux (73,6 % contre 87,3 %) à ne se dire pas du tout en accord avec l'énoncé.

5.3. REPRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DU TYPE DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Les seize prochains tableaux de contingence (tableaux 49 à 64) présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE selon qu'ils cheminent en adaptation scolaire ou au cheminement ordinaire. Parmi les seize relations explorées, six ont été établies, dont une fortement, une modérément et trois faiblement. Deux des tableaux de contingence créés sont invalides.

Le tableau 48 illustre la synthèse des résultats obtenus lors de ces croisements.

Tableau 48. Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le type de cheminement scolaire des répondants

INDICATEURS ÉTUDIÉS	RELATIONS			
	Non significative	Faible	Modérée	Forte
À propos des résultats scolaires				
Satisfaction face aux résultats scolaires	×			
Perception du changement dans les résultats scolaires				✓
À propos de l'utilisation de la période TPE				
« Je lis plus »	×			
« J'étudie plus »			✓	
« Je perds mon temps pendant cette période »	×			
« La période TPE est trop courte »	×			
« Je manque de temps pendant certains cours »		<i>contingence invalide</i>		
À propos de l'autogestion et de l'organisation				
« J'étudie mieux »		✓		
« Cette période me permet d'être plus organisé »		✓		
« Je suis mieux préparé pour mes cours »		✓		
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin				
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »	×			
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »	×			
« Cette période me permet de me reposer le soir »	×			
À propos de l'anxiété				
« Cette période réduit mon anxiété »	×			
À propos de l'appréciation de la période TPE				
« J'aimerais mieux avoir des cours »		<i>contingence invalide</i>		
À propos de la réalisation des devoirs				
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »	×			
Total	9	3	1	1

Tableau 49. Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout satisfait	Fréquence	8	40	48
	Fréq. att.	4,9	43,1	-
	% Niveau	16,7 %	83,3 %	100,0 %
	% Type	14,3 %	8,1 %	-
	% Total	1,5 %	7,3 %	8,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu satisfait	Fréquence	9	103	112
	Fréq. att.	11,4	100,6	-
	% Niveau	8,0 %	92,0 %	100,0 %
	% Type	16,1 %	20,9 %	-
	% Total	1,6 %	18,8 %	20,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez satisfait	Fréquence	25	239	264
	Fréq. att.	27,0	237,0	-
	% Niveau	9,5 %	90,5 %	100,0 %
	% Type	44,6 %	48,6 %	-
	% Total	4,6 %	43,6 %	48,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Beaucoup satisfait	Fréquence	14	110	124
	Fréq. att.	12,7	111,3	-
	% Niveau	11,3 %	88,7 %	100,0 %
	% Type	25,0 %	22,4 %	-
	% Total	2,6 %	20,1 %	22,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	56	492	548
	% Total	10,2 %	89,8 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,380
Valeur du khi2 de Pearson				3,074
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves de l'adaptation scolaire et ceux du cheminement ordinaire démontrent une satisfaction similaire face à leurs résultats scolaires. La majorité, soit 70,8 %, des élèves ont répondu être beaucoup (22,6 %) ou assez (48,2 %) satisfaits de leurs résultats scolaires.

Tableau 50. Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Ils ont beaucoup diminué	Fréquence	▲▲ 8	▼ 4	12
	Fréq. att.	1,4	10,6	-
	% Niveau	66,7 %	33,3 %	100,0 %
	% Type	17,8 %	1,2 %	-
	% Total	2,1 %	1,0 %	3,1 %
	Cont. χ^2	31,492	4,1196	-
Ils ont un peu diminué	Fréquence	2	16	18
	Fréq. att.	2,1	15,9	-
	% Niveau	11,1 %	88,9 %	100,0 %
	% Type	4,4 %	4,7 %	-
	% Total	0,5 %	4,1 %	4,6 %
	Cont. χ^2	0,0032	0,0004	-
Ils n'ont pas changé	Fréquence	14	142	156
	Fréq. att.	18,0	138,0	-
	% Niveau	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	31,1 %	41,3 %	-
	% Total	3,6 %	36,5 %	40,1 %
	Cont. χ^2	0,9072	0,1187	-
Ils ont un peu augmenté	Fréquence	14	130	144
	Fréq. att.	16,7	127,3	-
	% Niveau	9,7 %	90,3 %	100,0 %
	% Type	31,1 %	37,8 %	-
	% Total	3,6 %	33,4 %	37,0 %
	Cont. χ^2	0,4241	0,0555	-
Ils ont beaucoup augmenté	Fréquence	7	52	59
	Fréq. att.	6,8	52,2	-
	% Niveau	11,9 %	88,1 %	100,0 %
	% Type	15,6 %	15,1 %	-
	% Total	1,8 %	13,4 %	15,2 %
	Cont. χ^2	0,0045	0,0006	-
Total	Fréquence	45	344	389
	% Total	11,6 %	88,4 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,000
Valeur du khi2 de Pearson				37,126
Degrés de liberté				4
Valeur du V de Cramér				0,309
				Relation forte

Les élèves de l'adaptation scolaire considèrent plus que leurs collègues du cheminement ordinaire que leurs résultats ont diminué depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des répondants, soit 52,2 %, estiment que leurs résultats scolaires ont beaucoup (15,2 %) ou un peu (37,0 %) augmenté. Cependant, les élèves de l'adaptation scolaire sont plus nombreux que leurs collègues (17,8 % contre 1,2 %) à estimer que leurs résultats ont beaucoup diminué depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE.

Tableau 51. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	10	72	82
	Fréq. att.	7,3	74,7	-
	% Niveau	12,2 %	87,8 %	100,0 %
	% Type	21,7 %	15,3 %	-
	% Total	1,9 %	14,0 %	15,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	11	111	122
	Fréq. att.	10,9	111,1	-
	% Niveau	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	23,9 %	23,6 %	-
	% Total	2,1 %	21,5 %	23,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	19	140	159
	Fréq. att.	14,2	144,8	-
	% Niveau	11,9 %	88,1 %	100,0 %
	% Type	41,3 %	29,8 %	-
	% Total	3,7 %	27,1 %	30,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	6	147	153
	Fréq. att.	13,6	139,4	-
	% Niveau	3,9 %	96,1 %	100,0 %
	% Type	13,0 %	31,3 %	-
	% Total	1,2 %	28,5 %	29,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	46	470	516
	% Total	8,9 %	91,1 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du χ^2 de Pearson (bilatérale)				0,055
Valeur du χ^2 de Pearson				7,590
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves de l'adaptation scolaire et ceux du cheminement ordinaire réagissent de façon semblable à l'énoncé « Je lis plus ». Six élèves sur dix, 60,5 %, se disent fortement (29,7 %) ou assez (30,8 %) en accord avec cet énoncé.

Tableau 52. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 11	▼ 36	47
	Fréq. att.	4,2	42,8	-
	% Niveau	23,4 %	76,6 %	100,0 %
	% Type	23,4 %	7,6 %	-
	% Total	2,1 %	6,9 %	9,0 %
	Cont. χ^2	10,8720	1,0734	-
Un peu en accord	Fréquence	▲ 12	▼ 80	92
	Fréq. att.	8,3	83,7	-
	% Niveau	13,0 %	87,0 %	100,0 %
	% Type	25,5 %	16,8 %	-
	% Total	2,3 %	15,3 %	17,6 %
	Cont. χ^2	1,6849	1,6640	-
Assez en accord	Fréquence	18	181	199
	Fréq. att.	17,9	181,1	-
	% Niveau	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	38,3 %	38,0 %	-
	% Total	3,4 %	34,6 %	38,0 %
	Cont. χ^2	0,0008	0,0001	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 6	179	185
	Fréq. att.	16,6	168,4	-
	% Niveau	3,2 %	96,8 %	100,0 %
	% Type	12,8 %	37,6 %	-
	% Total	1,1 %	34,2 %	35,4 %
	Cont. χ^2	6,7906	0,6705	-
Total	Fréquence	47	476	523
	% Total	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,000
Valeur du khi2 de Pearson				21,258
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,202
				Relation modérée

La majorité des élèves, c'est-à-dire 73,4 % d'entre eux, déclarent être fortement (35,4 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie plus ». Cependant, les élèves de l'adaptation scolaire estiment moins que leurs collègues du cheminement ordinaire qu'ils étudient plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Ils sont plus nombreux que les autres à n'être pas du tout (23,4 % contre 7,6 %) ou qu'un peu (25,5 % contre 16,8 %) en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi moins nombreux (12,8 %) à se dire fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 53. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	6	57	63
	Fréq. att.	5,7	57,3	-
	% Niveau	9,5 %	90,5 %	100,0 %
	% Type	13,0 %	12,3 %	-
	% Total	1,2 %	11,2 %	12,3 %
	Cont. χ^2	0,0191	0,0019	-
Un peu en accord	Fréquence	▲▲ 18	92	110
	Fréq. att.	9,9	100,1	-
	% Niveau	16,4 %	83,6 %	100,0 %
	% Type	39,1 %	19,8 %	-
	% Total	3,5 %	18,0 %	21,5 %
	Cont. χ^2	6,6223	0,6551	-
Assez en accord	Fréquence	15	173	188
	Fréq. att.	16,9	171,1	-
	% Niveau	8,0 %	92,0 %	100,0 %
	% Type	32,6 %	37,2 %	-
	% Total	2,9 %	33,9 %	36,8 %
	Cont. χ^2	0,2187	0,0216	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 7	143	150
	Fréq. att.	13,5	136,5	-
	% Niveau	4,7 %	95,3 %	100,0 %
	% Type	15,2 %	30,8 %	-
	% Total	1,4 %	28,0 %	29,4 %
	Cont. χ^2	3,1318	0,3098	-
Total	Fréquence	46	465	511
	% Total	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,012
Valeur du khi2 de Pearson				10,980
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,147
				Relation faible

Les deux tiers, 66,2 %, des élèves se disent fortement (29,4 %) ou assez (36,8 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie mieux ». Cependant, les élèves de l'adaptation scolaire estiment moins que les autres étudier mieux depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Ils sont nombreux à n'être qu'un peu (39,1 %) en accord avec l'énoncé et peu nombreux (15,2 %) à se dire fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 54. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	12	93	105
	Fréq. att.	9,4	95,6	-
	% Niveau	11,4 %	88,6 %	100,0 %
	% Type	27,3 %	20,7 %	-
	% Total	2,4 %	18,9 %	21,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	11	94	105
	Fréq. att.	9,4	95,6	-
	% Niveau	10,5 %	89,5 %	100,0 %
	% Type	25,0 %	20,9 %	-
	% Total	2,2 %	19,1 %	21,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	14	135	149
	Fréq. att.	13,3	135,7	-
	% Niveau	9,4 %	90,6 %	100,0 %
	% Type	31,8 %	30,1 %	-
	% Total	2,8 %	27,4 %	30,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	7	127	134
	Fréq. att.	12,0	122,0	-
	% Niveau	5,2 %	94,8 %	100,0 %
	% Type	15,9 %	28,3 %	-
	% Total	1,4 %	25,8 %	27,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	44	449	493
	% Total	8,9 %	91,1 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,331
Valeur du khi2 de Pearson				3,419
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les élèves, sans égard à leur cheminement scolaire, réagissent similairement à l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons ». Plus de la moitié, soit 57,4 %, des élèves déclarent être fortement (27,2 %) ou assez (30,2 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 55. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	11	110	121
	Fréq. att.	10,9	110,1	-
	% Niveau	9,1 %	90,9 %	100,0 %
	% Type	28,2 %	27,9 %	-
	% Total	2,5 %	25,4 %	27,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	10	85	95
	Fréq. att.	8,6	86,4	-
	% Niveau	10,5 %	89,5 %	100,0 %
	% Type	25,6 %	21,6 %	-
	% Total	2,3 %	19,6 %	21,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	10	116	126
	Fréq. att.	11,3	114,7	-
	% Niveau	7,9 %	92,1 %	100,0 %
	% Type	25,6 %	29,4 %	-
	% Total	2,3 %	26,8 %	29,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	8	83	91
	Fréq. att.	8,2	82,8	-
	% Niveau	8,8 %	91,2 %	100,0 %
	% Type	20,5 %	21,1 %	-
	% Total	1,8 %	19,2 %	21,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	39	394	433
	% Total	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,930
Valeur du khi2 de Pearson				0,450
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

La moitié, 50,1 %, des élèves rapportent être fortement (21,0 %) ou assez (29,1 %) en accord avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété ». Les élèves de l'adaptation scolaire et ceux du cheminement ordinaire réagissent de façon semblable à celui-ci.

Tableau 56. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 11	51	62
	Fréq. att.	5,7	56,3	-
	% Niveau	17,7 %	82,3 %	100,0 %
	% Type	23,4 %	11,0 %	-
	% Total	2,2 %	10,0 %	12,2 %
	Cont. χ^2	4,8908	0,4965	-
Un peu en accord	Fréquence	8	109	117
	Fréq. att.	10,8	106,2	-
	% Niveau	6,8 %	93,2 %	100,0 %
	% Type	17,0 %	23,5 %	-
	% Total	1,6 %	21,4 %	22,9 %
	Cont. χ^2	0,7180	0,0729	-
Assez en accord	Fréquence	21	171	192
	Fréq. att.	17,7	174,3	-
	% Niveau	10,9 %	89,1 %	100,0 %
	% Type	44,7 %	36,9 %	-
	% Total	4,1 %	33,5 %	37,6 %
	Cont. χ^2	0,6177	0,0627	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 7	132	139
	Fréq. att.	12,8	126,2	-
	% Niveau	5,0 %	95,0 %	100,0 %
	% Type	14,9 %	28,5 %	-
	% Total	1,4 %	25,9 %	27,3 %
	Cont. χ^2	2,635	0,2675	-
Total	Fréquence	47	463	510
	% Total	9,2 %	90,8 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,021
Valeur du khi2 de Pearson				9,761
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,138
				Relation faible

La majorité des élèves, c'est-à-dire 73,4 % d'entre eux, déclarent être fortement (35,4 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie plus ». Les élèves de l'adaptation scolaire estiment moins que les autres que la période TPE leur permet d'être mieux organisés. Ils sont nombreux (23,4 %) n'être pas du tout avec l'énoncé et peu nombreux (14,9 %) à se dire fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 57. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 9	40	49
	Fréq. att.	4,2	44,8	-
	% Niveau	18,4 %	81,6 %	100,0 %
	% Type	20,5 %	8,4 %	-
	% Total	1,7 %	7,7 %	9,5 %
	Cont. χ^2	5,6232	0,5220	-
Un peu en accord	Fréquence	10	90	100
	Fréq. att.	8,5	91,5	-
	% Niveau	10,0 %	90,0 %	100,0 %
	% Type	22,7 %	19,0 %	-
	% Total	1,9 %	17,4 %	19,3 %
	Cont. χ^2	0,2669	0,0248	-
Assez en accord	Fréquence	15	170	185
	Fréq. att.	15,7	169,3	-
	% Niveau	8,1 %	91,9 %	100,0 %
	% Type	34,1 %	35,9 %	-
	% Total	2,9 %	32,8 %	35,7 %
	Cont. χ^2	0,0325	0,0030	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 10	174	184
	Fréq. att.	15,6	168,4	-
	% Niveau	5,4 %	94,6 %	100,0 %
	% Type	22,7 %	36,7 %	-
	% Total	1,9 %	33,6 %	35,5 %
	Cont. χ^2	2,0276	0,1882	-
Total	Fréquence	44	474	518
	% Total	8,5 %	91,5 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,034
Valeur du khi2 de Pearson				8,688
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				0,130
				Relation faible

Les élèves de l'adaptation scolaire estiment moins que leurs collègues du cheminement ordinaire être mieux préparés pour leurs cours depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, la majorité, 71,2 %, des élèves déclarent être fortement (35,5 %) ou assez (35,7 %) en accord avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours ». Les élèves de l'adaptation scolaire sont nombreux (20,5 %) à n'être pas du tout avec l'énoncé et peu nombreux (22,7 %) à se dire fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 58. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	9	71	80
	Fréq. att.	6,8	73,2	-
	% Niveau	11,3 %	88,8 %	100,0 %
	% Type	20,9 %	15,3 %	-
	% Total	1,8 %	14,0 %	15,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	14	117	131
	Fréq. att.	11,1	119,9	-
	% Niveau	10,7 %	89,3 %	100,0 %
	% Type	32,6 %	25,2 %	-
	% Total	2,8 %	23,1 %	25,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	13	145	158
	Fréq. att.	13,4	144,6	-
	% Niveau	8,2 %	91,8 %	100,0 %
	% Type	30,2 %	31,3 %	-
	% Total	2,6 %	28,6 %	31,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	7	131	138
	Fréq. att.	11,7	126,3	-
	% Niveau	5,1 %	94,9 %	100,0 %
	% Type	16,3 %	28,2 %	-
	% Total	1,4 %	25,8 %	27,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	43	464	507
	% Total	8,5 %	91,5 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,297
Valeur du khi2 de Pearson				3,690
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

La courte majorité, soit 58,4 %, des élèves rapportent être fortement (27,2 %) ou assez (31,2 %) en accord avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». Les répondants réagissent de façon semblable, peu importe leur cheminement scolaire.

Tableau 59. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	12	112	124
	Fréq. att.	10,8	113,2	-
	% Niveau	9,7 %	90,3 %	100,0 %
	% Type	27,9 %	24,8 %	-
	% Total	2,4 %	22,6 %	25,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	14	91	105
	Fréq. att.	9,1	95,9	-
	% Niveau	13,3 %	86,7 %	100,0 %
	% Type	32,6 %	20,1 %	-
	% Total	2,8 %	18,4 %	21,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	8	111	119
	Fréq. att.	10,3	108,7	-
	% Niveau	6,7 %	93,3 %	100,0 %
	% Type	18,6 %	24,6 %	-
	% Total	1,6 %	22,4 %	24,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	9	138	147
	Fréq. att.	12,8	134,2	-
	% Niveau	6,1 %	93,9 %	100,0 %
	% Type	20,9 %	30,5 %	-
	% Total	1,8 %	27,9 %	29,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	43	452	495
	% Total	8,7 %	91,3 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,186
Valeur du khi2 de Pearson				4,809
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Un peu plus de la moitié, soit 53,7 %, des élèves se disent fortement (29,7 %) ou assez (24,0 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Il n'y a pas de différence significative entre les réactions des élèves de l'adaptation scolaire et celles des élèves du cheminement régulier.

Tableau 60. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	26	363	389
	Fréq. att.	36,7	352,3	-
	% Niveau	6,7 %	93,3 %	100,0 %
	% Type	56,5 %	82,3 %	-
	% Total	5,3 %	74,5 %	79,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	11	34	45
	Fréq. att.	4,3	40,7	-
	% Niveau	24,4 %	75,6 %	100,0 %
	% Type	23,9 %	7,7 %	-
	% Total	2,3 %	7,0 %	9,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	8	26	34
	Fréq. att.	3,2	30,8	-
	% Niveau	23,5 %	76,5 %	100,0 %
	% Type	17,4 %	5,9 %	-
	% Total	1,6 %	5,3 %	7,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	1	18	19
	Fréq. att.	1,8	17,2	-
	% Niveau	5,3 %	94,7 %	100,0 %
	% Type	2,2 %	4,1 %	-
	% Total	0,2 %	3,7 %	3,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	46	441	487
	% Total	9,4 %	90,6 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La fréquence attendue de 3 des 8 (37,5 %) cases du tableau de contingence est inférieure à 5.

Le calcul du χ^2 est invalidé.

La vaste majorité, 89,1 %, des répondants ne se déclarent qu'un peu (9,2 %) ou pas du tout (79,9 %) en accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours ». Cependant, les réponses des élèves ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le type de cheminement scolaire et le niveau d'accord avec cet énoncé parce que plus du quart des fréquences attendues sont inférieures à 5.

Tableau 61. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps durant cette période » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	29	294	323
	Fréq. att.	32,2	290,8	-
	% Niveau	9,0 %	91,0 %	100,0 %
	% Type	59,2 %	66,5 %	-
	% Total	5,9 %	59,9 %	65,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	10	84	94
	Fréq. att.	9,4	84,6	-
	% Niveau	10,6 %	89,4 %	100,0 %
	% Type	20,4 %	19,0 %	-
	% Total	2,0 %	17,1 %	19,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	5	36	41
	Fréq. att.	4,1	36,9	-
	% Niveau	12,2 %	87,8 %	100,0 %
	% Type	10,2 %	8,1 %	-
	% Total	1,0 %	7,3 %	8,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	5	28	33
	Fréq. att.	3,3	29,7	-
	% Niveau	15,2 %	84,8 %	100,0 %
	% Type	10,2 %	6,3 %	-
	% Total	1,0 %	5,7 %	6,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	49	442	491
	% Total	10,0 %	90,0 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,657
Valeur du khi2 de Pearson				1,612
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Les réactions des élèves du cheminement scolaire à l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » sont semblables à celles des élèves du cheminement ordinaire. Dans l'ensemble, les élèves affirment dans une proportion de 84,9 % n'être qu'un peu (19,1 %) ou pas du tout (65,8 %) en accord avec cet énoncé.

Tableau 62. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	20	159	179
	Fréq. att.	15,8	163,2	-
	% Niveau	11,2 %	88,8 %	100,0 %
	% Type	45,5 %	35,1 %	-
	% Total	4,0 %	32,0 %	36,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	7	111	118
	Fréq. att.	10,4	107,6	-
	% Niveau	5,9 %	94,1 %	100,0 %
	% Type	15,9 %	24,5 %	-
	% Total	1,4 %	22,3 %	23,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	8	61	69
	Fréq. att.	6,1	62,9	-
	% Niveau	11,6 %	88,4 %	100,0 %
	% Type	18,2 %	13,5 %	-
	% Total	1,6 %	12,3 %	13,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	9	122	131
	Fréq. att.	11,6	119,4	-
	% Niveau	6,9 %	93,1 %	100,0 %
	% Type	20,5 %	26,9 %	-
	% Total	1,8 %	24,5 %	26,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	44	453	497
	% Total	8,9 %	91,1 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,293
Valeur du khi2 de Pearson				3,722
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Près de six élèves sur dix, soit 59,7 %, rapportent n'être qu'un peu (23,7 %) ou pas du tout (36,0 %) en accord avec l'énoncé « La période TPE est trop courte ». Les répondants y réagissent de façon semblable, peu importe leur cheminement scolaire.

Tableau 63. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	19	231	250
	Fréq. att.	22,3	227,7	-
	% Niveau	7,6 %	92,4 %	100,0 %
	% Type	43,2 %	51,4 %	-
	% Total	3,9 %	46,9 %	50,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	13	98	111
	Fréq. att.	9,9	101,1	-
	% Niveau	11,7 %	88,3 %	100,0 %
	% Type	29,5 %	21,8 %	-
	% Total	2,6 %	19,9 %	22,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	8	51	59
	Fréq. att.	5,3	53,7	-
	% Niveau	13,6 %	86,4 %	100,0 %
	% Type	18,2 %	11,4 %	-
	% Total	1,6 %	10,3 %	12,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	4	69	73
	Fréq. att.	6,5	66,5	-
	% Niveau	5,5 %	94,5 %	100,0 %
	% Type	9,1 %	15,4 %	-
	% Total	0,8 %	14,0 %	14,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	44	449	493
	% Total	8,9 %	91,1 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)				0,238
Valeur du khi2 de Pearson				4,226
Degrés de liberté				3
Valeur du V de Cramér				-
Relation non significative				

Plus de sept élèves sur dix, 73,2 %, ne se disent qu'un peu (22,5 %) ou pas du tout (50,7 %) en accord avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». Les réactions sont semblables chez les élèves de l'adaptation scolaire et chez ceux du cheminement ordinaire.

Tableau 64. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction de leur type de cheminement scolaire

		Adaptation scolaire	Cheminement ordinaire	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	29	332	361
	Fréq. att.	34,0	327,0	-
	% Niveau	8,0 %	92,0 %	100,0 %
	% Type	67,4 %	80,4 %	-
	% Total	6,4 %	72,8 %	79,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	6	43	49
	Fréq. att.	4,6	44,4	-
	% Niveau	12,2 %	87,8 %	100,0 %
	% Type	14,0 %	10,4 %	-
	% Total	1,3 %	9,4 %	10,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	3	23	26
	Fréq. att.	2,5	23,5	-
	% Niveau	11,5 %	88,5 %	100,0 %
	% Type	7,0 %	5,6 %	-
	% Total	0,7 %	5,0 %	5,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	5	15	20
	Fréq. att.	1,9	18,1	-
	% Niveau	25,0 %	75,0 %	100,0 %
	% Type	11,6 %	3,6 %	-
	% Total	1,1 %	3,3 %	4,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-
Total	Fréquence	43	413	456
	% Total	9,4 %	90,6 %	100,0 %
	% Type	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La fréquence attendue de 3 des 8 (37,5 %) cases du tableau de contingence est inférieure à 5.
Le calcul du χ^2 est invalidé.

Une grande majorité, 89,9 %, des élèves ne se disent qu'un peu (10,7 %) ou pas du tout (79,2 %) en accord avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours ». Les réponses étudiées ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le type de cheminement scolaire et le niveau d'accord avec l'énoncé puisque plus du quart des fréquences attendues sont inférieures à 5.

5.4. REPRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DU MILIEU OÙ SONT RÉALISÉS LES DEVOIRS ET LES LEÇONS

Les seize prochains tableaux de contingence (tableaux 66 à 81) présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons, soit uniquement à la maison, au TPE et à la maison, ou uniquement au TPE. Parmi les seize relations explorées, dix ont été établies, dont cinq modérément et cinq faiblement. Trois des tableaux de contingence créés sont invalides.

Le tableau 65 présente une synthèse des résultats obtenues au cours de ces analyses.

Tableau 65. Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons

INDICATEURS ÉTUDIÉS	RELATIONS			
	Non significative	Faible	Modérée	Forte
À propos des résultats scolaires				
Satisfaction face aux résultats scolaires		✓		
Perception du changement dans les résultats scolaires		<i>contingence invalide</i>		
À propos de l'utilisation de la période TPE				
« Je lis plus »	×			
« J'étudie plus »			✓✓	
« Je perds mon temps pendant cette période »			✓✓	
« La période TPE est trop courte »	×			
« Je manque de temps pendant certains cours »		<i>contingence invalide</i>		
À propos de l'autogestion et de l'organisation				
« J'étudie mieux »		✓		
« Cette période me permet d'être plus organisé »		✓		
« Je suis mieux préparé pour mes cours »			✓✓	
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin				
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »		✓		
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »		✓		
« Cette période me permet de me reposer le soir »			✓✓	
À propos de l'anxiété				
« Cette période réduit mon anxiété »	×			
À propos de l'appréciation de la période TPE				
« J'aimerais mieux avoir des cours »		<i>contingence invalide</i>		
À propos de la réalisation des devoirs				
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »			✓✓	
Total	3	5	5	0

Tableau 66. Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout satisfait	Fréquence	9	▼ 26	▲▲ 10	45
	Fréq. att.	7,0	33,6	4,4	-
	% Niveau	20,0 %	57,8 %	22,2 %	100,0 %
	% Milieu	11,0 %	6,6 %	19,2 %	-
	% Total	1,7 %	4,9 %	1,9 %	8,5 %
	Cont. χ^2	0,5964	1,7281	7,0647	-
Un peu satisfait	Fréquence	▲▲ 28	74	8	110
	Fréq. att.	17,0	82,2	10,8	-
	% Niveau	25,5 %	67,3 %	7,3 %	100,0 %
	% Milieu	34,1 %	18,7 %	15,4 %	-
	% Total	5,3 %	14,0 %	1,5 %	20,8 %
	Cont. χ^2	7,0854	0,8159	0,7225	-
Assez satisfait	Fréquence	▼ 28	200	25	253
	Fréq. att.	39,1	189,0	24,8	-
	% Niveau	11,1 %	79,1 %	9,9 %	100,0 %
	% Milieu	34,1 %	50,5 %	48,1 %	-
	% Total	5,3 %	37,7 %	4,7 %	47,7 %
	Cont. χ^2	3,1723	0,6362	0,0013	-
Beaucoup satisfait	Fréquence	17	96	9	122
	Fréq. att.	18,9	91,2	12,0	-
	% Niveau	13,9 %	78,7 %	7,4 %	100,0 %
	% Milieu	20,7 %	24,2 %	17,3 %	-
	% Total	3,2 %	18,1 %	1,7 %	23,0 %
	Cont. χ^2	0,1863	0,2575	0,7368	-
Total	Fréquence	82	396	52	530
	% Total	15,5 %	74,7 %	9,8 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,001
Valeur du khi2 de Pearson					23,003
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,147
Relation faible					

Les élèves qui réalisent leurs devoirs et leurs leçons uniquement au TPE ou uniquement à la maison sont moins satisfaits de leurs résultats scolaires que les autres. Dans l'ensemble, plus de sept élèves sur dix, 70,7 %, ont répondu être beaucoup (23,0 %) ou assez (47,7 %) satisfaits de leurs résultats scolaires. Les élèves qui ne travaillent qu'au TPE sont nombreux (19,2 %) à n'être pas du tout satisfaits. Ceux qui ne travaillent qu'à la maison sont nombreux (34,1 %) à n'être que peu satisfaits et peu nombreux à en être assez satisfaits (34,1 %). Pour leur part, les élèves qui travaillent à la fois à la maison et au TPE sont peu nombreux (6,6 %) à n'être pas du tout satisfaits de leurs résultats scolaires.

Tableau 67. Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Ils ont beaucoup diminué	Fréquence	5	4	3	12
	Fréq. att.	1,6	9,1	1,3	-
	% Niveau	41,7 %	33,3 %	25,0 %	100,0 %
	% Milieu	9,8 %	1,4 %	7,5 %	-
	% Total	1,3 %	1,1 %	0,8 %	3,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Ils ont un peu diminué	Fréquence	5	12	0	17
	Fréq. att.	2,3	12,9	1,8	-
	% Niveau	29,4 %	70,6 %	0,0 %	100,0 %
	% Milieu	9,8 %	4,2 %	0,0 %	-
	% Total	1,3 %	3,2 %	0,0 %	4,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Ils n'ont pas changé	Fréquence	22	111	20	153
	Fréq. att.	20,6	116,3	16,1	-
	% Niveau	14,4 %	72,5 %	13,1 %	100,0 %
	% Milieu	43,1 %	38,5 %	50,0 %	-
	% Total	5,8 %	29,3 %	5,3 %	40,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Ils ont un peu augmenté	Fréquence	13	114	12	139
	Fréq. att.	18,7	105,6	14,7	-
	% Niveau	9,4 %	82,0 %	8,6 %	100,0 %
	% Milieu	25,5 %	39,6 %	30,0 %	-
	% Total	3,4 %	30,1 %	3,2 %	36,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Ils ont beaucoup augmenté	Fréquence	6	47	5	58
	Fréq. att.	7,8	44,1	6,1	-
	% Niveau	10,3 %	81,0 %	8,6 %	100,0 %
	% Milieu	11,8 %	16,3 %	12,5 %	-
	% Total	1,6 %	12,4 %	1,3 %	15,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Total	Fréquence	51	288	40	379
	% Total	13,5 %	76,0 %	10,6 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La fréquence attendue de 4 des 15 (26,7 %) cases du tableau de contingence est inférieure à 5.

Le calcul du χ^2 est invalidé.

Un peu plus de la moitié des élèves, 52,0 %, rapportent que leurs résultats scolaires ont beaucoup (15,3 %) ou un peu (36,7 %) augmenté depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Cependant, les réponses des élèves ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons et leur perception du changement dans leurs résultats scolaires, car plus du quart des fréquences attendues sont inférieures à 5.

Tableau 68. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	12	59	11	82
	Fréq. att.	-	-	-	-
	% Niveau	14,6 %	72,0 %	13,4 %	100,0 %
	% Milieu	15,0 %	15,0 %	25,6 %	-
	% Total	2,3 %	11,4 %	2,1 %	15,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	17	96	9	122
	Fréq. att.	18,9	92,9	10,2	-
	% Niveau	13,9 %	78,7 %	7,4 %	100,0 %
	% Milieu	21,3 %	24,4 %	20,9 %	-
	% Total	3,3 %	18,6 %	1,7 %	23,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	27	118	14	159
	Fréq. att.	24,7	121,1	13,3	-
	% Niveau	17,0 %	74,2 %	8,8 %	100,0 %
	% Milieu	33,8 %	30,0 %	32,6 %	-
	% Total	5,2 %	22,9 %	2,7 %	30,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	24	120	9	153
	Fréq. att.	23,7	116,5	12,8	-
	% Niveau	15,7 %	78,4 %	5,9 %	100,0 %
	% Milieu	30,0 %	30,5 %	20,9 %	-
	% Total	4,7 %	23,3 %	1,7 %	29,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Total	Fréquence	80	393	43	516
	% Total	15,5 %	76,2 %	8,3 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,575
Valeur du khi2 de Pearson					4,757
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					-
Relation non significative					

Les élèves, sans égard au milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons, réagissent semblablement à l'énoncé « Je lis plus ». Dans l'ensemble, plus de six élèves sur dix, 60,5 %, se fortement (29,7 %) ou assez (30,8 %) en accord celui-ci.

Tableau 69. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 11	▼ 27	▲▲ 9	47
	Fréq. att.	7,2	35,7	4,1	-
	% Niveau	23,4 %	57,4 %	19,1 %	100,0 %
	% Milieu	13,8 %	6,8 %	19,6 %	-
	% Total	2,1 %	5,2 %	1,7 %	9,0 %
	Cont. χ^2	2,0199	2,1103	5,7282	-
Un peu en accord	Fréquence	▲▲ 27	▼ 59	6	92
	Fréq. att.	14,1	69,8	8,1	-
	% Niveau	29,3 %	64,1 %	6,5 %	100,0 %
	% Milieu	33,8 %	14,9 %	13,0 %	-
	% Total	5,2 %	11,3 %	1,1 %	17,6 %
	Cont. χ^2	11,875	1,6812	0,5407	-
Assez en accord	Fréquence	25	159	15	199
	Fréq. att.	30,4	151,1	17,5	-
	% Niveau	12,6 %	79,9 %	7,5 %	100,0 %
	% Milieu	31,3 %	40,1 %	32,6 %	-
	% Total	4,8 %	30,4 %	2,9 %	38,0 %
	Cont. χ^2	0,9721	0,4176	0,3579	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 17	152	16	185
	Fréq. att.	28,3	140,4	16,3	-
	% Niveau	9,2 %	82,2 %	8,6 %	100,0 %
	% Milieu	21,3 %	38,3 %	34,8 %	-
	% Total	3,3 %	29,1 %	3,1 %	35,4 %
	Cont. χ^2	4,5109	0,9532	0,0045	-
Total	Fréquence	80	397	46	523
	% Total	15,3 %	75,9 %	8,8 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi ² de Pearson (bilatérale)					0,000
Valeur du khi ² de Pearson					31,172
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,173
					Relation modérée

Les élèves se disent majoritairement, 73,4 %, être fortement (35,4 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie plus ». Cependant, les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons dans un seul milieu, soit uniquement à la maison ou au TPE, estiment moins que les autres étudier plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Les élèves qui ne travaillent qu'à la maison sont plus nombreux à n'être qu'un peu (33,8 %) ou pas du tout (13,8 %) en accord avec l'énoncé et peu nombreux à être fortement (3,3 %) en accord avec celui-ci. Quant aux élèves qui ne travaillent uniquement qu'au TPE, ils sont plus nombreux aussi à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Pour leur part, les élèves qui travaillent à la fois à la maison et au TPE sont moins nombreux à n'être qu'un peu (14,9 %) ou pas du tout (6,8 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 70. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 17	▼ 38	▲ 8	63
	Fréq. att.	9,5	48,0	5,5	-
	% Niveau	27,0 %	60,3 %	12,7 %	100,0 %
	% Milieu	22,1 %	9,8 %	17,8 %	-
	% Total	3,3 %	7,4 %	1,6 %	12,3 %
	Cont. χ^2	5,9362	2,068	1,0837	-
Un peu en accord	Fréquence	▲▲ 24	76	10	110
	Fréq. att.	16,6	83,7	9,7	-
	% Niveau	21,8 %	69,1 %	9,1 %	100,0 %
	% Milieu	31,2 %	19,5 %	22,2 %	-
	% Total	4,7 %	14,9 %	2,0 %	21,5 %
	Cont. χ^2	3,3258	0,7150	0,0101	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 22	154	▼ 12	188
	Fréq. att.	28,3	143,1	16,6	-
	% Niveau	11,7 %	81,9 %	6,4 %	100,0 %
	% Milieu	28,6 %	39,6 %	26,7 %	-
	% Total	4,3 %	30,1 %	2,3 %	36,8 %
	Cont. χ^2	1,4139	0,8278	1,2536	-
Fortement en accord	Fréquence	▼▼ 14	121	15	150
	Fréq. att.	22,6	114,2	13,2	-
	% Niveau	9,3 %	80,7 %	10,0 %	100,0 %
	% Milieu	18,2 %	31,1 %	33,3 %	-
	% Total	2,7 %	23,7 %	2,9 %	29,4 %
	Cont. χ^2	3,2743	0,4064	0,2427	-
Total	Fréquence	77	389	45	511
	% Total	15,1 %	76,1 %	8,8 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,002
Valeur du khi2 de Pearson					20,558
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,142
					Relation faible

Les deux tiers des élèves, 66,2 %, se disent être fortement (29,4 %) ou assez (36,8 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie mieux ». Les réponses analysées montrent que les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons uniquement au TPE ou uniquement à la maison estiment moins que leurs collègues étudier mieux depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons qu'à la maison sont plus nombreux à n'être qu'un peu (31,2 %) ou pas du tout (22,1 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie mieux » et sont peu nombreux à être fortement (18,2 %) ou assez (28,6 %) en accord avec celui-ci. Les élèves qui ne travaillent qu'au TPE sont plus nombreux à n'être pas du tout (17,8 %) en accord avec l'énoncé et peu nombreux (26,7 %) à se dire assez en accord avec celui-ci. Quant à eux, les élèves qui travaillent dans les deux milieux sont moins nombreux à répondre n'être pas du tout (9,8 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 71. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ ▲ 31	▼ 63	11	105
	Fréq. att.	16,6	78,2	10,2	-
	% Niveau	29,5 %	60,0 %	10,5 %	100,0 %
	% Milieu	39,7 %	17,2 %	22,9 %	-
	% Total	6,3 %	12,8 %	2,2 %	21,3 %
	Cont. χ^2	12,4600	2,9420	0,0590	-
Un peu en accord	Fréquence	16	80	9	105
	Fréq. att.	16,6	78,2	10,2	-
	% Niveau	15,2 %	76,2 %	8,6 %	100,0 %
	% Milieu	20,5 %	21,8 %	18,8 %	-
	% Total	3,2 %	16,2 %	1,8 %	21,3 %
	Cont. χ^2	0,0226	0,0431	0,1463	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 17	120	12	149
	Fréq. att.	23,6	110,9	14,5	-
	% Niveau	11,4 %	80,5 %	8,1 %	100,0 %
	% Milieu	21,8 %	32,7 %	25,0 %	-
	% Total	3,4 %	24,3 %	2,4 %	30,2 %
	Cont. χ^2	1,8333	0,7435	0,4333	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 14	104	16	134
	Fréq. att.	21,2	99,8	13,0	-
	% Niveau	10,4 %	77,6 %	11,9 %	100,0 %
	% Milieu	17,9 %	28,3 %	33,3 %	-
	% Total	2,8 %	21,1 %	3,2 %	27,2 %
	Cont. χ^2	2,4457	0,1809	0,6685	-
Total	Fréquence	78	367	48	493
	% Total	15,8 %	74,4 %	9,7 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,001
Valeur du khi2 de Pearson					21,979
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,149
Relation faible					

Plus d'un élève sur deux, soit 57,4 % d'entre eux, se disent fortement (27,2 %) ou assez (30,2 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Cependant, les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons qu'à la maison estiment moins que leurs collègues être plus reposés le matin pour faire leurs devoirs et leurs leçons. Ils sont plus nombreux que les élèves qui travaillent au TPE et à la maison (39,7 % contre 17,2 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi peu nombreux à se dire fortement (17,9 %) ou assez (21,8 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 72. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	21	84	16	121
	Fréq. att.	18,4	90,8	11,7	-
	% Niveau	17,4 %	69,4 %	13,2 %	100,0 %
	% Milieu	31,8 %	25,8 %	38,1 %	-
	% Total	4,8 %	19,4 %	3,7 %	27,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	21	66	8	95
	Fréq. att.	14,5	71,3	9,2	-
	% Niveau	22,1 %	69,5 %	8,4 %	100,0 %
	% Milieu	31,8 %	20,3 %	19,0 %	-
	% Total	4,8 %	15,2 %	1,8 %	21,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	12	103	11	126
	Fréq. att.	19,2	94,6	12,2	-
	% Niveau	9,5 %	81,7 %	8,7 %	100,0 %
	% Milieu	18,2 %	31,7 %	26,2 %	-
	% Total	2,8 %	23,8 %	2,5 %	29,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	12	72	7	91
	Fréq. att.	13,9	68,3	8,8	-
	% Niveau	13,2 %	79,1 %	7,7 %	100,0 %
	% Milieu	18,2 %	22,2 %	16,7 %	-
	% Total	2,8 %	16,6 %	1,6 %	21,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Total	Fréquence	66	325	42	433
	% Total	15,2 %	75,1 %	9,7 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,112
Valeur du khi2 de Pearson					10,312
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					-
Relation non significative					

La moitié, c'est-à-dire 50,1 %, des élèves rapportent être fortement (21,0 %) ou assez (29,1 %) en accord avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété ». Les réactions des élèves à celui-ci sont similaires, peu importe le milieu dans lequel ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons.

Tableau 73. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 15	▼ 35	▲▲ 12	62
	Fréq. att.	9,8	46,3	5,8	-
	% Niveau	24,2 %	56,5 %	19,4 %	100,0 %
	% Milieu	18,5 %	9,2 %	25,0 %	-
	% Total	2,9 %	6,9 %	2,4 %	12,2 %
	Cont. χ^2	2,6965	2,7654	6,5127	-
Un peu en accord	Fréquence	▲ 25	83	9	117
	Fréq. att.	18,6	87,4	11,0	-
	% Niveau	21,4 %	70,9 %	7,7 %	100,0 %
	% Milieu	30,9 %	21,8 %	18,8 %	-
	% Total	4,9 %	16,3 %	1,8 %	22,9 %
	Cont. χ^2	2,2164	0,2221	0,3675	-
Assez en accord	Fréquence	25	151	16	192
	Fréq. att.	30,5	143,4	18,1	-
	% Niveau	13,0 %	78,6 %	8,3 %	100,0 %
	% Milieu	30,9 %	39,6 %	33,3 %	-
	% Total	4,9 %	29,6 %	3,1 %	37,6 %
	Cont. χ^2	0,9899	0,3990	0,2373	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 16	112	11	139
	Fréq. att.	22,1	103,8	13,1	-
	% Niveau	11,5 %	80,6 %	7,9 %	100,0 %
	% Milieu	19,8 %	29,4 %	22,9 %	-
	% Total	3,1 %	22,0 %	2,2 %	27,3 %
	Cont. χ^2	1,6725	0,6410	0,3315	-
Total	Fréquence	81	381	48	510
	% Total	15,9 %	74,7 %	9,4 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,004
Valeur du khi2 de Pearson					19,052
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,137
					Relation faible

Les élèves qui font leurs devoirs et leurs leçons uniquement à la maison ou au TPE estiment moins que leurs collègues que la période TPE leur permet d'être mieux organisés. Dans l'ensemble, la majorité, soit 64,9 %, des élèves répondent être fortement (27,3 %) ou assez (37,6 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé ». Cependant, les élèves qui travaillent uniquement au TPE et ceux qui travaillent uniquement à la maison sont plus nombreux que les autres (25,0 % et 18,5 % contre 9,2 %) à n'être pas du tout en accord avec cet énoncé. De plus, ceux qui travaillent uniquement à la maison sont nombreux (30,9 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé et peu nombreux (19,8 %) à être fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 74. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 12	▼ 26	▲▲ 11	49
	Fréq. att.	7,7	36,7	4,6	-
	% Niveau	24,5 %	53,1 %	22,4 %	100,0 %
	% Milieu	14,8 %	6,7 %	22,4 %	-
	% Total	2,3 %	5,0 %	2,1 %	9,5 %
	Cont. χ^2	2,4558	3,1210	8,7401	-
Un peu en accord	Fréquence	▲ 22	68	10	100
	Fréq. att.	15,6	74,9	9,5	-
	% Niveau	22,0 %	68,0 %	10,0 %	100,0 %
	% Milieu	27,2 %	17,5 %	20,4 %	-
	% Total	4,2 %	13,1 %	1,9 %	19,3 %
	Cont. χ^2	2,5892	0,6363	0,0309	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 23	142	20	185
	Fréq. att.	28,9	138,6	17,5	-
	% Niveau	12,4 %	76,8 %	10,8 %	100,0 %
	% Milieu	28,4 %	36,6 %	40,8 %	-
	% Total	4,4 %	27,4 %	3,9 %	35,7 %
	Cont. χ^2	1,2150	0,0848	0,3571	-
Fortement en accord	Fréquence	24	▲ 152	▼▼ 8	184
	Fréq. att.	28,8	137,8	17,4	-
	% Niveau	13,0 %	82,6 %	4,3 %	100,0 %
	% Milieu	29,6 %	39,2 %	16,3 %	-
	% Total	4,6 %	29,3 %	1,5 %	35,5 %
	Cont. χ^2	0,7915	1,4584	5,0824	-
Total	Fréquence	81	388	49	518
	% Total	15,6 %	74,9 %	9,5 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,000
Valeur du khi2 de Pearson					26,563
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,160
Relation modérée					

La majorité, 71,2 %, des élèves déclarent être fortement (35,5 %) ou assez (35,7 %) en accord avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours ». Cependant, les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons que dans un seul milieu estiment moins que leurs collègues être mieux préparés pour leurs cours. Les élèves qui ne travaillent qu'au TPE ou qu'à la maison sont plus nombreux que leurs pairs (22,4 % et 14,8 % contre 6,7 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ceux qui ne travaillent qu'au TPE sont moins nombreux que ceux qui travaillent dans les deux milieux (16,3 % contre 39,2 %) à être fortement en accord avec l'énoncé. Aussi, ceux qui travaillent uniquement à la maison sont nombreux (27,2 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé et peu nombreux (28,4 %) à être assez en accord avec celui-ci.

Tableau 75 . Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ ▲ 22	▼ 48	10	80
	Fréq. att.	12,0	60,6	7,4	-
	% Niveau	27,5 %	60,0 %	12,5 %	100,0 %
	% Milieu	28,9 %	12,5 %	21,3 %	-
	% Total	4,3 %	9,5 %	2,0 %	15,8 %
	Cont. χ^2	8,3520	2,6167	0,9002	-
Un peu en accord	Fréquence	23	99	9	131
	Fréq. att.	19,6	99,2	12,1	-
	% Niveau	17,6 %	75,6 %	6,9 %	100,0 %
	% Milieu	30,3 %	25,8 %	19,1 %	-
	% Total	4,5 %	19,5 %	1,8 %	25,8 %
	Cont. χ^2	0,5759	0,0005	0,814	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 14	129	15	158
	Fréq. att.	23,7	119,7	14,6	-
	% Niveau	8,9 %	81,6 %	9,5 %	100,0 %
	% Milieu	18,4 %	33,6 %	31,9 %	-
	% Total	2,8 %	25,4 %	3,0 %	31,2 %
	Cont. χ^2	3,9599	0,7276	0,0085	-
Fortement en accord	Fréquence	17	108	13	138
	Fréq. att.	20,7	104,5	12,8	-
	% Niveau	12,3 %	78,3 %	9,4 %	100,0 %
	% Milieu	22,4 %	28,1 %	27,7 %	-
	% Total	3,4 %	21,3 %	2,6 %	27,2 %
	Cont. χ^2	0,6569	0,1158	0,0034	-
Total	Fréquence	76	384	47	507
	% Total	15,0 %	75,7 %	9,3 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,005
Valeur du khi2 de Pearson					18,731
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,136
Relation faible					

Les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons qu'à la maison estiment moins que leurs collègues être plus concentrés pour travailler depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Dans l'ensemble, plus de la moitié, soit 58,4 %, des élèves rapportent être fortement (27,2 %) ou assez (31,2 %) en accord avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». Ceux qui ne travaillent qu'à la maison sont plus nombreux que ceux qui travaillent dans les deux milieux (28,9 % contre 12,5 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Aussi, ils sont peu nombreux (18,4 %) à être assez en accord avec l'énoncé.

Tableau 76. Niveau d'accord avec l'énoncée « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ ▲ 35	▼ 75	14	124
	Fréq. att.	19,0	92,9	12,0	-
	% Niveau	28,2 %	60,5 %	11,3 %	100,0 %
	% Milieu	46,1 %	20,2 %	29,2 %	-
	% Total	7,1 %	15,2 %	2,8 %	25,1 %
	Cont. χ^2	13,382	3,4620	0,3246	-
Un peu en accord	Fréquence	17	82	▼ 6	105
	Fréq. att.	16,1	78,7	10,2	-
	% Niveau	16,2 %	78,1 %	5,7 %	100,0 %
	% Milieu	22,4 %	22,1 %	12,5 %	-
	% Total	3,4 %	16,6 %	1,2 %	21,2 %
	Cont. χ^2	0,0479	0,1386	1,7175	-
Assez en accord	Fréquence	15	96	▼ 8	119
	Fréq. att.	18,3	89,2	11,5	-
	% Niveau	12,6 %	80,7 %	6,7 %	100,0 %
	% Milieu	19,7 %	25,9 %	16,7 %	-
	% Total	3,0 %	19,4 %	1,6 %	24,0 %
	Cont. χ^2	0,5855	0,52	1,0856	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ ▼ 9	118	▲ 20	147
	Fréq. att.	22,6	110,2	14,3	-
	% Niveau	6,1 %	80,3 %	13,6 %	100,0 %
	% Milieu	11,8 %	31,8 %	41,7 %	-
	% Total	1,8 %	23,8 %	4,0 %	29,7 %
	Cont. χ^2	8,1586	0,5556	2,3158	-
Total	Fréquence	76	371	48	495
	% Total	15,4 %	74,9 %	9,7 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,000
Valeur du khi2 de Pearson					32,294
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,181
Relation modérée					

Un peu plus de la moitié, soit 53,7 %, des élèves se disent fortement (29,7 %) ou assez (24,0 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Cependant, les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons qu'à la maison sont moins en accord avec cet énoncé que leurs collègues. Ils sont plus nombreux que leurs pairs qui travaillent dans les deux milieux (45,1 % contre 20,2 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi moins nombreux que leurs pairs ne travaillant qu'au TPE (11,8 % contre 41,7 %) à être fortement en accord avec celui-ci. Pour leur part, les élèves qui travaillent uniquement au TPE sont peu nombreux à être assez (16,7 %) ou qu'un peu (12,5 %) avec l'énoncé.

Tableau 77. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	49	309	31	389
	Fréq. att.	59,1	293,1	36,7	-
	% Niveau	12,6 %	79,4 %	8,0 %	100,0 %
	% Milieu	66,2 %	84,2 %	67,4 %	-
	% Total	10,1 %	63,4 %	6,4 %	79,9 %
	Cont. χ^2	1,7288	0,8572	0,8977	-
Un peu en accord	Fréquence	18	21	6	45
	Fréq. att.	6,8	33,9	4,3	-
	% Niveau	40,0 %	46,7 %	13,3 %	100,0 %
	% Milieu	24,3 %	5,7 %	13,0 %	-
	% Total	3,7 %	4,3 %	1,2 %	9,2 %
	Cont. χ^2	18,222	4,9161	0,7201	-
Assez en accord	Fréquence	4	24	6	34
	Fréq. att.	5,2	25,6	3,2	-
	% Niveau	11,8 %	70,6 %	17,6 %	100,0 %
	% Milieu	5,4 %	6,5 %	13,0 %	-
	% Total	0,8 %	4,9 %	1,2 %	7,0 %
	Cont. χ^2	0,2633	0,1027	2,4212	-
Fortement en accord	Fréquence	3	13	3	19
	Fréq. att.	2,9	14,3	1,8	-
	% Niveau	15,8 %	68,4 %	15,8 %	100,0 %
	% Milieu	4,1 %	3,5 %	6,5 %	-
	% Total	0,6 %	2,7 %	0,6 %	3,9 %
	Cont. χ^2	0,0044	0,1214	0,8095	-
Total	Fréquence	74	367	46	487
	% Total	15,2 %	75,4 %	9,4 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La fréquence attendue de 4 des 12 (33,3 %) cases du tableau de contingence est inférieure à 5.

Le calcul du χ^2 est invalidé.

Près de neuf élèves sur dix, 89,1 %, ne se déclarent qu'un peu (9,2 %) ou pas du tout (79,9 %) en accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours ». Les données analysées ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le milieu où les élèves réalisent leurs devoirs et leurs leçons et leur niveau d'accord avec l'énoncé parce que plus du quart des fréquences attendues sont inférieures à 5.

Tableau 78. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼▼ 39	▲ 260	▼ 24	323
	Fréq. att.	52,0	241,4	29,6	-
	% Niveau	12,1 %	80,5 %	7,4 %	100,0 %
	% Milieu	49,4 %	70,8 %	53,3 %	-
	% Total	7,9 %	53,0 %	4,9 %	65,8 %
	Cont. χ^2	3,2366	1,4287	1,0604	-
Un peu en accord	Fréquence	19	66	9	94
	Fréq. att.	15,1	70,3	8,6	-
	% Niveau	20,2 %	70,2 %	9,6 %	100,0 %
	% Milieu	24,1 %	18,0 %	20,0 %	-
	% Total	3,9 %	13,4 %	1,8 %	19,1 %
	Cont. χ^2	0,9932	0,2584	0,0172	-
Assez en accord	Fréquence	▲ 10	▼ 25	▲ 6	41
	Fréq. att.	6,6	30,6	3,8	-
	% Niveau	24,4 %	61,0 %	14,6 %	100,0 %
	% Milieu	12,7 %	6,8 %	13,3 %	-
	% Total	2,0 %	5,1 %	1,2 %	8,4 %
	Cont. χ^2	1,7557	1,0401	1,3381	-
Fortement en accord	Fréquence	▲▲ 11	▼ 16	▲ 6	33
	Fréq. att.	5,3	24,7	3,0	-
	% Niveau	33,3 %	48,5 %	18,2 %	100,0 %
	% Milieu	13,9 %	4,4 %	13,3 %	-
	% Total	2,2 %	3,3 %	1,2 %	6,7 %
	Cont. χ^2	6,0986	3,0447	2,9275	-
Total	Fréquence	79	367	45	491
	% Total	16,1 %	74,7 %	9,2 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,001
Valeur du khi2 de Pearson					23,199
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,154
Relation modérée					

La grande majorité des élèves, soit 84,9 % des répondants, ne se disent qu'un peu (19,1 %) ou pas du tout (65,8 %) en accord avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période ». Les élèves qui ne font leurs devoirs et leurs leçons que dans un seul milieu sont plus que leurs pairs en accord avec cet énoncé. Les élèves qui ne travaillent qu'à la maison ou qu'au TPE sont moins nombreux que leurs pairs (49,4 % et 53,3 % contre 70,8 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont plus nombreux (13,9 % et 13,3 % contre 4,4 %) à être fortement en accord avec l'énoncé et aussi plus nombreux (12,7 % et 13,3 % contre 6,8 %) à être assez en accord avec celui-ci.

Tableau 79. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	31	135	13	179
	Fréq. att.	27,4	134,7	16,9	-
	% Niveau	17,3 %	75,4 %	7,3 %	100,0 %
	% Milieu	40,8 %	36,1 %	27,7 %	-
	% Total	6,2 %	27,2 %	2,6 %	36,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	17	90	11	118
	Fréq. att.	18,0	88,8	11,2	-
	% Niveau	14,4 %	76,3 %	9,3 %	100,0 %
	% Milieu	22,4 %	24,1 %	23,4 %	-
	% Total	3,4 %	18,1 %	2,2 %	23,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	7	52	10	69
	Fréq. att.	10,6	51,9	6,5	-
	% Niveau	10,1 %	75,4 %	14,5 %	100,0 %
	% Milieu	9,2 %	13,9 %	21,3 %	-
	% Total	1,4 %	10,5 %	2,0 %	13,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	21	97	13	131
	Fréq. att.	20,0	98,6	12,4	-
	% Niveau	16,0 %	74,0 %	9,9 %	100,0 %
	% Milieu	27,6 %	25,9 %	27,7 %	-
	% Total	4,2 %	19,5 %	2,6 %	26,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Total	Fréquence	76	374	47	497
	% Total	15,3 %	75,3 %	9,5 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,593
Valeur du khi2 de Pearson					4,620
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					-
Relation non significative					

Les élèves réagissent à l'énoncé « La période TPE est trop courte » sans distinction selon le milieu dans lequel ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons. Dans l'ensemble, près de six élèves sur dix, 59,7 %, ne se disent qu'un peu (23,7%) ou pas du tout (36,0 %) en accord avec cet énoncé.

Tableau 80. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction du milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ 49	193	▼▼ 8	250
	Fréq. att.	37,5	189,1	23,3	-
	% Niveau	19,6 %	77,2 %	3,2 %	100,0 %
	% Milieu	66,2 %	51,7 %	17,4 %	-
	% Total	9,9 %	39,1 %	1,6 %	50,7 %
	Cont. χ^2	3,5088	0,07840	10,0700	-
Un peu en accord	Fréquence	▼ 12	90	9	111
	Fréq. att.	16,7	84,0	10,4	-
	% Niveau	10,8 %	81,1 %	8,1 %	100,0 %
	% Milieu	16,2 %	24,1 %	19,6 %	-
	% Total	2,4 %	18,3 %	1,8 %	22,5 %
	Cont. χ^2	1,3041	0,4313	0,1778	-
Assez en accord	Fréquence	9	41	▲ 9	59
	Fréq. att.	8,9	44,6	5,5	-
	% Niveau	15,3 %	69,5 %	15,3 %	100,0 %
	% Milieu	12,2 %	11,0 %	19,6 %	-
	% Total	1,8 %	8,3 %	1,8 %	12,0 %
	Cont. χ^2	0,0023	0,2966	2,2188	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 4	49	▲▲ 20	73
	Fréq. att.	11,0	55,2	6,8	-
	% Niveau	5,5 %	67,1 %	27,4 %	100,0 %
	% Milieu	5,4 %	13,1 %	43,5 %	-
	% Total	0,8 %	9,9 %	4,1 %	14,8 %
	Cont. χ^2	4,4176	0,703	25,537	-
Total	Fréquence	74	373	46	493
	% Total	15,0 %	75,7 %	9,3 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)					0,000
Valeur du khi2 de Pearson					48,746
Degrés de liberté					6
Valeur du V de Cramér					0,222
Relation modérée					

Les réactions des élèves montrent que ceux qui ne font leurs devoirs et leurs leçons qu'au TPE estiment plus que leurs collègues qu'ils ne les feraient pas sans la période TPE. Dans l'ensemble, la majorité des élèves, soit 73,2 % d'entre eux, ne se déclarent qu'un peu (22,5 %) ou pas du tout (50,7 %) en accord avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». Les élèves qui ne travaillent qu'au TPE sont plus nombreux que ceux qui ne travaillent qu'à la maison à être fortement en accord (43,5 % contre 5,5 %) avec l'énoncé et ils sont nombreux (19,6 %) à être assez en accord avec celui-ci. Ils sont moins nombreux que ceux qui ne travaillent qu'à la maison (17,4 % contre 66,2 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Pour leur part, les élèves qui travaillent uniquement à la maison sont peu nombreux à n'être qu'un peu (16,2 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 81. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » selon le milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons

		À la maison uniquement	Au TPE et à la maison	Au TPE uniquement	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	57	277	27	361
	Fréq. att.	59,4	269,2	32,5	-
	% Niveau	15,8 %	76,7 %	7,5 %	100,0 %
	% Milieu	76,0 %	81,5 %	65,9 %	-
	% Total	12,5 %	60,7 %	5,9 %	79,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	12	32	5	49
	Fréq. att.	8,1	36,5	4,4	-
	% Niveau	24,5 %	65,3 %	10,2 %	100,0 %
	% Milieu	16,0 %	9,4 %	12,2 %	-
	% Total	2,6 %	7,0 %	1,1 %	10,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	3	17	6	26
	Fréq. att.	4,3	19,4	2,3	-
	% Niveau	11,5 %	65,4 %	23,1 %	100,0 %
	% Milieu	4,0 %	5,0 %	14,6 %	-
	% Total	0,7 %	3,7 %	1,3 %	5,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	3	14	3	20
	Fréq. att.	3,3	14,9	1,8	-
	% Niveau	15,0 %	70,0 %	15,0 %	100,0 %
	% Milieu	4,0 %	4,1 %	7,3 %	-
	% Total	0,7 %	3,1 %	0,7 %	4,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-
Total	Fréquence	75	340	41	456
	% Total	16,4 %	74,6 %	9,0 %	100,0 %
	% Milieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La fréquence attendue de 5 des 12 (41,7 %) cases du tableau de contingence est inférieure à 5.

Le calcul du χ^2 est invalidé.

Une grande majorité, 89,9 %, des répondants ne se disent qu'un peu (10,7 %) ou pas du tout (79,2 %) en accord avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours ». Les réponses des élèves ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le milieu où les élèves réalisent leurs devoirs et leurs leçons et leur niveau d'accord avec l'énoncé, car plus du quart des fréquences attendues sont inférieures à 5.

5.5. REPRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DU TEMPS CONSACRÉ QUOTIDIENNEMENT AUX DEVOIRS ET AUX LEÇONS

Les seize prochains tableaux de contingence (tableaux 83 à 98) présentent la perception qu'ont les élèves des indicateurs de l'efficacité du volet TPE en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons. Parmi les seize relations explorées, dix ont été établies, dont cinq modérément et trois faiblement. Deux des tableaux de contingence créés sont invalides.

Le tableau 82 présente l'ensemble des résultats obtenus à partir de ces tableaux de contingence.

Tableau 82. Synthèse des relations établies entre les indicateurs de l'efficacité du volet TPE et le temps consacré quotidiennement aux devoirs et leçons

INDICATEURS ÉTUDIÉS	RELATIONS			
	Non significative	Faible	Modérée	Forte
À propos des résultats scolaires				
Satisfaction face aux résultats scolaires	×			
Perception du changement dans les résultats scolaires	<i>contingence invalide</i>			
À propos de l'utilisation de la période TPE				
« Je lis plus »		✓		
« J'étudie plus »			✓	
« Je perds mon temps pendant cette période »	×			
« La période TPE est trop courte »	×			
« Je manque de temps pendant certains cours »	×			
À propos de l'autogestion et de l'organisation				
« J'étudie mieux »	×			
« Cette période me permet d'être plus organisé »			✓	
« Je suis mieux préparé pour mes cours »			✓	
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin				
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »		✓		
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »		✓		
« Cette période me permet de me reposer le soir »			✓	
À propos de l'anxiété				
« Cette période réduit mon anxiété »	×			
À propos de l'appréciation de la période TPE				
« J'aimerais mieux avoir des cours »	<i>contingence invalide</i>			
À propos de la réalisation des devoirs				
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »			✓	
Total	6	3	5	0

Tableau 83. Satisfaction des élèves face à leurs résultats scolaires en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout satisfait	Fréquence	9	16	14	4	2	45
	Fréq. att.	6,0	15,7	16,8	5,4	0,9	-
	% Niveau	20,0 %	35,6 %	31,1 %	8,9 %	4,4 %	100,0 %
	% Temps	12,7 %	8,6 %	7,1 %	6,3 %	18,2 %	-
	% Total	1,7 %	3,0 %	2,6 %	0,8 %	0,4 %	8,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu satisfait	Fréquence	12	35	46	15	2	110
	Fréq. att.	14,8	38,5	41,2	13,3	2,3	-
	% Niveau	10,9 %	31,8 %	41,8 %	13,6 %	1,8 %	100,0 %
	% Temps	16,9 %	18,9 %	23,2 %	23,4 %	18,2 %	-
	% Total	2,3 %	6,6 %	8,7 %	2,8 %	0,4 %	20,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez satisfait	Fréquence	32	91	94	29	6	252
	Fréq. att.	33,8	88,1	94,3	30,5	5,2	-
	% Niveau	12,7 %	36,1 %	37,3 %	11,5 %	2,4 %	100,0 %
	% Temps	45,1 %	49,2 %	47,5 %	45,3 %	54,5 %	-
	% Total	6,0 %	17,2 %	17,8 %	5,5 %	1,1 %	47,6 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Beaucoup satisfait	Fréquence	18	43	44	16	1	122
	Fréq. att.	16,4	42,7	45,7	14,8	2,5	-
	% Niveau	14,8 %	35,2 %	36,1 %	13,1 %	0,8 %	100,0 %
	% Temps	25,4 %	23,2 %	22,2 %	25,0 %	9,1 %	-
	% Total	3,4 %	8,1 %	8,3 %	3,0 %	0,2 %	23,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	71	185	198	64	11	529
	% Total	13,4 %	35,0 %	37,4 %	12,1 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du χ^2 de Pearson (bilatérale)							0,870
Valeur du χ^2 de Pearson							6,812
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

Les élèves s'estiment semblablement satisfaits de leurs résultats scolaires, peu importe le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons. Dans l'ensemble, la majorité, soit 70,7 %, des élèves ont répondu être beaucoup (23,1%) ou assez (47,6 %) satisfaits de leurs résultats scolaires.

Tableau 84. Perception des élèves du changement dans leurs résultats scolaires en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Ils ont beaucoup diminué	Fréquence	4	1	5	1	1	12
	Fréq. att.	1,6	4,2	4,6	1,3	0,3	-
	% Niveau	33,3 %	8,3 %	41,7 %	8,3 %	8,3 %	100,0 %
	% Temps	8,2 %	0,7 %	3,4 %	2,4 %	12,5 %	-
	% Total	1,1 %	0,3 %	1,3 %	0,3 %	0,3 %	3,2 %
	Cont. χ^2	3,8644	2,4784	0,0308	0,0818	2,2012	-
Ils ont un peu diminué	Fréquence	0	5	10	2	0	17
	Fréq. att.	2,2	6,0	6,5	1,9	0,4	-
	% Niveau	0,0 %	29,4 %	58,8 %	11,8 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	0,0 %	3,7 %	6,8 %	4,8 %	0,0 %	-
	% Total	0,0 %	1,3 %	2,6 %	0,5 %	0,0 %	4,5 %
	Cont. χ^2	2,1979	0,1699	1,8188	0,0072	0,3588	-
Ils n'ont pas changé	Fréquence	27	57	53	12	4	153
	Fréq. att.	19,8	54,1	58,9	17,0	3,2	-
	% Niveau	17,6 %	37,3 %	34,6 %	7,8 %	2,6 %	100,0 %
	% Temps	55,1 %	42,5 %	36,3 %	28,6 %	50,0 %	-
	% Total	7,1 %	15,0 %	14,0 %	3,2 %	1,1 %	40,4 %
	Cont. χ^2	2,6345	0,1560	0,5985	1,4481	0,1838	-
Ils ont un peu augmenté	Fréquence	17	52	48	20	2	139
	Fréq. att.	18,0	49,1	53,5	15,4	2,9	-
	% Niveau	12,2 %	37,4 %	34,5 %	14,4 %	1,4 %	100,0 %
	% Temps	34,7 %	38,8 %	32,9 %	47,6 %	25,0 %	-
	% Total	4,5 %	13,7 %	12,7 %	5,3 %	0,5 %	36,7 %
	Cont. χ^2	0,0525	0,1658	0,5745	1,3715	0,2973	-
Ils ont beaucoup augmenté	Fréquence	1	19	30	7	1	58
	Fréq. att.	7,5	20,5	22,3	6,4	1,2	-
	% Niveau	1,7 %	32,8 %	51,7 %	12,1 %	1,7 %	100,0 %
	% Temps	2,0 %	14,2 %	20,5 %	16,7 %	12,5 %	-
	% Total	0,3 %	5,0 %	7,9 %	1,8 %	0,3 %	15,3 %
	Cont. χ^2	5,6320	0,1107	2,6241	0,0510	0,0411	-
Total	Fréquence	49	134	146	42	8	379
	% Total	12,9 %	35,4 %	38,5 %	11,1 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

L'une des fréquences attendues est inférieure à 1.
Le calcul du khi2 est invalidé.

Un peu plus de la moitié, 52,0 %, des élèves rapportent que leurs résultats scolaires ont beaucoup (15,3 %) ou un peu (36,7 %) augmenté depuis la mise en œuvre du TPE-PPE. Cependant, les réponses analysées ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le temps que les élèves consacrent à leurs devoirs et leurs leçons et leur perception du changement dans leurs résultats scolaires, puisque l'une des fréquences attendues est inférieure à 1.

Tableau 85. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je lis plus » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 19	▼▼ 17	37	8	1	82
	Fréq. att.	10,0	28,3	31,9	10,0	1,7	-
	% Niveau	23,2 %	20,7 %	45,1 %	9,8 %	1,2 %	100,0 %
	% Temps	30,2 %	9,6 %	18,4 %	12,7 %	9,1 %	-
	% Total	3,7 %	3,3 %	7,2 %	1,6 %	0,2 %	15,9 %
	Cont. χ^2	8,0697	4,5036	0,8010	0,4042	0,3201	-
Un peu en accord	Fréquence	15	47	50	▼ 9	1	122
	Fréq. att.	14,9	42,1	47,5	14,9	2,6	-
	% Niveau	12,3 %	38,5 %	41,0 %	7,4 %	0,8 %	100,0 %
	% Temps	23,8 %	26,4 %	24,9 %	14,3 %	9,1 %	-
	% Total	2,9 %	9,1 %	9,7 %	1,7 %	0,2 %	23,6 %
	Cont. χ^2	0,0007	0,5739	0,1291	2,3333	0,9853	-
Assez en accord	Fréquence	18	61	▼ 52	22	6	159
	Fréq. att.	19,4	54,8	61,9	19,4	3,4	-
	% Niveau	11,3 %	38,4 %	32,7 %	13,8 %	3,8 %	100,0 %
	% Temps	28,6 %	34,3 %	25,9 %	34,9 %	54,5 %	-
	% Total	3,5 %	11,8 %	10,1 %	4,3 %	1,2 %	30,8 %
	Cont. χ^2	0,1028	0,6898	1,5940	0,3448	2,0105	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 11	53	62	▲ 24	3	153
	Fréq. att.	18,7	52,8	59,6	18,7	3,3	-
	% Niveau	7,2 %	34,6 %	40,5 %	15,7 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	17,5 %	29,8 %	30,8 %	38,1 %	27,3 %	-
	% Total	2,1 %	10,3 %	12,0 %	4,7 %	0,6 %	29,7 %
	Cont. χ^2	3,1544	0,0009	0,0967	1,5150	0,0210	-
Total	Fréquence	63	178	201	63	11	516
	% Total	12,2 %	34,5 %	39,0 %	12,2 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,006
Valeur du khi2 de Pearson							27,654
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,134
							Relation faible

Les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres lire plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE, alors que ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes ou entre une et deux heures estiment plus que les autres lire plus. Dans l'ensemble, plus de six élèves sur dix, soit 60,5 %, se disent fortement (29,7 %) ou assez (30,8 %) en accord avec l'énoncé « Je lis plus ». Les élèves qui consacrent moins de 15 minutes quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que ceux qui travaillent entre 15 et 30 minutes (30,2 % contre 9,6 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont moins nombreux que ceux qui consacrent entre une et deux heures à leurs

devoirs et leurs leçons (17,5 % contre 38,1 %) à être fortement en accord avec l'énoncé. Pour leur part, les élèves qui consacrent entre une et deux heures à leurs devoirs et leurs leçons sont peu nombreux (14,3 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé. Quant à ceux qui consacrent quotidiennement entre 30 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons, ils sont peu nombreux (25,9 %) à être assez en accord avec l'énoncé.

Tableau 86. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie plus » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲ ▲ 18	▼ 8	15	6	0	47
	Fréq. att.	5,8	16,4	18,1	5,8	1,0	-
	% Niveau	38,3 %	17,0 %	31,9 %	12,8 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	27,7 %	4,4 %	7,5 %	9,4 %	0,0 %	-
	% Total	3,4 %	1,5 %	2,9 %	1,1 %	0,0 %	9,0 %
	Cont. χ^2	25,3080	4,2687	0,5194	0,0107	0,9885	-
Un peu en accord	Fréquence	13	33	31	14	1	92
	Fréq. att.	11,4	32,0	35,4	11,3	1,9	-
	% Niveau	14,1 %	35,9 %	33,7 %	15,2 %	1,1 %	100,0 %
	% Temps	20,0 %	18,1 %	15,4 %	21,9 %	9,1 %	-
	% Total	2,5 %	6,3 %	5,9 %	2,7 %	0,2 %	17,6 %
	Cont. χ^2	0,2145	0,0303	0,5370	0,6678	0,4518	-
Assez en accord	Fréquence	20	69	85	19	6	199
	Fréq. att.	24,7	69,3	76,5	24,4	4,2	-
	% Niveau	10,1 %	34,7 %	42,7 %	9,5 %	3,0 %	100,0 %
	% Temps	30,8 %	37,9 %	42,3 %	29,7 %	54,5 %	-
	% Total	3,8 %	13,2 %	16,3 %	3,6 %	1,1 %	38,0 %
	Cont. χ^2	0,9055	0,0009	0,9492	1,1762	0,7867	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 14	72	70	25	4	185
	Fréq. att.	23,0	64,4	71,1	22,6	3,9	-
	% Niveau	7,6 %	38,9 %	37,8 %	13,5 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	21,5 %	39,6 %	34,8 %	39,1 %	36,4 %	-
	% Total	2,7 %	13,8 %	13,4 %	4,8 %	0,8 %	35,4 %
	Cont. χ^2	3,5169	0,9023	0,0170	0,2463	0,0031	-
Total	Fréquence	65	182	201	64	11	523
	% Total	12,4 %	34,8 %	38,4 %	12,2 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,000
Valeur du khi2 de Pearson							41,501
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,163
Relation modérée							

Les réponses analysées montrent que les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres étudier plus depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE, alors que ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes estiment plus que les autres étudier plus. Dans l'ensemble, plus de sept élèves sur dix, soit 73,4 %, des élèves se disent fortement (35,4 %) ou assez (38,0 %) en accord avec l'énoncé « J'étudie plus ». Cependant, les élèves qui consacrent moins de 15 minutes quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que leurs pairs qui travaillent entre 15 et 30 minutes

(27,7 % contre 4,4 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Aussi, ils sont peu nombreux (21,5 %) à être fortement en accord avec celui-ci.

Tableau 87. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	16	13	25	8	1	63
	Fréq. att.	7,8	21,7	24,5	7,8	1,2	-
	% Niveau	25,4 %	20,6 %	39,7 %	12,7 %	1,6 %	100,0 %
	% Temps	25,4 %	7,4 %	12,6 %	12,7 %	10,0 %	-
	% Total	3,1 %	2,5 %	4,9 %	1,6 %	0,2 %	12,3 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	14	37	38	19	2	110
	Fréq. att.	13,6	37,9	42,8	13,6	2,2	-
	% Niveau	12,7 %	33,6 %	34,5 %	17,3 %	1,8 %	100,0 %
	% Temps	22,2 %	21,0 %	19,1 %	30,2 %	20,0 %	-
	% Total	2,7 %	7,2 %	7,4 %	3,7 %	0,4 %	21,5 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	22	69	76	18	3	188
	Fréq. att.	23,2	64,8	73,2	23,2	3,7	-
	% Niveau	11,7 %	36,7 %	40,4 %	9,6 %	1,6 %	100,0 %
	% Temps	34,9 %	39,2 %	38,2 %	28,6 %	30,0 %	-
	% Total	4,3 %	13,5 %	14,9 %	3,5 %	0,6 %	36,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	11	57	60	18	4	150
	Fréq. att.	18,5	51,7	58,4	18,5	2,9	-
	% Niveau	7,3 %	38,0 %	40,0 %	12,0 %	2,7 %	100,0 %
	% Temps	17,5 %	32,4 %	30,2 %	28,6 %	40,0 %	-
	% Total	2,2 %	11,2 %	11,7 %	3,5 %	0,8 %	29,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	63	176	199	63	10	511
	% Total	12,3 %	34,4 %	38,9 %	12,3 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,053
Valeur du khi2 de Pearson							20,803
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

Il n'y a pas de distinction entre les réactions des élèves à l'énoncé « J'étudie mieux » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves répondent majoritairement, 66,2 %, être fortement (29,4 %) ou assez (36,8 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 88. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 26	▼ 25	41	11	2	105
	Fréq. att.	13,2	36,0	40,9	12,6	2,3	-
	% Niveau	24,8 %	23,8 %	39,0 %	10,5 %	1,9 %	100,0 %
	% Temps	41,9 %	14,8 %	21,4 %	18,6 %	18,2 %	-
	% Total	5,3 %	5,1 %	8,3 %	2,2 %	0,4 %	21,3 %
	Cont. χ^2	12,3980	3,3580	0,0003	0,1951	0,0502	-
Un peu en accord	Fréquence	13	33	45	11	3	105
	Fréq. att.	13,2	36,0	40,9	12,6	2,3	-
	% Niveau	12,4 %	31,4 %	42,9 %	10,5 %	2,9 %	100,0 %
	% Temps	21,0 %	19,5 %	23,4 %	18,6 %	27,3 %	-
	% Total	2,6 %	6,7 %	9,1 %	2,2 %	0,6 %	21,3 %
	Cont. χ^2	0,0032	0,2490	0,4126	0,1951	0,1844	-
Assez en accord	Fréquence	▼▼ 8	55	62	20	4	149
	Fréq. att.	18,7	51,1	58,0	17,8	3,3	-
	% Niveau	5,4 %	36,9 %	41,6 %	13,4 %	2,7 %	100,0 %
	% Temps	12,9 %	32,5 %	32,3 %	33,9 %	36,4 %	-
	% Total	1,6 %	11,2 %	12,6 %	4,1 %	0,8 %	30,2 %
	Cont. χ^2	6,1538	0,3013	0,2718	0,2637	0,1372	-
Fortement en accord	Fréquence	15	▲ 56	▼ 44	17	2	134
	Fréq. att.	16,9	45,9	52,2	16,0	3,0	-
	% Niveau	11,2 %	41,8 %	32,8 %	12,7 %	1,5 %	100,0 %
	% Temps	24,2 %	33,1 %	22,9 %	28,8 %	18,2 %	-
	% Total	3,0 %	11,4 %	8,9 %	3,4 %	0,4 %	27,2 %
	Cont. χ^2	0,2035	2,2053	1,2842	0,0579	0,3277	-
Total	Fréquence						
	% Total	12,6 %	34,3 %	38,9 %	12,0 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,005
Valeur du khi2 de Pearson							28,252
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,138
							Relation faible

La courte majorité, soit 57,4 %, des élèves se disent fortement (27,2 %) ou assez (30,2 %) en accord avec l'énoncé « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons ». Cependant, les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes ou entre 30 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres être plus reposés le matin pour faire leurs devoirs et leurs leçons depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE. Ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes estiment plus que les autres être plus reposés le matin pour faire leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves qui consacrent quotidiennement moins de

15 minutes à leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes à (41,9 % contre 14,8 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Aussi, ils sont peu nombreux (12,9 %) à être assez en accord avec celui-ci. Pour leur part, les élèves qui consacrent entre 15 et 30 minutes à leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que ceux qui travaillent entre 30 et 60 minutes (33,1 % contre 22,9 %) à être fortement en accord avec l'énoncé.

Tableau 89. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	24	32	48	14	3	121
	Fréq. att.	15,9	41,9	45,3	15,1	2,8	-
	% Niveau	19,8 %	26,4 %	39,7 %	11,6 %	2,5 %	100,0 %
	% Temps	42,1 %	21,3 %	29,6 %	25,9 %	30,0 %	-
	% Total	5,5 %	7,4 %	11,1 %	3,2 %	0,7 %	27,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	11	37	28	15	4	95
	Fréq. att.	12,5	32,9	35,5	11,8	2,2	-
	% Niveau	11,6 %	38,9 %	29,5 %	15,8 %	4,2 %	100,0 %
	% Temps	19,3 %	24,7 %	17,3 %	27,8 %	40,0 %	-
	% Total	2,5 %	8,5 %	6,5 %	3,5 %	0,9 %	21,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	12	48	51	14	1	126
	Fréq. att.	16,6	43,6	47,1	15,7	2,9	-
	% Niveau	9,5 %	38,1 %	40,5 %	11,1 %	0,8 %	100,0 %
	% Temps	21,1 %	32,0 %	31,5 %	25,9 %	10,0 %	-
	% Total	2,8 %	11,1 %	11,8 %	3,2 %	0,2 %	29,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	10	33	35	11	2	91
	Fréq. att.	12,0	31,5	34,0	11,3	2,1	-
	% Niveau	11,0 %	36,3 %	38,5 %	12,0 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	17,5 %	22,0 %	21,6 %	20,4 %	20,0 %	-
	% Total	2,3 %	7,6 %	8,1 %	2,5 %	0,5 %	21,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	57	150	162	54	10	433
	% Total	13,2 %	34,6 %	37,4 %	12,5 %	2,3 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,230
Valeur du khi2 de Pearson							15,207
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

Les élèves, sans égard au temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons, réagissent similairement à l'énoncé « Cette période diminue mon anxiété ». La moitié, soit 50,1 %, des élèves se disent fortement (21,0 %) ou assez (29,1 %) en accord avec l'énoncé.

Tableau 90. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 21	▼ 13	▼ 16	8	▲ 4	62
	Fréq. att.	8,1	21,3	23,5	7,9	1,2	-
	% Niveau	33,9 %	21,0 %	25,8 %	12,9 %	6,5 %	100,0 %
	% Temps	31,3 %	7,4 %	8,3 %	12,3 %	40,0 %	-
	% Total	4,1 %	2,5 %	3,1 %	1,6 %	0,8 %	12,2 %
	Cont. χ^2	20,2880	3,2183	2,3737	0,0012	6,3770	-
Un peu en accord	Fréquence	14	40	49	12	2	117
	Fréq. att.	15,4	40,1	44,3	14,9	2,3	-
	% Niveau	12,0 %	34,2 %	41,9 %	10,3 %	1,7 %	100,0 %
	% Temps	20,9 %	22,9 %	25,4 %	18,5 %	20,0 %	-
	% Total	2,7 %	7,8 %	9,6 %	2,4 %	0,4 %	22,9 %
	Cont. χ^2	0,1222	0,0005	0,5039	0,5686	0,0377	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 20	66	75	30	▼ 1	192
	Fréq. att.	25,2	65,9	72,7	24,5	3,8	-
	% Niveau	10,4 %	34,4 %	39,1 %	15,6 %	0,5 %	100,0 %
	% Temps	29,9 %	37,7 %	38,9 %	46,2 %	10,0 %	-
	% Total	3,9 %	12,9 %	14,7 %	5,9 %	0,2 %	37,6 %
	Cont. χ^2	1,0817	0,0002	0,0754	1,2494	2,0303	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 12	56	53	15	3	139
	Fréq. att.	18,3	47,7	52,6	17,7	2,7	-
	% Niveau	8,6 %	40,3 %	38,1 %	10,8 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	17,9 %	32,0 %	27,5 %	23,1 %	30,0 %	-
	% Total	2,4 %	11,0 %	10,4 %	2,9 %	0,6 %	27,3 %
	Cont. χ^2	2,1465	1,4457	0,0030	0,4163	0,0276	-
Total	Fréquence	67	175	193	65	10	510
	% Total	13,1 %	34,3 %	37,8 %	12,7 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,000
Valeur du khi2 de Pearson							41,968
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,166
Relation modérée							

Près des deux tiers, soit 64,9 %, des élèves se disent fortement (27,3 %) ou assez (37,6 %) en accord avec l'énoncé « Cette période me permet d'être mieux organisé ». Cependant, les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes ou plus de deux heures à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres que la période TPE leur permet d'être mieux organisés. Ceux qui leur consacrent entre 15 et 60 minutes estiment plus que les autres que la période TPE leur permet d'être mieux organisés. Les élèves qui leur consacrent moins de 15 minutes et ceux qui travaillent plus de deux heures sont plus nombreux que ceux qui passent en moyenne entre

15 et 30 minutes ou entre 30 et 60 minutes par jour à travailler sur leurs devoirs et leurs leçons (31,3 % et 40,0 % contre 7,4 % et 8,3 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont, de plus, peu nombreux (29,9 % et 10,0 %) à se dire assez en accord avec l'énoncé. Les élèves qui consacrent à leurs devoirs moins de 15 minutes par jour sont peu nombreux (17,9 %) à être fortement en accord avec l'énoncé.

Tableau 91. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 18	▼ 8	16	5	2	49
	Fréq. att.	6,3	17,1	18,2	6,3	1,0	-
	% Niveau	36,7 %	16,3 %	32,7 %	10,2 %	4,1 %	100,0 %
	% Temps	26,9 %	4,4 %	8,3 %	7,5 %	18,2 %	-
	% Total	3,5 %	1,5 %	3,1 %	1,0 %	0,4 %	9,5 %
	Cont. χ^2	21,4590	4,8596	0,2574	0,2824	0,8847	-
Un peu en accord	Fréquence	▲ 19	30	35	14	2	100
	Fréq. att.	12,9	34,9	37,1	12,9	2,1	-
	% Niveau	19,0 %	30,0 %	35,0 %	14,0 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	28,4 %	16,6 %	18,2 %	20,9 %	18,2 %	-
	% Total	3,7 %	5,8 %	6,8 %	2,7 %	0,4 %	19,3 %
	Cont. χ^2	2,8445	0,6990	0,1151	0,0878	0,0072	-
Assez en accord	Fréquence	19	70	70	23	3	185
	Fréq. att.	23,9	64,6	68,6	23,9	3,9	-
	% Niveau	10,3 %	37,8 %	37,8 %	12,4 %	1,6 %	100,0 %
	% Temps	28,4 %	38,7 %	36,5 %	34,3 %	27,3 %	-
	% Total	3,7 %	13,5 %	13,5 %	4,4 %	0,6 %	35,7 %
	Cont. χ^2	1,0151	0,4440	0,0298	0,0360	0,2195	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 11	▲ 73	71	25	4	184
	Fréq. att.	23,8	64,3	68,2	23,8	3,9	-
	% Niveau	6,0 %	39,7 %	38,6 %	13,6 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	16,4 %	40,3 %	37,0 %	37,3 %	36,4 %	-
	% Total	2,1 %	14,1 %	13,7 %	4,8 %	0,8 %	35,5 %
	Cont. χ^2	6,8834	1,1790	0,1149	0,0606	0,0022	-
Total	Fréquence	67	181	192	67	11	518
	% Total	12,9 %	34,9 %	37,1 %	12,9 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)	0,000
Valeur du khi2 de Pearson	41,482
Degrés de liberté	12
Valeur du V de Cramér	0,163
Relation modérée	

La majorité, soit 71,2 %, des élèves se disent fortement (35,5 %) ou assez (35,7 %) en accord avec l'énoncé « Je suis mieux préparé pour mes cours ». Or, les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres être mieux préparés pour leurs cours depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE au contraire de ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes qui, eux, estiment plus que les autres être mieux préparés pour leurs cours. Les élèves qui travaillent moins de 15 minutes sur leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que ceux qui y travaillent entre 15 et 30 minutes par jour (26,9 % contre 4,4 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Ils sont moins nombreux (16,4 % contre 40,3 %) à être fortement en accord avec celui-ci. Aussi, ils sont nombreux (28,4 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé.

Tableau 92. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 21	▼ 19	26	12	2	80
	Fréq. att.	10,6	26,7	30,9	10,3	1,6	-
	% Niveau	26,3 %	23,8 %	32,5 %	15,0 %	2,5 %	100,0 %
	% Temps	31,3 %	11,2 %	13,3 %	18,5 %	20,0 %	-
	% Total	4,1 %	3,7 %	5,1 %	2,4 %	0,4 %	15,8 %
	Cont. χ^2	10,2860	2,2042	0,7849	0,2964	0,1129	-
Un peu en accord	Fréquence	▼ 13	44	51	20	3	131
	Fréq. att.	17,3	43,7	50,6	16,8	2,6	-
	% Niveau	9,9 %	33,6 %	38,9 %	15,3 %	2,3 %	100,0 %
	% Temps	19,4 %	26,0 %	26,0 %	30,8 %	30,0 %	-
	% Total	2,6 %	8,7 %	10,1 %	3,9 %	0,6 %	25,8 %
	Cont. χ^2	1,0739	0,0025	0,0025	0,6117	0,0670	-
Assez en accord	Fréquence	20	48	▲ 71	18	▼ 1	158
	Fréq. att.	20,9	52,7	61,1	20,3	3,1	-
	% Niveau	12,7 %	30,4 %	44,9 %	11,4 %	0,6 %	100,0 %
	% Temps	29,9 %	28,4 %	36,2 %	27,7 %	10,0 %	-
	% Total	3,9 %	9,5 %	14,0 %	3,6 %	0,2 %	31,2 %
	Cont. χ^2	0,0371	0,4135	1,6108	0,2513	1,4373	-
Fortement en accord	Fréquence	▼ 13	▲ 58	48	15	4	138
	Fréq. att.	18,2	46,0	53,3	17,7	2,7	-
	% Niveau	9,4 %	42,0 %	34,8 %	10,9 %	2,9 %	100,0 %
	% Temps	19,4 %	34,3 %	24,5 %	23,1 %	40,0 %	-
	% Total	2,6 %	11,4 %	9,5 %	3,0 %	0,8 %	27,2 %
	Cont. χ^2	1,5037	3,1304	0,5363	0,4097	0,6002	-
Total	Fréquence	67	169	196	65	10	507
	% Total	13,2 %	33,3 %	38,7 %	12,8 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,013
Valeur du khi2 de Pearson							25,372
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,129
							Relation faible

Les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes ou plus de deux heures à leurs devoirs et leurs leçons estiment moins que les autres être plus concentrés pour faire leurs devoirs et leurs leçons depuis la mise en œuvre du projet TPE-PP, alors que ceux qui leur consacrent entre 15 et 60 minutes estiment plus que les autres être plus concentrés pour les faire. Dans l'ensemble, plus de la moitié, soit 58,4 %, des élèves se disent fortement (27,2 %) ou assez (31,2 %) en accord avec l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». Or, les élèves qui travaillent moins de 15 minutes par jour sur les devoirs et les leçons sont plus

nombreux que ceux qui travaillent entre 15 et 30 minutes (31,3 % contre 11,2 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. À l'inverse, ils sont moins nombreux (19,4 % contre 34,4 %) à être fortement en accord avec celui-ci. Aussi, ils sont peu nombreux (19,4 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé. Pour leur part, les élèves qui consacrent entre 30 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons sont moins nombreux que ceux qui y travaillent plus que deux heures quotidiennement (36,2 % contre 10,0 %) à être assez en accord avec l'énoncé.

Tableau 93. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▲▲ 25	▼ 32	▼ 38	▲▲ 23	▲▲ 6	124
	Fréq. att.	16,8	42,8	46,6	15,3	2,5	-
	% Niveau	20,2 %	25,8 %	30,6 %	18,5 %	4,8 %	100,0 %
	% Temps	37,3 %	18,7 %	20,4 %	37,7 %	60,0 %	-
	% Total	5,1 %	6,5 %	7,7 %	4,6 %	1,2 %	25,1 %
	Cont. χ^2	4,022	2,7413	1,5851	3,8994	4,876	-
Un peu en accord	Fréquence	13	▼ 29	▲ 47	14	2	105
	Fréq. att.	14,2	36,3	39,5	12,9	2,1	-
	% Niveau	12,4 %	27,6 %	44,8 %	13,3 %	1,9 %	100,0 %
	% Temps	19,4 %	17,0 %	25,3 %	23,0 %	20,0 %	-
	% Total	2,6 %	5,9 %	9,5 %	2,8 %	0,4 %	21,2 %
	Cont. χ^2	0,1034	1,4582	1,4430	0,0869	0,0069	-
Assez en accord	Fréquence	▼ 11	40	▲ 55	13	▼ 0	119
	Fréq. att.	16,1	41,1	44,7	14,7	2,4	-
	% Niveau	9,2 %	33,6 %	46,2 %	10,9 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	16,4 %	23,4 %	29,6 %	21,3 %	0,0 %	-
	% Total	2,2 %	8,1 %	11,1 %	2,6 %	0,0 %	24,0 %
	Cont. χ^2	1,6193	0,0299	2,3656	0,1890	2,4040	-
Fortement en accord	Fréquence	18	▲▲ 70	▼ 46	▼ 11	2	147
	Fréq. att.	19,9	50,8	55,2	18,1	3,0	-
	% Niveau	12,2 %	47,6 %	31,3 %	7,5 %	1,4 %	100,0 %
	% Temps	26,9 %	40,9 %	24,7 %	18,0 %	20,0 %	-
	% Total	3,6 %	14,1 %	9,3 %	2,2 %	0,4 %	29,7 %
	Cont. χ^2	0,1809	7,273	1,5445	2,7946	0,3166	-
Total	Fréquence	67	171	186	61	10	495
	% Total	13,5 %	34,5 %	37,6 %	12,3 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,000
Valeur du khi2 de Pearson							38,940
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,162
Relation modérée							

Les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes ou plus d'une heure à leurs devoirs et à leurs leçons estiment moins que les autres que la période TPE leur permet de se reposer le soir. Ceux qui leur consacrent entre 15 et 60 minutes estiment plus que les autres que la période TPE leur permet de se reposer le soir. Pour leur part, les élèves qui y travaillent entre 30 et 60 minutes présentent un avis divisé sur l'énoncé « Cette période me permet de me reposer le soir ». Les élèves qui travaillent entre 15 et 30 minutes par jour sont plus nombreux que ceux qui travaillent entre 30 et 60 minutes et ceux qui travaillent entre une et deux heures (40,9 %

contre 24,7 % et 18,0 %) à être fortement en accord avec l'énoncé. Les élèves qui travaillent moins de 15 minutes, entre une et deux heures ou plus de deux heures quotidiennement sont plus nombreux que ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes ou entre 30 et 60 minutes (37,3 %, 37,7 et 60,0 % contre 18,7 % et 20,4 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Les élèves qui consacrent entre 30 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons sont plus nombreux que ceux qui travaillent moins de 15 minutes ou plus de deux heures par jour (29,6 % contre 16,4 % et 0,0 %) à être assez en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi plus nombreux que ceux qui travaillent entre 15 et 30 minutes (25,3 % contre 17,0 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé.

Tableau 94. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	51	146	139	48	5	389
	Fréq. att.	51,1	136,6	147,0	46,3	8,0	-
	% Niveau	13,1 %	37,5 %	35,7 %	12,3 %	1,3 %	100,0 %
	% Temps	79,7 %	85,4 %	75,5 %	82,8 %	50,0 %	-
	% Total	10,5 %	30,0 %	28,5 %	9,9 %	1,0 %	79,9 %
	Cont. χ^2	0,0003	0,6484	0,4326	0,0603	1,1175	-
Un peu en accord	Fréquence	6	12	21	5	1	45
	Fréq. att.	5,9	15,8	17,0	5,4	0,9	-
	% Niveau	13,3 %	26,7 %	46,7 %	11,1 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	9,4 %	7,0 %	11,4 %	8,6 %	10,0 %	-
	% Total	1,2 %	2,5 %	4,3 %	1,0 %	0,2 %	9,2 %
	Cont. χ^2	0,0013	0,9143	0,9401	0,0241	0,0062	-
Assez en accord	Fréquence	4	8	16	5	1	34
	Fréq. att.	4,5	11,9	12,8	4,0	0,7	-
	% Niveau	11,8 %	23,5 %	47,1 %	14,7 %	2,9 %	100,0 %
	% Temps	6,3 %	4,7 %	8,7 %	8,6 %	10,0 %	-
	% Total	0,8 %	1,6 %	3,3 %	1,0 %	0,2 %	7,0 %
	Cont. χ^2	0,0491	1,2993	0,7744	0,2232	0,1305	-
Fortement en accord	Fréquence	3	5	8	0	3	19
	Fréq. att.	2,5	6,7	7,2	2,3	0,4	-
	% Niveau	15,8 %	26,3 %	42,1 %	0,0 %	15,8 %	100,0 %
	% Temps	4,7 %	2,9 %	4,3 %	0,0 %	30,0 %	-
	% Total	0,6 %	1,0 %	1,6 %	0,0 %	0,6 %	3,9 %
	Cont. χ^2	0,1014	0,4188	0,094	2,2628	17,459	-
Total	Fréquence	64	171	184	58	10	487
	% Total	13,1 %	35,1 %	37,8 %	11,9 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Trois des fréquences attendues sont inférieures à 1.
Le calcul du khi2 est invalidé.

Près de neuf répondants sur dix, soit 89,1 % d'entre eux, ne se disent qu'un peu (9,2 %) ou pas du tout (79,9 %) en accord avec l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours ». Les réactions des élèves à l'énoncé « J'aimerais mieux avoir des cours » ne permettent pas de construire un tableau de contingence valide entre le temps que les élèves consacrent à leurs devoirs et leurs leçons et leur niveau d'accord avec celui-ci, parce que trois des fréquences attendues sont inférieures à 1.

Tableau 95. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	36	120	117	44	6	323
	Fréq. att.	42,1	111,8	119,1	42,8	7,2	-
	% Niveau	11,1 %	37,2 %	36,2 %	13,6 %	1,9 %	100,0 %
	% Temps	56,3 %	70,6 %	64,6 %	67,7 %	54,5 %	-
	% Total	7,3 %	24,4 %	23,8 %	9,0 %	1,2 %	65,8 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	13	29	35	15	2	94
	Fréq. att.	12,3	32,5	34,7	12,4	2,1	-
	% Niveau	13,8 %	30,9 %	37,2 %	16,0 %	2,1 %	100,0 %
	% Temps	20,3 %	17,1 %	19,3 %	23,1 %	18,2 %	-
	% Total	2,6 %	5,9 %	7,1 %	3,1 %	0,4 %	19,1 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	7	12	16	4	2	41
	Fréq. att.	5,3	14,2	15,1	5,4	0,9	-
	% Niveau	17,1 %	29,3 %	39,0 %	9,8 %	4,9 %	100,0 %
	% Temps	10,9 %	7,1 %	8,8 %	6,2 %	18,2 %	-
	% Total	1,4 %	2,4 %	3,3 %	0,8 %	0,4 %	8,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	8	9	13	2	1	33
	Fréq. att.	4,3	11,4	12,2	4,4	0,7	-
	% Niveau	24,2 %	27,3 %	39,4 %	6,1 %	3,0 %	100,0 %
	% Temps	12,5 %	5,3 %	7,2 %	3,1 %	9,1 %	-
	% Total	1,6 %	1,8 %	2,6 %	0,4 %	0,2 %	6,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	64	170	181	65	11	491
	% Total	13,0 %	34,6 %	36,9 %	13,2 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,580
Valeur du khi2 de Pearson							10,412
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

La vaste majorité, soit 84,9 %, des élèves rapportent n'être qu'un peu (19,1 %) ou pas du tout (65,8 %) en accord avec l'énoncé « Je perds mon temps pendant cette période ». Les répondants réagissent de façon semblable, peu importe le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.

Tableau 96. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « La période TPE est trop courte » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	23	68	61	21	6	179
	Fréq. att.	22,7	62,3	68,8	22,0	3,2	-
	% Niveau	12,8 %	38,0 %	34,1 %	11,7 %	3,4 %	100,0 %
	% Temps	36,5 %	39,3 %	31,9 %	34,4 %	66,7 %	-
	% Total	4,6 %	13,7 %	12,3 %	4,2 %	1,2 %	36,0 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	11	42	52	12	1	118
	Fréq. att.	15,0	41,1	45,3	14,5	2,1	-
	% Niveau	9,3 %	35,6 %	44,1 %	10,2 %	0,8 %	100,0 %
	% Temps	17,5 %	24,3 %	27,2 %	19,7 %	11,1 %	-
	% Total	2,2 %	8,5 %	10,5 %	2,4 %	0,2 %	23,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	8	22	32	7	0	69
	Fréq. att.	8,7	24,0	26,5	8,5	1,2	-
	% Niveau	11,6 %	31,9 %	46,4 %	10,1 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	12,7 %	12,7 %	16,8 %	11,5 %	0,0 %	-
	% Total	1,6 %	4,4 %	6,4 %	1,4 %	0,0 %	13,9 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	21	41	46	21	2	131
	Fréq. att.	16,6	45,6	50,3	16,1	2,4	-
	% Niveau	16,0 %	31,3 %	35,1 %	16,0 %	1,5 %	100,0 %
	% Temps	33,3 %	23,7 %	24,1 %	34,4 %	22,2 %	-
	% Total	4,2 %	8,2 %	9,3 %	4,2 %	0,4 %	26,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	63	173	191	61	9	497
	% Total	12,7 %	34,8 %	38,4 %	12,3 %	1,8 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,347
Valeur du khi2 de Pearson							13,309
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

Plus d'un élève sur deux, soit 59,7 % ne se disent qu'un peu (23,7 %) ou pas du tout (36,0 %) en accord avec l'énoncé « La période TPE est trop courte ». La réaction des élèves face à cet énoncé ne varie pas selon le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.

Tableau 97. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	▼▼ 20	▼ 68	▲ 108	▲▲ 45	▲ 9	250
	Fréq. att.	33,0	84,2	96,3	30,9	5,6	-
	% Niveau	8,0 %	27,2 %	43,2 %	18,0 %	3,6 %	100,0 %
	% Temps	30,8 %	41,0 %	56,8 %	73,8 %	81,8 %	-
	% Total	4,1 %	13,8 %	21,9 %	9,1 %	1,8 %	50,7 %
	Cont. χ^2	5,0968	3,1094	1,4089	6,397	2,0992	-
Un peu en accord	Fréquence	14	▲ 45	45	▼▼ 6	1	111
	Fréq. att.	14,6	37,4	42,8	13,7	2,5	-
	% Niveau	12,6 %	40,5 %	40,5 %	5,4 %	0,9 %	100,0 %
	% Temps	21,5 %	27,1 %	23,7 %	9,8 %	9,1 %	-
	% Total	2,8 %	9,1 %	9,1 %	1,2 %	0,2 %	22,5 %
	Cont. χ^2	0,0275	1,5555	0,1153	4,3555	0,8804	-
Assez en accord	Fréquence	▲ 13	▲ 28	▼▼ 12	6	▼ 0	59
	Fréq. att.	7,8	19,9	22,7	7,3	1,3	-
	% Niveau	22,0 %	47,5 %	20,3 %	10,2 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	20,0 %	16,9 %	6,3 %	9,8 %	0,0 %	-
	% Total	2,6 %	5,7 %	2,4 %	1,2 %	0,0 %	12,0 %
	Cont. χ^2	3,5043	3,3303	5,0713	0,2316	1,3164	-
Fortement en accord	Fréquence	▲▲ 18	25	25	4	1	73
	Fréq. att.	9,6	24,6	28,1	9,0	1,6	-
	% Niveau	24,7 %	34,2 %	34,2 %	5,5 %	1,4 %	100,0 %
	% Temps	27,7 %	15,1 %	13,2 %	6,6 %	9,1 %	-
	% Total	3,7 %	5,1 %	5,1 %	0,8 %	0,2 %	14,8 %
	Cont. χ^2	7,2880	0,0072	0,3491	2,8038	0,2428	-
Total	Fréquence	65	166	190	61	11	493
	% Total	13,2 %	33,7 %	38,5 %	12,4 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,000
Valeur du khi2 de Pearson							49,190
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							0,182
Relation modérée							

Dans l'ensemble, c'est près des trois quarts, 73,2 %, des élèves qui ne sont qu'un peu (22,5 %) ou pas du tout (50,7 %) en accord avec « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». Cependant, les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 30 minutes à leurs devoirs et leurs leçons estiment plus que les autres qu'ils ne feraient pas leurs devoirs et leurs leçons sans la période TPE et ceux qui leur consacrent quotidiennement plus de 30 minutes estiment moins que les autres qu'ils ne feraient pas leurs devoirs et leurs leçons sans la période TPE. Les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes à leurs devoirs et à leurs

leçons sont nombreux (27,7 %) à être fortement en accord avec l'énoncé. Ils sont aussi plus nombreux, tout comme ceux qui leur consacrent entre 15 et 30 minutes, que ceux qui leur consacrent entre une et deux heures, plus de deux heures et entre 30 et 60 minutes (30,8 % et 41,0 % contre 73,8 %, 81,8 % et 56,8 %) à n'être pas du tout en accord avec l'énoncé. Les élèves qui consacrent quotidiennement entre 30 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons, tout comme ceux leur consacrant plus de deux heures, sont moins nombreux que ceux qui leur consacrent moins de 15 minutes ou entre 15 et 30 minutes (6,3 % et aucun contre 20,0 % et 16,9 %) à être assez en accord avec l'énoncé. Les élèves qui travaillent entre une et deux heures quotidiennement sont moins nombreux que ceux qui travaillent entre 15 et 30 minutes (9,8 % contre 27 %) à n'être qu'un peu en accord avec l'énoncé.

Tableau 98. Niveau d'accord des élèves avec l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours » en fonction du temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons

		Moins de 15 minutes	Entre 15 et 30 minutes	Entre 30 et 60 minutes	Entre une et deux heures	Plus de deux heures	Total
Pas du tout en accord	Fréquence	44	129	136	44	8	361
	Fréq. att.	45,9	124,3	138,5	44,3	7,9	-
	% Niveau	12,2 %	35,7 %	37,7 %	12,2 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	75,9 %	82,2 %	77,7 %	78,6 %	80,0 %	-
	% Total	9,6 %	28,3 %	29,8 %	9,6 %	1,8 %	79,2 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Un peu en accord	Fréquence	7	14	21	6	1	49
	Fréq. att.	6,2	16,9	18,8	6,0	1,1	-
	% Niveau	14,3 %	28,6 %	42,9 %	12,2 %	2,0 %	100,0 %
	% Temps	12,1 %	8,9 %	12,0 %	10,7 %	10,0 %	-
	% Total	1,5 %	3,1 %	4,6 %	1,3 %	0,2 %	10,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Assez en accord	Fréquence	6	9	10	1	0	26
	Fréq. att.	3,3	9,0	10,0	3,2	0,6	-
	% Niveau	23,1 %	34,6 %	38,5 %	3,8 %	0,0 %	100,0 %
	% Temps	10,3 %	5,7 %	5,7 %	1,8 %	0,0 %	-
	% Total	1,3 %	2,0 %	2,2 %	0,2 %	0,0 %	5,7 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Fortement en accord	Fréquence	1	5	8	5	1	20
	Fréq. att.	2,5	6,9	7,7	2,5	0,4	-
	% Niveau	5,0 %	25,0 %	40,0 %	25,0 %	5,0 %	100,0 %
	% Temps	1,7 %	3,2 %	4,6 %	8,9 %	10,0 %	-
	% Total	0,2 %	1,1 %	1,8 %	1,1 %	0,2 %	4,4 %
	Cont. χ^2	-	-	-	-	-	-
Total	Fréquence	58	157	175	56	10	456
	% Total	12,7 %	34,4 %	38,4 %	12,3 %	2,2 %	100,0 %
	% Temps	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Signification asymptotique du khi2 de Pearson (bilatérale)							0,595
Valeur du khi2 de Pearson							10,243
Degrés de liberté							12
Valeur du V de Cramér							-
Relation non significative							

Les élèves réagissent de façon semblable à l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours », peu importe le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons. Près de neuf élèves sur dix, soit 89,9 % d'entre eux, ne se disent qu'un peu (10,7 %) ou pas du tout (79,2 %) en accord avec celui-ci.

6. DISCUSSION

Les résultats présentés au dernier chapitre montrent que sur l'ensemble des 80 croisements réalisés, 73 tableaux de contingence peuvent être construits et que 40 relations significatives sont établies.

Le tableau 98 illustre une synthèse de ces résultats à l'aide de la légende suivante :

×	Aucune relation significative établie
✓	Relation faible établie
✓✓	Relation modérée établie
✓✓✓	Relation forte établie

Tableau 99. Synthèse des relations significatives établies

INDICATEURS ÉTUDIÉS	Caractéristiques		Habitudes			Nombre de relations	
	Genre	Cycle	Chemine- ment	Milieu	Temps	Établies	Analysées
À propos des résultats scolaires							
Satisfaction face aux résultats scolaires	x	✓	x	✓	x	2	5
Perception du changement dans les résultats scolaires	x	✓✓	✓✓✓	-	-	2	3
À propos de l'utilisation de la période TPE							
« Je lis plus »	✓	✓	x	x	✓	3	5
« J'étudie plus »	✓	x	✓✓	✓✓	✓✓	4	5
« Je perds mon temps pendant cette période »	✓✓	x	x	✓✓	x	2	5
« La période TPE est trop courte »	✓	x	x	x	x	1	5
« Je manque de temps pendant certains cours »	✓✓	✓✓	-	-	x	2	3
À propos de l'autogestion et de l'organisation							
« J'étudie mieux »	x	x	✓	✓	x	2	5
« Cette période me permet d'être plus organisé »	x	x	✓	✓	✓✓	3	5
« Je suis mieux préparé pour mes cours »	x	✓	✓	✓✓	✓✓	4	5
À propos de l'aménagement d'une période de travail le matin							
« Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons »	x	x	x	✓	✓	2	5
« Je suis plus concentré pour faire des devoirs et mes leçons »	x	x	x	✓	✓	2	5
« Cette période me permet de me reposer le soir »	x	✓✓	x	✓✓	✓✓	3	5
À propos de l'anxiété							
« Cette période réduit mon anxiété »	✓	x	x	x	x	1	5
À propos de l'appréciation de la période TPE							
« J'aimerais mieux avoir des cours »	x	✓✓	-	-	-	1	2
À propos de la réalisation des devoirs							
« Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons »	x	✓✓	x	✓✓	✓✓	3	5
Nombre de relations établies	6	8	5	10	8	37	
Nombre de relations analysées	16	16	14	13	14		73

6.1. VARIATIONS SELON LE GENRE

La revue de la littérature met en lumière l'abondance des différences significatives entre les filles et les garçons dans leur expérience des devoirs. Elle porte à anticiper un nombre élevé de relations significatives entre le genre et les indicateurs étudiés. Or, des trois caractéristiques étudiées, le genre ne vient qu'au second rang.

D'abord, il n'y a pas de différence significative selon le genre pour les indicateurs reliés aux résultats scolaires : « Satisfaction face aux résultats scolaires » et « Perception du changement dans les résultats scolaires ». Ce constat contraste avec les résultats de Hong et ses collègues (2011) qui confirment que les filles sont plus critiques envers leur performance scolaire que les garçons. Les participants au volet TPE, qu'ils soient fille ou garçon, ont des perceptions positives de leurs résultats scolaires et des changements à ceux-ci depuis la mise en œuvre du projet TPE-PPE.

À l'inverse, l'ensemble des indicateurs liés à l'utilisation de la période TPE sont perçus différemment par les filles et les garçons. Les filles estiment davantage « [lire] plus » et « [étudier] plus ». De leur côté, les garçons sont plus nombreux à estimer qu'« [ils perdent leur] temps durant cette période », que « la période TPE est trop courte » et qu'« [ils manquent] de temps pendant certains cours ». Ces résultats montrent que les filles font une meilleure utilisation de la période TPE que les garçons. Ils sont en adéquation avec la revue de la littérature (Ablard et Lipschultz, 1998; Thibert et Karsenti, 1995; Xu, 2006; Xu et Corno, 2006; Younger et Warrington, 1996). Il est possible que le soutien des enseignants lors de la période TPE plaise davantage aux filles qu'aux garçons. Il est documenté dans la littérature que les filles apprécient plus que les garçons le soutien de leurs parents dans la réalisation de leurs devoirs (Deslandes et al., 1999) et il est possible que cela s'avère aussi avec le soutien des enseignants.

La revue de la littérature scientifique témoigne de nombreuses recherches qui confirment que les filles exploitent plus de stratégies d'autogestion et d'organisation que les garçons (Ablard et Lipschultz, 1998; Duckworth et Seligman, 2006; Harris et al., 1993; Hong et Milgram, 1999; Martin, 2004; Xu, 2006; Xu et Corno, 2006; Younger et Warrington, 1996). Cependant, les énoncés directement liés à ces stratégies, « J'étudie mieux », « Cette période me permet d'être plus organisé » et « Je suis mieux préparé pour mes cours », ne suscitent pas de réactions différentes selon le genre. Ces résultats n'excluent pas que les filles utilisent de meilleures

stratégies d'autogestion et d'organisation. Ils indiquent simplement que l'amélioration perçue est similaire peu importe le genre.

Il n'y a pas de distinction de genre dans la perception qu'ont les élèves des indicateurs reliés à l'aménagement d'une période de travail le matin : « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons », « Cette période me permet de me reposer le soir » et « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons ». La réaction des élèves à ces trois énoncés est favorable.

Les filles sont plus nombreuses à estimer que « cette période réduit [leur] anxiété ». Ce constat est en adéquation avec les résultats de la revue de la littérature. Martin (2004) confirme que les filles vivent plus d'anxiété dans la réalisation de leurs devoirs, alors que Kackar et ses collègues (2011), à partir des travaux de Schneider et Waite (2005), démontrent que de travailler avec des camarades réduit cette anxiété. Le genre est d'ailleurs la seule variable qui influence la réaction des élèves à l'énoncé « Cette période réduit mon anxiété ». Aucune distinction de genre n'a été observée pour l'indicateur « J'aimerais mieux avoir des cours ». Cet énoncé est impopulaire tant chez les filles que chez les garçons.

S'il est démontré par Mau et Lynn (2000) et Xu (2006) que les filles sont plus enclines à réaliser l'ensemble des tâches qui leur ont été assignées en devoirs, aucune distinction de genre n'est établie pour l'indicateur « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». Cependant, la présente recherche ne permet pas de déterminer si cette distinction est absente dans l'échantillon ou si la période TPE n'a pas d'effet sur cette distinction.

En somme, les filles ont une perception plus positive de l'efficacité du volet TPE, alors que les garçons perçoivent comme plus importants ses inconvénients. Si l'on peut dire que les filles en perçoivent plus l'efficacité que les garçons, il est impossible de conclure si c'est l'architecture du projet lui-même qui avantage les filles, ou, plus globalement le système scolaire dans lequel il s'inscrit et pour lequel il a été nombre de fois prouvé qu'il favorise les filles (CSE, 1999). Or, le projet TPE-PPE, duquel émane le volet TPE, compte parmi ses objectifs de motiver les élèves et d'accroître la persévérance scolaire (surtout des garçons). Il serait donc pertinent de chercher à encourager et soutenir chez les garçons une meilleure utilisation de la période TPE. Cela est plus facile à écrire qu'à réaliser, puisqu'il faut aussi éviter de tomber dans le piège de la généralisation et de la ségrégation de genre.

6.2. VARIATIONS SELON LE CYCLE DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE

Le cycle de fréquentation scolaire est la caractéristique étudiée pour laquelle le plus grand nombre de relations sont établies. Ces relations sont réparties dans tous les regroupements d'indicateurs, à l'exception de celui portant sur l'anxiété.

Les deux indicateurs reliés aux résultats scolaires, « Satisfaction face aux résultats scolaires » et « Perception du changement dans les résultats scolaires », sont perçus de façon plus positive par les élèves du deuxième cycle. Deux avenues peuvent être prises pour expliquer ce constat. Il est possible, d'une part, que ces résultats s'expliquent par l'augmentation avec l'âge de l'influence positive des devoirs sur la réussite (Cooper, 1989b; Cooper et al., 2006; Cooper et Valentine, 2001), tout comme le sentiment que les devoirs contribuent à la réussite (Xu, 2005; Xu et Corno, 2006). D'autre part, il est possible que le passage entre le primaire et le secondaire soit à l'origine de ces résultats (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000). Les élèves du premier cycle, surtout ceux en première année du secondaire, ont comme comparable d'avant le volet TPE leur vécu du primaire pendant lequel le soutien est plus grand. Cette dernière explication est à privilégier, car les écarts entre les fréquences attendues et les fréquences observées sont plus importants dans les réponses des élèves de premier cycle.

Les élèves du premier cycle et ceux du deuxième cycle réagissent différemment à deux des énoncés liés à l'utilisation de la période TPE. D'abord, les élèves du premier cycle estiment plus que les autres « [lire] plus » depuis la mise en œuvre du volet TPE. Encore une fois, il pourrait s'agir d'une distinction attribuable au passage entre le primaire et le secondaire, mais il est aussi possible que la charge de travail, plus lourde au deuxième cycle, soit à l'origine de cette distinction. Aussi, les élèves du deuxième cycle estiment plus que les autres « [manquer] de temps pendant certains cours ». Les différences de perception des élèves en fonction du cycle de fréquentation scolaire pourraient s'expliquer par le fait que les élèves plus vieux cherchent à exercer un plus grand contrôle sur leur expérience scolaire (Cooper et al., 1998). Ces différences pourraient aussi s'expliquer par le fait que la réalisation des devoirs en groupe est bénéfique pour les plus jeunes (Kackar et al., 2011). Les indicateurs « J'étudie plus », « Je perds mon temps pendant cette période » et « La période TPE est trop courte » ne présentent pas de distinction significative entre les élèves du premier cycle et ceux du deuxième.

L'attitude différente qu'ont les élèves du deuxième cycle envers les devoirs peut aussi expliquer qu'ils considèrent moins « [être] mieux préparé[s] pour [leurs] cours ». Le besoin de contrôle sur l'expérience scolaire peut entrer en contradiction avec le soutien et l'aménagement offert par le volet TPE. La perception plus négative du volet TPE pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'en vieillissant, les élèves ont tendance à adopter des attitudes plus négatives envers les devoirs (Cooper et al., 1998). Cependant, pour les autres indicateurs liés à l'autogestion et l'organisation, soit « J'étudie mieux » et « Cette période me permet d'être plus organisé », il n'y a pas de distinction dans les réactions des élèves selon leur cycle de fréquentation scolaire.

Les élèves du deuxième cycle sont plus nombreux à dire qu'« [ils aimeraient] mieux avoir des cours » et à estimer que « sans la période TPE, [ils ne feraient pas leurs] devoirs et [leurs] leçons ». Ce constat peut s'expliquer, comme le précédent, par l'attitude plus négative envers les devoirs des élèves plus âgés (Cooper et al., 1998). Il pourrait aussi être expliqué par un besoin grandissant de contrôle sur les expériences scolaires (Eccles et al., 1991). Cependant, les élèves du deuxième cycle considèrent plus que les plus jeunes que la période TPE leur permet de se reposer le soir.

En somme, la période TPE ne répond pas de la même façon aux besoins des élèves du premier cycle qu'à ceux des élèves du deuxième cycle. Il serait intéressant de différencier la structure de la période TPE de façon à laisser aux élèves du deuxième cycle un plus grand contrôle sur leur travail. Il faut aussi s'assurer que les attentes sur l'utilisation de la période TPE et le soutien qui y est offert soient cohérents avec la charge de travail grandissante des élèves du deuxième cycle. De tels aménagements selon le cycle de fréquentation scolaire sont facilement réalisables, car les élèves du premier cycle et ceux du deuxième cycle sont déjà divisés lors de la période TPE.

6.3. VARIATIONS SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Le type de cheminement scolaire est la caractéristique étudiée pour laquelle le moins de relations sont établies. Le type de cheminement scolaire n'amène pas de distinction dans la satisfaction des résultats scolaires, mais les élèves fréquentant l'adaptation scolaire estiment plus que les autres que leurs résultats scolaires ont diminué depuis la mise en œuvre du TPE. Il est possible que ce constat soit attribuable à la nature de leurs difficultés scolaires, ou au besoin qu'ils soient d'un soutien différencié (Bryan et al., 2001).

En ce qui a trait à l'utilisation de la période TPE, les réponses aux énoncés « Je lis plus », « Je perds mon temps pendant cette période » et « La période TPE set trop courte » sont semblables pour les élèves de l'adaptation scolaire et ceux du cheminement ordinaire, et il est impossible d'établir un tableau de contingence pour l'énoncé « Je manque de temps pendant certains cours ». Seul l'énoncé « J'étudie plus » présente d'une distinction selon le type de cheminement scolaire. Les élèves de l'adaptation scolaire sont moins nombreux à « [étudier] plus » depuis la mise en œuvre du volet TPE. Il se peut que ce soit une question de potentielles difficultés de lecture associées à des difficultés d'apprentissage plutôt qu'un réel problème d'organisation du travail et d'autogestion. Les autres indicateurs liés à l'utilisation de la période TPE ne montrent pas de distinction entre les élèves de l'adaptation scolaire de ceux du cheminement ordinaire, malgré que la littérature montre que les élèves de l'adaptation scolaire accordent moins de temps à leurs devoirs que leurs pairs (Deslandes et al., 1999). Il est possible que ces distinctions ne puissent être établies vu la grande diversité des difficultés vécues par les élèves de l'adaptation scolaire au moment de réaliser leurs devoirs et leurs leçons (Bryan et al., 2001).

Tous les indicateurs liés à l'autogestion et à l'organisation font état de différences entre les élèves du cheminement ordinaire et ceux de l'adaptation scolaire, et dans tous les cas, ce sont ces derniers qui perçoivent moins l'efficacité du volet TPE. Ils estiment moins que les autres « [étudier] mieux », « [être] mieux préparé[s] pour [leurs] cours » et que « cette période [leur] permet d'être mieux organisé[s] ». Ces résultats sont en adéquation avec la littérature scientifique. En effet, les élèves fréquentant l'adaptation scolaire éprouvent plus de difficulté à réaliser leurs devoirs (Anesko et al., 1987; Polloway et al., 1992) et ont une plus grande propension à être distraits, procrastiner ou oublier lors de la réalisation des devoirs en plus d'avoir un plus grand besoin de supervision (Epstein et al., 1993).

Aucun des indicateurs liés à l'aménagement d'une période de travail le matin, « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons », « Cette période me permet de me reposer le soir » et « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons », ne montre de distinctions entre les élèves selon leur type de cheminement scolaire. Il en va de même pour l'indicateur lié à la réalisation des devoirs, « Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons ». En ce qui a trait à l'appréciation de la période TPE, n'a pas été possible de construire un tableau de contingence pour l'indicateur, « J'aimerais mieux avoir des cours ».

En somme, même si le cheminement scolaire est la caractéristique pour laquelle le moins de relations sont établies, elle permet un important constat. Chaque fois, ce sont les élèves de l'adaptation scolaire qui perçoivent le moins l'efficacité du volet TPE. L'ensemble des indicateurs liés à l'autogestion et à l'organisation montrent une différence entre les élèves des deux types de cheminement. Cela démontre un besoin accru de soutien dans le développement de stratégies d'autogestion et d'organisation. Aussi, l'organisation des activités de soutien à l'intérieur de la période TPE pourrait être revue pour mieux répondre aux besoins des élèves de l'adaptation scolaire qui bénéficient plus que leurs pairs d'une structure d'aide aux devoirs (Merriman et al., 2016). Ces adaptations pourraient être aisément mises en œuvre parce que les élèves de l'adaptation scolaire et ceux du cheminement régulier font déjà partie de groupes distincts.

6.4. VARIATIONS SELON LE MILIEU OÙ SONT RÉALISÉS LES DEVOIRS ET LES LEÇONS

De l'ensemble des caractéristiques et habitudes de travail étudiées, le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons est la variable pour laquelle le plus de relations ont été établies. Cependant, c'est aussi pour celle-ci que la revue de la littérature offre le moins de résultats, et ce, malgré l'intérêt grandissant pour les structures de devoirs à l'école.

Les données associées à l'indicateur « Perception du changement dans les résultats scolaires » ne permettent pas d'établir un tableau de contingence valide. Par contre, celles associées à l'indicateur « Satisfaction face aux résultats scolaires » montrent que les élèves qui ne réalisent leurs devoirs et leurs leçons que dans un seul milieu, soit à la maison ou au cours de la période TPE, estiment plus que les autres que leurs résultats scolaires ont diminué depuis la mise en œuvre du volet TPE. Ce constat contraste avec les résultats de Cooper (1989a) ainsi que ceux de Keith et ses collègues (2004) qui ont conclu que les devoirs réalisés à l'école n'amènent pas les effets positifs des devoirs réalisés à la maison. Il s'explique cependant par le fait que l'ensemble des élèves de l'école participent au volet TPE. D'une part, les élèves qui n'étudient qu'à la maison ne profitent pas, pour réaliser leurs devoirs et leurs leçons, de l'ensemble de la journée de classe qui inclut maintenant la période TPE. D'autre part, le volet TPE ne remplace pas les devoirs faits à la maison et les élèves qui ne travaillent que durant la période TPE ne disposent pas d'assez de temps pour réaliser l'ensemble des apprentissages prévus à travers les devoirs.

Deux des indicateurs liés à l'utilisation de la période TPE montrent une distinction entre les élèves selon le milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves qui ne travaillent que dans un seul milieu estiment moins que les autres « [étudier] plus » depuis la mise en œuvre du projet. Pour leur part, les élèves qui ne travaillent qu'à la maison estiment plus que les autres qu'« [ils perdent leur] temps pendant cette période ». Il est entendu que s'ils ne profitent pas de la période pour faire leurs devoirs et leurs leçons, ils ne profitent pas des avantages du volet TPE. Les élèves qui ne travaillent qu'au TPE, dans une moindre mesure, estiment aussi plus que ceux exploitant les deux milieux de travail, perdre leur temps durant la période TPE. Si ce constat semble de prime abord étonnant, il s'explique peut-être par le fait que les élèves qui ne travaillent qu'au TPE ont de moins bonnes stratégies d'autogestion et d'organisation, ou ne travaillent tout simplement pas suffisamment.

Il est impossible d'établir un tableau de contingence pour l'indicateur « Je manque de temps pendant certains cours » et aucune distinction selon le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons n'est établie pour les énoncés « Je lis plus » et « La période TPE est trop courte ».

Sans surprise, les réactions à l'ensemble des énoncés liés à l'aménagement d'une période de travail le matin, « Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons », « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » et « Cette période me permet de me reposer le soir », sont influencées par le milieu où les élèves réalisent leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves qui ne travaillent qu'à la maison ne vivent évidemment pas les avantages associés à cet aménagement. Le tableau de contingence pour l'indicateur « J'aimerais mieux avoir des cours » ne peut être créé. Il est donc impossible de tirer des conclusions sur cet indicateur.

Les réactions à l'ensemble des énoncés liés à l'autogestion et l'organisation sont aussi influencées par le milieu où ils réalisent leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves ne travaillant que dans un seul milieu, à la maison ou durant la période TPE, reconnaissent ne pas « [étudier] mieux », que « cette période [ne leur] permet [pas] d'être mieux organisé[s] », ni « [d'être] mieux préparé[s] pour [leurs] cours ». Il est cependant impossible de déterminer si les élèves ont de moins bonnes stratégies d'autogestion et d'organisation parce qu'ils n'exploitent pas la période TPE, ou, à l'inverse, s'ils n'exploitent pas la période TPE, c'est justement parce qu'ils n'ont pas de bonnes stratégies d'autogestion ou d'organisation.

Le volet TPE est cependant un dernier rempart pour des élèves qui, autrement, ne feraient pas leurs devoirs et leurs leçons. Ceux qui ne travaillent qu'au TPE sont plus nombreux à estimer que, « sans la période TPE, [ils ne feraient] pas [leurs] devoirs et [leurs] leçons ».

Les différences observées selon le milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons témoignent de l'importance pour les élèves d'exploiter les deux milieux. Le volet TPE ne semble perçu comme étant efficace que lorsqu'il est jumelé à du travail à la maison. Les activités de soutien aux études réalisées dans le cadre de la période TPE devraient toujours encourager la cohabitation des deux milieux de travail.

6.5. VARIATIONS SELON LE TEMPS CONSACRÉ QUOTIDIENNEMENT AUX DEVOIRS ET AUX LEÇONS

Plus de la moitié des relations étudiées entre le temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons et les indicateurs de perception de l'efficacité du volet TPE ont été confirmées.

L'indicateur « Perception du changement dans les résultats scolaires » ne permet pas d'établir un tableau de contingence valide. Pour sa part, l'indicateur « Satisfaction face aux résultats scolaires » ne montre aucune distinction entre les élèves selon le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.

Des indicateurs liés à l'utilisation de la période TPE, deux montrent une distinction selon le temps consacré aux devoirs et aux leçons. D'abord, les élèves qui travaillent quotidiennement moins de 15 minutes estiment moins que les autres « [étudier] plus » et « [lire] plus » depuis la mise en œuvre du volet TPE. D'ailleurs, ces élèves perçoivent moins l'efficacité du volet TPE dans l'ensemble des relations établies. Aussi, les élèves consacrant quotidiennement entre une et deux heures à leurs devoirs et leurs leçons estiment plus que les autres « [lire] plus ». Il est probable que ces élèves avaient déjà de bonnes habitudes de travail et que l'ajout de la période TPE ait libéré un moment supplémentaire dans leur journée pour lire et qu'ils aient été encouragés par l'environnement propice à la lecture de la période TPE. Les réactions aux énoncés « Je perds mon temps pendant cette période », « La période TPE est trop courte » et « Je manque de temps pendant certains cours » ne présentent pas de distinction entre les élèves selon le temps qu'ils consacrent quotidiennement à leurs devoirs et leurs leçons.

Deux des trois énoncés liés à l'autogestion et à l'organisation , « Cette période me permet d'être mieux organisé » et « Je suis mieux préparé pour mes cours », présentent des distinctions dans les réactions des élèves en fonction du temps consacré aux devoirs et aux leçons. Dans ces deux cas, les élèves qui travaillent moins de 15 minutes quotidiennement perçoivent moins l'efficacité du volet TPE. Les élèves qui, eux, consacrent quotidiennement plus de deux heures par jour à leurs devoirs et leurs leçons estiment aussi moins que les autres que « cette période [leur] permet d'être plus organisés » alors que ceux travaillent entre 15 et 60 minutes estiment que la période TPE contribue à ce qu'ils soient plus organisés. Il existe donc un équilibre à atteindre pour que la période soit efficace en termes d'autogestion et d'organisation des élèves. Deux conclusions peuvent émaner de ce constat. Il est possible que les élèves qui travaillent quotidiennement plus de deux heures soient suffisamment autonomes et organisés pour ne pas tirer profit de la période TPE. Inversement, il est aussi possible que si ces élèves ont besoin de tant travailler, c'est justement parce qu'ils manquent de stratégies d'organisation. Les élèves qui travaillent entre 15 et 30 minutes quotidiennement sont ceux qui estiment le plus favorablement « [être] mieux préparé[s] pour [leurs] cours ». Quant à l'indicateur « J'étudie mieux », il ne présente pas de distinction entre les élèves selon le temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons.

L'ensemble des réactions aux énoncés liés à l'aménagement d'une période de travail le matin diffèrent selon le temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons. Les élèves qui travaillent moins de 15 minutes perçoivent moins l'efficacité du volet TPE tout comme, dans une moindre mesure, les élèves qui travaillent quotidiennement entre 30 et 60 minutes. Les élèves qui travaillent entre 15 et 30 minutes estiment « [être] plus reposé[s] le matin pour faire [leurs] devoirs et [leurs] leçons ». Les réactions à l'énoncé « Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons » montrent des résultats légèrement différents, mais qui exposent encore une fois un besoin d'équilibre. Les élèves qui se sentent plus concentrés sont ceux qui étudient entre 15 et 60 minutes, alors que ceux étudiant moins de 15 minutes ou plus de 2 heures sont se sentent moins concentrés. Les élèves qui estiment le plus pouvoir se reposer le soir grâce à la période TPE sont aussi ceux qui consacrent quotidiennement entre 15 et 60 minutes à leurs devoirs et leurs leçons, au contraire des étudiants étudiant moins de 15 minutes ou plus d'une heure. Ces résultats montrent encore l'importance de l'équilibre et que le volet TPE ne peut servir aussi bien les élèves qui se trouvent dans les extrêmes des habitudes de travail que les autres. Le tableau de contingence établi pour l'indicateur « J'aimerais mieux avoir des cours » n'a

pas pu être créé et il n'est pas possible de tirer des conclusions sur cet indicateur. Les élèves qui, sans la période TPE ne feraient pas leurs devoirs et leurs leçons, se retrouvent parmi ceux qui consacrent quotidiennement moins de 30 minutes à leurs devoirs et leurs leçons. Les élèves qui travaillent plus de 30 minutes ont déjà de bonnes habitudes de travail et la période TPE n'est pas une condition à la réalisation de leurs devoirs.

Ces résultats, comme ceux associés au milieu où sont réalisés les devoirs et les leçons, témoignent de l'importance d'encourager les élèves à travailler entre 30 et 60 minutes quotidiennement. La période TPE n'est pas destinée ni ne suffit, à réaliser l'ensemble des devoirs et des leçons. Les élèves doivent établir des habitudes de travail équilibrées qui exploitent tant la période TPE que le travail personnel à la maison.

6.6. LES LIMITES DE LA RECHERCHE ET LES PISTES DE RECHERCHE

La présente recherche, comme tout projet scientifique, s'inscrit à l'intérieur de limites expérimentales. Si ses limites méthodologiques (le caractère secondaire des données, l'évaluation de la perception et l'unicité dans le temps de la collecte de données) ont été exposées plus haut, il importe ici de circonscrire les limites liées à l'analyse. Celles-ci ont été d'abord exposées lors de l'interprétation et la discussion des résultats. Elles sont ici regroupées en trois pôles distincts, le traitement statistique des données, l'influence de facteurs externes aux variables étudiées sur les résultats obtenus et l'influence que peuvent avoir l'une sur l'autre les variables étudiées. Pour chacun de ces pôles, des perspectives d'études futures sont décrites.

Les limites et les pistes liées au traitement statistique

L'analyse des données étudiées dans le cadre de cette recherche repose sur un grand nombre, 80, de tests statistiques. Puisqu'une marge de 0,05 ($p \leq 0,05$) est utilisée pour rejeter l'hypothèse nulle, il est probable que quatre des tests statistiques réalisés ($0,05 \times 80 = 4$) aient porté à établir une relation significative qui n'existait pas.

Le traitement statistique des données n'a pas pu fournir les informations recherchées pour sept des 80 croisements effectués, les tableaux de contingence n'ayant pas pu être créés. Aussi, certains tableaux de contingence, même s'ils sont valides, présentent des conjonctions avec des fréquences attendues ou réelles très petites.

Dans les tableaux de contingence liés au temps consacré quotidiennement aux devoirs et aux leçons, les élèves qui consacrent quotidiennement moins de 15 minutes sont peu nombreux (84 sur 596 répondants), mais sont impliqués dans toutes les relations. Quant aux élèves qui y consacrent quotidiennement plus de deux heures, ils sont encore moins nombreux (13 sur 596 répondants), mais sont impliqués dans la moitié des relations établies. Ces extrêmes ont cependant permis de documenter l'importance de l'équilibre dans les habitudes de travail.

Il aurait été enrichissant de documenter plus exhaustivement ces extrêmes. Parmi les élèves qui ne travaillent que très peu, dans quelle proportion certains sont doués et n'ont pas besoin d'étudier autant que leurs pairs et dans quelle proportion d'autres ne sont pas investis dans leurs études? Parmi les élèves qui travaillent beaucoup, combien le font parce qu'ils ont des difficultés et combien le font parce qu'ils sont extrêmement studieux? Ce genre d'extrême peut affecter les résultats et les étudier plus pourrait contribuer à mieux outiller les acteurs scolaires dans le soutien à apporter à ces élèves.

Les limites et les pistes liées à l'influence de facteurs externes aux variables étudiées

Les difficultés scolaires vécues par les élèves de l'adaptation scolaire sont multiples et variées. Celles-ci n'étaient pas documentées, mais il serait pertinent de chercher à savoir si les différences observées entre les élèves du cheminement ordinaire et ceux de l'adaptation scolaire peuvent s'expliquer plus finement par la nature des difficultés vécues.

Huit distinctions ont été établies dans la perception de l'efficacité du volet TPE des élèves de premier et de deuxième cycle. Il serait intéressant d'analyser l'influence du passage primaire secondaire sur celles-ci.

La limite et la piste liée à l'influence que peuvent avoir l'une sur l'autre les variables étudiées

On ne peut exclure que le genre, le cycle de fréquentation scolaire ou bien le type de cheminement scolaire ait une influence sur les habitudes de travail. Comme on conclut que les habitudes de travail sont très importantes, il faudrait chercher à savoir si les caractéristiques des élèves influencent ces habitudes, et ainsi mieux cibler les interventions pour améliorer les habitudes de travail.

CONCLUSION

L'égalité des chances offertes par l'école secondaire québécoise est actuellement compromise par la popularité des projets particuliers sélectifs qui stratifient les groupes d'élèves. Le projet particulier étudié, le volet TPE, est quant à lui démocratique et sert l'ensemble des élèves qui fréquentent l'école. Des recherches précédentes (Amboulé-Abath, Larouche et Savard, 2017a; Larouche et al., 2016a) ont démontré les effets positifs de ce projet sur la population estudiantine.

La littérature scientifique démontre l'hétérogénéité des populations d'élèves. La présente recherche analyse les données secondaires obtenues par Larouche et ses collègues (2016a). Elle documente, en fonction des caractéristiques et des habitudes de travail des élèves, les différences dans leur perception de l'efficacité du volet TPE. Elle démontre que la perception qu'ont les élèves de l'efficacité d'un projet particulier démocratique est tributaire des habitudes de leurs habitudes de travail et de leurs caractéristiques.

L'analyse des résultats montre que les habitudes de travail des élèves influencent plus que leurs caractéristiques leur perception de l'efficacité du volet TPE. Ce constat est encourageant puisque les élèves ont la capacité de modifier leurs habitudes de travail.

Il encourage les membres du comité de pilotage du projet à intégrer au volet TPE des actions permettant aux élèves d'améliorer ces habitudes. Il importe notamment, afin de bénéficier des effets positifs du volet TPE, que les élèves réalisent leurs devoirs et leurs leçons tant à la maison que durant la période TPE et qu'ils y consacrent au moins 30 minutes.

La présente recherche montre aussi des différences dans la perception de l'efficacité du volet TPE en fonction de caractéristiques des élèves. Un premier constat, les élèves du premier cycle et ceux du deuxième cycle ne bénéficient pas de la même manière du projet, suggère qu'il serait pertinent de différencier la structure de la période TPE et le soutien qui y est apporté afin de répondre aux besoins changeants dans le temps des élèves. Un second constat, les filles ont une perception plus positive des avantages du volet TPE alors que les garçons en perçoivent plus les inconvénients, témoigne que l'un des objectifs du projet, orienté vers l'amélioration de la motivation et de la persévérance scolaire chez les garçons, n'est pas complètement atteint et que des modifications au soutien offert aux garçons devraient être apportées, sans toutefois tomber dans la ségrégation de genre. Un dernier constat, les élèves de l'adaptation scolaire perçoivent

moins que les autres l'efficacité du volet TPE, suggère encore qu'il faudrait différencier la structure du soutien apporté lors de la période TPE pour mieux répondre aux besoins des élèves de l'adaptation scolaire.

La recherche ouvre aussi vers de nouveaux questionnements. D'une part, il serait pertinent d'analyser à nouveau les données afin de déterminer s'il existe des corrélations entre les caractéristiques des élèves et leurs habitudes de travail et, le cas échéant, les décrire. D'autre part, il serait enrichissant d'approfondir l'analyse des données recueillies par questionnaires en réalisant des entrevues avec les élèves, notamment ceux du premier cycle et ceux de l'adaptation scolaire afin de documenter les facteurs externes au volet TPE qui peuvent influencer la perception qu'ils ont de son efficacité. Des entrevues avec les élèves qui se retrouvent dans les extrêmes des tableaux de contingence, notamment ceux consacrant à leurs devoirs et leurs leçons moins de 15 minutes quotidiennement et ceux leur consacrant plus de deux heures, pourraient fournir des informations supplémentaires sur la façon dont les élèves peuvent être soutenus vers la réussite à travers le volet TPE.

BIBLIOGRAPHIE

- Ablard, K. E. et Lipschultz, R. E. (1998). Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Amboulé-Abath, A., Larouche, C. et Savard, D. (2017a). Quelques retombées pratiques du projet Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Perfectionnement-Études (TPE) à l'École secondaire des Grandes-Marées (ESGM). *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 1-4.
- Amboulé-Abath, A., Larouche, C. et Savard, D. (2017b). Une collaboration et une complémentarité nécessaire dans l'évaluation du projet Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Perfectionnement-Études (TPE) à l'École secondaire des Grandes-Marées (ESGM). *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 112-129.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School Transitions: Beginning of the End or a New Beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Anesko, K. M., Shoiok, G., Ramirez, R. et Levin, F. M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing Children's Homework Difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.
- Aubégny, J. (2006). Évaluation, projet et pratiques institutionnelles. Dans *Évaluation: Entre permanence et changement*. Paris, France : L'Harmattan.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec (1959-1969)*.
- Ball, S. et van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- Beck, E. L. (1999). Prevention and Intervention Programming: Lessons From an After-School Program. *The Urban Review*, 31(1), 107-124.
- Berger, D. (2017, 30 mai). Faire les devoirs à l'école, et si c'était mieux qu'à la maison. *Le Figaro*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2017/05/29/01016-20170529ARTFIG00174-faire-les-devoirs-a-l-ecole-et-si-c-etait-mieux-qu-a-la-maison.php>
- Bryan, T., Burstein, K. et Bryan, J. (2001). Students With Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180.
- Bryan, T. et Nelson, C. (1994). Doing Homework: Perspectives of Elementary and Junior High School Students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.

- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation: Exposé de la situation 1995-1996* (2^e éd.). Québec, Qc : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996b). *Les États généraux sur l'éducation: Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires : rapport final*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (vol. 1-5, vol. tome 1). Québec, Québec : La Commission.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec et Parent, A.-M. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (vol. 1-5, vol. tome 2). Québec, Québec : La Commission.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation: Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec, Qc.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. *Panorama*, 4(3).
- Conseil supérieur de l'éducation. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: Diversifier en toute équité: Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Qc.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016: Remettre le cap sur l'équité*. Québec, Qc.
- Cool, V. A. et Keith, T. Z. (1991). Testing a Model of School Learning: Direct and Indirect Effects on Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 16(1), 28-44.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. New York, NY : Longman, Inc.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of Research on Homework. *Education Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. et Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. et Valentine, J. C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.

- Corbo, C. (2007). Les origines de la Commission Parent. Dans *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 13-21). Montréal, Qc : Presses de l'Université Laval ; CRIFPE.
- Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L. et Macias, S. (2001). When Homework Is Not Home Work: After-School Programs for Homework Assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Coutts, P. M. (2004). Meaning of Homework and Implications for Practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-188.
- Cowley, P. (2015). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2015* (p. 76). Vancouver, B.C. : Institut Fraser.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec: Bilan et défi. Dans *Éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-60). Québec, Qc : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- de Jong, R., Westerhof, K. J. et Creemers, B. P. M. (2000). Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130-157.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Despré-Poirier, M. (1995). *Le système d'éducation du Québec* (2e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Duckworth, A. L. et Seligman, M. E. P. (2006). Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Eccles, J. S., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C. et Yee, D. (1991). Control Versus Autonomy During Early Adolescence. *Journal of Social Issues*, 47(4), 53-68.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M. et Patton, J. R. (1993). Homework: A Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experiences by Students

- Identified as Having Behavioral Disorders, Learning Disabilities, or No Disabilities. *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50.
- Fashola, O. S. (2002). *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique - Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J. et Lohman, D. A. (1998). Motivation and Self-Regulation: A Comparison of Students With Learning and Behavior Problems. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300-309.
- Gérin-Lajoie, P. (2007). Paul Gérin-Lajoie. Dans *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 13-21). Québec; Montréal : Presses de l'Université Laval ; CRIFPE.
- Gill, B. et Schlossman, S. (1996). « A Sin Against Childhood »: Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework, 1897- 1941. *American Journal of Education*, 105(1), 27-66.
- Giroux, M. (1989). L'abandon des études au secondaire. Coordination des projets spéciaux du ministère de l'Éducation du Québec.
- Glass, G. V. et Hopkins K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology* (3e éd.). Montréal p. 76). Boston, MA : Pearson.
- Guskey, T. R. (2007). Multiple Sources of Evidence: An Analysis of Stakeholders' Perceptions of Various Indicators of Student Learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27.
- Harris, S., Nixon, J. et Rudduck, J. (1993). School Work, Homework and Gender. *Gender and Education*, 5(1), 3-15.
- Hirtt, N. et Larose, A. (2016). *La concurrence en éducation: bilan, tendance et enjeux*. Communication présentée au Rendez-vous CSQ de l'éducation 2016 (15-16 mars 2016), Montréal, Qc.
- Hong, E. et Milgram, R. M. (1999). Preferred and Actual Homework Style: A Cross-Cultural Examination. *Educational Research*, 41(3), 251-265.
- Hong, E., Peng, Y. et Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Hong, E., Wan, M. et Peng, Y. (2011). Discrepancies Between Students and Teachers Perceptions of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280-308.

- Kackar, H. Z., Shumow, L., Schmidt, J. A. et Grzetich, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 70-77.
- Keith, T. Z. (1982). Time Spent on Homework and High School Grades: A Large-Sample Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248-253.
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. et Fine, J. G. (2004). Longitudinal Effects of In-School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187-211.
- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Lapointe, C. et Leblond, P. (2004). La réforme Parent: un contrat social respecté. Dans *Gérer la réussite éducative: Un processus responsable* (p. 149-169). Moncton, N-B : Éditions de la Francophonie.
- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire: un état des lieux. Notes de recherche par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Larose, F. et Grenon, V. (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privé du Québec*. Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative.
- Larouche, C., Amboulé-Abath, A. et Savard, D. (2016c). *Évaluation de la mise en oeuvre du projet Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Personnel-Études (TPE) à l'école secondaire des Grandes-Marées: Présentation des résultats préliminaires « Questionnaire au personnel »*. Document présenté à la direction de l'école secondaire des Grandes-Marées.
- Larouche, C., Amboulé-Abath, A. et Savard, D. (2016a). *Évaluation de la mise en oeuvre du projet Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Personnel-Études (TPE) à l'école secondaire des Grandes-Marées: Présentation des résultats préliminaires « Questionnaire aux élèves »*. Document présenté à la direction de l'école secondaire des Grandes-Marées.
- Larouche, C., Amboulé-Abath, A. et Savard, D. (2016b). *Évaluation de la mise en oeuvre du projet Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Personnel-Études (TPE) à l'école secondaire des Grandes-Marées: Présentation des résultats préliminaires « Questionnaire aux parents »*.
- Legendre, R. (2005). Efficacité. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lenoir, Y. (2012). Éducation scolaire, performance et équité sociale: des relations problématiques. *Lingvarum arena*, 3, 9-36.
- Leone, C. M. et Richards, M. H. (1989). Classwork and Homework in Early Adolescence: The Ecology of Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531-548.

- Lepage, M., Lessard, C., Gervais, C., Karsenti, T. et Portelance, L. (2006). *Mémoire sur la diversification des parcours au secondaire et, plus particulièrement, sur les programmes à vocation particulière*. Montréal, Qc : CRIFPE.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, Not Working On... *Education Leadership*, 43(5), 29-32.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C. et Ricard, F. (1986). *Le Québec depuis 1930* (vol. 2). Montréal, Qc : Éditions du Boréal Express.
- Martin, A. J. (2004). School Motivation of Boys and Girls: Differences of Degree, Differences of Kind, or Both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Mau, W.-C. et Lynn, R. (2000). Gender Differences in Homework and Test Scores in Mathematics, Reading and Science at Tenth and Twelfth Grade. *Psychology, Evolution & Gender*, 2(2), 119-125.
- Merriman, D., Coddling, R. S., Tryon, G. S. et Minami, T. (2016). The Effects of Group Coaching on the Homework Problems Experienced by Secondary Students With and Without Disabilities. *Psychology and the school*, 53(5), 457-470.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires. Québec, Qc.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-66.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49.
- Mulhenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. et Lindsay, J. J. (2000). Homework and Achievement: Explaining the Different Strengths of Relation at the Elementary and Secondary School Levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317.
- Obach, M. S. (2003). A Longitudinal-Sequential Study of Perceived Academic Competence and Motivational Beliefs for Learning Among Children in Middle School. *Educational Psychology*, 23(3), 323-338.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M. et Jenson, W. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60-80.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ? *PISA à la loupe*, (46), 1-4.
- Paschal, R. A., Weinstein, T. et Walberg, H. J. (1984). The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.

- Plante, J. (1994). *Évaluation de programmes*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Polloway, E. A., Foley, R. M. et Epstein, M. H. (1992). A Comparison of the Homework Problems of Students with Learning Disabilities and Nonhandicapped Students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(4), 203-209.
- Porteous, N. L. (2012). La construction du modèle logique d'un programme. Dans *Approches et pratiques en évaluation de programme* (2e éd., p. 89-107). Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.
- Posner, J. K. et Vandell, D. L. (1994). Low-Income Children's After-School Care: Are There Beneficial Effects of After-School Programs? *Child Development*, 65(2), 440-456.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Ridde, V., Pommier, J. et Jabot, F. (2010). De l'évaluation des programmes à la réduction des inégalités sociales de santé. Dans *Inégalités sociales de santé. Guide d'aide à l'action*. Paris, France : INPES.
- Rivest, G. (2017, 15 février). École secondaire La Source: instauration d'une période pour faire ses devoirs à l'école. *Radio-Canada*. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1016931/ecole-secondaire-la-source-instauration-dune-periode-pour-faire-ses-devoirs-a-lecole>
- Rompré, G. (2015). *Conférence de comparaisons internationales: rapport CSE-CNESCO: la mixité sociale à l'école*. Québec, Qc : Conseil supérieur de l'éducation.
- Roquet, G. (2007). Ghislaine Roquet. Dans *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 93-113). Montréal, Qc : Presses de l'Université Laval ; CRIFPE.
- Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles* (UNESCO). Paris, France : UNESCO: Institut international de planification de l'éducation.
- Schneider, B. L. et Waite, L. J. (2005). *Being Together, Working Apart : Dual-Career Families and the Work-Life Balance*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Shumow, L., Schmidt, J. A. et Kackar, H. Z. (2008). Adolescents' Experience Doing Homework: Associations Among Context, Quality of Experience, and Outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 9-28.
- Suraniti, S. (2015, 3 octobre). Veut-on une école publique à trois vitesses? *Le Devoir*.
- Thibert, G. et Karsenti, T. (1995). *Motivation Profile of Adolescent Boys and Girls: Gender Differences throughout Schooling*. Communication présentée au Papier présenté à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Tondreau, J. (2003). Diversifier sans sélectionner. Le défi de l'école publique. *Option CSQ*, (2), 14-64.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou, Qc : Éditions CEC.
- Trautwein, U. (2007). The Homework-Achievement Relation Reconsidered: Differentiating Homework Time, Homework Frequency, and Homework Effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. et Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Walberg, H. J. (1991). Does Homework Help? *The School Community Journal*, 1(1), 13-15.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. et Weinstein, T. (1985). Homework's Powerful Effects on Learning. *Education Leadership*, 42(7), 76-79.
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Xu, J. (2005). Purposes for Doing Homework Reported by Middle and High School Students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55.
- Xu, J. (2006). Gender and Homework Management Reported by High School Students. *Educational Psychology*, 26(1), 73-91.
- Xu, J. (2008). Validation of Scores on the Homework Management Scale for High School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(2), 304-324.
- Xu, J. (2009). Homework Management Reported by Secondary School Students: A Multilevel Analysis. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-School-Community Partnerships* (p. 110-127). New York, NY : Routledge.
- Xu, J. et Corno, L. (2006). Doing Homework: Listening to Students,' Parents,' and Teachers' Voices in One Urban Middle School Community. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 25-44.
- Younger, M. et Warrington, M. (1996). Differential Achievement of Girls and Boys at Gcse: Some Observations From the Perspective of One School. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299-313.

Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficiency and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

CERTIFICAT ÉTHIQUE



Vice-rectorat à la recherche et à la création
Comité d'éthique de la recherche

Québec, le 29 août 2014

Mme Claudine Thibeault
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Local H7-1030
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec) G7H 2B1

Objet : Projet de recherche intitulé : «L'évaluation de la mise en œuvre du projet TPE-PPE à l'école secondaire [REDACTED] » (Numéro de dossier : No 2014-189)

Madame,

Nous accusons réception de votre correspondance du 25 août relative à la décision du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi pour le projet suivant :

Titre du projet : « L'évaluation de la mise en œuvre du projet TPE-PPE à l'école secondaire des [REDACTED] »

Chercheur principal : Madame Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Co-chercheur : Monsieur Denis Savard, Université Laval

Le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation considère également que le projet est à risque minimal et approuve votre décision en vertu de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthiques des projets de recherche à risque minimal. Nous comprenons que nous recevrons une copie du renouvellement annuel. Par ailleurs, si des fonds sont associés à ce projet à l'Université Laval, le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation invite Monsieur Denis Savard, co-chercheur du projet, à lui fournir le numéro SIRUL et la demande de subvention associée à ce numéro attribué par le Service des finances afin que les fonds associés au projet puissent être débloqués.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Marguerite Lavallée, présidente
Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

C.c : Denis Savard, professeur à la faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Maison Michael-John-Brophy
2241, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec) G1V 0A6
CANADA

418 656-2131, poste 4506
Télécopieur : 418 656-2840
cer@vrr.ulaval.ca
www.cerul.ulaval.ca

QUESTIONNAIRE UTILISÉ

L'évaluation de la mise en œuvre du projet ***Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Personnel-Études (TPE)***

QUESTIONNAIRE AUX ELEVES

Nous faisons appel à ta collaboration dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre du projet *Passion-Perfectionnement-Études (PPE) et Travail-Personnel-Études (TPE)*. Ce questionnaire a pour but de recueillir ta perception et tes commentaires sur les avantages et les inconvénients du projet TPE-PPE afin d'évaluer l'efficacité du projet et son impact sur la réussite des élèves.

Le projet *Travail-Personnel-Études (TPE)* est une période obligatoire inscrite à l'horaire de 8h50 à 9h30 (avant la période 1), les jours 1 à 9 du cycle. Les élèves inscrits dans un PPE sont absents du TPE deux fois par semaine.

Le projet *Passion-Perfectionnement-Études (PPE)* est optionnel et il est offert à tous les élèves. Il est pratiqué entre 8h00 et 9h30 (avant la période 1) deux fois par semaine. Le coût est assumé par l'élève.

Dans ce questionnaire, le masculin englobe les deux genres et est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

INFORMATIONS GENERALES

1. Quel est ton nom?

2. Sexe

Féminin

Masculin

3. Quel est ton âge?

4. Quel est le numéro de ton groupe tuteur?

121

122

123

124

125

221

222

223

224

225

321

322

323

324

421

422

423

424

521

522

523

524

141

241

401

501

503

410

411

130

600

5. Es-tu présentement inscrit à un projet PPE?

- Oui
- Non

6. Si tu es inscrit à un projet PPE, quelle est ton activité passion?

Tu peux choisir plus d'une réponse

- Arts du cirque (de base)
- Arts du cirque (volet aérien et souplesse)
- Arts du cirque (volet acrobatie)
- Athlétisme 1 (2 pratiques par semaine en avant-midi)
- Athlétisme 2 (2 pratiques par semaine en avant-midi + 1 après les cours)
- Cheerleading – gymnastique
- Culture de scène
- Hockey sans contact
- Volleyball

7. Si tu n'es pas inscrit à une activité passion cette année, as-tu l'intention de t'inscrire à une activité l'an prochain?

- Oui
- Non

8. Si oui, laquelle?

- Arts du cirque (de base)
- Arts du cirque (volet aérien et souplesse)
- Arts du cirque (volet acrobatie)
- Athlétisme 1 (2 pratiques par semaine en avant-midi)
- Athlétisme 2 (2 pratiques par semaine en avant-midi + 1 après les cours)
- Cheerleading – gymnastique
- Culture de scène
- Hockey sans contact
- Volleyball

9. Si non, qu'est-ce qui pourrait te motiver à t'inscrire?

--

10. Serais-tu intéressé par les activités suivantes?

	Oui	Non
Club d'échec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atelier de cuisine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piscine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planche à roulettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ébénisterie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patin artistique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crossfit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Est-ce que tu as de nouvelles activités passion à proposer?

- Oui
- Non

12. Si oui, lesquelles?

--

L'EFFICACITE DU PROJET PPE-TPE

13. En utilisant l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet PPE-TPE :						
Le projet PPE-TPE a...						
	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
... amélioré la qualité de vie à l'école	<input type="checkbox"/>					
... développé mon sentiment d'appartenance	<input type="checkbox"/>					
... amélioré ma motivation	<input type="checkbox"/>					
... permis d'améliorer mes résultats scolaires	<input type="checkbox"/>					
.... favorisé une meilleure visibilité de mon école	<input type="checkbox"/>					
.. permis de garder les élèves talentueux à l'école	<input type="checkbox"/>					
... développé mon sens de l'organisation	<input type="checkbox"/>					
... permis de développer de nouveaux talents	<input type="checkbox"/>					
... permis d'attirer de nouveaux élèves à mon école	<input type="checkbox"/>					
... permet de développer d'autres compétences que celles prévues dans le programme scolaire	<input type="checkbox"/>					

LES RESULTATS SCOLAIRES

14.	Depuis la mise en œuvre du projet PPE-TPE à l'automne 2012, que peux-tu dire de tes résultats scolaires?
<input type="checkbox"/>	Ils ont beaucoup diminué
<input type="checkbox"/>	Ils ont un peu diminué
<input type="checkbox"/>	Ils n'ont pas changé
<input type="checkbox"/>	Ils ont un peu augmenté
<input type="checkbox"/>	Ils ont beaucoup augmenté
<input type="checkbox"/>	Je ne sais pas

15.	Es-tu satisfait de tes résultats scolaires?
<input type="checkbox"/>	Pas du tout satisfait
<input type="checkbox"/>	Un peu satisfait
<input type="checkbox"/>	Assez insatisfait
<input type="checkbox"/>	Beaucoup satisfait
<input type="checkbox"/>	Je ne sais pas

CONCILIATION ACTIVITES-ETUDES

16. En utilisant l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants :						
Depuis le début de ma participation au projet PPE-TPE, je peux consacrer suffisamment de temps à ...						
	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
... mes activités culturelles	<input type="checkbox"/>					
... mes activités sportives	<input type="checkbox"/>					
... mes autres activités	<input type="checkbox"/>					
... mes études	<input type="checkbox"/>					
... ma famille	<input type="checkbox"/>					
... mes amis	<input type="checkbox"/>					

LE PROJET TPE

17. Indique ton niveau de satisfaction par rapport à ces aspects de la période TPE :						
	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
La durée de la période	<input type="checkbox"/>					
L'encadrement des enseignants	<input type="checkbox"/>					
Le temps accordé aux différentes activités pendant cette période	<input type="checkbox"/>					
Le nombre de livres disponibles	<input type="checkbox"/>					
La qualité des livres disponibles pendant cette période	<input type="checkbox"/>					
Le climat de la classe	<input type="checkbox"/>					

18. Que fais-tu durant la période TPE? <i>Tu peux choisir plus d'une réponse</i>
<input type="checkbox"/> J'étudie
<input type="checkbox"/> Je fais mes devoirs
<input type="checkbox"/> Je termine mes travaux en cours
<input type="checkbox"/> Je lis
<input type="checkbox"/> Je dessine
<input type="checkbox"/> J'organise mon agenda
<input type="checkbox"/> J'écoute de la musique
<input type="checkbox"/> Je ne fais rien
<input type="checkbox"/> Autre

19. Si tu as répondu « autre » à la question précédente, précise

20. Où fais-tu tes devoirs et tes leçons?

- Au TPE uniquement
- Au TPE et à la maison
- À la maison uniquement

21. Combien de temps consacres-tu à tes devoirs et tes leçons chaque jour?

- Moins de 15 minutes
- Entre 15 et 30 minutes
- Entre 30 et 60 minutes
- Plus de 2 heures

22. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet TPE :

	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Je suis autonome dans mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
J'ai souvent besoin d'aide pour réaliser mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
Mes parents m'aident à réaliser mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
Mes parents voudraient m'aider, mais ils n'en sont pas capables	<input type="checkbox"/>					
Les enseignants m'aident pendant la période TPE	<input type="checkbox"/>					
J'aimerais recevoir plus d'aide des enseignants pendant la période TPE	<input type="checkbox"/>					
Je reçois l'aide d'un camarade pendant la période TPE	<input type="checkbox"/>					
J'aimerais recevoir de l'aide de camarades pendant le TPE	<input type="checkbox"/>					

23. Indique quelle est la fréquence d'utilisation de ces différents moyens de communication		Jamais	De temps en temps	Une fois par semaine	Tous les jours	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Mes parents consultent l'agenda virtuel	<input type="checkbox"/>						
Mes parents consultent l'agenda papier	<input type="checkbox"/>						
Je consulte le site Internet de l'école	<input type="checkbox"/>						
Je consulte la page Facebook des Alliés	<input type="checkbox"/>						
Je prends connaissances des affiches annonçant les activités	<input type="checkbox"/>						
Je regarde les messages télévisés dans la grande salle	<input type="checkbox"/>						
J'écoute les messages donnés par Audiovox	<input type="checkbox"/>						

24.	Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant l'utilité de différents moyens de communication :					
	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Je trouve utile le site Internet de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve utile la page Facebook des Alliés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve utiles les affiches annonçant les activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve utiles les messages télévisés dans la grande salle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve utiles les messages donnés par Audiovox	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25.	Indique à quel point tu es en accord avec cet énoncé concernant la satisfaction face au processus de communication					
	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Je suis satisfait de la communication et du partage d'information dans mon école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26.	Est-ce que tu as des suggestions à faire pour améliorer la communication et le partage d'information dans ton école?					
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non						

27. Si oui, lesquelles?

28. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet TPE :

	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Je lis plus	<input type="checkbox"/>					
J'étudie plus	<input type="checkbox"/>					
J'étudie mieux	<input type="checkbox"/>					
Je suis plus reposé le matin pour faire mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
Cette période diminue mon anxiété	<input type="checkbox"/>					
Cette période me permet d'être mieux organisé	<input type="checkbox"/>					
Je suis mieux préparé pour mes cours	<input type="checkbox"/>					
Je suis plus concentré pour faire mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
Cette période me permet de me reposer le soir	<input type="checkbox"/>					
J'aimerais mieux avoir des cours	<input type="checkbox"/>					
La période TPE est trop courte	<input type="checkbox"/>					
Sans la période TPE, je ne ferais pas mes devoirs et mes leçons	<input type="checkbox"/>					
Je manque de temps de classe dans certains cours	<input type="checkbox"/>					

29. Si tu as répondu « Un peu en accord », « Assez en accord » ou « Fortement en accord » à la dernière question, précise le(s) cours pour le(s)quel(s) tu manques de temps de classe :

30. Inscris ici tes commentaires sur le projet TPE :

LE PROJET PASSION-PERFECTIONNEMENT-ÉTUDES (PPE)

NE REPONDS AUX QUESTIONS 31, 32, 33 ET 34 QUE SI TU ES INSCRIT AU PROJET PPE.

31. Indique ton niveau de satisfaction par rapport aux aspects suivants de la période PPE :	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
La durée de la période	<input type="checkbox"/>					
L'encadrement par des entraîneurs	<input type="checkbox"/>					
Ma progression	<input type="checkbox"/>					
La progression du groupe	<input type="checkbox"/>					
La qualité du matériel	<input type="checkbox"/>					
La disponibilité du matériel	<input type="checkbox"/>					
La qualité des douches	<input type="checkbox"/>					
La qualité du gymnase	<input type="checkbox"/>					
La qualité de l'aréna	<input type="checkbox"/>					
La qualité de l'auditorium	<input type="checkbox"/>					
Le climat dans le groupe	<input type="checkbox"/>					

32. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet PPE :	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
Le projet PPE me permet de développer mon sentiment d'appartenance	<input type="checkbox"/>					
Participer à une activité passion me permet d'aimer mon école	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE me permet d'améliorer mes aptitudes	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE améliore ma motivation	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE me permet d'être plus attentif dans mes cours	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE développe ma confiance en moi	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE développe mon esprit d'équipe	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE me permet d'enrichir mon cercle d'amis	<input type="checkbox"/>					
Le port d'un costume d'équipe me permet d'améliorer mon sentiment d'appartenance	<input type="checkbox"/>					
J'aimerais mieux ne pas manquer ma période TPE	<input type="checkbox"/>					

32. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés concernant le projet PPE :						
	Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Je ne sais pas	Ne s'applique pas
J'aimerais avoir plus de temps pour pratiquer mon activité passion	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE diminue mon stress et mon anxiété	<input type="checkbox"/>					
Le projet PPE améliore ma santé et mon bien-être	<input type="checkbox"/>					

33. As-tu des commentaires à faire sur le projet PPE?	
<input type="checkbox"/> Oui	
<input type="checkbox"/> Non	

34. Inscris tes commentaires sur le projet PPE ici :	

Merci de ta collaboration