

Table des matières

Liste des figures et des tableaux	VIII
Introduction	1
Chapitre 1 : La problématique des devoirs à la maison et le rapport des principaux acteurs.....	3
1.1 La problématique des devoirs dans les études recensées	3
1.2 Les enfants et leur rapport aux devoirs	9
1.3 Les enseignants et leur rapport aux devoirs	11
<i>1.3.1 Les raisons principales invoquées pour donner des devoirs.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3.2. Les deux rôles importants pour les enseignants.....</i>	<i>15</i>
1.4 Les parents et leur rapport aux devoirs	17
<i>1.4.1 Le processus des devoirs</i>	<i>17</i>
<i>1.4.2 Les raisons pour lesquelles les parents soutiennent leurs enfants durant les devoirs.....</i>	<i>20</i>
<i>1.4.3 Le sentiment de compétence des parents.....</i>	<i>24</i>
1.5 Synthèse : but de la recherche	26
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel	28
2.1 La participation parentale durant les devoirs	30
2.2 Les raisons de l'implication parentale.....	31
2.3 L'invitation des parents à participer lors des devoirs.....	31
2.4 Le sentiment de compétence des parents	32
2.5 Synthèse du cadre conceptuel.....	33
2.6 Les objectifs de la recherche	35
Chapitre 3 : La méthodologie.....	36
3.1 Le type de recherche.....	36

3.2 Les participants.....	36
3.2.1 <i>Les données sociodémographiques</i>	37
3.2.2 <i>Exemple de la démarche d'analyse faite pour chacune des questions du questionnaire sur les données sociodémographiques (Annexe 1A)</i>	38
3.3 La collecte de données	40
3.3.1 <i>Exemple de la création des questions du canevas d'entrevue d'après le Tableau I (p. 34) du cadre conceptuel</i>	41
3.4 Les procédures de collecte	42
3.5 La stratégie d'analyse.....	42
3.5.1 <i>Exemple de la démarche d'analyse faite pour chacune des questions du questionnaire d'entrevue (Annexe 1B)</i>	43
3.6 La durée et les méthodes de conservation des données.....	45
Chapitre 4 : La présentation et l'interprétation des résultats.....	46
4.1 Le processus des devoirs	47
4.1.1 <i>L'Accompagnateur durant les devoirs</i>	48
4.1.2 <i>Le lieu des devoirs</i>	48
4.1.3 <i>Le moment des devoirs</i>	49
4.1.4 <i>La durée des devoirs</i>	49
4.1.5 <i>Les difficultés des enfants durant les devoirs</i>	50
4.1.6 <i>L'appréciation des devoirs par les enfants selon les parents</i>	51
4.1.7 <i>Les tensions durant les devoirs</i>	52
4.1.8 <i>Les devoirs réalisés à l'école</i>	52
4.2 La participation parentale et la compréhension du rôle parental.....	54
4.2.1 <i>Le déroulement des devoirs</i>	55
4.2.2 <i>L'utilité des devoirs</i>	55
4.2.3 <i>La disponibilité des parents à soutenir leur enfant durant les devoirs</i>	56
4.2.4 <i>L'aide apportée par les parents durant les devoirs</i>	57
4.2.5 <i>La correction des devoirs</i>	58
4.3 L'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant	59
4.3.1 <i>La relation avec l'enseignant</i>	59

4.3.2	<i>La rencontre de parents et devoirs à la maison</i>	60
4.3.3	<i>Le soutien de l'enseignant</i>	60
4.3.4	<i>Les raisons expliquant l'aide apportée par les parents durant les devoirs</i> .	60
4.3.5	<i>L'appréciation de l'enfant de l'aide reçue lors des devoirs</i>	61
4.3.6	<i>L'influence de la réussite scolaire sur le soutien des parents lors des devoirs</i>	61
4.4	Le sentiment de compétence des parents	62
4.4.1	<i>Les difficultés des parents à aider leurs enfants</i>	62
4.4.2	<i>L'aptitude du parent à répondre aux questions durant les devoirs</i>	63
4.4.3	<i>Le sentiment ressenti par les parents lorsqu'ils ne sont pas capables d'aider leur enfant</i>	64
4.4.4	<i>La différence entre l'école d'avant et l'école d'aujourd'hui</i>	65
	Chapitre 5 : La discussion	67
5.1	La principale difficulté des parents lors des devoirs est commune aux deux milieux socioéconomiques	67
5.2	Les craintes des parents en ce qui concerne les devoirs au niveau secondaire	68
5.3	La rencontre de parents et devoirs à la maison	68
5.4	Les devoirs à l'école plutôt qu'à la maison?	69
5.5	Les limites de la recherche	69
5.6	Dans une recherche ultérieure	71
	Conclusion	72
	Références	73
	Annexe 1A: Questionnaire sur les données sociodémographiques	LXXXIV
	Annexe 1B: Questionnaire d'entrevue	LXXXVI
	Annexe 2A: Demande de participation en milieu favorisé	LXXXVIII
	Annexe 2B : Demande de participation en milieu défavorisé	LXXXIX
	Annexe 3: Formulaire de consentement	XC

Liste des figures et des tableaux

Figure I. Synthèse du cadre conceptuel de la recherche.....	34
Tableau I. Exemple de données quantitatives présentées en tableau pour l'Annexe 1A	38
Tableau II. Les données sociodémographiques.....	39
Tableau III. Exemple de données quantitatives présentées en tableau pour l'Annexe 1B	43
Tableau IV. Le processus des devoirs.....	47
Tableau V. La participation parentale et la compréhension du rôle parental.....	54
Tableau VI. L'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant...	59
Tableau VII. Le sentiment de compétence des parents.....	62
Tableau VIII. La synthèse de comparaison entre les deux milieux socioéconomiques.....	66

Introduction

Avec la démocratisation de l'éducation des années 1960, l'école est devenue obligatoire et accessible pour tous. Dès ce moment, cette institution, qui a pris en partie la place de l'Église, a assumé un rôle très important pour la société. Quarante ans plus tard, l'école est, il faut le dire, très présente dans la vie des familles et elle peut parfois même être l'objet de conflits auprès de leurs membres. L'école joue plusieurs rôles importants pour les enfants comme les instruire, leur permettre d'apprendre sur le monde qui les entoure ainsi qu'à porter un jugement critique et surtout leur permettre d'avoir un avenir décent (Programme de formation de l'école québécoise, MEQ, 2001). Toutefois, l'école demeure pour plusieurs un passage complexe et difficile pour la famille et en particulier pour les enfants (Houllier, 2007). Dès leur jeune âge, ces derniers sont amenés à fréquenter un établissement scolaire, à suivre un horaire fixe et rigide et à répondre à de nombreuses exigences. Ces exigences existent en assez grand nombre, mais, dans ce travail, une attention particulière sera accordée à l'exigence des devoirs à la maison et de quelles manières ceux-ci sont vécus dans les familles favorisées et celles défavorisées.

Dans le travail qui suit, nous réalisons une comparaison entre les parents de milieux défavorisés et de ceux plus favorisés quant aux rapports qu'ils entretiennent avec les devoirs à la maison. Dans le premier chapitre, nous présentons tout d'abord une définition des devoirs. Par la suite, nous abordons la problématique des devoirs à la maison en présentant le rapport des différents acteurs concernés par cette problématique : les élèves, les enseignants et les parents.

Le cadre conceptuel nécessaire à la réalisation de ce projet est développé dans le deuxième chapitre. Pour ce faire, nous nous sommes surtout inspirés d'une recherche de Deslandes et Bertrand (2004) sur la motivation des parents à participer au suivi scolaire de leurs enfants et d'une synthèse de recherches sur les devoirs à la maison réalisée par Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones (2001). Ainsi, nous abordons le rapport aux devoirs des parents selon quatre aspects distincts : la participation parentale (comment les parents s'impliquent-ils?), la compréhension du

rôle parental (pourquoi les parents s'impliquent-ils?), l'invitation des parents à participer de la part des enseignants et des enfants et le sentiment de compétence des parents (influencé par la scolarité des parents et le statut socioéconomique).

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de ce travail, c'est-à-dire le type de recherche, les instruments utilisés pour recueillir les données, les procédures de collectes et d'analyses. Aussi, nous décrivons le processus de sollicitation, de recrutement et de consentement des participants ainsi que la durée et les méthodes de conservation des données.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats d'entrevues et nous tentons de découvrir s'il y a une différence entre les deux milieux socioéconomiques concernant le rapport des familles aux devoirs. Dans un même temps, nous interprétons les résultats d'entrevues en comparant ces derniers à ceux d'autres recherches réalisées dans le même champ d'études.

Le cinquième chapitre propose une discussion sur les résultats, c'est-à-dire sur la portée et les limites de cette recherche, ainsi que sur les prospectives de recherche ou d'application. Finalement, nous terminons par un retour sur notre recherche en conclusion.

Chapitre 1 : La problématique des devoirs à la maison et le rapport des principaux acteurs

De manière générale, il y a deux types de devoirs, soit le travail explicitement demandé par l'école comme les devoirs et les leçons ainsi que travail supplémentaire choisi par les élèves et les parents en lien avec les exigences scolaires comme les cours particuliers, les cours préparatoires (coaching), l'accompagnement scolaire et les devoirs de vacances (Glasman et Besson, 2005). Dans le présent travail, nous tenons compte du premier type de devoirs qui se définit comme des tâches que les enseignants assignent à leurs élèves et qui doivent être réalisées à la maison (Cooper et Valentine, 2001). Dans ce chapitre, nous traitons de la problématique à travers diverses études recensées et nous présentons le rapport des principaux acteurs.

1.1 La problématique des devoirs dans les études recensées

Pour les auteurs consultés (Epstein, 1988, 2001 : Epstein et Van Voorhis, 2001 : Lee et Pruitt, 1979), les devoirs ont deux buts : le premier étant didactique et lié au processus d'apprentissage comme améliorer les résultats scolaires et le second de nature pédagogique, consistant à développer une méthode de travail chez les élèves afin qu'ils deviennent autonomes et responsables (Glasman et Besson, 2005). Toutefois, une synthèse de recherches réalisée par Epstein et Dauber (2006) sur les devoirs à la maison et leur impact sur la réussite scolaire propose deux autres buts : le premier étant relié à des objectifs d'apprentissage par exemple, pratiquer et consolider des apprentissages vus en classe, préparer les élèves à de nouvelles activités, faire un transfert de connaissances dans d'autres contextes, etc. Le second n'étant pas relié à des objectifs d'apprentissage, car il permet d'établir la communication entre l'élève et les parents, d'informer les parents de ce qui se passe à l'école et de répondre aux attentes des directions d'écoles ou de punir les élèves.

Malgré les buts rattachés aux devoirs mentionnés dans les études précédentes, plusieurs écoles d'ici et d'ailleurs n'ont pas de politique d'établissement, c'est-à-dire un cadre général sur les devoirs qui définirait leur structure et leur fonctionnement

(fréquence, durée, objectifs, nature, etc.). Dans certaines écoles, l'équipe-école fournit des indications claires sur la quantité et la nature des devoirs tandis que dans d'autres écoles, les enseignants balisent eux-mêmes les devoirs (Glasman et Besson, 2005; Rayou, 2009). Dans ce sens, les parents doivent s'adapter à chaque année aux devoirs, ce qui ne facilite pas l'implication parentale :

« le fait que les devoirs ne s'inscrivent pas dans une politique qui précise les buts ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation ne simplifie pas la pratique. Les familles doivent en effet s'adapter et comprendre, en fonction de chaque enseignant, le rôle et le contenu des devoirs » (Glasman et Besson, 2005 : 35).

Une politique d'établissement est d'autant plus importante, puisqu'elle maximiserait les bénéfices des devoirs dans la réussite scolaire des élèves et elle permettrait aussi aux parents d'intégrer plus facilement les devoirs dans la vie familiale (Epstein et Dauber, 2006).

Aux États-Unis, une approche nommée TIPS (Teacher Involve Parents in Schoolwork) a été mise en place afin de promouvoir l'apprentissage, les interactions familiales et la collaboration école-famille pour ainsi guider les parents dans le soutien aux devoirs (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Glasman et Besson, 2005). Cette approche utilisée dans de nombreuses écoles américaines établit des balises concernant la fréquence des devoirs, leur durée et leurs buts afin que : « parents, enfants et enseignants partagent le sens et les conditions dans lesquelles les devoirs doivent être faits » (Glasman et Besson, 2005 : 36). Plus précisément, les TIPS ont trois objectifs : adapter la durée des devoirs en fonction de l'âge de l'élève; améliorer la conception et la qualité des devoirs; favoriser les échanges avec les familles (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein et Dauber, 1989; Glasman et Besson, 2005; Van Voorhis, 2009). Il est important que les parents comprennent les modalités et qu'ils sachent ce que l'école attend d'eux durant les devoirs.

Au Québec, plusieurs mesures d'aide aux devoirs ont été mises en place pour soutenir les parents et les élèves dans ce processus (CSE, 2010). Nous retrouvons des organismes communautaires, tel *Allô Prof* qui a été mis en place à la suite des États généraux de l'éducation de 1995-1996 organisés par le Ministère de l'éducation. *Allô*

prof est un organisme sans but lucratif promouvant la persévérance scolaire et qui a comme mission de fournir gratuitement de l'aide aux devoirs à tous les élèves et à leurs parents, et ce, à travers toutes les régions du Québec. *Allô prof* met à leur disposition un service téléphonique et des services en ligne impliquant une équipe d'enseignants qualifiés du niveau primaire et secondaire ainsi qu'une communauté virtuelle composée d'élèves aidants, de parents et d'acteurs de l'éducation. De plus, le site Internet offre une bibliothèque virtuelle qui permet de s'informer sur les méthodes pédagogiques et sur la matière vue en classe autant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, ce qui aide grandement les parents à soutenir leurs enfants durant les devoirs (<http://www.alloprof.qc.ca/>).

Dans les écoles primaires, c'est le programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui est surtout présent. Il a été mis en place en 2004-2005 avec un budget de 10 millions de dollars et son budget atteint maintenant 20 millions de dollars par année. Ce programme vise à donner aux élèves qui en ont besoin une aide dans la réalisation de leurs devoirs et leçons, à augmenter la motivation des élèves au regard de leur parcours scolaire et de leur capacité à le prendre en main, à permettre aux élèves d'acquérir des méthodes de travail et de développer leur capacité de travailler de façon autonome et à accroître l'engagement des parents et du milieu envers la persévérance scolaire des élèves en les soutenant davantage (MELS, 2012b).

Le rapport d'évaluation du programme *Aide aux devoirs* au primaire indique que 78 % des enseignants mentionnent que les élèves utilisant ce service font plus leurs devoirs. De plus, 51 % des enseignants disent que les élèves ayant participé au programme ont un intérêt plus marqué envers l'école. Pour la relation école-famille, les enseignants disent avoir une bonne relation avec les parents depuis l'implantation du programme *Aide aux devoirs* au primaire, mais ils disent ne pas voir d'amélioration concernant le soutien des organismes communautaires à savoir le parrainage et la collaboration de stagiaires, de bénévoles ou de retraités lors d'ateliers d'aide aux devoirs dans les écoles (MELS, 2012a).

Cet intérêt qu'ont de tels programmes pour améliorer et faciliter la réalisation des devoirs pour les élèves et les parents est compréhensible, puisque les devoirs peuvent avoir un impact positif sur la réussite scolaire des élèves. Toutefois, ce constat n'est pas partagé dans d'autres études réalisées dans le domaine. En effet, les recherches de Tedesco (1985) et de Trautwein et Koller (2003) ont tenté de faire la lumière sur la réalité des devoirs, mais étant donné la multitude de pratiques à leur égard, les auteurs ont avancé qu'il devient très complexe d'établir quel est leur réel impact sur la réussite des élèves.

D'autres part, des modalités (fréquence, durée, objectifs) entourant les devoirs permettraient aux chercheurs d'étudier davantage le réel impact des devoirs sur la réussite scolaire des élèves. Toutefois, plusieurs recherches (Cooper, 1989, 1991; Epstein et Dauber, 2006; Keith et Cool, 1992; Paschal et collaborateurs, 1984; Schmitz et Baumer, 2002; Trautwein et Köller, 2003, in Chouinard, Archambault et Rheault, 2006) réalisées dans cette lignée, nombreuses sont celles où des biais méthodologiques se sont glissés dû à la diversité des devoirs : « le manque de répartition aléatoire de l'échantillonnage, le peu de contrôle des différences initiales entre les participants des différents groupes, la brièveté de l'expérimentation, la petite taille de l'échantillon et les approches statistiques douteuses » (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006 : 313).

Aussi, selon Epstein et Dauber (2006), le petit nombre d'études faites concernant l'impact des devoirs sur la réussite scolaire, la diversité des méthodes utilisées durant les recherches et la diversité d'analyses des données influencent la variation des résultats. En effet, sur les 69 corrélations que ces deux chercheurs ont découvertes dans 32 documents de recherches sur les devoirs en lien avec la réussite scolaire, 50 d'entre elles étaient positives et 19 d'entre elles étaient négatives. Ainsi, les recherches ont apporté des constatations divergentes, mais intéressantes sur la question de la réussite (Cooper, 1989).

Quelques études ont démontré que les devoirs ont un impact positif sur la réussite des élèves et que celle-ci augmente avec une quantité plus grande de devoirs (Cooper, 1991; Palardy, 1995, in Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Cependant,

d'autres ont démontré que : « l'effet des devoirs est positif, et ce, plutôt en relation avec la fréquence qu'avec la longueur des devoirs et plutôt en relation avec la qualité du temps investi dans les devoirs qu'avec la quantité de temps requis pour les réaliser » (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006 : 315). D'autres recherches observent l'impact des devoirs comme étant positif, mais surtout lorsqu'ils sont commentés et notés par les enseignants (Paschal et coll., 1994, in Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Enfin, d'autres études démontrent que les devoirs ont un effet positif sur les résultats scolaires au niveau secondaire, mais qu'ils n'ont presque pas d'effet sur ceux de l'école primaire (Cooper et Valentine, 2001; Cooper, Robinson et Patall, 2006; Epstein et Dauber, 2006; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et C. Whitaker, 2009).

Même si les devoirs semblent avoir un impact positif sur le rendement scolaire, il n'est pas possible d'établir de lien direct si le rendement scolaire a été mesuré avec les résultats au bulletin (évaluation interne) plutôt qu'avec des tests standardisés (évaluation externe) (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). En fait, nous pouvons comprendre que les élèves qui ne font pas leurs devoirs aient de moins bons résultats scolaires étant donné que les enseignants retirent souvent des points à ceux qui ne les font pas. Dans ce sens, les devoirs ont effectivement un effet sur le rendement scolaire, mais cela n'est pas justifié par l'efficacité des devoirs, mais par la sanction faite par les enseignants (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Retirer des points pour les devoirs ne favorise en aucun cas la réussite scolaire et cela peut avoir des incidences néfastes sur l'apprentissage et la motivation.

Dans le même ordre d'idées, les chercheurs n'ont pas encore été en mesure de découvrir si les élèves réussissent parce qu'ils font leurs devoirs ou bien font-ils leurs devoirs parce qu'ils aiment l'école et qu'ils réussissent à des niveaux élevés et reçoivent des rétroactions de la part de leurs enseignants (Glasman, 2009 : 45)?¹ (Traduction libre). Encore une fois, nous ne pouvons pas affirmer que les devoirs ont un lien direct avec la réussite scolaire, et ce, surtout à l'école primaire, car selon

¹ « do they achieve [high achievers] because they do their homework, or do they do their homework because they like school and are high achievers and get positive feedback from their teachers »

Cooper (2007), la concentration à la tâche des enfants plus jeunes est plus faible et leurs habitudes de travail sont moins efficaces, ce qui entraîne une utilisation moins efficace du temps consacré aux devoirs.

La littérature consultée sur le sujet n'a pas démontré de façon évidente que les devoirs avaient un impact positif sur la réussite des devoirs. De plus, les écoles sont rarement pourvues d'une politique d'établissement sur les devoirs qui définirait une structure et un fonctionnement particulier sur la fréquence, la durée, la nature des devoirs et le rôle qu'ils ont dans l'évaluation. Cette diversité dans les devoirs crée de la confusion chez les différents acteurs concernés et devant cet état de fait, il est justifié d'approfondir ce qui peut faire varier l'impact des devoirs sur la réussite scolaire soit le rapport qu'entretiennent les élèves, les enseignants et les parents aux devoirs.

Tout d'abord, la définition du terme *rapport* inscrite dans le dictionnaire *Le Petit Robert* stipule que : « Le rapport de quelqu'un à quelque chose : relation, attitude d'une personne envers quelque chose; façon d'appréhender quelque chose » (2006 : 2170). Il s'agit donc de l'attitude que peuvent entretenir ici les élèves, les enseignants ou les parents à l'égard de quelque chose, ce quelque chose étant ici les devoirs. Cette attitude se déploie dans la façon dont les élèves, les enseignants ou les parents appréhendent les devoirs, conçus ici comme des tâches que les enseignants assignent à leurs élèves et qui doivent être réalisées à la maison (Cooper et Valentine, 2001). Plus spécifiquement, ces tâches données aux élèves comportent les devoirs écrits comme des exercices systématiques et de répétitions, des projets, de la lecture et des résolutions de problèmes en mathématique. Ces tâches peuvent aussi être des leçons comme la mémorisation des tables de multiplication, des mots de vocabulaire ou des temps de verbes (Glasman et Besson, 2005; Goupil, 1997; Lee et Pruitt, 1979; Martin, 1995).

Or, plusieurs auteurs se sont penchés sur la problématique des devoirs à la maison et nous présentons leurs résultats et leurs constats à travers le rapport des acteurs principaux concernés, les élèves, les enseignants et les parents dans la prochaine section.

1.2 Les enfants et leur rapport aux devoirs

Le rapport aux devoirs peut différer d'un enfant à l'autre. En effet, les enfants peuvent avoir des attitudes diverses à l'égard des devoirs. Cependant, la plupart des élèves font leurs devoirs par obligation afin de plaire à leur enseignant ainsi qu'à leurs parents (Corno, 2000; Perrenoud, 2004). Dans ce sens, l'utilité des devoirs pour les élèves du primaire ne concerne pas l'apprentissage, ni le développement de l'autonomie ou de bonnes habitudes de travail, mais plutôt la satisfaction de l'enseignant et l'évitement de conséquences désagréables si les devoirs n'étaient pas faits (Corno, 2000).

Par ailleurs, les enseignants interrogés connaissent très peu la réalité des devoirs étant donné qu'ils ne sont pas présents au moment où les élèves font leurs devoirs et ils ont, par le fait même, tendance à sous-estimer le temps réellement nécessaire à la réalisation des devoirs (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Pourtant, les enfants passent beaucoup de temps à faire leurs devoirs. Selon l'étude québécoise de Deslandes et coll. (2008), 49 % des enfants du primaire passeraient de 15 à 30 minutes à faire leurs devoirs et 36 % entre 30 et 60 minutes par soir. Malgré ces longues périodes de devoirs, 80 % des enfants terminent tous les soirs leurs devoirs contre 1 % qui n'en terminent aucun (Deslandes et coll., 2008).

Aussi, il arrive que les enseignants donnent des devoirs peu intéressants, comme des exercices répétitifs ou de simples mémorisations, qui sont peu attrayants pour les élèves. Ces derniers disent apprécier les devoirs qui respectent certaines conditions comme : toucher leurs champs d'intérêt, piquer leur curiosité, faire apprendre de nouvelles choses, faire appel à leur imagination, permettre d'être actif, donner lieu à des discussions et finalement permettre un choix (Martin, 1995). Les devoirs ne répondent pas toujours aux besoins et attentes des élèves, ce qui peut entraîner la démotivation et le découragement. C'est avec de telles conditions que les élèves auront plus tendance à refuser d'exécuter leurs tâches et finalement d'être pénalisés en recevant du travail supplémentaire ou en ayant une sanction sur leurs résultats scolaires (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Par contre, les devoirs qui

proposent des tâches répétitives permettent aux élèves d'acquérir des automatismes et des routines nécessaires à leurs apprentissages (Glasman et Besson, 2005).

Selon Martin (1995), de nombreux élèves se découragent quant aux devoirs lorsqu'ils n'ont pas l'aide nécessaire pour les faire. Plusieurs facteurs expliquent l'abandon des élèves comme l'ambiguïté, la complexité, l'interprétation inadéquate des consignes ou des buts, ou leur absence, le nombre et la longueur des devoirs, la certitude qu'ils ne possèdent pas les connaissances, les stratégies ou les procédures utiles, etc. Dans ce cas, il devient primordial que les enseignants reviennent en classe sur les devoirs afin de voir avec les élèves ce qui a été maîtrisé ou pas. Ce dernier aspect est souvent rapporté par les élèves comme étant négligé par les enseignants et ils finissent par accorder peu de valeur aux devoirs. Dans cet ordre d'idées, les élèves détestent les devoirs qui sont tout simplement corrigés par l'enseignant et qui ne sont pas expliqués et en : « viennent à les considérer comme des activités d'évaluation où l'erreur n'est pas permise » (Martin, 1995 : 2). Cette manière d'agir rend les devoirs peu efficaces et augmente le sentiment d'échec chez les élèves qui ont obtenu de mauvais résultats.

Les élèves respecteraient peut-être davantage leur rôle si les enseignants offraient des devoirs avec des consignes claires et s'ils prenaient le temps de faire une bonne rétroaction. De plus, varier le type de devoir, donner un choix dans les tâches et adapter les devoirs aux besoins des élèves (différenciation) pourrait avoir une incidence positive sur l'apprentissage et la motivation (CSE, 2010; Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp, 1994). Dans ces conditions, les devoirs auraient beaucoup plus d'impact sur la réussite scolaire et surtout chez les élèves en difficulté :

« pour les élèves en difficulté, les études sont perçues comme une succession de tâches disjointes [et] malgré la connaissance de certaines règles du contrat, il y a un malentendu sur les règles implicites qui entourent le travail à la maison » (Glasman et Besson, 2005 : 26).

De plus, les élèves en difficulté se retrouvent en plus grand nombre dans les milieux défavorisés. Selon l'examen sur la capacité verbale et les aptitudes scolaires de l'enfant du Peabody Picture Vocabulary (PPVT) : « 25,3 % des enfants de familles à

faible revenu avaient des résultats indiquant un développement retardé par rapport à seulement 15,6 % d'enfants des familles de la classe moyenne et 9,2 % d'enfants à revenu supérieur » (Scott, 1996 :1). De plus, les élèves en difficulté passent plus de temps à faire leurs devoirs. D'après une étude américaine, 56 % des élèves ayant des difficultés d'apprentissage trouvent difficile de terminer leurs devoirs contre 28 % dans le cas des élèves qui n'ont pas de difficultés particulières (Bryan et Burstein, 2004). Ainsi, les devoirs à la maison semblent plus difficiles à réaliser chez les enfants de milieux populaires, ce qui pourrait augmenter les inégalités sociales.

Enfin, une plus grande quantité de devoirs corrèle avec une attitude négative de la part des enfants. Donc, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils ont des devoirs et plus une attitude négative envers ceux-ci augmente. Aussi, les enfants qui regardent plus souvent la télévision ont une attitude plus négative envers les devoirs que ceux qui écoutent moins fréquemment la télévision (Cameron et Bartel, 2006). Or, les enfants n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle ont une attitude plus positive envers les devoirs (Cameron et Bartel, 2006). Nous n'avons pas trouvé d'études québécoises qui traitent exactement de ces données.

Nous avons vu que les enfants peuvent ne pas apprécier les devoirs, car ces derniers ne répondent pas à leurs besoins ou paraissent insignifiants et aussi parce que les consignes ne sont pas toujours claires. En fait, les enfants font surtout leurs devoirs pour répondre aux attentes des enseignants et plaire à leurs parents. Maintenant que nous avons vu le rapport aux devoirs des élèves, nous présentons celui des enseignants.

1.3 Les enseignants et leur rapport aux devoirs

Pour les enseignants, le travail à la maison va de soi avec le métier d'élève. Selon une enquête menée auprès de 443 directions d'écoles primaires du Québec, 99 % des enseignants donnent des devoirs (CSE, 2008). Cette réalité est tellement ancrée dans la mentalité scolaire qu'il est difficile de penser que les devoirs pourraient être retirés.

Par exemple, en France, les devoirs écrits sont interdits depuis 1956. Quarante ans plus tard, le ministre de l'Éducation nationale, F. Bayou (1993-1995), a encore dit qu'il n'est pas permis de donner des devoirs écrits. Malgré cela, il n'en demeure pas moins qu'en France, 70 % des enseignants du primaire donnent des devoirs tous les jours aux élèves (Programme Européen Éducation et Formation tout au long de la vie, 2009). Concernant le Québec, 94 % des enseignants disent donner habituellement ou toujours des devoirs et la moyenne canadienne est de 55 % (CSE, 2010). Aux États-Unis et en Australie, certains groupes sociaux se battent pour les retirer, ce qui n'est pas le cas au Québec (CSE, 2010).

Même si les devoirs sont encore présents, ils sont aussi souvent considérés comme étant peu efficaces pour les enseignants (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Favre et Steffen, in Glasman et Besson, 2005; Rayou, 2009). En effet, même si les devoirs peuvent être un outil utilisé par les enseignants pour collecter l'information pertinente afin de porter un jugement sur les compétences des élèves (Durand, 2008), un sondage pancanadien sur la réalité du travail enseignant a montré que seulement 49.4 % des enseignants du primaire utilisent les devoirs à la maison dans l'évaluation des apprentissages de leurs élèves (Kamanzi, Riopel et Lessard, 2007).

De plus, puisqu'ils ne sont pas présents lors des devoirs, les enseignants ne connaissent pas réellement le processus d'apprentissage qui s'y rattache (Glasman et Besson, 2005; Rayou, 2009) et même que : « N'ayant ni de contrôle sur la manière dont est fait le travail, ni conscience du temps passé à cette activité ou des difficultés rencontrées par les élèves, les devoirs apparaissent comme un véritable "trou noir" » (Glasman et Besson, 2005 : 39). Malgré cette situation, les enseignants sont tout de même en mesure de spécifier les raisons pour lesquelles ils considèrent les devoirs importants et en voici les trois principales.

1.3.1 Les raisons principales invoquées pour donner des devoirs

Premièrement, certains d'entre eux motivent ce travail supplémentaire en soulignant qu'il permet aux élèves d'approfondir les connaissances vues en classe et ainsi voir celles qui ont été maîtrisées (Côté, 2008; Martin, 1995; Rayou, 2009). Toutefois,

certains enseignants ne reviennent pas toujours sur le contenu des devoirs et « cette absence de rétroaction ne permet pas aux élèves de comprendre leurs erreurs et de résoudre leurs difficultés, et les laisse souvent sans solution » (Martin, 1995 : 1). Les enseignants doivent revenir sur les devoirs à l'aide de discussions en classe en mettant l'accent sur les stratégies utilisées par les élèves. Ce type de rétroaction rend les devoirs plus efficaces et permet de réduire le sentiment d'échec chez les élèves qui n'ont pas réussi à réaliser la tâche (Martin, 1995). De plus, plusieurs enseignants donnent à tous leurs élèves les mêmes devoirs, et ce, sans tenir compte de leurs capacités intellectuelles propres et de leurs besoins, ce qui vient interférer avec l'efficacité des devoirs (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006).

La seconde raison apportée par les enseignants est que les devoirs sont un moyen d'amener les élèves à développer de bonnes méthodes de travail tout en favorisant l'autonomie et leur sens des responsabilités (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Côté, 2008; CSE, 2010; Liquète et Maury, 2007; Rayou, 2009). Cependant, les enseignants ont tendance à négliger l'importance d'enseigner des stratégies ou des méthodes de travail et pourtant : « pour que les élèves en viennent à développer les habiletés nécessaires au travail personnel, il convient que l'enseignant ou l'enseignante les accompagne. Le travail personnel devrait d'ailleurs être une partie importante du travail fait en classe » (Martin, 1995 : 4).

De plus, pour que les devoirs soient vraiment utiles dans le développement des bonnes habitudes de travail, de l'autonomie et du sens des responsabilités, les enseignants devraient exiger un rôle plus actif des élèves pour qu'ils puissent apprendre. En effet, la plupart du temps, les enseignants donnent des devoirs simples de mémorisation et des exercices systématiques qui ne favorisent pas l'apprentissage d'habiletés intellectuelles supérieures. Des devoirs plus complexes permettraient d'augmenter les connaissances et les expériences des élèves auraient comme avantage d'être beaucoup plus efficaces (Martin, 1995).

La troisième raison souvent soutenue par les enseignants est que les devoirs sont une bonne façon de créer un lien entre la famille et l'école tout en favorisant la participation des parents. (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Côté, 2008;

CSE, 2010; Epstein, 2001; Rayou, 2009). Les enseignants ne peuvent affirmer que les devoirs ont un grand intérêt didactique, mais la plupart s'entendent pour dire : « le fait de donner des devoirs se justifie surtout par le fait qu'il leur est essentiel d'entretenir de bonnes relations avec les parents, car "pour beaucoup, c'est un gage de réussite" » (Laisne, 2004, in Glasman et Besson, 2005 : 40). En effet, selon la recherche de Deslandes et coll. (2008), 88 % des parents aiment un peu à beaucoup les devoirs et 83 % d'entre eux pensent qu'ils sont pertinents. Parallèlement, en 2007, une enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) révélait que 80 % des Canadiens considèrent que les devoirs favorisent le développement des bonnes pratiques de travail et d'apprentissage (CSE, 2010). Dans ce sens, les devoirs sont importants aux yeux des parents et les enseignants répondent à leur demande.

Les enseignants s'attendent à ce que les parents veuillent participer activement aux travaux scolaires des élèves, mais en même temps, ils voudraient que ces derniers les accomplissent seuls, ce qui semble contradictoire (Glasman et Besson, 2005). Aussi, de nombreux parents désirent des devoirs afin de maintenir un suivi sur le vécu scolaire de leurs enfants. Toutefois, il serait envisageable de modifier les moyens utilisés pour solliciter la participation des parents ou faciliter la communication avec la famille comme faire signer les examens, construire un portfolio en classe et le montrer aux parents, amener régulièrement du travail fait en classe, distribuer le journal de l'école, avoir des entretiens plus fréquents avec les parents ou même inviter ces derniers à venir en classe (Glasman et Besson, 2005). Finalement, en plus de donner des devoirs pour plaire aux parents, la pression des pairs ou de la direction dans l'école est un incitatif. Certains enseignants n'en voient pas l'utilité pédagogique, mais se conforment aux règles implicites de l'école sur les devoirs (Glasman et Besson, 2005).

Comme nous venons de voir, les devoirs ont plusieurs utilités d'après les enseignants et celles-ci ont sans doute un but principal, c'est-à-dire augmenter la réussite scolaire des élèves. Toutefois, pour que les devoirs soient vraiment bénéfiques, les enseignants doivent s'assurer de deux éléments importants : inviter les parents à

s'impliquer lors des devoirs et voir à ce que leurs attentes concernant les devoirs soient bien comprises par les parents.

1.3.2. Les deux rôles importants pour les enseignants

Le sentiment que l'enseignant désire et considère le soutien parental comme étant nécessaire et l'invitation concrète qu'il fait aux parents de participer aux devoirs influencent positivement la participation parentale lors des devoirs (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 1986). Pour leur part, les parents considèrent que l'école devrait plus les inciter à s'impliquer dans les activités d'apprentissage comme les devoirs (Epstein, 1986). En fait, d'après l'étude d'Epstein (1986), ce sont 80% des 1269 parents d'enfants d'écoles primaires qui disent qu'ils consacraient davantage de temps à aider leurs enfants durant les devoirs si l'enseignant les avait invités.

De plus, cette invitation des enseignants semble avoir plus d'impact sur la participation parentale que le niveau socioéconomique des familles (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001). Malgré cela, les répondants d'une étude de Deslandes et coll. (2008) ont indiqué avoir peu d'invitations de la part des enseignants pour le soutien aux devoirs (Deslandes et coll., 2008). Par ailleurs, les enseignants avec un haut sentiment de compétence sont plus confiants dans leur enseignement et ils sont ainsi plus disposés à inviter les parents à s'impliquer auprès de l'école et lors des devoirs (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1987, 1992).

Concernant les attentes claires des enseignants, une étude de Deslandes sur la vision des enseignants à propos des devoirs a démontré que les enseignants disent avoir discuté des devoirs lors de la première rencontre scolaire et avoir expliqué les attentes à leur égard (Deslandes, 2009). Selon cette même étude, les enseignants ne veulent pas que les parents corrigent les erreurs dans les devoirs de leurs enfants et ils ne veulent pas non plus que les parents expliquent les concepts (Deslandes, 2009). Même si les enseignants ne semblent pas avoir de problèmes concernant la question des devoirs, les parents ne sont pas du même avis. Ces derniers trouvent difficile de communiquer avec les enseignants à propos des devoirs et des problèmes scolaires de

leurs enfants et ils mentionnent ne pas connaître exactement le rôle des devoirs dans l'évaluation de leurs enfants (Carvalho, 2009).

Parallèlement, une autre étude sur le regard des parents envers les devoirs a démontré que les parents ne savent pas toujours de quelles manières ils doivent aider leurs enfants, car les attentes sont différentes d'une année à l'autre étant donné le changement d'enseignant (Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp, 1994). Les parents ayant des enfants dont l'enseignant construit son enseignement en favorisant la participation parentale reçoivent davantage de renseignements sur les moyens à utiliser pour aider leurs enfants durant les devoirs ainsi que sur le programme scolaire, ce qui aide, par le fait même, les parents ayant un faible niveau de scolarité (Epstein, 1986).

Dans le même ordre d'idées, afin d'avoir une perspective internationale sur les devoirs, une autre étude, réalisée auprès de parents chypriotes, a révélé que les parents apprécient les séminaires ou les guides offerts par les enseignants pour montrer les nouvelles méthodologies et les stratégies d'apprentissage et que cela a eu un impact positif sur le processus des devoirs (Symeou, 2009). Toujours selon cette étude, les parents ne savent pas de quelles manières ils peuvent aider adéquatement leurs enfants durant les devoirs. Ils se questionnent sur le temps que leurs enfants doivent se dévouer à l'apprentissage d'une connaissance, d'un exercice ou d'un projet. Selon l'étude d'Epstein réalisée auprès de 1269 parents d'élèves d'écoles primaires du Maryland aux États-Unis, moins de 30 % des répondants ont rapporté que les enseignants leur ont donné des idées et des explications sur la manière d'aider en mathématique et en lecture (Epstein, 1986).

Les enseignants donnent des devoirs pour approfondir les connaissances vues en classe, voir celles qui ont été maîtrisées, développer de bonnes méthodes de travail, favoriser l'autonomie et le sens des responsabilités et créer un lien entre la famille et l'école tout en favorisant la participation des parents. Mais pour que les devoirs soient bénéfiques, les enseignants doivent aussi fournir des attentes claires aux parents et les inviter à s'impliquer lors des devoirs. Dans ce qui suit, nous présentons le rapport des parents aux devoirs.

1.4 Les parents et leur rapport aux devoirs

Le contexte familial d'aujourd'hui est très complexe et ainsi, plusieurs soutiennent que les devoirs n'y sont plus adaptés. En effet, les femmes sont de plus en plus présentes sur le marché du travail et ce sont aussi elles qui consacrent le plus de temps aux tâches ménagères et aux soins des enfants, donc aux devoirs (CSE, 2010). De plus, les familles recomposées, celles en garde partagée ou celles qui sont monoparentales ne cessent d'augmenter (CSE, 2010). Ces nouvelles réalités familiales ne facilitent pas la réalisation des devoirs à la maison.

De leur côté, les enseignants disent être préoccupés par la complexité des familles d'aujourd'hui et disent tenter de s'adapter. En effet, les enseignants affirment donner plus de latitude pour la réalisation des devoirs en donnant des devoirs d'avance ou en bloc (Deslandes, 2009). Aussi, ils affirment être conscients que les devoirs sont plus longs pour les enfants en difficultés et que les parents veulent avoir plus de temps libres pour faire des activités familiales. Toutefois, en ce qui concerne la responsabilité des parents envers les devoirs, les enseignants mentionnent que ceux-ci doivent passer avant toutes autres activités parascolaires (Deslandes, 2009).

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord le processus des devoirs dans les familles, c'est-à-dire l'accompagnateur durant les devoirs, les lieux utilisés lors des devoirs, leur durée et les tensions générés lors des devoirs. Ensuite, nous mentionnons les raisons qui poussent les parents à s'impliquer lors des devoirs et spécifiquement le sentiment de compétence des parents à aider adéquatement leurs enfants durant les devoirs.

1.4.1 Le processus des devoirs

Les mères sont généralement l'accompagnateur principal durant les devoirs et elles sont donc davantage confrontées aux problèmes reliés aux devoirs par rapport aux pères étant donné que ces derniers ne sont pas souvent présents durant cette période (Cameron et Bartel, 2006; Carvalho, 2009; Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Dornbush, Ritter, Mont-Reynaud, et Chen, 1990; Epstein, 1988; Rayou, 2009;

Symeou, 2009). Cette responsabilité aux mères et cette division des rôles peut créer une certaine inégalité entre les sexes et déresponsabiliser les pères (Carvalho, 2009).

Les lieux utilisés pour faire les devoirs peuvent être la cuisine, le salon, la chambre des enfants ou bien le bureau. Toutefois, ces lieux peuvent être utilisés différemment d'après le milieu socioéconomique des familles. En effet, les enfants de milieux plus nantis ont une chambre d'études pour faire leurs devoirs tandis que ceux en milieux plus défavorisés font leurs devoirs sur la table de la cuisine (Symeou, 2009). Aussi, le matériel disponible pour la réalisation des devoirs peut différer selon le milieu socioéconomique. Lors des rencontres auprès de mères défavorisées, Carvalho (2009) a observé que dans tous les cas, les enfants n'avaient ni de bureau de travail, ni de livres ou d'ordinateur.

Les devoirs engendrent souvent des conflits au sein des familles (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein et Dauber, 2006). Selon une étude brésilienne, les neuf mères interrogées ont mentionné que les devoirs sont en perpétuelle opposition au jeu (Carvalho, 2009). Même si ces mères sont conscientes des bénéfices des devoirs, elles ont une mauvaise perception de leurs enfants par rapport aux devoirs en spécifiant qu'ils manquent d'attention, qu'ils sont paresseux et qu'ils oublient souvent de faire leurs devoirs. Tous les éléments mentionnés précédemment engendrent, selon les mères, des tensions entre elles et leurs enfants (Carvalho, 2009). Parallèlement, une enquête sur l'attitude des Canadiens a montré que 48 % des parents disent être d'accord et 24 % disent être entièrement d'accord à l'égard de l'apprentissage concernant l'énoncé : « les devoirs ont souvent été source de stress à la maison » (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Ainsi, ce sont 72 % des répondants qui vivent des moments difficiles lors des devoirs.

Dans le même ordre d'idées, lors d'une autre étude dans l'état du Tennessee aux États-Unis, celle-ci sur l'attitude des parents, des élèves et des enseignants à l'égard des devoirs, 10,9 % des 709 parents d'enfants d'écoles primaires et secondaires considèrent que l'aide qu'ils apportent à leurs enfants est fréquemment un obstacle durant les devoirs (Cooper, Lindsay et Nye, 2000). Par la suite, cette question a été mise en relation avec le statut socioéconomique des familles et les résultats de l'étude

ont démontré que les familles moins nanties rapportent davantage de conflits que celles provenant de milieux plus favorisés (Cooper, Lindsay et Nye, 2000).

Malgré ce contexte difficile, l'école demande aux parents d'être présents auprès de leurs enfants, puisque le fait de partager leurs expériences scolaires et d'être soutenus par leurs parents augmente leurs résultats scolaires (Cooper, 1989; Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Côté, 2008; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001; Rosenwald, 2006).

Les tensions dans les familles surviennent régulièrement, car les enseignants donnent des devoirs fréquemment. En effet, une recherche québécoise de Deslandes et coll. (2008) auprès de 465 parents d'élèves de niveau primaire a montré que 91 % d'entre eux disent que leurs enfants ont des devoirs quatre soirs par semaine et moins de 1 % qu'ils n'en n'ont jamais. De plus, d'après une enquête canadienne sur la réalité des devoirs, 75 % des parents interrogés considèrent que leurs enfants ont davantage de devoirs qu'eux lorsqu'ils étaient jeunes (Cameron et Bartel, 2006). En effet, d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), 71 % des parents québécois affirment aider toujours leurs enfants ou vérifier leurs travaux, 18 % le font quelques fois par semaine et 6 % une fois par semaine (Statistiques Canada, 2009). Les parents s'engagent beaucoup auprès de leurs enfants lors des devoirs et certains d'entre eux considèrent qu'il y en a trop. Selon une enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) en 2007 sur l'attitude des Canadiens à l'égard des apprentissages, 25 % des parents trouvent que les élèves du primaire ont trop de devoirs. Toutefois, 20 % considèrent que les enfants du primaire n'ont pas assez de devoirs (CCA, 2007).

De leur côté, presque tous les enseignants donnent des devoirs tous les jours et certains préfèrent les donner en avance afin que les élèves planifient par eux-mêmes leur horaire. Ils ont aussi spécifié aux parents que seules trente minutes étaient nécessaires pour la réalisation des devoirs et que la longueur des devoirs dépendait de l'âge de l'enfant et de son niveau de difficulté (Deslandes, 2009). De plus, les enseignants ne sont pas convaincus de la réelle implication des parents malgré le fait

que les parents disent investir de nombreuses heures chaque semaine à soutenir leurs enfants lors des devoirs (Claes et Comeau, 1996).

Bien que les devoirs soient une source de conflits dans plusieurs familles et qu'ils peuvent interférer avec les activités de la vie quotidienne et celles parascolaires, les parents soutiennent leurs enfants durant les devoirs. Dans ce qui suit, nous présentons les raisons qui expliquent cette implication de la part des parents.

1.4.2 Les raisons pour lesquelles les parents soutiennent leurs enfants durant les devoirs

L'efficacité des devoirs sur la performance scolaire ne fait pas l'unanimité chez les parents. Les parents ne semblent pas être convaincus du lien qui peut exister entre la réussite scolaire de leurs enfants et les devoirs (Cameron et Bartel, 2006). En fait, une enquête canadienne sur la réalité des devoirs montre que seuls 20 % des parents ayant des enfants de cinquième année croient que les devoirs ont un effet positif sur la réussite et 40 % des parents ayant des enfants de quatrième année pensent que les devoirs n'ont aucun effet sur la réussite (Cameron et Bartel, 2006). Dans l'étude de Deslandes et Bertrand (2004), certains parents considèrent important de gérer le quotidien de l'enfant y compris à l'école, tandis que d'autres croient que cela revient à l'école et à l'enseignant de prendre en charge la scolarisation de l'enfant.

De plus, d'après les résultats d'une autre étude portant sur le regard parental concernant les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement des élèves de Deslandes et coll. (2008), il existe une différence la structure familiale et le rendement des élèves. Les parents de familles non traditionnelles (monoparentale, recomposée, d'adoption), ainsi que celles ayant des enfants en difficultés disent être moins en faveur des devoirs, ce qui n'est pas le cas dans les familles traditionnelles et celles ayant des enfants avec de bons résultats scolaires. Et toujours selon cette étude, la scolarité des parents n'a pas d'impact sur la perception de l'utilité des devoirs (Deslandes et coll., 2008).

Contrairement à l'étude québécoise, une étude chypriote a montré qu'il existe un lien entre l'utilité qu'ont les devoirs par rapport au statut socioéconomique et les antécédents scolaires des parents (Symeou, 2009). Les parents de milieux nantis pensent que les devoirs développent de bonnes habitudes de travail tout en préparant leurs enfants à se diriger vers le niveau secondaire. La plupart de ces parents sont hautement scolarisés et ils ont des enfants qui obtiennent de bons résultats scolaires (Symeou, 2009). À l'opposé, dans les familles à faibles revenus, les devoirs sont perçus par les parents comme étant un outil de communication autant avec leurs enfants qu'avec les professeurs. Les devoirs sont aussi perçus comme un moyen pour voir les difficultés de leurs enfants et comme un meilleur passe-temps que la télévision (Symeou, 2009).

Néanmoins, trois raisons principales viennent expliquer la participation des parents à la réalisation des devoirs. Tout d'abord, les parents trouvent nécessaire de participer aux devoirs, puisque c'est leur rôle et leurs responsabilités en tant que parents de venir en aide à leurs enfants et de répondre à leurs besoins (Carvalho, 2009; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001). Ensuite, les parents considèrent que leur soutien est un facteur d'efficacité dans le succès scolaire de leurs enfants (Carvalho, 2009; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001). Enfin, les parents sont plus enclins à participer lorsque les enfants ou l'enseignant les invitent (Epstein, 1986; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001).

Pour ce qui est de l'invitation par les enfants, cela dépend de leur âge (plus ils sont jeunes, et plus ils ont besoin d'aide), de leurs performances (plus ils ont des difficultés, plus ils demandent de l'aide) et des caractéristiques de la relation parents-enfants de la famille (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; CSE, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001). Cooper, Lindsay et Nye (2000) abondent dans le même sens. Selon eux, la participation parentale dépend surtout de la réussite scolaire de l'enfant. Si l'enfant a des difficultés scolaires, le parent s'impliquera de manière proactive et directe. Dans

le cas contraire, le parent favorisera davantage l'autonomie de son enfant durant les devoirs.

La présence des parents lors des devoirs est essentielle, puisque ces derniers ont un rôle dans le développement des habiletés cognitives de leurs enfants. En effet, les parents aident leurs enfants à établir des structures de travail favorisant la réalisation des devoirs et ils leur permettent de développer de bonnes techniques d'apprentissage à travers le modelage et le renforcement (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong, et Jones, 2001). Lorsque les parents, adultes concernés, ne sont pas en mesure de consacrer du temps aux devoirs, il devient difficile pour leurs enfants de développer seuls ces habiletés. Dans ce sens, il se peut que certains enfants soient avantagés par la présence de leurs parents par rapport à ceux qui n'ont pas ce soutien.

Un dernier élément qui vient soutenir l'importance des parents est que leur présence lors des devoirs motive les élèves à persévérer. Si les devoirs sont perçus par les parents comme étant un gage de la réussite, les enfants auront tendance à penser dans le même sens (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001; Walberg, 1984). Or, même si des études mentionnent que le soutien parental est un facteur déterminant dans la réalisation des devoirs et dans la réussite scolaire (Callahan, Rademacher, et Hildreth, 1998; Fehrman, Keith, et Reimers, 1987; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Reynolds, 1992), d'autres ont montré une relation négative entre le soutien parental et la réussite scolaire (Muller, 1995; Natriello et McDill, 1986; Voelkl, 1993).

En effet, les parents ont souvent de bonnes intentions, mais ils ne sont pas toujours en mesure d'aider leurs enfants comme ils le désireraient : « 2/3 des parents offrent en effet une aide qui, parfois, est inappropriée pour l'enfant » (Glasman et Besson, 2005 : 30). En fait, une grande majorité des enfants préfèrent ne pas avoir d'aide de la part de leurs parents (Glasman et Besson, 2005). Cela découle du fait que les parents n'utilisent pas les mêmes méthodes que leurs enfants, ni le même langage : « même si la participation parentale à la maison peut être utilisée pour accélérer les apprentissages des enfants, cette participation peut aussi interférer avec ces apprentissages si les parents ne sont pas outillés pour prendre le rôle de l'enseignant

ou s'ils utilisent des méthodes pédagogiques différentes de celles utilisées à l'école » (Cooper, Lindsay et Nye, 2000 : 465).² (Traduction libre). Cette aide inappropriée peut avoir des impacts négatifs sur la réussite scolaire des enfants ainsi que sur la relation parents-enfants (CSE, 2010; Cooper, 2007; Glasman et Besson, 2005).

Cette aide inappropriée est-elle davantage présente dans certains milieux ? En effet, d'après une recherche réalisée par Symeou (2009), il y a différents types de ressources parentales dans différents types de familles, et ce, dû au statut socioéconomique (SES) ou aux antécédents scolaires des parents. Ce chercheur soutient que ces deux derniers éléments peuvent profiter aux familles qui en sont déjà avantagées. En effet, les parents de familles nanties et ayant de haut niveau de scolarité ont tendance à offrir un meilleur soutien lors des devoirs et à vivre moins de stress durant cette période que ceux provenant de milieux pauvres (Symeou, 2009). Malgré cette situation, ce sont tout de même les parents provenant de milieux populaires qui demandent le plus de devoirs pour essayer de maintenir le plus possible leur relation avec l'école (Glasman et Besson, 2005).

Contrairement à l'étude de Symeou (2009), l'étude réalisée par Cameron et Bartel (2006) a démontré des résultats différents en ce qui concerne le lien entre l'aide apportée aux enfants durant les devoirs et le statut socioéconomique des familles. Leur analyse statistique a révélé que le niveau économique des familles n'a pas de relations particulières avec plusieurs aspects tels que la fréquence des devoirs, la quantité de temps que les enfants consacrent aux devoirs, l'attitude des parents envers les devoirs, le sentiment de compétence des parents, l'effet des devoirs sur la réussite scolaire ou la relation familiale. Mandell et Sweet (2004) n'ont eux aussi pas trouvé de liens entre l'aide apportée par les parents durant les devoirs et le statut socioéconomique des familles.

Les études de Symeou (2009) et Cameron et Bartel (2006) ont toutefois obtenu des résultats similaires pour ce qui est des antécédents scolaires des parents.

²« while parent involvement in home study could be used to accelerate children's learning, involvement might also interfere with learning if parents were ill-equipped to take on the role of teacher or if parents used instructional technique different from those being used at school »

Effectivement, le niveau de scolarité des parents avait un impact considérable sur de nombreux aspects tels que l'attitude des parents envers les devoirs, l'attitude des enfants envers les devoirs et le sentiment de compétence à aider ses enfants durant les devoirs. Par le fait même, l'étude de Mandell et Swett (2004) a aussi montré que c'est le capital socioculturel qui influencerait davantage la capacité des parents à soutenir leurs enfants. Ainsi, dans ce qui suit, nous discutons du sentiment de compétence des parents par rapport aux devoirs.

1.4.3 Le sentiment de compétence des parents

Le sentiment de compétence des parents est défini par la croyance en leur capacité d'exercer une influence positive sur la réussite scolaire de leurs enfants (Bandura, 1977, 1986). Les parents ayant un haut sentiment de compétence sont plus persistants lorsqu'un obstacle survient (Bandura, 1977, 1986). Dans le contexte des devoirs, la manière dont les parents aident et soutiennent leurs enfants et le temps qu'ils consacreront à cette aide dépendent de leur sentiment de compétence (Bandura, 1977, 1986) ainsi que de leur croyance que cette implication fait réellement une différence (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992).

Selon une étude réalisée par Deslandes (2009) sur la vision des enseignants du primaire concernant les devoirs, ceux-ci jugent que la plupart des parents sont en mesure d'aider adéquatement leurs enfants durant les devoirs et que le milieu socioéconomique peut avoir un impact sur cette aide. Les enseignants pensent que les parents ont plus de difficultés à aider leurs enfants quand ces derniers arrivent au niveau secondaire (Deslandes, 2009).

Toutefois, selon une étude réalisée par Epstein (1986) auprès de 1269 parents d'enfants qui fréquentent l'école primaire du Maryland aux États-Unis, les difficultés des parents à soutenir leurs enfants durant les devoirs surviennent dès le primaire. Les parents soulignent qu'ils n'ont pas toujours les connaissances pour aider leurs enfants en mathématique et en lecture et ce sentiment d'inefficacité était plus présent chez les parents moins scolarisés. Dans le même ordre d'idées, selon l'étude du CCA (2007)

sur l'apprentissage, près de 64 % des parents canadiens croient ne pas avoir les connaissances nécessaires pour soutenir leurs enfants lors des devoirs.

Une étude réalisée dans le Tennessee aux États-Unis auprès de 390 parents d'enfants de la maternelle à la quatrième année sur le lien entre le sentiment de compétence des parents et la participation parentale a montré que celui-ci est ni influencé par le sexe des parents, ni par le matériel disponible durant les devoirs, ni par l'emploi des parents et ni par le revenu familial, mais que le niveau de scolarité des parents a un rôle à jouer (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992). En effet, les parents de cette étude qui avaient une faible scolarité avaient aussi un faible sentiment de compétence contrairement à ceux ayant réalisés des études supérieures (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992).

Toujours selon cette étude, les parents ayant un faible niveau de scolarité, un faible revenu familial ou monoparentaux rapportent passer plus d'heures à aider leurs enfants (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992; Rayou, 2009; Thin, 2008). Les chercheurs ont émis l'hypothèse que les parents ayant un niveau de scolarité peu élevé utilisent peut-être des stratégies d'aide moins efficaces (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992).

Une étude de Deslandes et coll. (2008) sur le regard parental sur les devoirs et les leçons allait dans le même sens : le niveau de scolarité des parents et le rendement des enfants ont un lien significatif avec le sentiment de compétence des parents dans l'aide aux devoirs. Les parents ayant peu d'études ou des enfants en difficultés d'apprentissage ont le sentiment de ne pas avoir les ressources pour aider efficacement leurs enfants, ce qui n'est pas le cas pour les parents ayant plus d'études et n'ayant pas d'enfants en difficulté (Deslandes et coll., 2008).

Selon Cooper, Lindsay et Nye, (2000), il y a trois raisons principales pour lesquelles les parents se sentent incompetents. La première est le changement des méthodes pédagogiques suite aux réformes scolaires, la deuxième concerne le manque d'information sur le curriculum et la troisième est le manque d'information sur l'aide que les parents doivent apporter aux élèves en difficulté d'apprentissage. Une autre

étude réalisée par Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp (1994) sur les perceptions des parents sur les devoirs a aussi montré les mêmes résultats. Comme le souligne Epstein (1989), les parents sont plus compétents lorsqu'ils comprennent le curriculum. Elle rajoute que les parents ayant de jeunes enfants ou ayant peu de scolarité ont besoin davantage d'information sur le curriculum afin d'aider adéquatement leurs enfants et se sentir compétent par le fait même (Epstein, 1989).

Nous retenons de cette section sur le sentiment de compétence des parents, c'est que les parents provenant de milieux défavorisés ou ayant un faible niveau de scolarité peuvent avoir davantage de difficultés à aider leurs enfants durant les devoirs (Grolnick, Benjet, Kurowski, and Apostoleris, 1997; Kronholz, 1997; Odum, 1994; Scott-Jones, 1984). Dans ce sens, certains auteurs mentionnent que les devoirs auraient pour conséquence d'augmenter les inégalités sociales, car le rapport aux devoirs des parents est différent dans les milieux défavorisés où les parents se sentent généralement moins aptes à offrir du soutien à leurs enfants (Alvarado Migeot, 2000; Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Dolle, 2007; Meirieu, 1993; Rayou, 2009; Thin, 2008).

Cette situation s'expliquerait, entre autres, par l'écart entre les valeurs véhiculées par l'école et celles de ces familles, par les mauvaises expériences parentales vécues lors de leur scolarisation, par leur culture éloignée et par un bagage culturel limité des parents (Alvarado Migeot, 2000; Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; CSE, 2010; Dolle, 2007, dans Barreau, 2007; Meirieu, 1993; Rayou, 2009; Thin, 2008). Donc, il peut exister une discrimination envers les enfants des milieux populaires, puisqu'ils n'auront pas le même niveau de soutien parental pour la réalisation des devoirs : « Les différences de capital socioculturel constituent l'une des sources d'iniquité au regard des devoirs » (CSE, 2010 : 26), et d'autant plus que la participation des parents a un impact considérable sur la réussite scolaire.

1.5 Synthèse : but de la recherche

À la lumière de ce que nous avons précédemment présenté, il est intéressant de constater que de nombreux écrits concernent la question des devoirs à la maison. En

effet, plusieurs études ont porté sur la participation parentale, le sentiment de compétence des parents en lien avec les devoirs, sur la perception des enseignants, des élèves et des parents à propos des devoirs, sur le processus des devoirs et l'impact des devoirs sur la réussite scolaire.

Nous avons vu que les élèves consacrent beaucoup de temps à la réalisation des devoirs et qu'ils ne sont pas toujours motivés à les faire. Nous avons aussi vu que les enseignants ont des motifs justifiables pour donner des devoirs, mais qu'ils devraient offrir des indications plus claires et précises aux élèves et aux parents afin d'en faciliter la réalisation. Enfin, nous avons vu que le moment des devoirs n'est pas toujours vécu facilement par les parents, mais que ces derniers considèrent tout de même leur implication importante et nécessaire.

La littérature consultée nous a permis de constater que le rapport aux devoirs des parents peut être différent selon le milieu socioéconomique. Toutefois, peu d'études ont été menées dans le but de comparer le rapport aux devoirs des parents provenant de milieux socioéconomiques différents, ce qui représente une faiblesse dans l'état des connaissances actuelles sur le sujet des devoirs. En effet, cette situation a aussi été soulignée dans la synthèse de recherches sur la question des devoirs à la maison et la réussite scolaire d'Epstein et Dauber (2006). Pour eux, le statut socioéconomique est rarement tenu en compte dans les recherches et ce statut peut être un facteur influençant la réalisation des devoirs à la maison.

Ainsi, le but de cette recherche est de comparer le rapport aux devoirs de parents provenant de deux milieux socioéconomiques différents. La question de recherche qui en découle peut se formuler ainsi : existe-t-il des différences entre les familles défavorisées et celles plus nanties quant au rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs à la maison? Voilà la question à laquelle nous tentons de répondre dans cette recherche en traitant du cadre conceptuel dans le prochain chapitre.

Chapitre 2 : Le cadre conceptuel

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que le rapport des parents aux devoirs pouvait être influencé par le statut socioéconomique des parents, l'invitation à participer de la part de l'enseignant, l'invitation à participer de la part de l'enfant et le sentiment de compétence des parents. Ainsi, pour répondre à notre question de recherche : « existe-t-il une différence entre les familles défavorisées et celles plus nanties quant au rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs à la maison »?, nous nous sommes inspiré du modèle théorique sur la motivation des parents québécois à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire de Deslandes et Bertrand (2004).

Nous avons choisi leur modèle pour l'expertise des auteurs en ce qui concerne la participation parentale ainsi que sur la collaboration école-famille et parce que ce modèle correspondait aux bases théoriques de notre recherche. De plus, leur modèle se base sur de nombreux travaux théoriques menés sur le processus de participation parentale, sur la compréhension du rôle parental, sur le sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à réussir à l'école et sur l'invitation à participer de la part des enfants et des parents. Ces quatre aspects vont nous permettre de construire un canevas d'entrevue répondant à notre question de recherche, et ce, même si leur modèle n'a pas le même objectif que le nôtre et qu'il ne tient pas compte du statut socioéconomique des parents. Plusieurs autres études ont été faites sur le processus des devoirs, mais peu de modèles théoriques ont un champ assez large pour englober les quatre aspects mentionnés précédemment et qui nous semblent pertinents pour construire notre canevas d'entrevue.

En effet, à titre d'exemple, l'étude américaine de Cooper, Lindsay et Nye (2000) réalisée auprès de 709 parents d'enfants de niveau primaire et secondaire de l'État du Tennessee traite du processus des devoirs à la maison. Ces chercheurs ont développé un questionnaire explicitement pour cette étude et ils se sont inspirés des travaux de Cooper (1989). À partir du questionnaire principal, ils ont construit six versions différentes pour les multiples groupes de parents créés dans les écoles primaires et

secondaires. Cette étude a exposé des résultats très intéressants, mais elle met surtout l'accent sur l'impact des différents styles parentaux sur la réalisation des devoirs. Ainsi, leur modèle théorique trop précis ne nous permet pas de construire un canevas d'entrevue sur le rapport aux devoirs des familles de différents milieux sociaux.

Une autre étude américaine réalisée par Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellempcamp (1994) auprès de quatorze parents d'enfants en difficultés d'apprentissages de quatrième et de huitième année en milieux ruraux de l'État du Vermont concerne l'opinion des parents sur les devoirs à la maison. Les résultats de cette étude sont forts intéressants, mais portent essentiellement sur l'importance de la collaboration école-famille, sur l'impact de la nouvelle réforme scolaire sur l'incompréhension des parents du Curriculum scolaire et de l'incompréhension des parents sur les attentes des enseignants concernant leur participation lors des devoirs. Tous ces éléments retrouvés dans cette étude américaine sont utiles à notre recherche, mais ne permettent pas de construire un canevas d'entrevue de manière aussi complète que celle de Deslandes et Bertrand (2004).

Notre modèle théorique se base aussi sur synthèse de recherches réalisée par Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones (2001), qui réunit plusieurs travaux menés sur la participation parentale et les devoirs à la maison. En effet, les auteurs se sont référés à différentes disciplines, soit la psychologie, la sociologie et l'anthropologie afin de présenter globalement ce que comporte la participation parentale durant les devoirs. Leur synthèse se base sur de nombreux travaux théoriques menés sur la motivation des parents à aider leurs enfants durant les devoirs, sur la teneur de leur implication, sur les mécanismes avec lesquels les parents influencent les devoirs et les conséquences de leur implication.

Ainsi, le rapport aux devoirs des parents sera analysé selon quatre aspects distincts inspirés de Deslandes et Bertrand (2004): 1-la participation parentale (comment les parents s'impliquent-ils?), 2-la compréhension du rôle parental (pourquoi les parents s'impliquent-ils?), 3-l'invitation des parents à participer de la part des enseignants et des enfants et 4-le sentiment de compétences des parents (influencé par la scolarité des parents et le statut socioéconomique).

2.1 La participation parentale durant les devoirs

La participation parentale est très importante durant les devoirs, car elle a un impact sur la réussite scolaire des enfants (Cooper, 1989; Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Côté, 2008; Hoover-Dempsey et al, 2001; Rosenwald, 2006). Mais comment définir cette participation? Pour Hoover-Dempsey et al., (2001), certains parents s'engagent dans un processus d'interaction avec les enfants dans le but de faire comprendre les devoirs c'est ce que l'on désigne par participation active tandis que d'autres s'engagent de manière à encourager les performances de leurs enfants durant les devoirs soit le suivi ou supervision.

Pour Deslandes et Bertrand (2004), la participation parentale à domicile est vue sous trois angles, soit 1-la supervision qui se définit par exemple par la révision et la vérification des travaux scolaires sans entrer dans les détails, 2-le suivi qui prend la forme d'une surveillance permanente des devoirs sur une période prolongée et 3-l'engagement actif dans les travaux scolaires où le parent va s'investir et mettre beaucoup d'énergie dans les devoirs.

Plus particulièrement, les parents sont un modèle pour leurs enfants puisqu'ils présentent différentes stratégies à leurs enfants pour résoudre des problèmes par des démonstrations et des discussions. Les enfants apprennent les habiletés, les processus, les concepts et les aptitudes personnelles en observant leurs parents par modelage (Hoover-Dempsey et al., 2001).

De plus, durant les devoirs, les parents expliquent la nouvelle information et ils peuvent simplifier la tâche demandée ou expliquer dans d'autres mots afin de faire comprendre les nouveaux concepts à leurs enfants. Même si les parents n'ont pas toutes les stratégies pédagogiques et les connaissances requises comme l'enseignant, leur aide est souvent plus personnalisée et appropriée, car ils connaissent davantage leurs enfants (Hoover-Dempsey et al., 2001). Toutefois, cette participation peut aussi interférer avec ces apprentissages si les parents ne sont pas outillés pour prendre le rôle de l'enseignant ou s'ils utilisent des méthodes pédagogiques différentes de celles utilisées à l'école (Cooper, Lindsay et Nye, 2000).

Les parents peuvent aussi encourager leurs enfants durant les devoirs dans le but de les motiver. Une attitude parentale positive envers les devoirs influence l'attitude des enfants autant dans la réalisation des devoirs que dans les apprentissages scolaires (Hoover-Dempsey et al., 2001). De plus, les parents doivent offrir un environnement propice à la réalisation des devoirs (bureau, sans télévision et peu bruyant) et un horaire stable (avant le souper ou après le souper) (Hoover-Dempsey et al., 2001).

2.2 Les raisons de l'implication parentale

Pourquoi les parents s'impliquent-ils durant les devoirs? Certains parents considèrent important de gérer le quotidien de l'enfant y compris à l'école, tandis que d'autres croient que cela revient à l'école et à l'enseignant de prendre en charge la scolarisation de l'enfant. Ces deux visées sont influencées par les groupes d'appartenance des parents comme la famille, le lieu de travail et l'école ainsi que par la demande de participation de la part de l'école à l'implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). D'après Hoover-Dempsey et al. (2001), les parents s'impliquent pour trois raisons principales : 1-c'est leur rôle en tant que parents d'aider leurs enfants, 2-l'aide qu'ils apportent est vue comme un facteur de réussite scolaire et 3- parce que les enseignants et les enfants les invitent à participer. En fait, plus le parent considère que c'est un devoir parental de soutenir son enfant à la maison, plus il aura tendance à participer (Deslandes et Bertrand, 2004). Parallèlement, le parent participera davantage aux devoirs de son enfant s'il croit que cette aide fait réellement une différence sur la réussite scolaire de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004).

2.3 L'invitation des parents à participer lors des devoirs

L'invitation peut venir de l'enseignant ou des enfants. Tout d'abord, les parents peuvent s'impliquer davantage si l'enseignant les invite à le faire. (Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 2001). En effet, le sentiment que l'enseignant désire et considère le soutien parental comme étant nécessaire encourage les parents à s'impliquer durant les devoirs (Deslandes et Bertrand, 2004). Cette invitation de l'enseignant est influencée par son sentiment de compétence. S'il a confiance en ses

capacités, il invitera plus souvent les parents à participer à l'école et dans les travaux scolaires de leurs enfants (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992).

Lorsque cette invitation vient des enfants, quatre éléments viennent influencer leur participation, soit *1-leur performance scolaire*, où les parents se sentent davantage invités par leurs enfants lorsque ces derniers éprouvent des difficultés scolaires et requièrent de l'aide (CSE, 2010 ; Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001). *2-leur degré de difficulté dans le travail scolaire quotidien*, *3-leur besoin d'autonomie* dans le sens où certains enfants ont un besoin d'autonomie plus grand que d'autres et cela vient influencer la participation parentale. Si l'enfant préfère réaliser ses devoirs seul, les parents auront moins tendance à participer (CSE, 2010 ; Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001) et *4-la valeur qu'il accorde à l'aide parentale*, car ce ne sont pas tous les enfants qui apprécient l'aide de leurs parents, soit parce qu'ils n'en ont pas besoin ou bien parce que cette aide engendre des conflits entre eux (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; CSE, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001). (Deslandes et Bertrand, 2004).

La synthèse de recherches d'Hoover-Dempsey et al (2001) rajoutent que l'âge des enfants et les caractéristiques de la relation parents-enfants dans la famille sont aussi des éléments qui influencent la participation parentale.

2.4 Le sentiment de compétence des parents

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédant, le sentiment de compétence des parents est défini par la croyance en leur capacité d'exercer une influence positive sur la réussite scolaire de leurs enfants (Bandura, 1977, 1986). Le sentiment de compétence, qui est surtout influencé par la scolarité des parents et par le statut socioéconomique, se base sur trois capacités : 1-détenir les habiletés, 2-détenir les connaissances nécessaires pour aider leurs enfants ainsi que 3-d'être en mesure de trouver des ressources additionnelles pour aider leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992 ; Rayou, 2009; Thin, 2008). Plus précisément, les parents peu scolarisés, qui se retrouvent plus souvent en

milieux défavorisés (Grolnick, Benjet, Kurowski, and Apostoleris, 1997; Kronholz, 1997), se sentent davantage incompetents à soutenir leurs enfants durant les devoirs (Deslandes et Bertrand, 2004).

2.5 Synthèse du cadre conceptuel

La littérature consultée nous a permis de préciser les quatre aspects que nous venons de décrire et d'en identifier des éléments constitutifs. Le tableau I présente ces éléments pour chacun des aspects étudiés ici.

Ainsi, la participation parentale comprend la supervision et le suivi des devoirs par une personne à identifier, et l'engagement dans les travaux scolaires de l'enfant. La compréhension du rôle parental comprend deux visions et les facteurs qui les influencent : gérer le quotidien de l'enfant et comprendre que la prise en charge de l'enfant, pour ce qui est des devoirs, revient à l'école. Les groupes d'appartenance et les demandes de l'école peuvent influencer ces visions. L'invitation des parents à participer aux devoirs dépend d'indicateurs provenant de l'enseignant (considère le soutien parental nécessaire) et de l'enfant (performance scolaire, besoin d'autonomie, degré de difficulté dans les travaux scolaires quotidiens, valeur qu'il accorde à l'aide parentale). Finalement, le sentiment de compétence des parents dépend de leurs habiletés, de leurs connaissances et de leur accessibilité à des ressources d'aide supplémentaires. Ces aspects et leurs éléments seront ensuite repris pour bâtir notre outil de collecte.

Figure I. Synthèse du cadre de la recherche

Rapport des familles aux devoirs
<p>Quatre aspects concernés :</p> <p>2.1 La participation parentale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La supervision - Le suivi - L'engagement actif dans les travaux scolaires - Personne responsable des devoirs (père, mère, fratrie, gardienne, etc.) <p>2.2 Les raisons de l'implication parentale :</p> <p>Deux visions;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le quotidien de l'enfant - Prise en charge de la scolarisation de l'enfant revient à l'école et l'enseignant <p>Visions influencées par;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les groupes d'appartenance des parents (famille, lieu de travail, école) - La demande de participation de l'école à l'implication parentale <p>2.3 L'invitation des parents à participer lors des devoirs :</p> <p>Indicateurs provenant de l'enseignant;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment que l'enseignant désire et considère le soutien parental comme étant nécessaire <p>Indicateurs provenant de l'enfant;</p> <ul style="list-style-type: none"> - La performance scolaire de l'enfant - Son degré de difficulté dans le travail scolaire quotidien - Son besoin d'autonomie - La valeur qu'il accorde à l'aide parentale <p>2.4 Le sentiment de compétence des parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Détenir les habiletés - Détenir les connaissances - Avoir accès à des ressources d'aide supplémentaires

Dans le cadre de la recherche, nous allons examiner quel est le rapport aux devoirs des parents à travers les quatre aspects que nous venons de décrire. Ces aspects se retrouvent dans les objectifs présentés ci-dessous.

2.6 Les objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de comparer les familles défavorisées et favorisées quant au rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs. Elle poursuit les objectifs suivants :

- Analyser le déroulement des devoirs dans différents milieux socioéconomiques.
- Distinguer de quelles manières les parents de différents milieux socioéconomiques aident leurs enfants durant les devoirs.
- Expliquer les raisons de l'implication parentale durant les devoirs, et ce, dans différents milieux socioéconomiques.
- Examiner et décrire les difficultés rencontrées par les parents de différents milieux socioéconomiques durant les devoirs.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la méthodologie de cette recherche.

Chapitre 3 : La méthodologie

3.1 Le type de recherche

Comme nous l'avons vu dans la problématique, peu d'études portent sur le rapport aux devoirs des parents provenant de différents milieux socioéconomiques. Ainsi, afin d'examiner et de décrire ce phénomène peu étudié, nous réalisons une recherche de type qualitatif exploratoire (Colbert, 2011).

Ce type de recherche offre la flexibilité permettant de recueillir les propos des participants d'une manière profonde sur le rapport qu'ils ont avec les devoirs (Lamoureux, 2006). Comme nous le verrons plus bas, nous avons visité les parents et nous avons pu discuter avec eux avec beaucoup de latitude et en ayant la possibilité de valider immédiatement les informations personnelles recueillies durant l'entrevue (Lamoureux, 2006). Nous avons pu interagir avec les participants, poser des questions et des sous-questions afin d'obtenir une description plus fine de leur rapport aux devoirs (Angers, 2000; Lamoureux, 2006; Quivy et Van Campenhoudt, 1995). De plus, observer le milieu de vie des participants semblait pertinent et ce type de recherche nous a permis de nous familiariser avec l'environnement quotidien des participants, c'est-à-dire leur demeure, et ce, en observant leur milieu de vie (Angers, 2000; Lamoureux, 2006; Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

3.2 Les participants

Quatorze familles ont été sollicitées pour cette recherche, dont sept provenant d'un milieu défavorisé et sept d'un milieu favorisé. Deux milieux distincts sont nécessaires afin de faire une comparaison du rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs à la maison. L'échantillon s'est fait de manière délibérée, c'est-à-dire que les participants ont accepté volontairement de prendre part à cette recherche (Angers, 2000; Lamoureux, 2006). Un critère de sélection est demeuré primordial, nous demandions aux participants d'être en mesure de parler et comprendre le français adéquatement, puisque la collecte de données s'effectuait en français.

Concernant les familles du milieu défavorisé, le lieu géographique choisi est la région de Montréal. La coordonnatrice du Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) nous a référé personnellement cette école parce qu'elle a un décile de seuil de faible revenu³ de 10 et un indice de milieu socioéconomique⁴ de 9 (MELS, 2007-2008a), ce qui permet de qualifier le milieu de très défavorisé.

Concernant les familles provenant du milieu favorisé, le lieu géographique choisi est la région des Basses-Laurentides, car de nombreuses familles de la classe moyenne ou de la classe favorisée y vivent. Nous avons ciblé une école ayant un décile de seuil de faible revenu de 4 et un indice de milieu socioéconomique de 4 (MELS, 2007-2008b). D'autres écoles auraient été possibles, mais nous connaissions déjà une enseignante dans cette école et celle-ci répondait à notre critère de milieu aisé, soit un indice de seuil de faible revenu et de milieu socioéconomique en dessous de 4.

Les participants ont été recrutés dans quatre classes du 2^e cycle du primaire, dont deux classes dans chacun des milieux. Les enseignants avec qui nous avons pris contact ont distribué une demande de participation à leurs élèves afin de recueillir le nombre nécessaire de parents. Dans cette lettre, les objectifs de la recherche et le temps qu'allait durer l'entrevue étaient précisés (annexe 2A). Une lettre ayant un vocabulaire plus simple (annexe 2B) a été distribuée dans le milieu défavorisé, et ce, à la demande de l'enseignante ressource de ce milieu. Dans chacun des milieux, sept parents ont répondu positivement à la demande de participation, ce qui était le nombre requis pour cette recherche. Dans ce qui suit, nous présentons le portrait des participants des deux milieux socioéconomiques.

3.2.1 Les données sociodémographiques

Avant de présenter les résultats des données sociodémographiques, nous présentons la démarche utilisée pour comptabiliser nos résultats. Nous avons suivi cette démarche

³ Indice mesurant la proportion de familles vivant autour du seuil de faible revenu ou sous ce seuil (MELS, 2003).

⁴ Indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées (deux tiers de l'indice) et la proportion de parents inactifs (un tiers de l'indice) (MELS, 2003).

pour chacune des questions présentes dans le questionnaire permettant de recueillir les données sociodémographiques (Annexe 1A).

3.2.2 Exemple de la démarche d'analyse faite pour chacune des questions du questionnaire sur les données sociodémographiques (Annexe 1A)

Tableau I. Exemple de données quantitatives présentées en tableau pour l'Annexe 1A						
Q.4 Quel est votre niveau de scolarité (question posée à la mère)?						
Déf.-1	Déf.-2	Déf.-3	Déf.-4	Déf.-5	Déf.-6	Déf.-7
3	2	3	1	2	1	1
Fav.-1	Fav.-2	Fav.-3	Fav.-4	Fav.-5	Fav.-6	Fav.-7
2	2	1	2	2	1	3
<i>Légende :</i> <i>Études de niveau secondaire=1</i> <i>Études de niveau collégial=2</i> <i>Études de niveau universitaire=3</i>						

Le tableau II (p.40) présente pour chacun des milieux, défavorisé et favorisé, les données sociodémographiques recueillies à l'aide du questionnaire écrit (annexe 1A). Les questions portaient sur la nature des emplois des participants, sur la scolarité des mères, sur le type de famille des participants et sur la langue parlée à la maison et à l'école. Examinons les résultats pour chacun des éléments.

Les participants : Treize des quatorze participants sont des mères et celles-ci représentent au total dix-sept enfants du deuxième cycle du primaire, soit huit en milieu défavorisé et neuf en milieu favorisé.

La nature des emplois des participants : En milieu favorisé, six familles sont deux composées de deux parents occupant un emploi rémunéré, ce nombre étant de trois en milieu défavorisé. Une seule famille, celle-ci en milieu défavorisé, comprend un parent au chômage. Il y donc davantage de foyers où les deux parents occupent un emploi rémunéré en milieu favorisé.

Concernant le statut d'emploi, il y a presque autant de mères travaillant à temps plein dans les deux milieux (déf. : 4/7 ; fav. : 3/7). Toutefois, il y a plus de mères travaillant

à temps partiel en milieu favorisé (3) et davantage de mères sans emploi en milieu défavorisé (3). Dans les deux milieux, ce sont davantage les pères qui travaillent à temps plein (déf. : 6/7 ; fav. : 7/7), sauf que l'on retrouve un père au foyer dans le milieu défavorisé.

Pour la période d'emploi, les mères ayant un emploi ont toujours des horaires de jour dans les deux milieux. Nous voyons une différence dans la période d'emploi des pères, c'est-à-dire que ceux étant en milieu défavorisé ont des horaires plus atypiques que ceux en milieu favorisé. En effet, cinq pères en milieu favorisé travaillent toujours de tandis que ce nombre n'est que de deux pères en milieu défavorisé. Ainsi, quatre pères travaillent de soir ou les fins de semaine (horaire varié).

Tableau III. Les données sociodémographiques

Participants		Milieu défavorisé			Milieu favorisé				
		Hommes	Femmes		Hommes	Femmes			
		1/7	6/7		-	7/7			
		Un parent	Deux parents		Un parent	Deux parents			
Emploi rémunéré		4/7	3/7		1/7	6/7			
Statut d'emploi		T.plein	T.partiel	Aucun*	T.plein	T.partiel	Aucun*		
	Mère	4/7	-	3/7	3/7	3/7	1/7		
	Père	6/7	-	1/7	7/7	-	-		
* Signifie sans emploi et inclus les parents au foyer, aux études ou au chômage									
Période d'emploi		Jour	Soir	Variée	Aucun*	Jour	Soir	Variée	Aucun*
	Mère	4/7	-	-	3/7	6/7	-	-	1/7
	Père	2/7	2/7	2/7	1/7	5/7	-	2/7	-
* Signifie sans emploi et inclus les parents au foyer, aux études ou au chômage									
Scolarité de la mère		Sec.	Cégep	Univ.	Sec.	Cégep	Univ.		
		3/7	2/7	2/7	2/7	4/7	1/7		
Structure des familles		Traditionnelle*		Non traditionnelle		Traditionnelle*		Non traditionnelle	
		5/7		2/7		4/7		3/7	
* Famille traditionnelle : famille dont le père, la mère et leurs enfants vivent au même domicile									
Langue parlée		Français		Autre		Français		Autre	
		École		-		7/7		-	
		Maison		3/7		4/7		7/7	

La scolarité de la mère : Quatre des mères en milieu défavorisé ont terminé leurs études collégiales (Cégep) ou universitaires, ce nombre étant un peu plus élevé dans

le milieu favorisé, soit cinq mères. Cette petite différence ne nous permet pas de dire qu'il y a une différence entre les deux milieux en ce qui concerne la scolarité de la mère.

La structure des familles : Il y a cinq familles traditionnelles (famille dont le père, la mère et leurs enfants vivent au même domicile) en milieu défavorisé et quatre en milieu favorisé, ce qui ne montre pas de différence entre les deux milieux.

La langue parlée à la maison et à l'école : En milieu favorisé, toutes les familles ont seulement le français comme langue usuelle à la maison, ce qui est le cas de trois des sept familles en milieu défavorisé. En effet, en milieu défavorisé, quatre familles utilisent aussi d'autres langues que le français à la maison comme le turque, le berbère d'Afrique du Nord et l'anglais. Dans les deux milieux, la langue parlée à l'école est le français.

3.3 La collecte de données

Lors d'une visite au domicile des parents, deux outils de collecte de données ont été utilisés pour la recherche. Les questions ouvertes et fermées se retrouvant dans les deux questionnaires (annexe 1A et 1B) ont été conçues à partir de la recension des écrits et du cadre conceptuel.

Dans un premier temps, un questionnaire écrit (annexe 1A) portant sur les caractéristiques sociodémographiques des familles a été rempli par la chercheuse. Il nous a permis de dresser le portrait des familles provenant des deux milieux socioéconomiques.

Dans un deuxième temps, une entrevue semi-structurée d'environ 30 minutes (annexe 1B) a été réalisée et enregistrée au moyen d'un enregistreur numérique. Ce type d'entrevue a permis d'obtenir le témoignage des participants de manière plus personnelle. Cet outil a de nombreux avantages tels que l'interaction et la possibilité de reformuler le propos des sujets pour comprendre davantage le message (Angers, 2000; Lamoureux, 2006; Quivy et Van Campenhoudt, 1995), ce qui nous semblait primordial pour cette recherche.

Le canevas d'entrevue (Annexe 1B) a été construit à partir d'éléments des quatre aspects du cadre conceptuel (Tableau I, p.34). Ainsi, dans ce qui suit, nous présentons un exemple de la transformation des éléments du Tableau I (p.34) en questions d'entrevue.

3.3.1 Exemple de la création des questions du canevas d'entrevue d'après le Tableau I (p. 34) du cadre conceptuel

Aspect 2.4 Le sentiment de compétence des parents :

Trois éléments :

- 1-Détenir les habiletés
- 2-Détenir les connaissances
- 3-Avoir accès à des ressources d'aide supplémentaires

Questions créées à partir du 1^{er} élément : Détenir les habiletés

- Q.5.1 Est-ce que c'est difficile pour vous d'aider votre enfant pendant les devoirs ?
Pourquoi ?
- Q.5.2 Est-ce qu'il vous arrive de ne pas savoir comment aider votre enfant ? Donnez un exemple si possible ?
- Q.5.5 Est-ce que votre enfant vous a déjà reproché de ne pas être capable de l'aider correctement dans ses devoirs ?
- Q.5.6 Lorsque vous n'êtes pas capable d'aider votre enfant, comment vous sentez-vous ? Et que faites-vous ?

Questions créées à partir du 2^e élément : Détenir les connaissances

- Q.5.3 Avez-vous toujours la réponse aux questions de votre enfant ?
- Q.5.4 Ce que vous avez appris à l'école lorsque vous étiez jeune est-il différent de ce que votre enfant apprend aujourd'hui ?

Questions créées à partir du 3^e élément : Avoir accès à des ressources d'aide supplémentaires

- Q.5.7 Lorsque vous avez des difficultés à aider votre enfant, avez-vous l'appui de l'enseignant si vous lui posez des questions ?
- Q.5.8 Si vous ne savez pas comment aider votre enfant, connaissez-vous quelqu'un qui peut vous aider ?

3.4 Les procédures de collecte

La collecte de données a été effectuée entièrement par la chercheuse. Elle a débuté en avril 2010 dans le milieu favorisé et s'est terminée en juin 2010. Pour le milieu défavorisé, la collecte de données a débuté en janvier 2011 et s'est terminée en février 2011.

Nous avons contacté les participants afin de prendre un rendez-vous à l'endroit et au moment qu'ils désiraient. Avant de commencer l'entrevue, nous avons expliqué le but de la recherche et nous avons fait signer une lettre de consentement aux participants, et ce, afin de s'assurer qu'ils aient bien compris la nature de la recherche (Annexe 3). Nous avons aussi mentionné aux participants qu'ils pouvaient à tout moment quitter la recherche, et ce, peu importe où ils en étaient rendus dans le processus. Cependant, aucun des participants ne s'est retiré.

Toutes les rencontres ont eu lieu au domicile des participants, sauf pour une rencontre qui s'est déroulée dans un restaurant. Durant ces rencontres à domicile, nous avons eu la possibilité de découvrir le milieu dans quel les enfants évoluaient. Nous avons aussi pu observer le lieu où les enfants font leurs devoirs et le matériel qu'ils utilisent pour les réaliser (ordinateur, livres, dictionnaires, bureau, etc.). Les parents ont majoritairement préféré faire l'entrevue à la cuisine, car cet endroit offrait une position propice à une bonne communication.

3.5 La stratégie d'analyse

Tout d'abord, il est important de mentionner que nous n'avons pas réalisé l'analyse des données comme nous l'avions prévue. Au départ, nous devions analyser le corpus de recherche à l'aide de codes préalablement créés à cet effet et traiter les données recueillies avec le logiciel d'analyse de données qualitatives, QDA MINER. Toutefois, étant donné le petit nombre d'entrevues, nous n'avons pas eu besoin d'utiliser cette stratégie d'analyse. De plus, il n'y pas eu de contre-codage, puisque l'analyse comprenait davantage de données quantitatives de fréquence pour permettre une comparaison des milieux.

À la suite des rencontres, une anonymisation des différentes entrevues a été faite afin d'assurer la protection et la confidentialité des participants : « déf. » suivi du numéro d'entrevue pour le milieu défavorisé et « fav. » suivi du numéro d'entrevue pour le milieu favorisé (Angers, 2000; Lamoureux, 2006). Dans un premier temps, nous avons transcrit les enregistrements d'entrevues à l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Dans un deuxième temps, pour analyser les résultats d'entrevues, nous les avons classifiés à partir des questions de l'entrevue (Annexe 1B). Nous avons pris chaque question et joint à celle-ci chacune des réponses des participants en prenant soin de distinguer les réponses d'après les milieux socioéconomiques.

Dans un troisième temps, nous avons additionné les réponses identiques dans chacun des milieux afin d'obtenir des fréquences. Ces fréquences sont nécessaires afin de comparer les données et découvrir s'il y a une différence entre les rapports aux devoirs des parents de différents milieux sociaux. Toutefois, pour compléter ces fréquences et comprendre le rapport aux devoirs des parents, nous avons aussi utilisé les propos des participants pour interpréter les résultats obtenus.

3.5.1 Exemple de la démarche d'analyse faite pour chacune des questions du questionnaire d'entrevue (Annexe 1B)

Tableau III. Exemple de données quantitatives présentées en tableau pour l'Annexe 1B						
Q.1.7 Est-ce qu'il y a des tensions pendant les devoirs?						
Déf.-1	Déf.-2	Déf.-3	Déf.-4	Déf.-5	Déf.-6	Déf.-7
Enf. 1 : 1 Enf. 2 : 1	1	1	1	1	1	2
Fav.-1	Fav.-2	Fav.-3	Fav.-4	Fav.-5	Fav.-6	Fav.-7
1	2	Enf. 1 : 2 Enf. 2 : 1	2	Enf. 1 : 2 Enf. 2 : 1	2	2
<i>Légende :</i> <i>Oui=1</i> <i>Non=2</i>						

Exemples de données qualitatives (discours) de chacun des participants :

Déf.-1 : *Oui, c'est un combat entre la télévision et les devoirs. Mais j'ai moins de difficultés avec mon enfant qui a de bons résultats scolaires. J'ai plus de chicanes avec l'autre.*

Déf.-2 : *Oui, quand mon enfant est fatigué.*

Déf.-3 : *Oui, car on est les deux entêtées. Les tensions sont souvent à cause des différentes méthodes. Je pense que c'est la mienne la meilleure et ma fille dit que ce n'est pas la même chose à l'école.*

Déf.-4 : *Oui, il y a des tensions et je ne suis pas non plus patiente. Je me fâche vite quand il ne comprend pas ou quand je pense qu'il niaise.*

Déf.-5 : *Oui, il y a beaucoup de conflits. Parfois, les devoirs se passent bien, mais il y a beaucoup de conflits parce que mon enfant aimerait mieux jouer.*

Déf.-6 : *Oui, c'est toujours un combat entre la télévision et les devoirs.*

Déf.-7 : *Non, il n'y a jamais de conflits, ma fille fait ses devoirs sans que je lui demande.*

Fav.-1 : *Oui, c'est l'enfer ! On se chicane souvent et j'ai décidé de moins l'aider, c'est moins pire depuis. Quand elle a des problèmes, elle va voir son beau-père, il n'y a pas de tensions entre les deux.*

Fav.-2 : *Non, il n'y a pas de chicanes et mes plus vieux aident mon plus jeune.*

Fav.-3 : *Oui, avec celui qui a de la misère à l'école et non, ou pas souvent, avec l'autre qui n'a pas de difficultés à l'école. Les devoirs finissent souvent en pleurs pour mon enfant qui éprouvent des difficultés.*

Fav.-4 : *Mon enfant n'aime pas ça quand je lui demande de recommencer parce que ce n'est pas assez propre. Sinon, il n'y a pas de tensions.*

Fav.-5 : *Oui, avec celui qui a des difficultés à l'école. J'en n'ai pas avec l'autre.*

Fav.-6 : *Non, mon enfant veut toujours faire ses devoirs.*

Fav.-7 : *Non, il n'y a pas de chicane pour faire les devoirs.*

Nous avons utilisé la démarche ci-dessus pour chacune des questions. Enfin, nous avons créé les tableaux qui présentent les résultats de ce travail d'après les aspects du cadre conceptuel : le processus des devoirs, la participation parentale, la compréhension du rôle parental, l'invitation des parents à participer aux devoirs de la part des enseignants et des enfants et le sentiment de compétence des parents à aider leurs enfants durant les devoirs. Ces tableaux, dans lesquels nous avons comptabilisé les fréquences, nous permettent de réaliser la comparaison entre les deux milieux socioéconomiques.

3.6 La durée et les méthodes de conservation des données

Les renseignements seront conservés dans un classeur fermé à clé dans la demeure de la chercheuse. Les renseignements personnels de cette recherche seront conservés pendant 7 ans et ensuite, les données seront détruites. De plus, vous trouverez en annexe le certificat d'éthique utilisé (Annexe 4).

Chapitre 4 : La présentation et l'interprétation des résultats

La rencontre avec les participants comprenait deux parties : la réponse à un questionnaire écrit avec des questions fermées afin de recueillir des données sociodémographiques sur les participants présentées au chapitre précédant et une entrevue semi-structurée constituée de questions ouvertes afin d'examiner et de décrire le rapport aux devoirs des parents de différents milieux socioéconomiques.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats d'entrevue d'après les aspects du cadre conceptuel : la participation parentale, la compréhension du rôle parental, l'invitation des parents à participer aux devoirs de la part des enseignants et des enfants et le sentiment de compétence des parents à aider leurs enfants. Parallèlement, nous interprétons les résultats obtenus à la lumière d'autres études dans le domaine afin de fournir des explications sur la nature des résultats.

Des tableaux sur les résultats sont dressés pour chacun des aspects de la recherche et la plupart des données portent sur les participants (sept déf. et sept fav.), mais parfois, elles portent sur les enfants (huit déf. et neuf fav.). Certaines questions ont été analysées d'après le nombre d'enfants, car un participant pouvait avoir deux enfants ayant un rapport différent aux devoirs.

4.1 Le processus des devoirs

Le tableau IV présente pour chacun des milieux, défavorisé et favorisé, les données recueillies à l'aide du questionnaire d'entrevue (Annexe 1B) portant sur le processus des devoirs. Examinons les résultats pour chacun des éléments.

Tableau IV. Le processus des devoirs

Accompagnateur	Milieu défavorisé					Milieu favorisé					
	Mère	Père	Mère et père*			Mère	Père	Mère et père*			
	5/7	1/7	1/7			4/7	-	3/7			
*La mère étant l'accompagnatrice responsable et le père ayant un rôle de soutien à la mère.											
Lieu	Salon	Cuisine	Chambre ou bureau			Salon	Cuisine	Chambre ou bureau			
	1/7	4/7	2/7			-	6/7	1/7			
Moment	Avant le souper		Après le souper			Avant le souper		Après le souper			
	6/7		1/7			4/7		3/7			
Durée des travaux scolaires/semaine* (en minutes)	80-160	161-240	241-320	321-400	400 et +	80-160	161-240	241-320	321-400	400 et +	
	2/8	1/8	2/8	2/8	1/8	4/9	3/9	2/9	-	-	
*Comprends les devoirs et les leçons donnés par les enseignants et les exercices supplémentaires donnés par les parents											
Difficultés des enfants durant les devoirs	Oui		Non			Oui		Non			
	7/8		1/8			4/9		5/9			
	Des participants qui ont répondu « oui » aux difficultés. Voici leur nature :										
	Par manque d'intérêt		Par difficultés scolaires			Par manque d'intérêt		Par difficultés scolaires			
5/7		2/7			2/4		2/4				
Appréciation des devoirs par les enfants	Aime les devoirs		N'aime pas les devoirs			Aime les devoirs		N'aime pas les devoirs			
	3/8		5/8			5/9		4/9			
Tensions durant les devoirs	Oui		Non			Oui		Non			
	7/8		1/8			3/9		6/9			
Devoirs réalisés à l'école*	En accord		En désaccord			En accord		En désaccord			
	1/7		6/7			1/7		3/7			
*En milieu favorisé, cette question n'a pas été posée aux trois premiers parents, car la question s'est imposée et développée par la suite.											

4.1.1 L'Accompagnateur durant les devoirs

Ce sont davantage les mères qui soutiennent leur enfant durant les devoirs, et ce, dans les deux milieux (déf. : 5/7 ; fav. : 4/7). Nos résultats concordent avec d'autres études telles que celles de Carvalho (2009) et de Symeou (2009). Nous croyons que cette situation est en partie explicable par le fait que les pères travaillent davantage à temps plein, de soir et de fin de semaine. En effet, seulement sept mères travaillent à temps plein contre treize chez les pères et dix mères occupent un travail de jour contre sept pères, les autres pères travaillant de soir et parfois les fins de semaine. Il devient plus difficile pour le père d'être présent durant les devoirs quand ceux-ci se réalisent plus souvent avant le souper, lorsque l'enfant est encore motivé à les faire.

En milieu défavorisé, un seul père participe aux devoirs en cas de besoin tandis qu'en milieu favorisé, ce sont trois pères qui servent de ressources d'aide. Dans ce sens, il y a une différence entre les milieux en ce qui concerne la participation du père lors des devoirs. Deux raisons semblent expliquer cette situation.

Premièrement, trois pères en milieu défavorisé ne parlaient pas la langue utilisée à l'école, soit le français, donc seules les mères parlant le français étaient en mesure de soutenir l'enfant durant les devoirs. La seconde raison est qu'il y a plus de pères ayant un horaire de soir ou un horaire varié en milieu défavorisé. En effet, il y a deux fois plus de pères qui travaillent de soir et les fins de semaine en milieu défavorisé (déf. : 4/7; fav. : 2/7). Ainsi, quand la mère et l'enfant nécessitent de l'aide pour les devoirs, le père n'est souvent pas présent ou revient trop tard en soirée pour répondre à ce besoin d'aide.

4.1.2 Le lieu des devoirs

Les parents interviewés préfèrent la cuisine comme lieu pour faire les devoirs étant donné qu'ils doivent préparer le souper en même temps, et ce, surtout en milieu favorisé (déf. : 4/7; fav. : 6/7). Le second lieu le plus utilisé est la chambre avec un bureau calme, choisi un peu plus en milieu défavorisé (déf. : 2/7 ; fav. : 1/7). Nos résultats sont contraires à ceux de l'étude de Symeou (2009). En effet, cette étude a

montré que les enfants de milieux nantis ont une chambre d'études pour faire leurs devoirs plus fréquemment que ceux en milieux défavorisés, ces derniers réalisant les devoirs dans la cuisine.

Un seul parent en milieu défavorisé a dit réaliser les devoirs dans le salon avec le téléviseur allumé et il a spécifié que cela ne facilite pas la réalisation des devoirs, ce qui concorde avec les propos de Glasman et Besson (2005) et de Cameron et Bartel (2006). Nous constatons des différences minimales entre les deux milieux concernant le lieu des devoirs.

4.1.3 Le moment des devoirs

Les participants des deux milieux font généralement les devoirs avant le souper (déf. : 6/7 ; fav. : 4/7), lors de la préparation du repas. Un parent a spécifié que son enfant est souvent fatigué après le souper, ce qui explique que les devoirs se font durant la préparation du souper. Elle a ajouté qu'elle laisse quelquefois son enfant décider du moment durant lequel il veut faire ses devoirs. Nous remarquons ici une petite différence entre milieux en ce qui concerne le moment des devoirs.

4.1.4 La durée des devoirs

Nous avons demandé aux participants d'estimer le temps (en minutes) par semaine que leur enfant consacre aux devoirs, aux leçons et aux exercices supplémentaires donnés par les parents pour une semaine, ce que nous avons nommé travaux scolaires. Ainsi, la durée des devoirs en minutes n'a pas été observée par la chercheuse, mais elle a été donnée par les parents de manière approximative lors de l'entrevue.

Nous n'avons pas seulement considéré les devoirs, car les parents donnant des exercices supplémentaires ont souligné qu'ils sont nécessaires à la réussite scolaire de leurs enfants. Ils ont mentionné que l'école ne donne pas assez de devoirs et un parent a ajouté que les parents sont souvent laissés à eux-mêmes : « Je trouve que l'école nous livre à nous-mêmes, elle nous donne 30 % et l'autre 70 %, c'est à nous d'aller le chercher » (déf.-5). À titre indicatif, les parents donnant des devoirs supplémentaires sont tous en milieu défavorisé et ils proviennent aussi de familles immigrantes. Cela

rejoint Glasman et Besson (2005) qui précisent que ce sont les parents de milieux populaires qui demandent le plus de devoirs même s'ils sont plus longs pour eux.

Ainsi, cinq enfants (sur huit) en milieu défavorisé passent de 4 à 6 heures aux travaux scolaires contre deux enfants (sur neuf) en milieu favorisé. Près de la moitié des enfants en milieu favorisé passent entre 1 h 30 min. et 2 h 30 min. aux travaux scolaires, contre le quart des enfants en milieu défavorisé (déf. : 4/9 ; fav. : 2/8). Ainsi, les enfants en milieu défavorisé passent plus de temps à faire leurs travaux scolaires, ce qui montre une différence entre les deux milieux concernant la durée des devoirs.

Cette problématique peut venir du fait que les enfants éprouvant des difficultés durant les devoirs (non pas dans leurs résultats scolaires) se retrouvent en plus grand nombre en milieu défavorisé. Aussi, nous aurions pu relier cette problématique aux difficultés scolaires des enfants, mais d'après les propos des parents, les enfants en milieu défavorisé n'avaient pas davantage de difficultés scolaires (déf. : 2/8) que ceux provenant de l'autre milieu fav. : 1/9). Cela ne rejoint pas les propos de Glasman et Besson (2005) dans leur ouvrage sur le travail des élèves en dehors de l'école ni les résultats de l'examen sur la capacité verbale et les aptitudes scolaires de l'enfant du *Peabody Picture Vocabulary* (Scott, 1996) qui stipulent que les élèves en difficultés d'apprentissage sont plus nombreux en milieu défavorisé.

4.1.5 Les difficultés des enfants durant les devoirs

Quatre enfants (sur neuf) en milieu favorisé et sept enfants (sur huit) en milieu défavorisé présentent des difficultés lors des devoirs selon les parents, ce qui montre une différence entre les deux milieux. De plus, cinq parents en milieu défavorisé et deux parents en milieu favorisé ont précisé que les difficultés durant les devoirs ne sont pas seulement reliées à l'apprentissage, mais aussi reliées à un manque de motivation de la part de leur enfant, ce qui va dans le même sens que Martin (1995) et du Conseil supérieur de l'éducation (2010).

Par ailleurs, une mère en milieu défavorisé a souligné qu'un enfant ayant un bon soutien parental risque d'avoir moins de difficultés durant les devoirs. Elle ajoute que cette situation n'est pas juste pour les enfants ayant besoin de soutien parental et qu'ils n'y ont pas accès. Une autre mère de deux enfants en milieu favorisé a mentionné que les devoirs sont plus difficiles pour son enfant ayant des difficultés à l'école et qu'elle devait lui expliquer souvent les notions déjà vues en classe, comme si elle était l'enseignante. Elle indique que dans ces moments, les devoirs sont beaucoup plus longs. Une autre mère en milieu favorisé a spécifié que son enfant est très angoissé et anxieux à l'idée de ne pas être capable de faire ses devoirs. Cette mère en avait discuté avec l'enseignante afin de remédier à la situation en développant des moyens d'aider son enfant à gérer son stress. Ainsi, nous voyons que les devoirs sont une problématique et qu'ils peuvent être vécus difficilement par les parents et les enfants.

4.1.6 L'appréciation des devoirs par les enfants selon les parents

Selon les parents, trois enfants (sur huit) en milieu défavorisé aiment les devoirs, tandis que ce nombre augmente à cinq enfants (sur neuf) dans l'autre milieu. Comment pourrait-on expliquer cette différence? Voici ce que nous proposons.

Les enfants en milieu défavorisé ont plus de difficultés à faire leurs devoirs et ils prennent davantage de temps à les faire, ce qui rejoint les propos de Rayou (2009) et Thin (2008). Cela est peut-être ainsi, car les enfants en milieu défavorisé apprécient moins les devoirs et ils sont donc moins motivés à les faire, ce qui augmente la durée des devoirs. Nous ne savons pas les raisons qui expliquent le fait que ces enfants aiment moins les devoirs.

Toutefois, nous supposons que la nature, la fréquence et la quantité des devoirs peuvent différer selon les enseignants et que cette situation peut avoir une incidence différente sur le processus des devoirs des élèves de la recherche (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein et Dauber, 1989; Glasman et Besson, 2005; Van Voorhis, 2009). Dans ce sens, nous croyons que les différences entre les deux milieux concernant la

durée des devoirs et la motivation des enfants ne sont pas en lien avec le milieu socioéconomique duquel ils proviennent.

Par ailleurs, peu importe les raisons de ces différences, un cercle vicieux s'installe, c'est-à-dire que les enfants en milieu défavorisé consacrent plus de temps aux devoirs, ce qui ne les fait pas apprécier les devoirs et les démotive par le fait même. Même si ces enfants n'aiment pas les devoirs, ils y passent de nombreuses heures. Cela est sûrement ainsi, car ils procrastinent étant donné que les devoirs ne leur procurent pas de satisfaction immédiate.

4.1.7 Les tensions durant les devoirs

Sept enfants (sur huit) en milieu défavorisé et trois (sur neuf) en milieu favorisé ont des tensions qui peuvent parfois devenir des conflits avec leurs parents durant les devoirs. Ainsi, la présence de tensions est plus fréquente en milieu défavorisé. Ces résultats concordent avec ceux de l'étude de Cooper, Lindsay et Nye (2000). Deux raisons peuvent expliquer cette situation, c'est-à-dire que les enfants en milieu défavorisé éprouvent plus de difficultés lors des devoirs et ils apprécient moins les devoirs selon les parents. D'un côté, il peut être plus ardu pour le parent de motiver son enfant désintéressé à faire ses devoirs. Mais d'un autre, il peut être difficile pour l'enfant en grande difficulté pour les devoirs d'avoir de l'appréciation envers ceux-ci.

Par ailleurs, sans considération pour les milieux, les tensions sont de différentes natures. Par exemple, deux parents ont dit qu'il y a toujours un combat entre le téléviseur et les devoirs. Un autre explique que ce sont les méthodes d'enseignement d'aujourd'hui qui engendrent des conflits, car elle croit que ses méthodes anciennes sont meilleures et son enfant croit le contraire. Enfin, un parent souligne que son enfant aimerait mieux jouer et un autre affirme que les devoirs se terminent souvent en pleurs, car son enfant éprouve des difficultés à faire ses devoirs.

4.1.8 Les devoirs réalisés à l'école

Les deux milieux confondus, neuf parents n'approuvent pas l'idée que les devoirs se réalisent à l'école en présence de l'enseignant (déf. : 6/7 ; fav. : 3/7), et ce, même si

les devoirs engendrent des tensions familiales. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Deslandes (2007) dans laquelle des enseignants disent avoir déjà proposé aux parents de faire les devoirs à l'école, mais que ceux-ci avaient refusé l'offre.

Les parents de notre recherche considèrent que les devoirs permettent de savoir où sont les difficultés de leur enfant et de savoir ce qui se passe à l'école. Ils disent que participer aux devoirs est leur rôle en tant que parents et que la scolarisation de leur enfant n'est pas entièrement la responsabilité de l'école, ce qui concorde avec la synthèse de recherches d'Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones (2001). Deux parents ont trouvé l'idée intéressante, toutefois l'un d'entre eux a mentionné que ce n'est pas vraiment réaliste pour l'enseignant déjà en surcharge de travail. L'autre parent a indiqué que cela lui laisserait davantage de temps pour faire des activités sportives avec ses enfants au retour de l'école.

Par ailleurs, nous n'avons pas pu établir de différence entre les milieux, car cette question n'était pas présente dans le questionnaire de départ. Elle s'est créée à la suite de l'entrevue des trois premiers parents (sur sept) du milieu favorisé et elle nous a semblée assez pertinente pour l'ajouter au questionnaire d'entrevue.

4.2 La participation parentale et la compréhension du rôle parental

Le tableau V présente pour chacun des milieux, défavorisé et favorisé, les données recueillies à l'aide du questionnaire d'entrevue (annexe 1B) portant sur la participation parentale et la compréhension du rôle parental. Examinons les résultats pour chacun des éléments.

Tableau V. La participation parentale et la compréhension du rôle parental

	Milieu défavorisé				Milieu favorisé			
	Les devoirs m'indiquent ce que mon enfant voit à l'école		Les devoirs ne m'indiquent pas ce que voit mon enfant à l'école		Les devoirs m'indiquent ce que mon enfant voit à l'école		Les devoirs ne m'indiquent pas ce que voit mon enfant à l'école	
Utilité des devoirs selon les parents	4/7		3/7		6/7		1/7	
	Les devoirs rendent mon enfant meilleur à l'école	Les devoirs ne rendent pas mon enfant meilleur à l'école	Seules les leçons rendent mon enfant meilleur à l'école	Ne sait pas	Les devoirs rendent mon enfant meilleur à l'école	Les devoirs ne rendent pas mon enfant meilleur à l'école	Seules les leçons rendent mon enfant meilleur à l'école	Ne sait pas
	5/7	-	2/7	-	3/7	3/7	-	1/7
Aide apportée par les parents lors des devoirs	Aide toujours mon enfant		N'aide pas toujours mon enfant		Aide toujours mon enfant		N'aide pas toujours mon enfant	
	7/7		-		5/7		2/7	
	Nature du soutien du parent-accompagnateur lors des devoirs :							
	Assure une présence		Est assis à côté de l'enfant		Assure une présence		Est assis à côté de l'enfant	
4/7		3/7		5/7		2/7		
Correction des devoirs*	Corrige toujours les fautes		Ne corrige pas toujours les fautes		Corrige toujours les fautes		Ne corrige pas toujours les fautes	
	5/7		1/7		4/7		1/7	
* En milieu favorisé, cette question n'a pas été posée aux deux premiers parents, car la question s'est imposée et développée par la suite. Et nous avons omis de poser cette question à un parent en milieu défavorisé.								
Disponibilité des parents à soutenir leurs enfants durant les devoirs	Toujours disponible		N'est pas toujours disponible		Toujours disponible		N'est pas toujours disponible	
	1/7		6/7		2/7		5/7	

4.2.1 Le déroulement des devoirs

Seulement deux parents, un dans chacun des milieux, mentionnent que leur enfant fait ses devoirs sur une base volontaire. Aussi, neuf parents sur quatorze soulignent faire un suivi ou une supervision et cinq parents disent être pleinement engagés auprès de leur enfant durant les devoirs. Ainsi, il y a plus de parents qui assurent une présence (déf. : 4/7; fav. : 5/7), soit être dans la même pièce en faisant des tâches domestiques et répondre aux questions de leur enfant à la demande de celui-ci que ceux demeurant assis à côté de leur enfant tout au long des devoirs (déf. : 3/7; fav. : 2/7). Les parents qui offrent un suivi affirment agir ainsi pour développer l'autonomie de leur enfant ou, agir ainsi, car leur enfant préfère être autonome en réglant seul ses difficultés. En ce qui a trait au déroulement des devoirs, nous n'avons pas constaté de différences entre les milieux.

4.2.2 L'utilité des devoirs

Six parents en milieu favorisé et quatre dans l'autre milieu trouvent que les devoirs permettent de connaître ce que leur enfant fait à l'école. Ainsi, les parents en milieu favorisé sont plus nombreux à penser que les devoirs sont un bon outil pour savoir ce que leur enfant fait à l'école. Plus précisément, un parent en milieu défavorisé dit que les devoirs ne sont pas en lien avec l'école et qu'ils n'indiquent pas ce que son enfant fait à l'école. Une mère de ce même milieu trouve que les devoirs sont parfois de nouvelles connaissances n'ayant pas été travaillées en classe. Elle a ajouté que les exercices sont parfois répétitifs ou trop faciles et que souvent, les devoirs ne permettent pas à son enfant d'apprendre.

Pour ce qui est de l'efficacité des devoirs, cinq parents (sur sept) du milieu défavorisé et trois parents (sur sept) de l'autre milieu croient que les devoirs augmentent les résultats scolaires de leurs enfants. Dans ce sens, ce sont seulement la moitié des participants qui considèrent que les devoirs sont pertinents. Ces résultats ne rejoignent pas ceux de Deslandes et coll. (2008), où 83 % des parents pensent que les devoirs sont pertinents, mais concordent avec ceux de Cameron et Bartel (2006).

Plus précisément, une des mères en milieu défavorisé mentionne que les devoirs rendent sûrement son enfant meilleur à l'école, mais qu'elle constatait que les petits devoirs simples qu'il doit réaliser ne sont pas du même calibre que les résolutions de problèmes des examens : « On donne des petites bricoles comme devoirs, mais de gros problèmes aux examens » (déf.-5). Elle a ajouté que les devoirs sont nécessaires, car elle doit revoir toutes les notions avec son enfant pour qu'il les intègre. Deux autres parents en milieu défavorisé ont dit faire une distinction entre les devoirs et les leçons, et que seules les leçons ont un réel impact sur la réussite de leur enfant. Donc, il y a une différence entre les milieux concernant la croyance des parents en l'efficacité des devoirs dans la réussite scolaire.

Par ailleurs, plusieurs fonctions ont été attribuées aux devoirs par les parents, et ce, sans différence significative entre les milieux cette fois-ci, ce qui ne concorde pas avec les résultats de recherches de Symeou (2009) qui démontraient des distinctions entre les milieux. Deux parents considèrent que les devoirs permettent de développer des méthodes de travail et trois parents ont dit que les devoirs aident l'enseignant à transmettre la matière qui doit être vue au courant de l'année. L'autonomie, apprendre à gérer son temps et « sert à aller loin dans la vie » ont été soulignés comme utilité à une seule reprise. Malgré cette variété de fonctions, deux ressortent davantage dans les réponses, soit les devoirs permettent de réviser ou de mettre en pratique la matière vue en classe, soit ils permettent de voir où sont les difficultés d'apprentissage de leur enfant.

4.2.3 La disponibilité des parents à soutenir leur enfant durant les devoirs

Six parents en milieu défavorisé et cinq parents dans l'autre milieu disent ne pas toujours avoir du temps pour faire les devoirs, mais qu'ils en trouvaient même si cela était parfois difficile. Un parent du milieu favorisé a souligné que les horaires de travail d'aujourd'hui ne permettent plus aux parents de faire les devoirs adéquatement avec leurs enfants et un autre parent a même affirmé « se sacrifier et se couper en mille morceaux » (déf.-5) pour réussir à faire les devoirs avec son enfant. Cela rejoint les propos du Conseil supérieur de l'éducation (2010) dans son document « Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire ».

Étant donné ce manque de temps, plusieurs parents remettent les devoirs au lendemain, et ce, dans les deux milieux. En effet, cinq parents en milieu défavorisé et trois parents en milieu favorisé disent avoir déjà agi ainsi. Nous constatons que cette stratégie est moins courante en milieu favorisé et deux raisons sont proposées.

Premièrement, tous les parents de ce milieu indiquent recevoir les devoirs le vendredi précédant la semaine où ils sont à remettre. Ainsi, ils profitent de la fin de semaine pour faire les devoirs afin de n'avoir que les leçons la semaine, ce qui leur donne plus de temps pour faire des activités familiales. Une étude de Deslandes (2009) a démontré que les enseignants utilisent cette stratégie pour permettre aux parents et aux enfants une plus grande latitude dans la gestion du temps des devoirs. Les enfants en milieu défavorisé reçoivent leurs devoirs en début de semaine, ce qui leur laisse moins de temps pour les réaliser. Dans ce sens, ils remettent les devoirs plus fréquemment au lendemain. Nous avons questionné les parents du milieu défavorisé à savoir s'ils aimeraient que leurs enfants reçoivent leurs devoirs le vendredi précédent pour en faire une partie la fin de semaine, et trois d'entre eux ont répondu négativement, puisque ce moment est réservé aux activités familiales.

Deuxièmement, les familles ayant un des deux parents travaillant à temps partiel ou demeurant au foyer sont en plus grand nombre en milieu favorisé (4/7) qu'en milieu défavorisé (2/7). Cette situation laisse peut-être plus de temps aux responsables des devoirs pour gérer les devoirs et accomplir les tâches domestiques. Les mères demeurant à la maison ou travaillant à temps partiel du milieu favorisé considèrent que dans le cas où elles auraient à travailler davantage, elles auraient moins de temps à consacrer aux devoirs. Dans ce sens, remettre les devoirs au lendemain deviendrait peut-être aussi fréquent qu'en milieu défavorisé.

4.2.4 L'aide apportée par les parents durant les devoirs

Tous les parents en milieu défavorisé ont dit toujours aider leur enfant durant les devoirs, contre cinq parents en milieu favorisé qui mentionnent attendre d'avoir une demande d'aide de la part de leur enfant avant d'intervenir. Néanmoins, les quatorze

parents de cette recherche ont dit toujours vérifier les devoirs de leur enfant et l'ont aidé lorsqu'il le demandait.

Maintenant, nous supposons que le manque de motivation des enfants en milieu défavorisé peut expliquer que les parents de ce milieu aident davantage leur enfant durant les devoirs. En effet, trois parents en milieu défavorisé disent aider leur enfant durant les devoirs pour les motiver et leur donner un soutien moral. Parallèlement, pour remédier à ce manque de motivation, ils ont développé des stratégies comme adapter certains devoirs, offrir des pauses durant les devoirs afin d'augmenter la concentration au travail et encourager les efforts en offrant des activités parascolaires en récompense.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'en milieu favorisé, les enseignants donnent les devoirs le vendredi précédent afin de permettre aux élèves d'organiser leur horaire, ce qui constitue une autre stratégie pour augmenter la motivation des élèves envers les devoirs. Cette stratégie n'est pas utilisée dans le milieu défavorisé et nous croyons qu'elle pourrait être envisageable pour favoriser la motivation des enfants.

4.2.5 La correction des devoirs

Cinq parents du milieu défavorisé et quatre parents de l'autre milieu s'assurent qu'il n'y ait plus de fautes dans les devoirs de leur enfant et plusieurs raisons ont été rapportées. En effet, deux participantes ont affirmé que c'est inacceptable de laisser des erreurs. Une autre mère a dit corriger les fautes, car son enfant aimait les devoirs bien faits. Une autre mère indiquait à son enfant le nombre d'erreurs dans ses devoirs et elle lui demandait de trouver où elles étaient. Seulement deux parents, un dans chacun des milieux, disent ne pas corriger les devoirs de leur enfant. Le parent en milieu défavorisé a aussi spécifié ne pas les corriger, car un enseignant lui a déjà dit que sans constater par lui-même les erreurs, il devient difficile de situer les difficultés des élèves. Donc, pour cet aspect, il n'y a pas de différence entre les milieux.

4.3 L'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant

Le tableau VI présente pour chacun des milieux, défavorisé et favorisé, les données recueillies à l'aide du questionnaire d'entrevue (annexe 1B) portant sur l'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant. Examinons les résultats pour chacun des éléments.

Tableau VI. L'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant

	Milieu défavorisé			Milieu favorisé		
	Bonne	Mauvaise		Bonne	Mauvaise	
Relation avec l'enseignant	7/7	-		7/7	-	
Rencontre de parents en début d'année	Fonctionnement des devoirs expliqué 6/7	Fonctionnement des devoirs n'est pas expliqué 1/7		Fonctionnement des devoirs expliqué 7/7	Fonctionnement des devoirs n'est pas expliqué -	
Soutien de l'enseignant pour les devoirs	Oui 4/7	Ne sais pas 2/7	Ça dépend de l'enseignant 1/7	Oui 4/7	Ne sais pas 3/7	Ça dépend de l'enseignant -
Appréciation de l'enfant de l'aide reçue lors des devoirs	Apprécie 7/8	N'apprécie pas 1/8	Cela dépend des jours -	Apprécie 6/9	N'apprécie pas 2/9	Cela dépend des jours 1/9
La réussite scolaire de l'enfant influence le soutien lors des devoirs*	En accord 4/7	En désaccord 3/7	Ne sait pas -	En accord 3/7	En désaccord 1/7	Ne sait pas 1/7

*Nous avons omis de poser cette question à deux participants du milieu favorisé.

4.3.1 La relation avec l'enseignant

Tous les participants ont dit avoir une bonne relation avec l'enseignant, ce qui ne montre aucune différence entre les milieux en ce qui concerne la relation enseignant-parent. Toutefois, un parent a dit que, même en présence d'un différend avec l'enseignant, il n'en tiendrait pas compte de peur de nuire à son enfant. Ce même

parent considère qu'il y a un manque au niveau de la collaboration école-famille et au niveau de l'explication du fonctionnement du programme par compétences du MELS.

4.3.2 La rencontre de parents et devoirs à la maison

Presque tous les parents confirment que les enseignants parlent des devoirs en début d'année, et ce, sans différence réelle entre les milieux (déf. : 6/7 ; fav. : 7/7). D'après les propos des parents, les enseignants mentionnent la durée supposée des devoirs, la proportion de la quantité des devoirs par rapport à celle des leçons, la manière d'aider leur enfant et le moment dans la semaine où les devoirs doivent être remis. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Deslandes (2009), où les enseignants ont rapporté expliquer leurs attentes à l'égard des devoirs. Un seul parent, celui-ci en milieu défavorisé, a dit que l'enseignant n'a pas parlé des devoirs durant la rencontre de parents, mais qu'il avait donné son adresse de messagerie texte à tous les parents en cas de besoin. Un autre parent de ce même milieu a indiqué que les devoirs étaient davantage abordés lors de la rencontre des parents lorsque ses enfants étaient plus jeunes.

4.3.3 Le soutien de l'enseignant

Quatre parents dans chacun des milieux ont dit avoir le soutien de l'enseignant quand ils ont besoin d'aide pour les devoirs. De plus, deux parents (sur sept) en milieu défavorisé et trois parents de l'autre milieu ont mentionné ne pas le savoir puisqu'ils n'ont jamais eu assez de problèmes durant les devoirs pour faire appel à l'enseignant. Enfin, un parent a indiqué que cela dépendait de l'enseignant et il a rajouté qu'il a déjà vu des enseignants demander aux parents de ne plus écrire de messages dans l'agenda. Donc, nous ne constatons pas de différence entre les milieux pour cet aspect.

4.3.4 Les raisons expliquant l'aide apportée par les parents durant les devoirs

Trois parents en milieu défavorisé et un parent en milieu favorisé disent aider leur enfant durant les devoirs pour le motiver et lui donner un soutien moral. Trois participants affirment que c'est leur rôle en tant que parent et trois autres disent aider leur enfant pour s'assurer qu'il n'y ait plus d'erreurs dans les devoirs. Deux parents

disent aider leur enfant afin qu'il développe de bonnes méthodes de travail. Enfin, dix parents mentionnent aider leur enfant pour travailler les difficultés et ainsi les aider à réussir. Étant donné la multitude de réponses apportées par les parents, nous n'avons pas pu établir de différence entre les deux milieux en ce qui concerne les autres raisons expliquant l'aide apportée par les parents durant les devoirs.

4.3.5 L'appréciation de l'enfant de l'aide reçue lors des devoirs

Sept enfants (sur 8) en milieu défavorisé et six enfants (sur 9) en milieu favorisé apprécient recevoir de l'aide lors des devoirs. Dans ce sens, les résultats montrent une petite différence entre les deux milieux, mais qu'en général, les enfants des deux milieux aiment avoir l'aide de leurs parents, ce qui est contradictoire avec les propos de Glasman et Besson (2005) dans de leur ouvrage sur le travail des élèves en dehors de l'école. Par ailleurs, trois parents abondent dans le même sens que Glasman et Bessons (2005). En effet, un des parents dit que son enfant préfère être autonome. Un autre parent indique que ses enfants sont fiers de réussir seuls leurs devoirs. Un dernier parent mentionne qu'il ne se mêle pas des devoirs pour avoir une meilleure relation avec son enfant.

4.3.6 L'influence de la réussite scolaire sur le soutien des parents lors des devoirs

Quatre parents en milieu défavorisé et trois en milieu favorisé pensent que le niveau de réussite scolaire influence le soutien qu'ils apportent à leur enfant. Ainsi, nous ne pouvons pas faire une distinction entre les deux milieux concernant cet aspect. Les deux milieux confondus, la moitié des parents (sept parents sur quatorze) disent que le fait que leur enfant soit bon ou pas à l'école influence l'aide apportée durant les devoirs. Un parent dit qu'inconsciemment, il doit aider davantage son enfant ayant plus de difficultés. Dans un autre cas, une mère mentionne que son enfant est bon à l'école, mais qu'elle doit absolument donner des activités supplémentaires et expliquer à nouveau la matière à son enfant pour qu'il réussisse. Elle ajoute que si son enfant avait déjà intégré la matière à l'école, elle n'aurait pas à donner autant d'efforts pour les devoirs, mais qu'actuellement, elle n'a pas d'autres choix que de le soutenir même s'il a de bons résultats scolaires.

4.4 Le sentiment de compétence des parents

Le tableau VII présente pour chacun des milieux, défavorisé et favorisé, les données recueillies à l'aide des questions du questionnaire d'entrevue (annexe 1B) portant sur le sentiment de compétence des parents. Examinons les résultats pour chacun des éléments.

Tableau VII. Le sentiment de compétence des parents

	Milieu défavorisé			Milieu favorisé		
	Oui	Non	Cela dépend des devoirs	Oui	Non	Cela dépend des devoirs
Difficulté à soutenir son enfant durant les devoirs	1/7	5/7	1/7	3/7	4/7	-
Aptitude du parent à répondre aux questions durant les devoirs	Toujours capable de répondre aux questions	N'est pas toujours capable de répondre aux questions	Toujours capable de répondre aux questions	N'est pas toujours capable de répondre aux questions		
	1/7	6/7	1/7	6/7		
Sentiment ressenti par le parent quand il n'est pas en mesure de répondre aux questions*	Est dérangé par cette situation	N'est pas dérangé par cette situation	Est dérangé par cette situation	N'est pas dérangé par cette situation		
	-	6/7	2/7	4/7		
*Nous avons omis de poser cette question à un parent de chacun des milieux socioéconomiques.						
Différence entre l'école d'hier et d'aujourd'hui	Elles sont différentes	Elles ne sont pas différentes	Elles sont différentes	Elles ne sont pas différentes		
	6/7	1/7	7/7	-		

4.4.1 Les difficultés des parents à aider leurs enfants

Généralement, les parents des deux milieux disent ne pas trouver difficile d'aider leurs enfants durant les devoirs (9/14). Précisément, un parent en milieu défavorisé et trois en milieu favorisé disent éprouver des difficultés à soutenir leur enfant durant les devoirs, ce qui montre une petite différence entre les deux milieux pour cet aspect. Nous pensons que cette situation serait l'inverse supposant que les mères en milieu

défavorisé seraient moins scolarisées, ce qui n'a pas été le cas, les mères des deux milieux ayant généralement le même niveau d'études.

En effet, quatre des mères en milieu défavorisé ont terminé leurs études collégiales (Cégep) ou universitaires, ce nombre étant à peine plus élevé dans le milieu favorisé, soit cinq mères. Or, d'après nos résultats de recherche, peu importe le milieu, ce sont davantage les nouvelles méthodes d'enseignement et les nouveaux termes utilisés dans les manuels qui compliquent les devoirs selon les parents (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein, 1989; Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp, 1994). C'est ce qu'affirme un des participants : « Des fois, j'trouve qu'y manque la démarche, comment amener notre enfant vers le cheminement que l'école utilise (fav.-7) ». À cet effet, deux parents ont ajouté que l'école devrait fournir des séances d'informations aux parents pour montrer les nouvelles méthodes. Par ailleurs, deux parents ne trouvant pas difficile d'aider leur enfant pendant les devoirs ont dit craindre cependant les devoirs au secondaire, les notions étant plus complexes à ce niveau, ce qui concorde avec les propos de Deslandes (2009).

Par ailleurs, une étude de Deslandes et coll. (2008) a montré que la structure familiale a un impact sur la réalisation des devoirs dans le sens où les parents de familles traditionnelles (famille dont le père, la mère et leurs enfants vivent au même domicile) rapportent passer plus de temps à aider leur enfant que ceux faisant partie de familles non traditionnelles. Les résultats de notre recherche ne permettent pas d'établir une telle relation. Ce que nous pouvons toutefois déclarer, c'est que les parents de familles recomposées ou monoparentales, celles-ci en milieu favorisé, disent que les devoirs ne sont pas toujours simples, et ce, pour deux raisons : les devoirs doivent être transportés chez l'autre parent et la façon de réaliser les devoirs diffère d'un parent à l'autre.

4.4.2 L'aptitude du parent à répondre aux questions durant les devoirs

Seulement deux parents, un dans chacun des milieux, disent toujours être en mesure de répondre aux questions de leur enfant. Les autres parents mentionnent qu'ils n'ont pas toujours les réponses aux questions de leur enfant. Par ailleurs, un des parents a

indiqué que son enfant lui reproche parfois de ne pas être capable de l'aider, mais que cela était dû à son anxiété : « Comment ça tu le sais pas, t'es plus vieille que moi. Tu es supposée le savoir, t'es allée à l'école (fav.- 6) ». Donc, pour cet aspect, il n'y a pas de différence.

4.4.3 Le sentiment ressenti par les parents lorsqu'ils ne sont pas capables d'aider leur enfant

Seulement deux parents en milieu favorisé et aucun dans l'autre milieu ne se disent dérangés lorsqu'ils ne sont pas en mesure d'aider leur enfant durant les devoirs. Ainsi, il y a une minime différence en les milieux pour cet aspect.

Par ailleurs, les deux milieux confondus, dix parents sur quatorze n'ont pas un sentiment d'impuissance ou d'incapacité lorsqu'elles ne sont pas en mesure d'aider leur enfant, ce qui ne concorde pas avec les ouvrages de Côté (2008), Grandserre et Lescouarch (2008), Martin (1995) et Rayou (2009). Pour ces parents, il est normal de ne pas tout savoir et ils disent utiliser différentes ressources comme Internet, les dictionnaires ou d'autres membres de la famille pour remédier à la situation. Seulement deux parents ont mentionné avoir déjà consulté l'enseignant afin d'avoir de l'aide durant les devoirs et ceux n'ayant jamais eu recours à cette ressource sont convaincus d'avoir l'appui de l'enseignant si une telle situation se présentait. Ce dernier élément ne rejoint pas les résultats de Carvalho (2009) qui mentionnent que les parents trouvent difficile de communiquer avec les enseignants à propos des devoirs.

Aussi, nous croyons que les mères ne sont pas affectées par l'incapacité d'aider leur enfant durant les devoirs, car elles ont confiance en elles et elles savent où aller chercher de l'aide. Cette confiance est peut-être reliée à leur scolarité. En effet, peu importe le milieu, les mères ont terminé au minimum leur secondaire régulier et professionnel. Plusieurs d'entre elles sont allées au Cégep et à l'Université. Nous croyons que le fait d'avoir fait des études a donné à ces mères le bagage de connaissances utiles à la réalisation des devoirs ainsi que la confiance nécessaire pour

aider leur enfant ((Deslandes et coll., 2008; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992; Rayou, 2009; Thin, 2008).

4.4.4 La différence entre l'école d'avant et l'école d'aujourd'hui

La grande majorité des parents, et ce, sans distinction entre les milieux, considèrent que l'école d'avant et celle d'aujourd'hui sont différentes (déf. : 7/7 ; fav. : 6/7), ce qui correspond aux résultats de Cooper, Lindsay et Nye (2000). Les différences rapportées par les participants concernent trois aspects. Treize parents trouvent que les méthodes pédagogiques ont changé, deux parents disent que les matières ont changé et trois parents indiquent que le vocabulaire ainsi que les termes ont changé. Concernant le rythme d'apprentissage des enfants, un parent a dit qu'il trouve que la matière est vue plus lentement qu'avant et un autre considérait le contraire en mentionnant qu'elle est vue plus rapidement.

Ce chapitre nous a permis de présenter et d'interpréter nos données de recherche, c'est-à-dire que nous avons tenté de mettre en lumière les raisons qui expliquent les différences du rapport aux devoirs des parents provenant de milieux socioéconomiques distincts.

Pour conclure la présentation des résultats, les données énoncées dans les pages précédentes ont démontré la présence de différences et de similitudes en ce qui concerne le rapport aux devoirs des parents provenant de deux milieux socioéconomiques distincts. Afin de constater plus facilement cet état de fait, le tableau VIII de la page suivante présente une synthèse de comparaison entre les deux milieux socioéconomiques concernant les quatre volets de la recherche.

Tableau VIII. La synthèse de comparaison entre les deux milieux socioéconomiques

	Éléments qui diffèrent selon le milieu socioéconomique	Éléments qui ne diffèrent pas selon le milieu socioéconomique
4.1 Le processus des devoirs	<ul style="list-style-type: none"> - Participation du père durant les devoirs - Durée des devoirs - Lieu des devoirs - Moment des devoirs - Difficultés de l'enfant durant les devoirs - Nature des difficultés dans les devoirs - Appréciation des devoirs par l'enfant - Tensions durant les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnateur principal durant les devoirs - Possibilité de réalisation des devoirs à l'école
4.2 La participation parentale et compréhension du rôle parental	<ul style="list-style-type: none"> - Croyance par les parents que les devoirs rendent leur enfant meilleur à l'école (utilité des devoirs et efficacité des devoirs) - Aide apportée durant les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Déroulement des devoirs - Fonctions des devoirs - Disponibilité des parents à soutenir leur enfant - Correction des devoirs
4.3 L'invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Raisons expliquant l'aide apportée durant les devoirs selon les parents - Appréciation de l'enfant de l'aide reçue durant les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation avec l'enseignant - Rencontre de parents et devoirs à la maison - Soutien de l'enseignant pour les devoirs - Influence de la réussite scolaire sur le soutien des parents
4.4 Le sentiment de compétence des parents	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment ressenti lorsque les parents ne sont pas capables d'aider leur enfant - Difficultés des parents à soutenir leur enfant durant les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes des parents à répondre aux questions - Perception que l'école d'avant et d'aujourd'hui sont différentes

Chapitre 5 : La discussion

La présente recherche avait pour but de comparer le rapport aux devoirs des parents provenant de milieux socioéconomiques différents, et ce, selon quatre aspects : la participation parentale aux devoirs, la compréhension du rôle parental à l'égard des devoirs, l'invitation des parents à participer aux devoirs de la part des enseignants et de l'enfant et le sentiment de compétences des parents à l'égard des devoirs. Notre recherche a permis de remarquer des éléments intéressants sur les devoirs à la maison et c'est ce que nous précisons ci-dessous.

5.1 La principale difficulté des parents lors des devoirs est commune aux deux milieux socioéconomiques

Une difficulté présente dans les deux milieux semblait ressortir principalement. Les parents de cette recherche détenaient les connaissances pour aider leur enfant, mais selon eux, l'école d'aujourd'hui diffère de celle de leur enfance, ce qui rend difficile le soutien lors des devoirs. En effet, treize parents (sur quatorze) considèrent que les méthodes pédagogiques, la matière, le vocabulaire et les termes ont changé. Selon eux, ces derniers éléments représentent des changements qui ne facilitent pas la réalisation des devoirs, ce qui rejoint les travaux d'Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones(2001).

Est-ce que les méthodes d'enseignement ont réellement changé ou est-ce que ce sont les parents qui ne les connaissent tout simplement pas? Nous ne pourrions le dire. Toutefois, pour remédier à cette problématique, quelques parents soulignent que l'école devrait offrir aux parents des capsules ou des soirées d'informations concernant les nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement. Ces propos rejoignent ceux d'une étude chypriote dans laquelle les parents interrogés ont dit apprécier les séminaires ou les guides offerts par les professeurs pour montrer les nouvelles stratégies d'apprentissage et que cela avait même un impact positif sur le processus des devoirs (Symeou, 2009).

5.2 Les craintes des parents en ce qui concerne les devoirs au niveau secondaire

Propos intéressants, les parents de notre recherche ont semblé craindre davantage les devoirs au niveau secondaire, les notions y étant plus complexes et d'autant plus que les devoirs au secondaire ont davantage d'impact sur la réussite scolaire, ce qui rejoint Cooper et Valentine (2001) ainsi que Walker, Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker (2009). Dans le même sens, les enseignants pensent que les parents ont plus de difficultés à aider leur enfant quand ces derniers arrivent au secondaire (Deslandes, 2009). Ainsi, des guides ou des séminaires sur les notions et méthodes pédagogiques seraient sûrement appréciés par les parents ayant des enfants fréquentant l'école secondaire.

5.3 La rencontre de parents et devoirs à la maison

Selon les parents de cette recherche, les enseignants traitent des devoirs à la maison lors de la rencontre de parents en début d'année, mais nous pensons que les attentes des enseignants les concernant ne sont pas suffisamment claires. Deux raisons viennent expliquer ce questionnement ce commentaire.

Premièrement, huit parents disent toujours corriger les devoirs de leur enfant et pourtant, l'étude de Deslandes (2009) démontre que les enseignants ne s'attendent pas à ce que les parents les corrigent. Si les parents savaient que les erreurs se trouvant dans les devoirs guident les enseignants sur les difficultés des élèves, sans doute ne les corrigeraient-ils pas. En effet, seul un parent a mentionné ne pas corriger les devoirs, car l'enseignant lui avait expliqué que les erreurs étaient nécessaires pour détecter les difficultés de ses élèves.

Deuxièmement, comme nous l'avons vu précédemment, les parents aimeraient avoir des guides ou des formations sur les nouvelles méthodes/stratégies pédagogiques afin de mieux soutenir leur enfant durant les devoirs. Pourtant, selon l'étude de Deslandes (2009), les enseignants considèrent que les parents n'ont pas à enseigner les notions et les méthodes. Les parents considèrent qu'il est de leur responsabilité d'expliquer

les notions qui ne sont pas comprises par leur enfant durant les devoirs, ce qui n'est pas attendu par les enseignants. Nous croyons qu'il pourrait y avoir davantage de communication entre les enseignants et les parents pour clarifier les attentes relatives aux devoirs.

5.4 Les devoirs à l'école plutôt qu'à la maison?

À la suite de la recension des écrits, nous avons vite constaté que les devoirs engendraient de nombreux conflits entre les parents et les enfants (Carvalho, 2009; Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein et Dauber, 2006). Dans ce sens, nous pensions que les parents aimeraient que les devoirs soient réalisés à l'école en présence de l'enseignant, ce qui n'a pas été le cas. En fait, les parents ont semblé préoccupés par la réalité des enseignants en expliquant que la charge enseignante est déjà assez grande, c'est-à-dire que les classes sont trop nombreuses actuellement et qu'il y a un manque de professionnels dans les écoles pour les aider. Les parents disent être conscients de la complexité du travail enseignant et faire leur part le soir demeure pour eux essentiel. Dans ce sens, c'est peut-être pour cette raison que les parents veulent des guides ou des informations sur les notions et les stratégies pédagogiques. De leur côté, les enseignants donnent une latitude dans la gestion du temps pour la réalisation des devoirs, et ce, en donnant les devoirs en avance ou en bloc. D'après Deslandes (2009), cela est ainsi, car les enseignants se préoccupent de la complexité de l'organisation du temps des familles d'aujourd'hui et ils tentent de s'y adapter.

Avec cette recherche, nous avons vu qu'il y a des différences entre les deux milieux. De plus, certaines de nos données ont rencontré celles d'autres études, mais d'autres ont aussi différé. Toutefois, il peut être important de souligner que notre recherche a rencontré deux limites que nous traitons ci-dessous.

5.5 Les limites de la recherche

Premièrement, étant donné la participation volontaire des parents, nous croyons que les parents en milieu défavorisé ayant accepté de participer à notre recherche ne sont pas représentatifs des parents de ce milieu. En effet, nous voulions des parents en

situation de pauvreté économique, ce qui n'a pas été le cas même si l'école dans laquelle nous les avons sollicités avait un décile de seuil de faible revenu de 10 et un indice de milieu socioéconomique de 9 (MELS, 2007). De plus, étant donné que les parents ayant accepté de répondre à cette recherche l'ont fait de façon volontaire, ils étaient probablement déjà engagés dans cette thématique et ils étaient peut-être conscient que leurs pratiques étaient positives.

Nous croyons que les participants en milieu défavorisé ne sont pas en situation de pauvreté économique pour plusieurs raisons. Deux familles de ce milieu ont un parent qui demeure au foyer, l'autre parent ayant un assez bon salaire pour subvenir aux besoins de la famille. Ces deux familles sont aussi propriétaires d'une maison, dont une ayant un logement, ce qui permet de percevoir un revenu. Une autre famille dont les deux parents travaillent est aussi propriétaire d'une maison, celle-ci étant intergénérationnelle. Enfin, une quatrième famille en milieu défavorisé détient un immeuble à logement. La mère de cette famille est sans emploi pour un retour aux études, mais elle et son conjoint étaient à l'aise financièrement grâce à l'immeuble à revenus. Même si les familles propriétaires sont plus nombreuses dans le milieu favorisé (déf. : 4/7; fav. : 6/7) plusieurs familles du milieu défavorisé sont propriétaires, ce qui nous fait dire qu'elles ne sont pas en situation de pauvreté.

Deuxièmement, la réalisation des devoirs à la maison est facilitée lorsque les parents sont scolarisés et c'est surtout la scolarité des mères qui a une influence, puisque ce sont ces dernières qui s'occupent davantage des devoirs et du suivi scolaire (Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Dornbush et al, 1990; Epstein, 1988; Gouyon, 2004; Rayou, 2009). Nous pensons que les mères en milieu défavorisé seraient moins éduquées et auraient donc plus de difficultés à soutenir leurs enfants durant les devoirs. Toutefois, les mères des deux milieux avaient sensiblement le même niveau d'études, ce qui ne nous a pas permis de comparer l'aptitude du parent à soutenir son enfant lors des devoirs en lien avec la scolarité des mères.

Même si cette recherche nous a permis de voir qu'il y a des différences entre les deux milieux en ce qui concerne le rapport des parents aux devoirs, les deux limites ci-dessus ne nous permettent toutefois pas d'attribuer ces différences aux milieux

socioéconomiques des participants. Dans une recherche ultérieure, il serait préférable de sélectionner les parents d'après le revenu familial et d'après la scolarité de la mère.

5.6 Dans une recherche ultérieure

Si nous avons à réaliser une autre recherche concernant le même sujet, nous pensons qu'il serait intéressant de reprendre l'étude de Cameron et Bartel : *Homework Realities: A Canadian Study of Parental Opinions and Attitudes* (2008). Nous pensons qu'il serait pertinent de réaliser cette étude au Québec afin de voir ce qu'il en est de l'opinion et l'attitude des Québécois sur la réalité des devoirs. Nous pourrions distribuer le questionnaire de ces chercheurs à une plus grande échelle que celle de notre étude et sélectionner par la suite les parents qui correspondent à nos critères.

Le questionnaire de l'étude de Cameron et Bartel (2008) est constitué de questions fermées à choix multiples et nous croyons que cela nous permettrait de faire une analyse quantitative des données et une comparaison entre deux milieux socioéconomiques de manière plus juste et efficace. D'autant plus que nous aurions l'intention d'ajouter une section « commentaires » en dessous de chacune des questions fermées afin de faire une analyse qualitative des données.

Notre travail nous a permis de répondre au but de la recherche, c'est-à-dire savoir si les façons de faire entre les familles défavorisées et favorisées quant au rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs à la maison sont comparables. De plus, nous avons aussi répondu à nos objectifs qui étaient de décrire le déroulement des devoirs à la maison, de décrire le sentiment de compétence des parents à soutenir leurs enfants lors des devoirs et de décrire la vision des parents à propos des devoirs. Toutefois, les limites de cette recherche ne nous permettent pas d'affirmer que les différences trouvées dans les quatre volets sont attribuées aux milieux socioéconomiques des participants.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de découvrir de quelles manières les devoirs sont vécus dans des familles de différents milieux socioéconomiques. En conclusion, nous avons remarqué de nombreuses différences entre les familles provenant des deux milieux comme les conditions de travail des pères ayant un lien avec le niveau de leur soutien durant les devoirs, la présence de devoirs supplémentaires dans les familles pour lesquelles le français n'est pas la langue maternelle et la croyance par les parents que les devoirs rendent les résultats scolaires de leur enfant meilleurs à l'école.

Aussi, nous avons vu que les enfants de cet âge ne font pas leurs devoirs par eux-mêmes et que ce sont souvent les mères qui doivent les motiver à les faire, les pères étant peu présents à la maison à cette période. Parallèlement, nous avons vu que les devoirs sont une source de difficultés dans les familles et davantage en milieu défavorisé. Nous pensons ici au manque de motivation des enfants à faire leurs devoirs, au manque de temps des parents à soutenir leur enfant et à la présence de tensions durant le processus.

Les devoirs à la maison constituent un domaine de recherche riche et un domaine d'intervention en pleine controverse. Doit-on en donner ou pas? De quel genre et de quelle nature doivent-ils être? Quel rôle doit-on attendre des parents? Quelles attentes peut-on avoir à leur égard? Autant de questions qui demeurent sans réponse complète ou définitive. Mais encore, comment répondre à ces questions sans connaître le rapport que l'un ou l'autre des acteurs impliqués entretient avec les devoirs?

Dans cette recherche, nous avons voulu examiner cet aspect du rapport des parents aux devoirs à la maison dans deux milieux socioéconomiques. Nos résultats obtenus dressent de nouvelles questions et posent des jalons pour de futures recherches.

Références

- Allô prof. Organisme communautaire. Récupéré le 5 mars 2012 de <http://www.alloprof.qc.ca/>
- Alvarado Migeot, J. (2000). *La relation école-familles : « Peut mieux faire »*. Paris : ESF.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 3^e éditions. Montréal : CEC.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Barreau, J.M. (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris : ESF.
- Bryan, T., et Burstein, K. (2004). Improving Homework Completion and Academic Performance: Lessons from Special Education. *Theory into Practice*, 43(3), 213-219.
- Callahan, K., Rademacher, J.A., et Hildreth, B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Cameron, L., et Bartel, L. (2008). Homework Realities: A Canadian Study of Parental Opinions and Attitudes. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Récupéré le 11 janvier 2011 de www.oise.utoronto.ca/oise/userfiles/file/cameron_bartel_report_pdf
- Carvalho, M.E.P de (2009). Homework, Gender, and Family-School Relations. Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 61-75). London and New York: Routledge.

- 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.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Colbert, F. (2011). *Séminaire sur l'étude de marché*. Chaire de gestion des arts Carmelle et Rémi-Marcoux. Récupéré le 5 mars 2012 de http://www.gestiondesarts.com/fileadmin/media/PFD_seminaires/Colbert_%C9tudemarch%E9.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages : résultats sur l'apprentissage primaire et secondaire. Ottawa : Le Conseil. Récupéré le 8 mars 2011 de <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/SCAL/2007Archive/index-2.html>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants. *Carnet du savoir*, 1-7. Récupéré le 5 janvier 2011 de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/33-02_07_08-F_cs.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil Supérieur de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 janvier 2011 de www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0459.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. Récupéré le 6 janvier 2011 de www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0467.pdf
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY : Longman.

- Cooper, H. (1991). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers and Parents*. 3rd ed. Thousand Oaks, California : Corwin Press. Récupéré le 8 mars 2010 de [http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=2IWOfwU96jQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cooper,+H.+\(2007\).+The+Battle+over+Homework:+Common+Ground+for+Administrators,+Teachers+and+Parents&ots=5g1bWN7otA&sig=ZKFUD5t3nlG57yM1lg0h_fk7y04#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=2IWOfwU96jQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cooper,+H.+(2007).+The+Battle+over+Homework:+Common+Ground+for+Administrators,+Teachers+and+Parents&ots=5g1bWN7otA&sig=ZKFUD5t3nlG57yM1lg0h_fk7y04#v=onepage&q&f=false)
- Cooper, H., et Valentine, J.C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions about Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Lindsay, J., et Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- 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.
- Corno, L. (2000). Looking at Homework Differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 530-548.
- Côté, E. (2008). Un sujet de débats dans de nombreux pays. *Les cahiers pédagogiques*, 468, 13-15.
- Desforges, C., et Abouchaar, A. (2003). *The impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment : A Literature Review* (Research report RR432). London. Department for Education and Skills. Récupéré le 7 janvier 2011 de <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf>
- Deslandes, R. (2009). Elementary School Teachers' View of Homework and Parents-School Relations. Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on*

Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships.
London : Routledge.

- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 441-433.
- Deslandes, R., Bouchard, P., et St-Amant, J.C. (1998). Family Variables Associated with School Achievement: Gender Differences in Quebec Adolescents. *Canadian journal of education*, 23(4), 390-404.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860. Récupéré le 6 janvier 2011 de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE31-4/CJE31-4.pdf#page=48>
- Deslandes, R., et Rousseau, N. (2007). Congruence Between Teachers' and Parents' Role and Expectations About their Involvement in Homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 108-116.
- Dolle, M. (2007). *Concept de pauvreté*. Dans Barreau, J.M. (Éds.), Dictionnaire des inégalités scolaires (pp. 222-224). Paris : ESF.
- Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R., et Chen Z.Y. (1990). Family Decision-Making and Academic Performance in a Diverse High School Population. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143-160.
- Durand, M.-J. (2008). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148. Récupéré le 5 mars 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp?page=dossierC_3
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

- Epstein, J.L. (1988). *School Policy and Parent Involvement: Research Results, Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*. Washington : Educational Research Service, 12-13.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Boulder. Col : Westview Press. Dans Conseil supérieur de l'éducation (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire. Gouvernement du Québec. Récupéré le 6 janvier 2011 de www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/.../Avis/50-0467.pdf
- Epstein, J.L., et Dauber, L.D. (1989). *Effects of the Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) social studies and art programme on student attitudes and knowledge*. (Center for Research on Elementary and Middle Schools Report No. 41). Baltimore, MD : The Johns Hopkins University.
- Epstein, J.L., et Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes : Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Ertl, H. (2000). Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 6(2), 41-57.
- Favre, B., & Steffen, N. (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs. ... Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français*. Genève : Service de la recherche sociologique, 25.
- Fehrman, P.G., Keith, T.Z., et Reimers, T.M. (1987). Home influences on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Glasman, D. (2009). Parents and children's homework in France. Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships* (pp.39-46). London : Routledge.
- Glasman, D., et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie : UFR.

- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière.
- Gouyon, M. (2004). Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE*, 996. Récupéré le 26 janvier 2010 de http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP996.pdf
- Grandserre, S., et Lescouarch, L. (2008). Des conditions minimales indispensables. *Les cahiers pédagogiques*, 468, 17-18.
- Hardie, A., et Alcorn, M. (2000). Parents and the school working together to achieve success – one school's experience. Dans Wolfendale, S. and Bastiani, J. (Éds) (2000). *The contribution of Parents to School Effectiveness* (pp. 102-115). London : David Fulton.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., et Brissie, J.S. (1987). Parent involvement : contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other characteristics. *American Education Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., et Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., Dejong, K.P., et Jones, K.P. (2001). Parental involvement in Homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Houllier, L. (2007). L'ABC de la communication entre parents et enseignants. *Vie pédagogique*, 42, 15-17.
- Kamanzi, P.C., Riopel, M.C., et Lessard, C. (2007). Faits saillants d'un sondage pancanadien : Les enseignants et les enseignantes au Canada : Contexte, profil et travail. Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada. Récupéré le 8 février 2012 de

<https://depot.erudit.org/bitstream/003043dd/1/Faits%20sallants%20d%27un%20sondage%20pancanadien.pdf>

- Kay, P.J., Fitzgerald, M., Paradee, C., et Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550-561.
- Keith, T.Z. et Cool, V.A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on school achievement. *School Psychology Quarterly*, 3, 207-226.
- Kronholtz, J. (1997, June 6). Homework becomes a critical assignment for moms and dads. *The Wall Street Journal*, A1 and A8.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Études Vivantes.
- Lee, J.F., et Pruitt, K.W. (1979). Homework assignments: Class games or teaching tools ? *Clearing House*, 53, 31-35.
- Le Petit Robert de la langue française. (2006). *Définition du mot « rapport »*. Paris : Dictionnaire Le Robert, 2170.
- Liquète, V., et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome*. Paris : A.Colin.
- Mandell, N., et Sweet, R. (2004). Homework as homework: Reproducing class through women's unpaid labour. *Atlantis*, 28, 7-18.
- Manscill, C. K., et Rollins, B. C. (1990). Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship. Dans Barber, B. K. et Rollins B. C. (éds.). *Parent-adolescent relationships* (pp. 95-119). New-York : University Press of America, 95-119.
- Martin, L. (1995). Une perspective à modifier : le travail personnel : pour l'apprentissage et la motivation! *Vie pédagogique*, 96(30-33), 1-7.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école?* ESF. Paris.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 8 février 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfdp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *La carte des unités de peuplement de 2003*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 25 juin 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/CarteUnitePeuplement2003.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007-2008a). *Indice de défavorisation par école 2007-2008 de la commission scolaire de Montréal*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 23 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Indices_0708_762.xls

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007-2008b). *Indice de défavorisation par école 2007-2008 de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 23 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Indices_0708_851.xls

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *DRSI. Systèmes DCS et DCFP. Novembre*. Données fournies par le Ministère. Conseil supérieur de l'éducation (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire. Avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011-2012a). *Évaluation de programme : Programme d'Aide aux devoirs*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 février 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/AideAuxDevoirs_07-01036.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011-2012b). *Programme Aide aux devoirs en 2011-2012*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 février 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/aide-devoirs/index.asp?page=description>
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57(1), 85-101.
- Natriello, G., et McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education*, 59(1), 18-31.
- Odum, M.E. (1994, may 2). A tough assignment for teachers: Getting students to do homework is getting harder. *Washington Post*, A1 and A10.
- Palardy, M.J. (1995). Another look at home work. Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal*, 74(5), 32-33.
- Paschal, R.A., Weinstein, T. et Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Perrenoud, P. (2004). Est-ce que tu as fait tes devoirs? Une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8. Récupéré le 8 mars 2011 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_14.rtf
- Programme Européen Éducation et Formation Tout au long de la vie. (2009). *Devoirs à la maison, quantité, qualité, impact sur l'acquisition des compétences clés et transversales en France et en Roumanie*. Programme Sectoriel Leonard da Vinci. Mobilité. VETPRO. Récupéré le 11 janvier 2011 de www.isjbotsani.ro/uploads/rodica.mighiu/file/Brossura_projet%20LLP-LDV-VETPRO-2009-RO-045.pdf
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Reynold, A.J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Rosenwald, F. (2006, février). *Les aides aux devoirs en dehors de la classe*. Note d'information 06-04. MEN-DEP. Récupéré le 6 juillet 2011 de http://ww2.ac-poitiers.fr/accompagnement-educatif/IMG/note_de_la_DEPP.pdf
- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. Dans E. Gordon (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 11). Washington DC : American Educational Research Association.
- Scott, K. (1996). Investir dans les enfants au Canada : notre performance à ce jour. Conseil canadien de développement social, *Perception*, 20(3). Récupéré le 10 janvier 2011 de www.ccsd.ca/perception/203/perinsks.htm
- Statistique Canada. (2009). *Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 4* (2000-2001). Données fournies par Statistique Canada, avril 2000.
- Symeou, L. (2009). Mind the Gap! Greek-Cypriot Parents and Their Children's Homework. Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 76-94). London and New York: Routledge.
- Tedesco, E. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. INRP.
- Thin, D. (2008). Les familles populaires face aux devoirs. *Les cahiers pédagogiques*, 468, 23-24.
- Trautwein, K. (juin-2003). The relationship between homework and achievement, *Educational psychology review*, 15(2), 115-145.
- Van Voorhis, F.L. (2009). Does Family Involvement in Homework Make a Difference? Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 141-156). London and New York: Routledge.

- Voelkl, K.E. (1993). Academic achievement and expectations among African-American students. *Journal of Research and Development in Education*, 27(1), 41-55.
- Walker, J., et coll. (2009). Parental Involvement Support Better Student Learning. Dans Deslandes, R. (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 25-38). London and New York: Routledge.
- Walberg, H.J. (1984, Mai). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-30.
- Wolfendale, S. et Bastiani, J. (Éds) (2000). *The Parental Contribution to School Effectiveness*. London, David Fulton.

Annexe 1A

Questionnaire sur les données sociodémographiques

- 1- Est-ce que les deux parents occupent un emploi rémunéré? (oui ou non)
 - Mère au foyer.
 - Lieu de travail de la mère : _____
 - Quel est le type de travail occupé (temps plein, temps partiel, à contrat, à durée limitée)?
 - Quelle est la période de travail (jour, soir, nuit, variée)? autre :
 - Père au foyer.
 - Lieu de travail du père : _____
 - Quel est le type de travail occupé (temps plein, temps partiel, à contrat, à durée limitée)?
 - Quelle est la période de travail (jour, soir, nuit, variée)? autre :

- 2- Est-ce que la famille vit une situation de chômage présentement? (oui ou non)
 - Si oui, qui est en chômage : Père ou Mère.
 - Et depuis combien de temps (en mois) : _____

- 3- Est-ce qu'un des parents est sur le bien-être social? (oui ou non)
 - Si oui, qui est sur le bien-être social : Père ou Mère.
 - Et depuis combien de temps (en mois) : _____

- 4- Quel est votre niveau de scolarité?
 - a) Diplôme d'études secondaires.
 - b) Diplôme d'études professionnelles (D.E.P).
 - c) Diplôme d'études collégiales (D.E.C.).
 - d) Techniques au collégial.
 - e) Diplôme d'études universitaires (Baccalauréat).
 - f) Diplôme d'études supérieures (Maîtrise ou doctorat).

- 5- Quelle importance accordez-vous à l'école en général?
 - a) Pas important.
 - b) Peu important.
 - c) Important.
 - d) Très important.

6- Quel est votre type de famille?

- a) Traditionnelle (père et mère)
- b) Non traditionnelle (monoparentale, recomposée, d'adoption)

7- Quelle est la langue parlée au lieu de résidence?

- a) Français.
- b) Anglais.
- c) Espagnol.
- d) Autre : _____

8- Quelle est la langue parlée à l'école?

- a) Français.
- b) Anglais.
- c) Espagnol.
- d) Autre : _____

Annexe 1B

Questionnaire d'entrevue

Questionnaire d'entrevue : _____ Date : _____

Âge de l'enfant : _____ Niveau scolaire : _____

Nombre d'enfants et leur âge : _____, _____, _____

1. Questions sur le processus des devoirs

Q.1.1 Qui accompagne l'enfant pendant ses devoirs?

Q.1.2 Où se font les devoirs?

Q.1.3 Combien de temps durent les devoirs généralement le soir?

Q.1.4 Quand faites-vous les devoirs?

Q.1.5 Est-ce que votre enfant aime les devoirs en général? Pourquoi?

Q.1.6 De manière générale, comment se déroulent les devoirs le soir? à la maison? à l'école?

Q.1.7 Est-ce qu'il y a des tensions durant les devoirs?

2. Questions sur la participation parentale

Q.2.1 Comment aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs? (supervision, suivi, engagement actif)?

Q.2.2 Est-ce que vous avez toujours le temps de faire les devoirs avec votre enfant?

Q.2.3 Est-ce que vous attendez que votre enfant demande de l'aide avant d'être présent pour les devoirs?

Q.2.4 Est-ce que vous vérifiez toujours les devoirs de votre enfant?

Q.2.5 Est-ce qu'il arrive de ne pas aider votre enfant pour les devoirs? Pourquoi?

3. Questions sur la compréhension du rôle parental

Q.3.1 Selon vous, à quoi servent les devoirs?

Q.3.2 Trouvez-vous que les devoirs vous permettent de savoir ce qui se passe à l'école?

Q.3.3 Pourquoi aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs?

- Q.3.4 Est-ce que votre enfant a de la difficulté à faire ses devoirs?
- Q.3.5 Est-ce que vous pensez que votre enfant aime toujours avoir de l'aide de votre part?
- Q.3.6 Est-ce que le fait que votre enfant soit bon ou pas à l'école influence l'aide que vous lui donnez pour les devoirs?
- Q.3.7 Est-ce que vous pensez que les devoirs peuvent rendre votre enfant meilleur à l'école? Pourquoi?

4. Invitation aux parents à participer de la part de l'enseignant et de l'enfant

- Q.4.1 Est-ce que vous avez une bonne relation avec l'enseignant?
- Q.4.2 En début d'année, lors de la rencontre des parents, est-ce que l'enseignant vous a parlé des devoirs?
- Q.4.3 Est-ce que vous pensez que l'enseignant veut que vous aidiez votre enfant pendant les devoirs? Et comment le devriez-vous?
- Q.4.4 Est-ce que vous seriez plus encouragé à aider votre enfant pendant les devoirs si l'enseignant vous disait qu'il faut que vous l'aidiez?

5. Le sentiment de compétence des parents

- Q.5.1 Est-ce que c'est difficile pour vous d'aider votre enfant pendant les devoirs? Pourquoi?
- Q.5.2 Est-ce qu'il vous arrive de ne pas savoir comment aider votre enfant? Donnez un exemple si possible?
- Q.5.3 Avez-vous toujours la réponse aux questions de votre enfant?
- Q.5.4 Ce que vous avez appris à l'école lorsque vous étiez jeune est-il différent de ce que votre enfant apprend aujourd'hui?
- Q.5.5 Est-ce que votre enfant vous a déjà reproché de ne pas être capable de l'aider correctement dans ses devoirs?
- Q.5.6 Lorsque vous n'êtes pas capable d'aider votre enfant, comment vous sentez-vous? Et que faites-vous?
- Q.5.7 Lorsque vous avez des difficultés à aider votre enfant, avez-vous l'appui de l'enseignant si vous lui posez des questions?
- Q.5.8 Si vous ne savez pas comment aider votre enfant, connaissez-vous quelqu'un qui peut vous aider?

Annexe 2A

Demande de participation en milieu favorisé



Faculté des sciences de l'éducation
 Département d'administration et fondements de l'éducation
 Université de Montréal

DEMANDE DE PARTICIPATION

Bonjour,

Je me nomme Carole Fecteau et je suis étudiante à la maîtrise l'Université de Montréal en sciences de l'éducation. Après avoir fait mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, j'ai décidé de continuer mes études à la maîtrise pour faire une recherche sur un sujet qui m'a toujours préoccupée, les devoirs à la maison.

Ma recherche a comme but de voir s'il existe une différence entre les familles de différents milieux sociaux concernant le déroulement des devoirs à la maison. Pour découvrir s'il y a une différence, je veux faire une entrevue auprès de vingt familles afin de recueillir des informations sur le déroulement des devoirs et sur leurs façons d'aider leurs enfants.

Cette lettre a comme but de vous demander si vous aimeriez participer à cette recherche. Votre participation consistera à me rencontrer pour une entrevue de 60 minutes à un moment et dans un lieu que vous voulez. L'entrevue sera enregistrée et ensuite transcrite. Il sera apprécié que vous répondiez à cette demande de participation d'ici la fin de la semaine afin que je puisse demander à une autre famille de participer dans le cas où vous ne voudriez pas participer.

Carole Fecteau

Étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

	Oui	Non
Je suis intéressé (e) à participer à la recherche et accepte que la chercheuse me contacte pour donner plus de détails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nom du participant (e) : _____		
Numéro de téléphone : _____		
Heure préférable pour être rejoint (e) : _____		

Annexe 2B

Demande de participation en milieu défavorisé



Faculté des sciences de l'éducation
 Département d'administration et fondements de l'éducation
 Université de Montréal

DEMANDE DE PARTICIPATION

Bonjour,

Je me nomme Carole Fecteau et je suis étudiante à la maîtrise l'Université de Montréal en sciences de l'éducation. Après avoir fait mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, j'ai décidé de continuer mes études à la maîtrise pour faire une recherche sur un sujet qui m'a toujours préoccupée, les devoirs à la maison.

Pour ma recherche, je veux voir s'il existe une différence entre les familles favorisées et celles défavorisées et comparer ce qu'elles vivent pendant les devoirs. Pour comparer les deux milieux familiaux, je veux faire une entrevue auprès de 14 familles, dont 7 dans chacun des milieux, afin d'avoir des informations sur le fonctionnement des devoirs. Je veux demander aux parents ce qu'ils ressentent quand ils font les devoirs avec leurs enfants.

Avec cette lettre, je vous demande si vous aimeriez participer à cette recherche. Votre participation sera de me rencontrer pour une entrevue de 30 minutes à un moment et dans un lieu que vous voulez. Cette entrevue aura des questions sur le fonctionnement des devoirs dans votre famille et des questions sur ce que vous vivez pendant les devoirs. L'entrevue sera enregistrée et ensuite transcrite.

Carole Fecteau

Étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation,
 Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

	Oui	Non
Je suis intéressé (e) à participer à la recherche et accepte que la chercheuse me contacte pour donner plus de détails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nom du participant (e) : _____		
Numéro de téléphone : _____		
Heure préférable pour être rejoint (e) : _____		

Annexe 3

Formulaire de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : « *Existe-il une différence entre les familles défavorisées et celles plus nanties quant au rapport qu'elles entretiennent avec les devoirs à la maison* »?

Chercheuse : Carole Fecteau, étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Jean Archambault, professeur, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ma recherche a comme but de voir s'il existe une différence entre les familles de différents milieux sociaux concernant le déroulement des devoirs à la maison. Pour découvrir s'il y a une différence, je veux faire une entrevue auprès de vingt familles afin de recueillir des informations sur le déroulement des devoirs et sur leurs façons d'aider leurs enfants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer l'étudiante responsable du projet pour une entrevue de 60 minutes à un moment et dans un lieu que vous voulez. Cette entrevue portera sur les devoirs dans votre famille, sur votre façon de voir les devoirs et sur votre façon d'aider vos enfants pendant les devoirs. L'entrevue sera enregistrée et ensuite transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que nous allons recueillir vont rester confidentiels. Les entrevues seront transcrites et ensuite nous allons effacer les enregistrements. Pour respecter la confidentialité, nous allons attribuer un numéro à chacune des familles participantes et seulement la personne responsable du projet, c'est-à-dire l'étudiante, et son directeur de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur fermé à clé. Aussi, aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée afin de respecter votre anonymat. Les renseignements personnels de cette recherche seront conservés pendant 7 ans et ensuite, les données seront détruites.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous allez pouvoir contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne les devoirs à la maison. En effet, peu de recherches ont été faites dans le but de comparer deux milieux socio-économiques en ce qui concerne les devoirs. De plus, cette recherche vous permettra de vous exprimer sur la question des devoirs et enfin faire connaître ce que vous ressentez lors de cette période pouvant être difficile.

Toutefois, il se peut que des questions plus personnelles concernant votre sentiment de compétences en tant que parents à soutenir vos enfants lors des devoirs occasionnent des réflexions difficiles à vivre. Si cela survient, vous avez le droit d'en parler avec la personne qui passera l'entrevue. Cette dernière pourra vous recommander à des personnes ressources qui pourraient vous aider à soutenir vos enfants lors des devoirs.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire et c'est pour cette raison qu'il vous est possible de quitter le projet à n'importe quel moment, et ce, seulement avec un avis verbal. Aucun jugement ne sera fait à votre égard et vous n'aurez pas non plus à vous justifier. Si vous voulez vous retirer de la recherche, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué plus bas dans ce document. Si vous vous retirez de la recherche, toutes les données recueillies vous concernant seront détruites automatiquement.

6. Indemnité

Les familles participantes ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la
 chercheuse : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Carole Fecteau, étudiante et responsable de la recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal