

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	II
REMERCIEMENTS.....	VI
TABLE DES MATIÈRES .....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES FIGURES .....	XI
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	3
Objectif général .....	10
Pertinence scientifique et sociale de la recherche .....	10
CHAPITRE 2 : ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1. PARTICIPATION PARENTALE AUX ACTIVITÉS DES DEVOIRS .....	13
2.1.1 Définition de l'activité des devoirs.....	13
2.1.2 Définition de la participation parentale dans la réalisation des devoirs .....	14
2.1.3 Recherches sur la participation parentale aux devoirs à la maison .....	15
2.1.3.1 Types de participation parentale à la réalisation des devoirs.....	16
2.1.3.2 Temps consacré à la réalisation des devoirs à la maison.....	17
2.1.3.3 Climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs.....	21
2.2. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION PARENTALE AUX DEVOIRS.....	25
2.2.1 Caractéristiques familiales.....	25
2.2.2 Caractéristiques personnelles de l'enfant .....	29
2.2.3 Exigences des enseignants à l'égard des devoirs .....	33

2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	36
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	40
3.2. PROCÉDURE.....	40
3.3. INSTRUMENTS DE MESURE.....	41
3.3.1 Questionnaire à l'enseignant.....	42
3.3.1.1 Exigences relatives aux devoirs déterminés par l'enseignant.....	42
3.3.1.2 Rendement scolaire de l'enfant.....	42
3.3.2 Questionnaire à l'enfant.....	45
3.3.3 Questionnaire aux parents.....	45
3.3.3.1 Caractéristiques sociodémographiques de la famille.....	46
3.3.3.2 Fréquence et durée des devoirs des enfants selon les parents.....	46
3.3.3.3 La participation parentale dans la réalisation des devoirs.....	47
3.4. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS.....	48
3.5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	50
3.6. DÉMARCHE D'ANALYSES DES DONNÉES.....	50
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	52
4.1. ÉTAT DE LA SITUATION DE LA RÉALISATION DES DEVOIRS À LA MAISON.....	53
4.1.1 Exigences des enseignants en matière des devoirs.....	54
4.1.2 Fréquence et durée des devoirs des enfants selon les parents.....	55
4.1.3 Participation parentale aux devoirs.....	56
4.1.4 Relation entre le temps consacré par les parents et par l'enfant aux devoirs.....	58
4.1.5 Faits saillants des analyses sur la situation de réalisation des devoirs.....	59

4.2. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION PARENTALE AUX DEVOIRS.....	60
4.2. 1 Les facteurs familiaux associés à la participation parentale aux devoirs .....	61
4.2. 2 Les facteurs personnels associés à la participation parentale aux devoirs ....	65
4.2. 3 Les facteurs scolaires associés à la participation parentale aux devoirs .....	68
4.3. DÉTERMINANTS DE LA PARTICIPATION PARENTALE AUX DEVOIRS .....	71
4.3.1 Relation prédictive de la fréquence de vérification ou l'aide aux devoirs .....	71
4.3.2 Relation prédictive du temps consacré à l'aide aux devoirs.....	72
4.3.3 Relation prédictive de la qualité de la relation lors des devoirs .....	73
4.3.4 Relation prédictive du stress vécu par les parents lors des devoirs .....	74
CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....	76
5.1. ÉTAT DE SITUATION DE LA RÉALISATION DES DEVOIRS À LA MAISON .....	77
5.2. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION PARENTALE AUX DEVOIRS.....	81
5.3. Les limites de la recherche .....	87
CONCLUSION.....	89
RÉFÉRENCES .....	92
ANNEXE A : LES VARIABLES À L'ÉTUDE ET LE LIBELLE DES ÉNONCÉS.....	CII

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Degré de réussite des élèves selon l'enseignant.....	43
Tableau 2.	Caractéristiques des élèves et des parents.....	49
Tableau 3.	Fréquence hebdomadaire des devoirs selon l'enseignant.....	54
Tableau 4.	Temps à allouer aux devoirs selon l'enseignant.....	55
Tableau 5.	Fréquence des devoirs selon les parents.....	55
Tableau 6.	Durée des devoirs selon les parents.....	56
Tableau 7.	Fréquence de vérification et d'aide aux devoirs par les parents .....	57
Tableau 8.	Temps consacré à l'aide aux devoirs par les parents .....	57
Tableau 9.	Qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des devoirs .....	58
Tableau 10.	Stress vécu par les parents lors des périodes des devoirs.....	58
Tableau 11.	Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des caractéristiques familiales .....	61
Tableau 12.	Résultats des analyses univariées des caractéristiques familiales de l'enfant associées à la participation parentale à la réalisation de devoirs.....	63
Tableau 13.	Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des caractéristiques personnelles .....	65
Tableau 14.	Résultats des analyses univariées entre la participation parentale aux devoirs et les caractéristiques de l'enfant.....	67
Tableau 15.	Résultats des Corrélations entre le score des élèves en maths et la participation parentale aux devoirs.....	68
Tableau 16.	Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des exigences des enseignants à l'égard des devoirs.....	69
Tableau 17.	Résultats des analyses multivariées des exigences des enseignants à l'égard des devoirs associées à la participation parentale aux devoirs.....	70
Tableau 18.	Déterminants de la fréquence de la vérification ou d'aide aux devoirs ....	72
Tableau 19.	Déterminants du temps consacré à l'aide aux devoirs .....	73
Tableau 20.	Déterminants du stress vécu par les parents lors des devoirs.....	74

**LISTE DES FIGURES**

Figure1. Relation entre les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires de l'enfant et la participation parentale aux devoirs .....	38
Figure 2. Distribution des scores des élèves en mathématiques .....	45

## INTRODUCTION

La participation parentale au vécu scolaire de l'enfant retient de plus en plus l'attention des chercheurs et récemment, des politiciens, comme moyen susceptible de contrer le décrochage scolaire (par ex. Conseil supérieur de l'éducation, 2009, 2010; Deslandes, 2005, 2008; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001). Les échecs et les difficultés d'apprentissage des élèves sont de plus en plus mis en relation avec l'éducation familiale en termes d'engagement parental au suivi scolaire de l'enfant (Deslandes, 2005). Plusieurs recherches ont montré que la participation parentale au vécu scolaire de l'enfant est associée, entre autres, à de bons résultats scolaires et à un faible taux d'abandon et d'absentéisme scolaire (Cooper et al., 2000; Epstein, 1988; Hoover-Dempsey et al., 2001; Lescarret, 2000; Xu, 2006; Xu et Corno, 1998). L'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants se manifeste entre autres par le soutien qu'ils apportent à la réalisation des devoirs. Plusieurs études mettent en évidence des liens positifs entre la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison et les résultats scolaires, les apprentissages, l'ajustement comportemental en classe, le temps consacré aux devoirs, et les aspirations scolaires (Catsambis, 1998; Cooper, Lindsay et Greathouse, 1998; Cooper, Robinson et Patal, 2006 ; Epstein, 2001; Ertl, 2000; Desforges et Abouchaar, 2003; Henderson et Mapp, 2002; Jeynes, 2005, Trautwein et Koller, 2003).

Des chercheurs qui s'intéressent aux facteurs associés de la participation parentale aux devoirs se sont d'abord attardés à l'étude des caractéristiques familiales. D'autres ont examiné les caractéristiques des enfants comme sources d'influence de la participation

parentale aux devoirs. Enfin, d'autres chercheurs ont mis en relation les pratiques des enseignants en matière de devoirs et l'implication parentale.

Finalement, plus récemment, des auteurs ont étudié la participation parentale aux devoirs en fonction de ces trois facteurs à la fois, à savoir les facteurs familiaux, personnels et scolaires de l'enfant. Privilégiant ce dernier angle, le but de cette recherche est d'examiner comment la participation parentale aux devoirs à la maison, en termes du temps consacré à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs, de la fréquence de vérification de ses travaux scolaires et aussi du climat relationnel entre l'enfant et le parent, varie en fonction des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants au primaire. Voilà ce à quoi nous tentons de répondre dans la présente étude.

Tout d'abord, le chapitre de l'état de la question définit le principal concept de l'étude et explore les principaux facteurs d'influence y étant liés. De cette façon, ce qui est entendu par le terme de la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison est précisé. Ensuite, la méthodologie adoptée est décrite afin de délimiter la population ciblée et les participants, ainsi que les outils et la méthode de collecte de données. Suivent la présentation des résultats de l'étude et leur interprétation à la lumière d'autres études du domaine. Ce cheminement permet de circonscrire, de façon plus exacte, le lien entre les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants du primaire au Québec et la participation parentale à la réalisation de devoirs à la maison. Mais avant tout, pour quelles raisons devrait-on s'attarder sur ce sujet? En d'autres termes, en quoi est-ce primordial de s'intéresser à l'association de la participation parentale aux devoirs et aux variables familiales, personnelles et scolaires des enfants du primaire? C'est ce qui est exploré dans la présentation de la problématique.

**CHAPITRE 1**  
**PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre souligne l'intérêt des thèmes abordés dans la présente recherche et ses enjeux. En premier lieu, l'importance et les formes de l'implication parentale au vécu scolaire de l'enfant sont traitées, ensuite la définition et l'importance de la participation parentale aux devoirs par rapport à la réussite scolaire des enfants sont abordées suivies de l'examen des facteurs en lien avec cette activité. En dernier lieu l'objectif de la recherche et la pertinence sociale et scientifique de cette étude sont exposés.

Chercheurs et éducateurs s'entendent généralement pour dire que la participation des parents dans le processus d'apprentissage des enfants contribue à leur réussite scolaire (Cooper, et al., 2006 ; Epstein, 2001; Ertl, 2000; Henderson et Mapp, 2002; Jeynes, 2005, Trautwein et Koller, 2003). De plus, dans le domaine scolaire, les échecs et les difficultés d'apprentissage des enfants sont de plus en plus mis en relation avec les pratiques parentales en ce qui concerne le suivi scolaire de l'enfant (Deslandes, 2005).

Plusieurs recherches ont montré que l'implication des parents par rapport à la vie scolaire de leur enfant est associée à son succès à l'école, à de meilleurs résultats scolaires et un faible taux d'abandon et d'absentéisme scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2009; Cooper, Robinson, et Patal, 2000; Deslandes et Lafortune, 2001; Epstein, 1988, 2001; Hoover Dempsey et al., 2001, 2005; Lescarret, 2000, Jeynes, 2005; Xu et Corno, 2003). De plus, étant soutenus et encadrés, les enfants ont tendance à persévérer plus longtemps dans leur cheminement scolaire et à moins abandonner l'école de façon prématurée (Eccles et Harold, 1996; Epstein, 1988; Janosz et Leblanc, 1996; Hrimech et Théorêt, 1997; Vallerand, Fortier, et Guay, 1997).

Selon Deslandes (2001), cette participation parentale au vécu scolaire de l'enfant se manifeste par divers comportements. Par exemple, la vérification, le suivi et

l'engagement actif dans les travaux scolaires, l'aide aux devoirs, le soutien affectif, les interactions avec les agents de l'école, les activités de bénévolat à l'école, une communication fréquente avec les enseignants et des interactions entre les parents et les enfants sur les travaux scolaires faits en classe et à domicile. Les deux modes de participation parentale, c'est-à-dire, la participation à domicile et à l'école, sont importants pour prévenir le décrochage scolaire et l'apparition de comportements appropriés et d'attitudes positives face à l'école (Deslandes, 2001, 2004). Cependant, lorsque l'objectif est l'amélioration des résultats scolaires, des chercheurs signalent qu'il faut miser davantage sur la participation parentale à la maison (Catsambis, 1998; Deslandes, 1996; Ho Sui-Chu et Willms, 1996; Van Voorhis, 2003).

L'activité des devoirs à la maison est une occasion de participation des parents à la vie scolaire de leur enfant. Pour bon nombre de parents, les devoirs constituent la partie émergente du travail scolaire. La participation des parents à la réalisation des devoirs à la maison permet non seulement aux parents de connaître ce qui est appris en classe, mais fournit aussi une occasion aux parents pour discuter avec leur enfant de ses activités scolaires et transmettre aux enseignants des commentaires concernant les apprentissages de leur enfant (Fecteau, 2012; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, et Green, 2004).

Selon les données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) pour le cycle 2000-2001, 82 % des parents d'enfants québécois de tous les niveaux du primaire déclarent qu'ils aident toujours leur enfant dans la réalisation de leurs devoirs ou qu'ils vérifient leurs travaux, 12 % affirment qu'ils le font quelques fois par semaine et 6 % des parents rapportent le faire une fois par semaine (Statistique Canada, 2009). Par ailleurs, les données de l'ELNEJ de 1994-1995 montrent que les

enfants québécois de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année sont plus susceptibles d'avoir des devoirs à faire à la maison que les autres enfants du Canada. En fait, 94 % des enseignants québécois déclarent donner toujours ou habituellement des devoirs, contre seulement 55 % des enseignants de l'ensemble du Canada (Julien et Ertl, 2000). Ces résultats montrent d'une part que le fait de donner des devoirs est une pratique répandue dans les écoles primaires au Québec et d'autre part qu'une forte proportion des parents québécois accordent une grande importance aux devoirs, s'y engagent et y participent.

Pour plusieurs, l'activité des devoirs à la maison peut s'avérer un exercice utile si l'enfant bénéficie de conditions propices. Parmi celles-ci, la participation parentale représente une condition essentielle selon plusieurs spécialistes dans le domaine (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Cooper et Valentin, 2001; Deslandes et Lafortune, 2001; Epstein, 2001; Hoover Dempsey, Walker, Sandler, Whestel, Green, Wilkins, et Closson, 2005).

La participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison se définit en termes d'engagement parental englobant les interactions entre les parents et les enfants relativement à des activités d'apprentissage (Bardou et al., 2010). Elle peut prendre plusieurs formes comme fournir un encadrement physique et psychologique structuré, superviser, encourager, vérifier les travaux scolaires ou l'aider à les faire, offrir des rétroactions ou fournir de l'aide directe (Cooper et al., 2000; Grolnick et Ryan, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker et al., 2004).

La participation parentale aux devoirs à la maison semble associée à la manifestation de plusieurs attitudes, habiletés et comportements importants pour les apprentissages des enfants et leur rendement scolaire (Cooper, Lindsay, et Nye, 2000;

Hoover-Dempsey et al., 2005). Par exemple, des études montrent que lors des devoirs, les parents peuvent favoriser le développement de stratégies d'autorégulation susceptible de faciliter les apprentissages (Xu et Corno, 2003). En faisant preuve d'engagement, les parents offrent un modèle aux enfants (Bandura, 1997), ils renforcent les comportements menant à un travail de qualité (Skinner, 1989) et ils soutiennent l'instruction des enfants en les aidant à mieux comprendre la matière à apprendre. En outre, les parents engagés dans la réalisation des devoirs peuvent prendre connaissance de ce que leur enfant apprend en classe et discuter avec lui de son vécu scolaire (Hoover Dempsey et al., 2005). Dans le même ordre d'idée, Cooper (2001) conclut que l'aide parentale aux devoirs est cruciale pour les élèves en difficulté, car leurs habiletés à se concentrer et à gérer leur temps sont souvent moins développées que chez les autres.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs tentent d'établir des liens entre la participation parentale dans la réalisation des devoirs et la réussite scolaire des enfants au primaire. Certains chercheurs croient à « un effet parent » sur le rendement scolaire. Ainsi la participation des parents au suivi scolaire, de même que l'encadrement, l'encouragement à l'autonomie, le soutien affectif apporté à l'enfant et le style parental seraient associés à la réussite scolaire (Deslandes et Potvin, 1998). Dans une recension des recherches sur la participation parentale dans les devoirs et le rendement scolaire, Desforges et Abouchaar (2003) indiquent que le facteur prédictif le plus important de la réussite scolaire, au-delà des variables socioéconomiques, est le climat relationnel entre le parent et l'enfant à la maison. Dans cette perspective, à partir des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada, Ertl (2000) montre que les

enfants qui ont des interactions positives avec leurs parents lors de la réalisation des devoirs sont plus susceptibles de bien réussir à l'école.

Selon Pattal, Cooper et Robinson (2008), les conclusions des études sur l'effet de la participation parentale sur le rendement scolaire ne sont pas convergentes. Dans certains cas, une relation positive peut être établie entre ces deux variables, mais dans plusieurs autres études, cette relation apparaît soit non significative soit négative. Ces auteurs avancent deux interprétations pour expliquer ces résultats contradictoires. D'abord, il est possible que la participation parentale aux devoirs entraîne une amélioration du rendement scolaire de l'enfant, mais il est aussi plausible que les parents dont l'enfant éprouve des difficultés d'apprentissage s'impliquent davantage dans la réalisation des devoirs, sans que cela n'ait d'effet sur son rendement scolaire. Deuxièmement, il apparaît que certaines formes de participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison ne favorisent pas la réussite des élèves. C'est le cas lorsque la participation parentale ne s'inscrit pas en continuité avec les enseignements réalisés en classe ou lorsqu'elle entraîne des conflits entre les parents et l'enfant (Cooper, 2007).

Compte tenu de la complexité et de la variabilité de la relation entre la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison et le rendement scolaire (Ertl, 2000), il apparaît important de mieux comprendre le phénomène de la participation parentale. Cette intervention parentale pourrait donc contribuer à l'amélioration de l'apprentissage sous certaines conditions, mais aussi interférer avec l'apprentissage. Les enfants qui ont des difficultés à l'école reçoivent souvent de l'aide pour les devoirs. Au fur et à mesure que le rendement des enfants à l'école diminue, les parents peuvent décider d'accroître la durée et la fréquence de leur aide à la réalisation des travaux scolaires à la maison

(Ertl, 2000). Ainsi, une meilleure compréhension des facteurs associés à la participation parentale autre que le rendement scolaire pourrait permettre de mieux rendre compte des différences de résultats observés quant à l'impact des devoirs sur la réussite scolaire des enfants.

Les recherches empiriques sur la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison tendent à montrer que les pratiques des parents dans ce domaine sont très variables. Selon Hoover Dempsey et ses collègues (2001), la participation parentale serait reliée aux conditions de vie familiale et au niveau d'éducation des parents, mais aussi aux caractéristiques des enfants et aux exigences des enseignants en cette matière.

À notre connaissance, quelques études québécoises ont examiné la participation des parents dans la réalisation des devoirs en tenant compte des caractéristiques familiales et personnelles de l'enfant et des exigences des enseignants relatives aux devoirs. Deslandes (2004) est l'une des rares scientifiques à avoir analysé les motivations des parents québécois à participer à la vie scolaire de leurs enfants au primaire.

Dans une étude récente (2008), cette chercheuse a examiné si la participation parentale aux devoirs variait en fonction de la structure familiale, de la scolarité des parents et du rendement scolaire de l'enfant. Ses résultats montrent que les familles non traditionnelles (monoparentales ou recomposées) comparativement aux familles traditionnelles (biparentales), s'impliquent moins dans les devoirs en termes de temps et de fréquence. De plus, en comparaison avec les parents plus scolarisés dont les enfants réussissent bien ou très bien, les parents moins scolarisés dont les enfants éprouvent des difficultés se jugent moins compétents par rapport à l'aide à apporter aux devoirs. Toutefois, cette étude ne prend pas en considération le revenu des familles ciblées. De

plus, elle ne permet pas d'estimer l'influence relative des facteurs personnels et familiaux des enfants sur la participation parentale dans la réalisation des devoirs.

### **Objectif général**

L'objectif général de cette étude est de dresser un portrait de l'activité de la réalisation des devoirs à la maison par les enfants québécois à l'école primaire puis d'examiner comment la participation parentale aux devoirs varie en fonction des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires de l'enfant.

### **Pertinence scientifique et sociale de la recherche**

Sur le plan scientifique, la question des devoirs à l'école primaire a été traitée dans plusieurs études empiriques majoritairement américaines, mais peu de recherches ont été entreprises en sol québécois sur le sujet. En examinant les liens entre plusieurs variables sur un échantillon important, notre démarche permettra d'élargir les connaissances sur l'activité des devoirs au Québec. Elle est susceptible de fournir des réponses à nos interrogations sur l'influence des facteurs familiaux, personnels et scolaires de l'enfant par rapport à la participation parentale aux activités des devoirs.

La pertinence sociale de notre étude apparaît évidente en raison de l'intérêt porté aux devoirs. Notre étude renvoie à des débats publics liés aux devoirs qui font l'objet d'une attention médiatique à chaque entrée scolaire et qui touchent un grand nombre de personnes. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) a plaidé récemment pour que s'amorce une réflexion sérieuse sur la pertinence des devoirs compte tenu du contexte particulier de vie des élèves et des familles. Le choix de ce thème est aussi justifié par le fait que l'activité des devoirs constitue une pratique scolaire très répandue depuis fort longtemps, la très vaste majorité des enseignants donnent des devoirs à leurs

élèves (Julien et Ertl, 2000). En outre, la majorité des élèves font leurs devoirs ailleurs qu'à l'école, vraisemblablement à la maison (Conseil supérieur de l'éducation, 2010), ce qui explique que l'essentiel du travail scolaire des élèves reste un domaine peu connu, notamment pour les enseignants (Glasman, 2005).

En connaissant mieux les liens entre l'implication parentale dans les devoirs et les facteurs familiaux, personnels et scolaires des élèves, cela pourrait aider les enseignants à mieux connaître les conditions de réalisation des devoirs à la maison, à collaborer avec les familles et à ajuster leurs exigences en matière de devoirs selon les compétences de l'élève, le contexte familial et les ressources des parents.

Rapport-Gratuit.com

## **CHAPITRE 2**

### **ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL**

Pour établir cette recherche sur des bases théoriques rigoureuses, ce chapitre présente un état de la recherche portant sur la participation parentale dans la réalisation des devoirs. La première section porte sur la participation parentale aux activités des devoirs, elle définit ces activités et le concept de la participation parentale aux devoirs puis elle présente des études descriptives sur la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison. Dans la deuxième section, les facteurs familiaux, personnels et scolaires qui peuvent influencer la nature de cette activité sont cernés. Ceci nous conduit, à la troisième section, à une présentation du cadre conceptuel et une formulation des questions de recherche.

## **2.1. Participation parentale aux activités des devoirs**

Dans cette section, en premier lieu, la définition de l'activité des devoirs et de la participation parentale dans la réalisation des devoirs est précisée. En deuxième lieu, une recension des recherches sur la participation des parents à la réalisation des devoirs à la maison est effectuée.

### **2.1.1 Définition de l'activité des devoirs**

Selon l'américain Cooper (2007), les devoirs englobent l'ensemble des tâches données aux élèves par les enseignants et accomplies en dehors des heures de classe. Cette définition exclut toutes les formes d'études dirigées et de tutorat. Legendre définit l'activité des devoirs en précisant le moment de sa réalisation et ses effets escomptés : « *Travaux que l'enfant doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider les apprentissages récents* » (2005, p. 393.).

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) adopte les définitions de Cooper et de Legendre, en précisant la nature du travail à réaliser et les effets escomptés des devoirs. Ainsi, les devoirs correspondent à « *des tâches données aux élèves par leur enseignant, devant être réalisées en dehors des heures de classe et ayant pour objet d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés en classe ou de préparer les élèves pour des activités pédagogiques à venir* ». (2010, p. 9). La présente étude retient cette dernière définition parce qu'elle est plus précise et représente la réalité et le contexte de notre étude.

La réalisation des devoirs à la maison par l'enfant implique une forme ou une autre de participation des parents. Comment cette participation parentale se manifeste-t-elle? La section qui suit examine cet aspect.

### **2.1.2 Définition de la participation parentale dans la réalisation des devoirs**

Selon plusieurs sources, la participation des parents est importante dans la réalisation des devoirs à la maison, elle peut être définie de plusieurs manières et prendre plusieurs formes (Conseil supérieur de l'éducation, 2009; Cooper et al., 2000; Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Fecteau (2012). Hoover-Dempsey et al., 2005; Xu et Corno, 2003).

Selon Hoover-Dempsey (2001), la participation des parents dans les devoirs se manifeste à travers différents comportements tels que créer un environnement physique et psychologique propice à la réalisation des devoirs, vérifier des travaux scolaires, fournir une aide directe à l'enfant pour faire ses devoirs ou l'aider à déterminer des stratégies et des comportements favorisant sa réussite; on cite comme exemple de ces stratégies : l'autonomie, la réflexion et la concentration (Hoover-Dempsey, Bassler, et Burow; 1995)

Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Peed, Dejong et Kathleen (2001) et Epstein et Van-Voorhis (2001) passent en revue les recherches portant sur cette activité et ils proposent une définition similaire. Ces auteurs distinguent deux dimensions de la participation parentale dans l'aide aux devoirs à la maison : l'engagement direct et l'engagement indirect. L'engagement direct renvoie à une participation directe et active des parents auprès de l'enfant dans les activités d'apprentissage à la maison. Ce type d'engagement se manifeste par la vérification des travaux de l'enfant par les parents, le temps qu'ils consacrent pour l'aider à les faire et leur présence physique durant la période des devoirs. L'engagement indirect des parents consiste à gérer le temps des devoirs, à structurer l'environnement physique, à motiver les enfants à effectuer leurs devoirs, à contrôler certaines distractions et à maintenir une relation positive entre le parent et l'enfant lors des périodes de devoirs pour qu'elles soient, le plus possible, exemptes de stress.

Ces deux dimensions de la participation parentale sont examinées dans le cadre de cette étude.

### **2.1.3 Recherches sur la participation parentale aux devoirs à la maison**

Cette section présente les résultats d'études empiriques sur la participation parentale aux devoirs. Les recherches consultées traitent essentiellement les principaux styles de participation parentale et les deux types d'engagement des parents dans la réalisation des devoirs (direct et indirect). En premier lieu, les types de participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison sont examinés. En second lieu, les études sur le temps consacré par les enfants et les parents à la réalisation des devoirs à la

maison sont traitées. Enfin, les résultats des recherches sur le climat relationnel entre l'enfant et les parents lors de la réalisation des devoirs sont exposés.

### **2.1.3.1 Types de participation parentale à la réalisation des devoirs**

Hoover-Dempsey, Bassler et Burow (1995) ont mené une enquête sur les pratiques des parents dans la réalisation des devoirs. À cette fin, ils ont réalisé des entrevues auprès de 69 parents d'enfants du niveau primaire. Leurs analyses montrent que les parents croient que la réalisation des devoirs favorise la réussite scolaire et qu'ils doivent s'impliquer dans ces activités à la maison.

Ces chercheurs relèvent quatre constats principaux à la suite de leurs entrevues avec les parents. Dans un premier temps, les parents rapportent en majorité avoir une bonne connaissance des capacités scolaires de leur enfant et de ses besoins en matière d'apprentissage. En second lieu, les parents décrivent leurs efforts afin que leur enfant réalise ses devoirs de manière indépendante, ce qui s'avère une tâche complexe pour certains. Troisièmement, la majorité des parents croient être responsables de structurer certains aspects des activités des devoirs de leur enfant (engagement indirect). Par exemple, certains parents imposent des règles dans la réalisation des devoirs en termes de gestion du temps et l'élimination de certaines distractions à la maison et communiquent avec les enseignants à propos des devoirs. En ce qui concerne le quatrième constat, plusieurs parents rapportent aider leur enfant dans leurs devoirs, soit en vérifiant ses travaux scolaires ou en l'aidant à les faire, soit en étant disponible lorsque l'enfant fait ses devoirs (engagement direct), soit encore en le stimulant à les faire (encouragements et récompenses).

Cooper, Lindsay et Nye (2000) ont tenté de rendre compte de la participation parentale aux devoirs à la maison. Sept-cent-neuf dyades composées de parents et d'élèves de la deuxième à la douzième année ont participé à cette recherche. Les auteurs ont utilisé quatre instruments de mesure. Le questionnaire intitulé « Homework Process Inventory (HPI) » a été développé explicitement pour cette recherche. Les questions posées dans le HPI portent sur les caractéristiques individuelles de l'enfant (genre, âge et rendement scolaire), les caractéristiques familiales (revenu familial et structure familiale), le style parental (autoritaire, démocratique ou permissif) et l'élimination de distraction (engagement indirect), le temps et la fréquence des interventions parentales dans les devoirs (engagement direct) et enfin, l'élimination de distractions (engagement indirect). Afin de mesurer le rendement scolaire, tous les élèves ont passé un test standardisé et leurs résultats scolaires ont été compilés.

Cette recherche montre que plus les enfants sont âgés, moins les parents interviennent dans la réalisation des devoirs et moins ils consacrent du temps dans l'accompagnement de leur enfant lors de cette activité. De même, cette étude révèle une relation positive entre le fait que les parents laissent leurs enfants réaliser leurs devoirs seuls et sans aide d'une part, et le rendement des enfants au test standardisé et la complétude des devoirs d'autre part.

### **2.1.3.2 Temps consacré à la réalisation des devoirs à la maison**

Cette section examine les résultats des études sur le temps consacré à la réalisation des devoirs par les enfants et le temps consacré à l'aide aux devoirs par les parents c'est-à-dire l'engagement direct de cette participation. Les expressions « temps consacré aux devoirs » et « durées des devoirs » dans cette étude renvoient au même sens.

*Temps consacré aux devoirs par les enfants.* Selon Deslandes et ses collègues (2008), 49 % des parents d'enfants du primaire, parmi les 465 parents ayant participé à leur étude, rapportent que leur enfant consacre de 15 à 30 minutes chaque jour à faire ses devoirs, tandis que 36 % d'entre eux y allouent de 30 à 60 minutes alors que 15 % d'entre eux consacrent quotidiennement moins de 15 minutes. En grande majorité (80 %), les parents affirment que leur enfant termine tous les devoirs exigés.

Saint-Laurent (2005) a réalisé une recherche auprès de 900 parents qui, selon la direction de l'école, sont les plus impliqués dans les devoirs de leur enfant de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Les résultats de cette étude montrent que 50 % des parents jugent que la durée moyenne de la réalisation des devoirs à la maison par jour pour l'ensemble des trois niveaux est de 15 à 30 minutes, alors que 40 % estiment qu'elle est de 30 à 60 minutes, tandis que 10 % estiment qu'elle est de moins de 15 minutes. La durée moyenne des devoirs apparaît plus courte en 2<sup>e</sup> année comparativement aux deux autres niveaux scolaires, entre lesquels aucune différence marquée n'a été observée. Ces résultats sont convergents avec ceux de l'étude de Deslandes.

L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec trace un tableau très similaire en 1<sup>re</sup> année du primaire: 11 % des élèves consacrent quotidiennement moins de 15 minutes à la réalisation des devoirs à la maison, 45 % y allouent de 15 à 30 minutes à la réalisation des devoirs à la maison; 34 %, de 30 à 60 minutes et 10 % plus que 60 minutes. D'après les enseignants interrogés dans cette enquête, 14 % des élèves ne terminent pas leurs devoirs à l'occasion et 7 % ne les terminent pas fréquemment (Simard et Desrosiers, 2007)

L'enquête par questionnaire menée par Cameron et Bartel (2008) auprès de 950 parents de l'Ontario représentant 1800 enfants et portant sur leurs opinions et leurs attitudes envers les devoirs, montre aussi que le temps consacré à la réalisation des devoirs varie d'un parent à l'autre, mais aussi en fonction du niveau scolaire des enfants. Par exemple, 30 % des élèves de 2<sup>e</sup> année comparativement à 50 % des élèves de 6<sup>e</sup> année y allouent entre 30 et 60 min par jour.

Donc selon les études recensées, globalement 60 % des enfants consacrent moins de 30 minutes à la réalisation des devoirs à la maison et 30 % y consacrent entre 30 et 60 minutes par jour tandis que 10 % y consacrent plus que 60 minutes. Il semble aussi que la durée des devoirs varie selon les élèves. Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage mettent plus de temps à faire leurs devoirs que les autres. La durée des devoirs varie aussi selon leur niveau de scolarité, mais aussi selon les exigences des enseignants.

*Temps consacré aux devoirs par les parents.* La mesure du temps consacré par les parents à la réalisation des devoirs fournit une indication de l'engagement direct des parents. Dauper et Epstein (1993) ont mené une enquête sur l'opinion des parents à propos de leur participation au suivi scolaire. Au total, 2317 parents de 8 écoles de niveaux élémentaires et du premier cycle du secondaire de Baltimore au Maryland ont participé à l'étude. Les résultats de cette étude ont montré que les parents d'élèves aux primaires consacrent, en moyenne chaque jour, entre 30 et 35 minutes de leur temps à leur enfant quand il fait ses devoirs.

Epstein (2001) a mené aussi une étude sur le temps consacré par les parents au suivi des travaux scolaires. Cette recherche a été réalisée auprès de 82 enseignants et 1021

élèves et parents dans 16 écoles primaires du Maryland. Les familles participantes à cette recherche avaient des caractéristiques variées. Cette recherche distingue le temps consacré à la réalisation des devoirs à la maison par l'enfant et le temps alloué par les parents à l'aide aux devoirs lorsque leur participation est sollicitée par l'enseignant. Cette enquête montre qu'en moyenne, les enfants du primaire de tous les niveaux consacrent 30 minutes par jour à la réalisation des devoirs tandis que 80 % des parents interrogés rapportent allouer en moyenne 25 minutes par jour à l'aide aux devoirs. Bien que le temps consacré à la réalisation des devoirs varie selon le niveau scolaire des enfants, la durée des travaux et de l'aide fournie par les parents apparaît assez similaire d'un niveau à l'autre.

Ces recherches fournissent des informations pertinentes sur les pratiques des parents dans la réalisation des devoirs. Les recherches recensées au Québec, comme celles de Deslandes ou de Saint-Laurent n'évaluent pas le temps consacré par les parents à cette activité. Ces recherches fournissent des données plutôt sur le temps que les enfants consacrent habituellement aux devoirs à la maison et cela constitue une limite de ces recherches. Pour bien documenter l'engagement parental dans la réalisation des devoirs, il faut avoir une mesure précise et directe de cette participation. Par contre, les recherches américaines, comme l'étude d'Epstein, fournissent des données précises sur la participation directe des parents dans la réalisation des devoirs à la maison en termes de temps consacré à l'aide aux devoirs.

D'une manière générale, la présente étude réalisée dans le contexte du Québec prend en considération à la fois le temps consacré par les parents à leur enfant quand il fait ses devoirs et celui consacré par l'enfant à cette activité. D'autres recherches

permettent d'examiner les conditions de réalisation des devoirs à la maison, notamment au sujet du climat relationnel établi entre le parent et l'enfant.

### **2.1.3.3 Climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs**

Peu de recherches ont analysé l'engagement indirect de la participation parentale aux devoirs tel que le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de cette activité. Six études ont été répertoriées, elles montrent que le soutien parental exige de créer des conditions propices et que les relations parents-enfants lors de la réalisation des devoirs peuvent être difficiles pour certaines familles (Cameron et Bartel, 2008; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Cooper, Robinson et Patall, 2006; Cooper et al., 2000; McDermott, Goldman et Varenne 1984; Xu et Corno 1998).

Une enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) révèle que 72 % des parents canadiens d'enfant d'âge scolaire estiment que l'activité des devoirs représente une source de stress. Les données ont été recueillies en 2007 auprès de 5361 Canadiens ayant accepté de participer à des entrevues téléphoniques. Dans cette enquête, l'intensité du stress vécu par rapport à la réalisation des devoirs qui est un indicateur du climat relationnel entre le parent et l'enfant est mesurée par un seul énoncé : « les devoirs ont souvent été source de stress à la maison ».

À ce sujet, la méta-analyse de Cooper, Robinson et Patall (2006) montre que les devoirs sont au cœur de tension entre l'école et la famille des enfants au primaire de même qu'au sein de la famille elle-même. Les parents se plaignent du fait qu'on donne beaucoup de devoirs aux enfants à faire à la maison. Cette étude montre que pendant ce moment de réalisation des devoirs à la maison se génèrent des tensions qui affectent la

qualité de la relation non seulement entre les parents et les enfants, mais aussi entre l'école et la famille.

McDermott, Goldman et Varenne (1984) ont mené une étude exploratoire sur le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison. Ils ont analysé des sessions filmées de devoirs de deux familles de la classe ouvrière. Un garçon de 3<sup>e</sup> année et une fille de 4<sup>e</sup> année ont été filmés à l'endroit où ces derniers avaient l'habitude de réaliser leurs devoirs, et en compagnie des personnes habituellement présentes. Les deux familles observées ont deux façons différentes de réaliser les devoirs. La première semble réussir à intégrer les devoirs à la vie familiale et elle accorde plus de temps que la seconde à la réalisation de cette tâche; tandis que la deuxième ne structure pas suffisamment l'environnement physique pour la réalisation des devoirs et elle éprouve de la difficulté à concilier la bonne mise en œuvre des devoirs avec la vie professionnelle de ses membres et leurs obligations familiales. Les résultats sont non généralisables puisque le nombre de participants à cette étude est très limité et que les auteurs ne rapportent que des descriptions des familles, mais ils donnent des pistes intéressantes en décrivant l'engagement indirect de la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison. Les données recueillies dans cette étude illustrent des manières différentes pour les parents de gérer le temps des devoirs, de structurer l'environnement physique, de motiver leur enfant à effectuer leurs devoirs et de contrôler certaines distractions.

Xu et Corno (1998) se sont intéressés à la manière dont les parents aident à structurer l'environnement familial, à surmonter les distractions, et à maintenir l'attention des enfants durant l'activité de devoirs et à surmonter l'éventuel stress durant ces

périodes. Six familles ayant un enfant âgé de huit ans (troisième année du primaire) ont été filmées lors de deux sessions de devoirs. Les parents, qui ont un niveau scolaire élevé et occupent un emploi, rapportent aider leur enfant régulièrement lors de la réalisation des devoirs. Selon les enseignants, le rendement scolaire de ces élèves se situait dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne de leur classe. Les données étaient recueillies de trois façons : 1) entrevues avec les enfants, leurs parents et les enseignants; 2) deux sessions filmées des devoirs dans chaque famille; 3) entrevues avec les parents suite au visionnement de certaines sections filmées choisies par les parents. Lors de chaque session de devoirs, les parents devaient aider leur enfant comme ils le font habituellement. Dans l'analyse des entrevues et des données d'observation, les chercheurs ont identifié cinq formes de participation parentale indirecte aux devoirs : structurer l'environnement physique et psychologique de l'enfant, gérer le temps de la réalisation de ses devoirs, maintenir l'attention, la motivation et les réactions de l'enfant pendant la réalisation des devoirs. Les résultats ne sont pas généralisables, mais ils donnent des pistes intéressantes en montrant que le moment de réalisation des devoirs fournissent des occasions aux enfants de développer des habiletés, grâce à l'exemple fourni par leurs parents quand ceux-ci les aident dans leurs devoirs, telles que : organiser son environnement, organiser son temps et gérer ses émotions pendant la réalisation des devoirs, ce qui permet de rendre le moment de réalisation des devoirs à la maison agréable pour la famille.

Une étude réalisée dans l'État du Tennessee aux États-Unis sur le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison montre que parmi 709 parents interviewés, 11 % considèrent que le moment de réalisation des devoirs est

désagréable (Cooper, Lindsay et Nye, 2000). L'étude de Cameron et Bartel (2008), citée précédemment, montre que l'enthousiasme des enfants du primaire à l'égard des devoirs diminue au cours de leurs parcours scolaires. Les deux chercheurs estiment que le climat relationnel lors de la réalisation des devoirs à la maison peut avoir des effets négatifs sur l'attitude des enfants envers l'école. Ils démontent aussi que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils ont des devoirs et plus une attitude négative envers les devoirs augmente.

Des types d'interactions parent-enfant lors de la réalisation des devoirs pouvant survenir durant une session de devoirs chez les enfants fréquentant l'école primaire ont été identifiés dans ces deux dernières études. Toutefois, la taille de l'échantillon et le nombre restreint d'élèves provenant d'un même niveau scolaire empêchent de conclure sur le sujet. Selon les observations rapportées par les études présentées dans cette sous-section, nous pouvons néanmoins souligner que certains parents perçoivent le moment des devoirs comme une situation stressante et décrivent leur relation avec leur enfant lors des périodes de devoirs comme désagréable, tandis que d'autres parents semblent considérer les devoirs comme une occasion d'apprentissage. Généralement, les parents participent à la réalisation des devoirs de leur enfant, en structurant l'environnement physique (s'assurer que l'enfant a un endroit tranquille pour faire les devoirs) et la période de la réalisation des devoirs en éliminant certaines distractions et gérant le temps, en encourageant et en récompensant l'enfant. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur enfant lors de ses activités, l'enfant réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'engagement envers le travail, ce qui monte l'importance d'examiner ce volet indirect de

la participation parentale qui est le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs.

Les recherches citées dans la présente section fournissent des informations pertinentes sur la participation des parents aux devoirs. Notamment, elles permettent de décrire la nature de cette activité effectuée à la maison (engagement direct ou indirect), d'estimer le temps alloué par les enfants à la réalisation de ces travaux, le temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs (engagement direct) et le climat relationnel établi entre les parents lors de la réalisation de ces activités (engagement indirect). En outre, elles montrent l'existence de variations importantes par rapport au temps consacré aux devoirs par les enfants et les parents ainsi que par rapport à la qualité du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de cette activité. Notre étude vise à distinguer la source de ces variations par l'examen des facteurs familiaux, personnels et scolaires qui sont reliés à la participation des parents à la réalisation des devoirs à la maison.

## **2.2. Les facteurs associés à la participation parentale aux devoirs**

Les recherches mettent en évidence des variations de la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison. Selon Hoover-Dempsey et ses collègues (2001), la diversité des pratiques parentales dans ce domaine serait reliée aux caractéristiques des familles et des enfants, de même que des exigences des enseignants en matière de devoirs.

### **2.2.1 Caractéristiques familiales**

Dans cette section, la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison est examinée en fonction de la structure familiale, du revenu de la famille et de la scolarité des parents.

L'analyse de la relation entre la structure familiale et la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison a fait l'objet de plusieurs études québécoises. Une enquête par questionnaire réalisée auprès de 518 jeunes et leurs parents fréquentant cinq écoles primaires du Québec montre que dans les familles traditionnelles (biparentales), les parents s'engagent davantage à vérifier les travaux scolaires de leur enfant ou à l'aider à les faire, comparativement aux parents de familles non traditionnelles (monoparentales ou recomposées) (Deslandes et Cloutier, 2005).

La participation des parents dans la réalisation des travaux scolaires de leur enfant serait aussi liée au statut socio-économique de la famille. Ainsi, selon Cooper (1989), les parents des familles à faible revenu consacrent moins de temps à la vérification des travaux scolaires de leur enfant comparativement aux parents de familles plus fortunées. À partir d'une enquête menée auprès de 209 mères d'enfants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année dans des écoles primaires américaines, Grolnick, Kurowsk et Apostoleris (1997) tirent des conclusions similaires. Notamment, ils mettent en évidence une relation positive entre le revenu des familles d'une part, et la participation parentale à l'école et à la réalisation des devoirs à la maison, d'autre part. La participation parentale est mesurée par cinq énoncés concernant les pratiques parentales au sujet des travaux scolaires par exemple: « discuter des travaux scolaires, fournir de l'aide aux devoirs ». Le parent doit indiquer la fréquence de la réalisation de ces activités avec son enfant sur une échelle allant de (1) jamais jusqu'à (5) toujours.

De manière similaire, dans l'étude citée précédemment de Cooper, Lindsay et Nye (2000), la question sur le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison est mise en relation avec le statut socioéconomique des familles,

les résultats de la recherche montrent que les familles moins fortunées rapportent davantage de conflits lors du moment de réalisation des devoirs que celles de milieux plus aisés.

L'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) révèle que comparativement aux parents plus scolarisés, les parents sans diplôme d'études secondaires sont plus susceptibles de vivre des situations stressantes lors des activités de devoirs à la maison. Selon cet organisme, ces conditions peuvent affecter la qualité des interactions entre le parent et l'enfant c'est-à-dire le climat relationnel entre parent-enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison.

D'autres recherches ont montré que les familles plus scolarisées et favorisées sur le plan économique sont davantage engagées à la maison et à l'école que les familles moins favorisées et peu scolarisées. Dans une étude sur les pratiques des parents par rapport à la réalisation des devoirs à la maison, Baker et Stevenson (1986) ont interrogé 41 mères d'élèves de 8<sup>e</sup> année. Les participantes ont été choisies au hasard parmi la liste des mères fournies par le directeur de l'école. Entre autres, l'entrevue portait sur les stratégies des mères en matière de devoirs. Ces chercheurs rapportent que les mères plus scolarisées sont davantage engagées dans le parcours scolaire de leur enfant puisqu'elles vérifient et assistent plus fréquemment leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs comparativement aux mères moins scolarisées.

Dauber et Epstein (1993) ont mené une enquête sur l'opinion des parents à propos de leur participation au suivi scolaire. Au total, 2317 parents de 8 écoles de niveaux élémentaires et du premier cycle du secondaire de Baltimore dans l'État du Maryland ont participé à l'étude. Les chercheurs tentent de déterminer les facteurs qui influencent

l'allocation du temps par les parents à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs. Ils montrent que la scolarité des parents et le type de famille ne sont pas reliés au temps consacré par les parents dans la réalisation des devoirs de leur enfant. Selon ces chercheurs, les parents de groupes minoritaires et de milieux défavorisés s'engagent dans le suivi scolaire de leur enfant à un degré élevé si les stratégies des enseignants favorisent leur collaboration. Les résultats de cette dernière étude, menée auprès d'un nombre élevé de participants mettent en doute la croyance à l'effet que les parents moins aisés ou moins scolarisés sont peu engagés dans le suivi scolaire de leurs enfants.

La recherche qualitative réalisée par Symeou (2009) auprès de 86 parents chypriotes d'enfants du niveau primaire participant à des entrevues et 18 autres parents participant à des focus groupes, révèle différentes formes de participation parentale aux devoirs dans différentes structures de familles, et ce, dû au statut socioéconomique ou à la scolarité des parents. En effet, les parents de familles plus aisés et plus scolarisés ont tendance à offrir un meilleur soutien à leur enfant lors des devoirs et à vivre moins de stress durant cette période comparativement à ceux provenant de familles moins aisées et moins scolarisées (Symeou, 2009).

L'étude réalisée par Cameron et Bartel (2008) a démontré des résultats différents à ceux de l'étude de Symeou (2009), en ce qui concerne le lien entre l'aide fournie aux enfants durant les devoirs et le statut socioéconomique des familles. Leur analyse statistique ne révèle pas de relation significative entre le niveau socio-économique des familles et plusieurs aspects de la participation parentale aux devoirs tels que la fréquence des devoirs, le temps consacré aux devoirs ou le climat relationnel lors de ces périodes. Par contre, leurs résultats tendent à confirmer ceux de Symou quant à la relation entre le

niveau de scolarité des parents et la participation parentale aux devoirs. Effectivement, le niveau scolaire des parents apparaît relié à la fréquence de l'aide aux devoirs et au climat relationnel lors de la réalisation des devoirs.

Cette revue des écrits scientifiques montre que l'influence des caractéristiques des familles (structure de la famille, revenu familial et scolarité des parents) sur la participation des parents dans la réalisation des devoirs (fréquence, durée et climat relationnel) peut s'exprimer de diverses manières et que les conclusions des chercheurs sont parfois divergentes. C'est pourquoi il est important de poursuivre la recherche dans ce domaine, notamment, en ce qui concerne la relation entre les caractéristiques des familles et la participation parentale à la réalisation des devoirs, en termes de fréquence de vérification des travaux de l'enfant, du temps consacré à l'aide aux devoirs et du climat relationnel entre le parent et l'enfant pendant ces activités.

### **2.2.2 Caractéristiques personnelles de l'enfant**

Dans cette section, la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison est examinée en fonction du rendement scolaire et du genre des enfants.

De manière générale, les élèves en difficulté d'apprentissage au primaire consacrent plus de temps à leurs devoirs que ceux qui réussissent bien. De plus, lorsque l'enfant réussit moins bien, les parents peuvent décider d'assurer un suivi scolaire plus intense (Cooper et al., 1998; Levin et al., 1997).

Selon une étude américaine réalisée dans 261 écoles primaires auprès de 441 enfants, 56 % des élèves reconnus en difficulté d'apprentissage rapportent éprouver des difficultés à terminer leurs devoirs comparativement à 28 % des élèves qui n'ont pas de difficultés particulières (Polloway, Epstein, et Bursuck, 2001). Au Québec, l'étude de

Deslandes et ses collègues (2008) auprès de 465 parents d'élèves de 1<sup>re</sup> et de 4<sup>e</sup> année du primaire montrent que, comparativement aux autres, les parents d'enfants en difficulté d'apprentissage jugent que le temps consacré par leur enfant à la réalisation des devoirs est plus long et que le rendement de leur enfant dans ces activités est moindre.

Par ailleurs, comparés aux parents des enfants qui réussissent bien à l'école, les parents d'enfants en difficulté sont plus nombreux à croire qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour aider leur enfant à faire leurs devoirs. Ils ont aussi moins l'impression que leur intervention fait une différence dans l'apprentissage de leur enfant. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à réclamer de l'aide aux devoirs de leurs enfants comparativement aux autres parents (Deslandes et al., 2008).

La recherche de Cooper, Lindsay et Nye (2000) auprès de 709 parents montre qu'au primaire, plus les parents participent à la réalisation des devoirs de leur enfant à la maison en termes de fréquence et de temps consacré, plus les enfants obtiennent des résultats faibles à un test standardisé. Ainsi, les parents s'impliqueraient davantage dans la réalisation des devoirs lorsque leur enfant éprouve des difficultés scolaires. En corollaire, plus le rendement scolaire de l'enfant est élevé, moins les parents consacrent du temps à l'aide aux devoirs et à la vérification des travaux scolaires.

De manière similaire, à partir d'une enquête auprès de 1269 parents d'enfants de la 1<sup>ère</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, Epstein (1986) montre l'existence d'une relation négative entre le temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs et le rendement scolaire en mathématiques. Autrement dit, les élèves ayant un faible rendement en mathématiques passent plus de temps à faire leurs devoirs et obtiennent plus d'aide de la part de leurs parents. L'auteur avance deux interprétations pour expliquer cette situation. Il est possible

que les enseignants incitent les parents d'enfants en difficulté à soutenir davantage leurs enfants, mais aussi que les parents de ces élèves prennent ce genre d'initiative.

Pour certaines familles qui ont des enfants en difficulté d'apprentissage, la période des devoirs à la maison peut constituer un défi particulier et affecter la qualité du climat relationnel entre l'enfant et le parent (Deslandes et al., 2008). L'étude de Saint-Laurent et Giasson (2005) menée auprès de 900 parents d'élèves québécois de 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année montre également que « *plus l'enfant est faible, plus la durée des devoirs est longue, plus les problèmes y sont présents, moins l'enfant est autonome et moins l'activité est agréable pour le parent* » (p. 50). Ces aspects seront approfondis dans le cadre de notre étude.

Selon l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada de 1994-1995 portant sur 5822 enfants canadiens de 10 à 11 ans, parmi les parents qui vérifient rarement les devoirs, on compte 32 % d'enfants figurant parmi les premiers de classe et 5 % d'enfants se retrouvant dans le groupe des derniers de classe. Quant aux parents qui vérifient souvent les devoirs, 8 % d'enfants figurent parmi les premiers, tandis que 20 % sont des derniers de classe (Ertl, 2000). Cette enquête nous permet de conclure qu'un bon nombre d'enfants, dont les parents vérifient quotidiennement les devoirs, réussissent moins bien à l'école.

Les conclusions des études présentées ici tendent à appuyer l'hypothèse selon laquelle le rendement scolaire des enfants est un facteur explicatif de l'intervention des parents à la maison : lorsque le rendement scolaire de l'enfant est faible, les parents tendent à accroître leurs activités d'aide aux devoirs, comme vérifier les travaux scolaires et accorder du temps à l'enfant lors de cette activité.

En ce qui concerne la relation entre le genre de l'enfant et la participation des parents aux activités des devoirs, les conclusions des études divergent. L'étude longitudinale d'Eccles et Harold (1993), auprès des parents de 1247 enfants de quatre écoles primaires américaines, montre que l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs varie en fonction du genre de l'enfant. Ainsi, les parents consacrent plus de temps aux garçons qu'aux filles dans la réalisation et la vérification des devoirs. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les garçons éprouvent plus souvent que les filles des difficultés de comportement et d'apprentissage (Dauper et Epstein, 1993; Zill, 1999). Cooper et ses collègues (2000) font des constats similaires au terme de leur étude auprès de 709 parents, ils rapportent que ces derniers consacrent plus de temps à l'aide aux devoirs auprès des garçons que des filles à l'école primaire. Par contre, l'étude de Grolnick et ses collègues (1997) auprès de 209 mères d'enfants de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année, n'établit pas de relation significative entre la fréquence de la participation parentale dans la réalisation des devoirs et le genre des enfants. Ces résultats sont établis à partir de questions portant sur l'implication des parents dans les devoirs qui évaluent la fréquence à laquelle ils sont engagés dans 5 activités scolaires à la maison (par exemple, l'aide aux devoirs, discutés des travaux scolaires).

La divergence entre les conclusions des trois recherches citées ci-dessus peut s'expliquer par le fait que ces études ont utilisé des variables différentes pour mesurer la participation parentale aux devoirs. Pour les deux premières études, les chercheurs mesurent la participation parentale en fonction du temps consacré à l'enfant lorsqu'il fait ses devoirs (nombre de minutes) tandis que la troisième recherche mesure la fréquence à laquelle l'aide est fournie (nombre de fois par semaine).

Outre les caractéristiques familiales et personnelles des enfants, les recherches présentées dans la section suivante montrent que la participation parentale aux devoirs peut aussi varier en fonction des exigences des enseignants.

### **2.2.3 Exigences des enseignants à l'égard des devoirs**

Plusieurs recherches portent sur l'impact des pratiques des enseignants en matière des devoirs sur l'implication parentale dans les devoirs, mais peu de recherches examinent la relation entre les exigences des enseignants en matière de devoirs, comme la fréquence hebdomadaire à laquelle les enseignants donnent des devoirs ou le temps qu'ils s'attendent à ce que les élèves y consacrent quotidiennement et la participation parentale à la réalisation de devoirs à la maison (Epstein ; 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et ses collègues, 2005). D'autres recherches ont traité seulement la fréquence des devoirs donnés (par exemple Julien et Ertl, 2000).

Epstein (2001) a examiné cette question auprès de 82 enseignants et 1021 élèves et parents dans 16 écoles primaires du Maryland. Elle a montré que le temps consacré par les parents à la réalisation des devoirs à la maison tend à augmenter lorsque les enseignants exigent des élèves de faire des devoirs à la maison et lorsque les parents perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire. Mais cette recherche ne fournit pas des indications sur la fréquence à laquelle les enseignants donnent des devoirs aux élèves et sur temps qu'ils s'attendent à ce que les élèves consacrent quotidiennement à ces travaux.

Dans une étude québécoise, portant sur 1227 parents d'élèves de la 1<sup>re</sup> année à la 6<sup>e</sup> année du primaire dans 7 écoles de la région de la Mauricie Centre-du-Québec, Deslandes et Bertrand (2004) rapportent que la participation parentale aux activités

scolaires à la maison est associée principalement à la variable correspondant aux exigences de l'enseignant en matière de devoirs. La participation parentale est mesurée par quatre énoncés concernant les pratiques parentales au sujet des travaux scolaires par exemple : « ...pratiquer l'orthographe, les mathématiques ou toutes autres matières avec mon enfant ». Le parent doit indiquer le nombre de fois qu'il réalise ces pratiques par semaine. Il semble que lorsque les enseignants donnent des devoirs à faire à la maison, le parent réagit en aidant fréquemment son enfant à les faire. Toutefois, cette recherche n'indique ni la fréquence à laquelle les enseignants donnent des devoirs à faire à la maison ni temps que les enfants allouent à ces travaux scolaires.

De même, le modèle de Hoover-Dempsey et ses collègues (2005) sur le processus de la participation parentale établit une relation positive entre la décision des parents de participer à la réalisation des devoirs et les exigences des enseignants en matière de devoirs. Toutefois, cette recherche, comme la précédente, ne précise pas la nature de ces exigences.

Selon l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada de 1994-1995, 94 % des enseignants québécois déclarent donner toujours ou habituellement des devoirs (Julien et Ertl, 2000), cette enquête nous indique la fréquence des devoirs à faire à la maison, mais n'établit pas de lien entre cette exigence et l'implication parentale aux devoirs.

D'autres recherches ont tenté d'établir une relation entre les exigences des enseignants en matière de devoirs et le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison. Dans l'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) en 2007 sur l'attitude des Canadiens à l'égard des apprentissages,

25 % des parents jugent que les élèves du primaire ont trop de devoirs et que cela crée des tensions au sein des familles lors du moment de réalisation des devoirs. Les mêmes résultats ont été démontrés par la recherche de (Cooper, Robinson et Patall, 2006) qui montre que certains parents protestent contre les exigences des enseignants en matière de devoirs parce qu'ils donnent des devoirs trop longs ou assez longs ce qui rend le moment de réalisation des devoirs désagréable.

Dans une étude dirigée par Cooper (1998) auprès de 709 enfants, de niveaux scolaires différents (de la 2<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> années), et de leurs parents et de 103 enseignants de trois écoles desservant 6500 élèves dans l'État du Tennessee aux États-Unis, les chercheurs constatent qu'au niveau primaire, un lien négatif significatif sur le plan statistique est observé entre le temps exigé par l'enseignant pour les devoirs et la qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des périodes de devoirs. Ainsi, une grande quantité de devoirs donnée aux élèves est associée à des attitudes négatives chez ces derniers ce qui rend le moment de réalisation des devoirs stressants. Si le temps de devoirs est entre 15 et 30 minutes et que l'élève les complète dans un temps relativement restreint, celui-ci semble plus enclin à développer des attitudes positives à leur endroit, ce qui rend la relation agréable entre l'enfant et le parent lors des périodes de devoirs. Ces résultats montrent l'effet des pratiques et des exigences des enseignants en matière des devoirs mesurées de différentes manières sur la participation parentale aux devoirs. Toutefois l'état de connaissance sur cet aspect reste limité d'où l'importance de suivre la recherche dans ce sens pour approfondir l'état de connaissance de l'implication des parents dans la réalisation de ces travaux à la maison en tenant en compte des exigences des enseignants en matière de devoirs.

Les recherches rapportées dans cette dernière section permettent de relier les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants du primaire avec les conditions de la participation parentale aux devoirs, c'est-à-dire la fréquence et la durée de ces activités ainsi que le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de ces activités. La prise en compte de ces données empiriques apparaît importante pour mieux comprendre et évaluer la participation parentale à la réalisation des devoirs des enfants.

En résumé, ce chapitre montre que l'état des connaissances sur la participation parentale aux devoirs demeure limité, notamment en ce qui concerne les données factuelles sur les conditions de la participation des parents aux activités des devoirs des enfants du primaire au Québec. De plus, les conclusions des recherches sur l'influence des caractéristiques des familles, des enfants et de l'école sur la participation parentale dans la réalisation des devoirs sont, à plusieurs égards, divergentes. Ainsi, à la lumière de ces constats, il apparaît pertinent d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques familiales, personnelles, et scolaires des enfants sont reliées aux conditions de la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison.

### **2.3. Questions de recherche**

La recension des écrits a révélé l'existence de relations entre les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires de l'enfant, d'une part, et la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison, d'autre part.

L'objectif général de cette étude est de faire l'état de situation de l'activité de la réalisation des devoirs à la maison puis d'examiner comment la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison varie en fonction des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants québécois en 6<sup>e</sup> année du primaire.

En premier lieu, pour rendre compte de l'état de la situation de l'activité de la réalisation des devoirs à la maison, nous répondons aux quatre questions suivantes :

- 1) Quelles sont les exigences des enseignants par rapport à la fréquence et la durée des devoirs?
- 2) Quelle est la durée et la fréquence des devoirs des enfants à la maison?
- 3) Quelle est la durée et la fréquence de la participation parentale à la réalisation des devoirs des enfants et quel est l'état du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de ces activités?
- 4) Y a-t-il une relation entre le temps consacré par l'enfant aux devoirs à la maison et celui alloué par les parents à cette activité?

En second lieu, l'examen du lien entre la participation parentale mesurée en fonction du temps consacré à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs, de la fréquence de vérification de ses travaux scolaires et aussi du climat relationnel entre l'enfant et le parent et les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires est traité à travers les trois principales questions :

- 1) La durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des caractéristiques familiales des enfants au primaire?
- 2) La durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des caractéristiques personnelles des enfants au primaire?

3) La durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des exigences des enseignants en matière de devoirs?

La figure 1 illustre les relations qui seront examinées dans notre étude entre les différentes variables liées aux caractéristiques des familles et des enfants ainsi que des exigences de l'enseignant en matière de devoirs en vue de rendre compte de la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison, selon le temps consacré aux devoirs (durée), la fréquence de vérification des travaux scolaires et le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs.

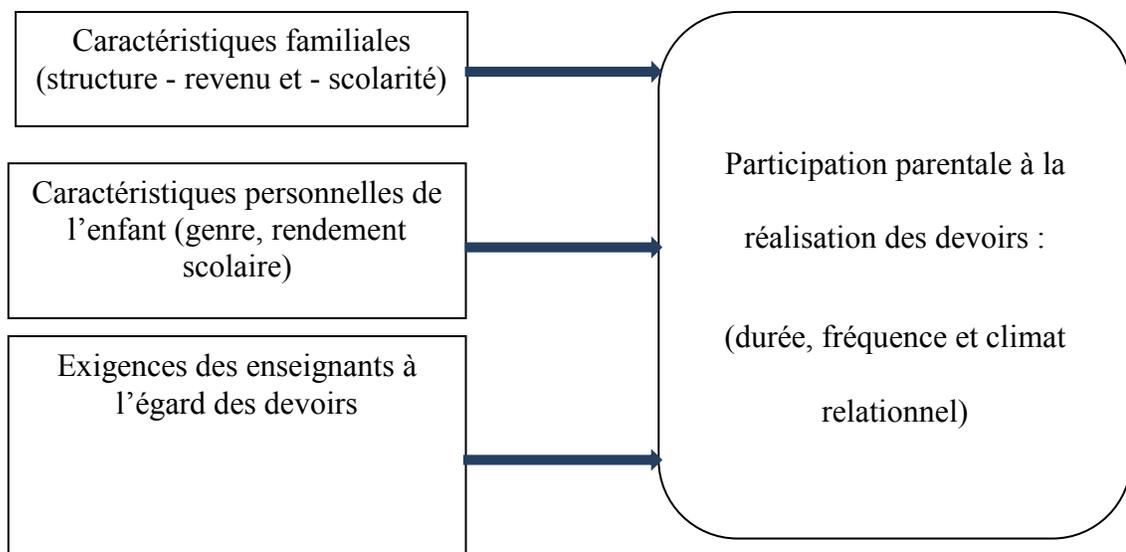


Figure1. Relation entre les caractéristiques familiales, personnelles et scolaires de l'enfant et la participation parentale aux devoirs

**CHAPITRE 3**  
**MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente le type de recherche menée ici, la procédure et les instruments de mesure, les participants et la démarche d'analyse des données.

### **3.1. Type de recherche**

Cette étude est une recherche descriptive et corrélacionnelle basée sur l'utilisation secondaire de données recueillies lors d'une enquête sur la gestion des activités éducatives des directeurs d'écoles primaires dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation au Québec (Lapointe et al., 2010). Les données proviennent de questionnaires administrés à des élèves de 6<sup>e</sup> année, à leurs parents et à leurs enseignants.

### **3.2. Procédure**

La procédure de recrutement des participants est décrite dans le rapport de recherche de Lapointe (2010). De manière aléatoire, des écoles ont été sélectionnées dans la majorité des commissions scolaires du Québec. Ensuite, la participation des directeurs et des enseignants de ces écoles a été sollicitée. Enfin, les parents des enfants de ces classes ont été invités à participer à la recherche (Lapointe et al., 2010). Donc, la sélection des écoles est aléatoire, mais non des participants puisqu'eux devaient être volontaire. En conséquence, cela pose des limites sur la représentativité de l'échantillon et la généralisation des résultats. Cependant, comparativement aux autres recherches menées au Québec dans ce domaine, il s'agit d'un échantillon important. Au printemps 2006, 457 enseignants (volet 1) dans 192 écoles ont rempli un questionnaire. Au printemps de l'année 2007, dans 51 écoles, 49 enseignants (volet 2) et 521 parents ont rempli un questionnaire tandis que 848 élèves ont rempli un questionnaire d'évaluation de leur perception de l'école et subi un test de mathématiques. Dans cette étude, les données du volet 1 sont réinvesties pour rendre compte de la situation de la participation

parentale aux devoirs tandis que les données du volet 2 sont utilisées pour les analyses inférentielles.

### **3.3. Instruments de mesure**

Trois questionnaires développés dans le cadre de la recherche originale et un test de mathématiques sont utilisés dans cette étude. Le premier questionnaire s'adresse aux enfants, le second aux parents et le troisième aux enseignants. Les questionnaires constituent un mode de collecte de données approprié pour notre recherche puisque comme l'indique Jones (1996), une enquête par questionnaire écrit permet d'obtenir des informations sur des opinions, des croyances et des comportements d'une population ciblée. Ces outils se prêtent donc parfaitement bien à notre démarche puisque nous voulons recueillir auprès des parents des données sur des variables personnelles, familiales et scolaires des enfants de la 6<sup>e</sup> année. En plus, l'administration du questionnaire permet d'obtenir des informations sur un large échantillon de la population et donne une idée plus générale du phénomène étudié. Ceci constitue donc un avantage certain. Sur le plan de la validité des données, l'emploi des questionnaires destinés à deux types de sources (parents et enseignants) est profitable puisque nous pouvons alors procéder à un croisement de sources (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les questionnaires administrés aux parents et aux enseignants permettent donc de traiter le sujet de l'étude selon des perspectives différentes

De plus les données recueillies en 2007 issues des trois catégories de participants (élève, parent et enseignant) ont été reliées par un numéro d'identification de l'enfant participant à l'étude. En plus des trois questionnaires, la performance en mathématiques des élèves a été mesurée à l'aide d'un test de mathématiques (version française du Canadian Achievement Test). Les différents items pertinents à notre étude sont détaillés

dans les sections qui suivent et le libellé des énoncés des questionnaires est rapporté à l'annexe A.

### **3.3.1 Questionnaire à l'enseignant**

Dans le questionnaire à l'enseignant, deux énoncés portent sur les exigences de l'enseignant en matière de devoirs (fréquence hebdomadaire des devoirs et temps à allouer aux devoirs) et une autre concerne le rendement scolaire de l'enfant.

#### **3.3.1.1 Exigences relatives aux devoirs déterminés par l'enseignant**

*Fréquence hebdomadaire des devoirs.* L'enseignant indique, en moyenne, la fréquence à laquelle il donne des devoirs à faire à la maison aux élèves de sa classe. (1) moins d'une journée par semaine, (2) 1 à 2 jours par semaine, (3) 3 à 4 jours par semaine, (4) 5 jours par semaine.

*Temps à allouer aux devoirs.* L'enseignant estime, en moyenne, combien de temps il s'attend à ce que les élèves consacrent quotidiennement à cette activité : (1) moins de 15 min par jour, (2) 15 à 30 min par jour, (3) 31 à 45 min par jour, (4) 46 à 60 min par jour.

#### **3.3.1.2 Rendement scolaire de l'enfant**

Dans cette étude, le rendement scolaire de l'enfant est mesuré à partir de l'évaluation de l'enseignant et d'un test de mathématiques. Les énoncés et les résultats statistiques de ces deux mesures sont présentés dans cette sous-section pour alléger le chapitre des résultats.

*Degré de réussite des élèves selon l'enseignant.* À partir de la liste de ses élèves, l'enseignant évalue, selon ses observations, le degré de réussite de chacun par rapport à l'ensemble des matières scolaires : (1) très bon, (2) bon, (3) dans la moyenne, (4) faible ou (5) très faible.

Le tableau 1 montre que selon le point de vue des enseignants sur le degré de réussite scolaire des élèves de la 6<sup>e</sup> année, 57 % des élèves, soit 374 élèves sont jugés très bons ou bons, 25 % soit 168 élèves sont jugés moyens, contre 138 élèves (20 %) sont jugés faibles ou très faibles.

Tableau 1. Degré de réussite des élèves selon l'enseignant (n = 680)

Degré de réussite	Effectifs	Pourcentage
Très bon	192	28 %
Bon	182	27 %
Moyen	168	25 %
Faible	94	14 %
Très faible	44	6 %

*Score au Test de mathématiques.* La performance des élèves en mathématiques est évaluée par un test de mathématiques intitulé (Canadian Achievement Test). Ce test comprend 24 items portant sur des opérations de base (addition- soustraction- multiplication et division). L'enfant doit cocher la bonne réponse, il reçoit une cote de 1 pour une bonne réponse. Le score maximal est de 24 points.

Avant de présenter les résultats des élèves au test de mathématiques, il est utile d'abord donner une description du Canadian Achievement Test. Le CAT, est une épreuve de mesure des habiletés de base en mathématiques (au niveau des concepts et du calcul). Ce test comprend huit niveaux numérotés de douze à dix-neuf correspondants à un niveau de scolarité spécifique. Par exemple, le niveau 18 est pour un niveau de scolarité de la huitième à la dixième année (Blais, 2001). Dans le cadre de la recherche originale, le niveau du test de mathématiques choisi et qui correspond à la sixième année primaire est le 7 (Lapointe et al., 2010).

Les caractéristiques statistiques du CAT sont rapportées dans le bulletin technique et les suppléments techniques. La validité des résultats du CAT est assurée par les différents niveaux du test qui correspondent aux habiletés et concepts du niveau scolaire

des élèves qui sont normalisés et décrits dans le manuel du Canadian Achievement Test (Blais, 2001). Ce test a été créé en se basant sur les différents programmes des provinces canadiennes. Plusieurs révisions de ce test ont été effectuées depuis la publication de la première version en 1981 pour assurer sa validité en fonction des changements des programmes en éducation (Blais, 2001).

La fidélité des résultats du CAT est mesurée par la Formule 20 de Kuder-Richardson (KR-20). Cette mesure statistique est un coefficient de corrélation pour des mesures avec des choix dichotomiques. Il est analogue au Alpha de Cronbach plutôt employé pour des mesures non dichotomiques (Kinnear et Gray, 2010). Les mesures de la fidélité des données issues du CAT, rapportées dans le bulletin technique et les suppléments techniques, concluent que le CAT a une bonne fidélité et validité (Blais, 2001).

En ce qui concerne les résultats des élèves au test des mathématiques, la figure 2 montre qu'ils sont variés, la moyenne des élèves est  $M = 14,27$ , la médiane est 14 et l'écart type est de  $ÉT = 4,57$ .

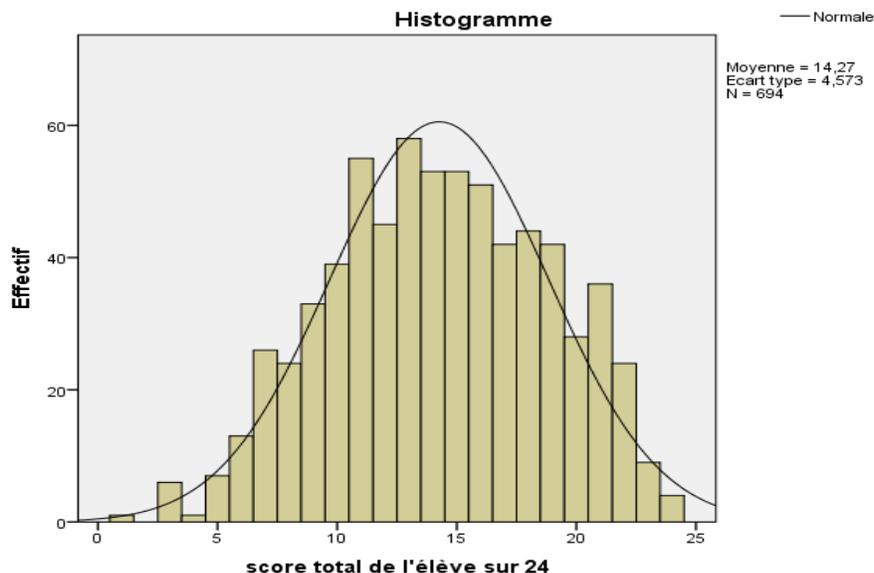


Figure 2. Distribution des scores des élèves en mathématiques

La figure 2 montre que la distribution des scores des élèves au test de mathématiques est légèrement asymétrique positivement vers la droite (vers les notes les plus élevées), ce qui indique que les élèves de notre échantillon ont tendance à obtenir des bons scores au test de mathématiques.

### 3.3.2 Questionnaire à l'enfant

Dans le questionnaire à l'enfant, une question leur demande d'identifier leur genre : (a) fille ou (b) garçon.

### 3.3.3 Questionnaire aux parents

Le questionnaire aux parents permet de recueillir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des familles des enfants des classes visées, la fréquence et la durée des devoirs de ces enfants, ainsi que sur les conditions de la participation des parents à la réalisation des devoirs.

### 3.3.3.1 Caractéristiques sociodémographiques de la famille

Les premières questions du questionnaire destiné aux parents portent spécifiquement sur le genre du parent, la structure de la famille, le niveau de scolarité du parent et le revenu familial.

*Structure de la famille.* Le parent indique le type de famille qui lui correspond parmi le choix suivant : (1) biparental, (2) recomposé ou (3) monoparental.

*Revenu familial.* Le parent indique le revenu familial en dollars canadiens, selon 15 tranches de revenu allant de moins de 10 000 \$ (1<sup>er</sup> tranche) jusqu'à 80 000 \$ et plus (15<sup>e</sup> tranches). La variable a été recodée pour déterminer le revenu familial en fonction de quatre tranches : revenu faible (moins de 20 000 \$), revenu moyen (entre 20 000 et 49 000 \$), revenu élevé (entre 50 000 et 79 999 \$) et revenu très élevé (80 000 \$ et plus).

*Scolarité des parents.* Le parent indique le plus haut niveau de scolarité qu'il a obtenu : (1) études secondaires non complétées, (2) études secondaires complétées, (3) diplôme ou certificat d'études d'un Cégep ou (4) études universitaires. Cette variable a été recodée en deux catégories : (1) études secondaires complété ou non, (2) études post-secondaires.

### 3.3.3.2 Fréquence et durée des devoirs des enfants selon les parents

Les questions suivantes permettent de mesurer, selon l'avis des parents, la fréquence des devoirs réalisés à la maison par l'enfant et la durée de ces travaux.

*Fréquence des devoirs.* Le parent indique à quelle fréquence son enfant a des travaux ou des devoirs scolaires à faire selon l'échelle (1) jamais, (2) quelques fois par mois (3) une fois par semaine (4) quelques fois par semaine, (5) tous les jours.

*Durée des devoirs.* Le parent indique selon les jours où son enfant a des travaux scolaires à faire, combien de temps il/elle y consacre- habituellement selon l'échelle (1)

Moins de 15 minutes, (2) 16 à 30 minutes, (3) 31 minutes à moins d'une heure, (4) une heure à 2 heures, (5) 2 ou plus.

### **3.3.3.3 La participation parentale dans la réalisation des devoirs**

Selon le jugement des parents, quatre questions permettent de mesurer des éléments qui décrivent leur participation à la réalisation des devoirs à la maison.

*Fréquence de vérification et d'aide aux devoirs.* Le parent indique à quelle fréquence il vérifie les travaux scolaires de son enfant ou l'aide à les faire selon l'échelle (1) jamais ou rarement, (2) moins d'une fois par mois, (3) quelquefois par mois ou moins, (4) une fois par semaine, (5) quelquefois par semaine ou (6) tous les jours.

*Temps consacré à l'aide aux devoirs.* Le parent détermine, lors d'une journée typique, le temps qu'il consacre à son enfant lorsque celui-ci fait ses devoirs selon l'échelle (1) moins de 30 min, (2) 30 min à une heure, (3) 1 heure à 1 heure et demie, (4) 1 heure et demie à 2 heures.

*Climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des devoirs.* Le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des devoirs est évalué à l'aide de deux questions. Un premier énoncé demande au parent de décrire la qualité de sa relation avec son enfant lors des périodes des devoirs selon l'échelle (1) très agréable, (2) agréable, (3) désagréable, (4) très désagréable ou (5) ne s'applique pas. Un second énoncé demande au parent d'évaluer si le moment des devoirs est une situation stressante pour lui ou pour son conjoint selon l'échelle (1) jamais, (2) parfois, (3) souvent ou (4) toujours. Plus le score est élevé, plus le climat relationnel est jugé difficile.

### 3.4. Description des participants

Cette section décrit les caractéristiques personnelles des élèves et des familles ciblées dans cette étude. Il s'agit de données disponibles pour lesquelles on dispose à la fois des données élèves, parents et enseignants.

L'échantillon provient d'une étude plus vaste s'adressant aux élèves du primaire aux parents et aux enseignants. L'échantillon est composé de 848 élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire dont 379 garçons (44 %) et 469 filles (56 %), 521 parents dont 438 mères (84 %), 57 pères (11 %) et 26 autres (5 %). Le questionnaire des enseignants est administré à deux échantillons à deux moments différents. En 2006, le questionnaire est administré à 457 enseignants (volet 1) puis en 2007 à 49 enseignants choisis parmi les 457 et qui proviennent de 21 écoles primaires situées dans les régions du Québec (volet 2).

Dans le but de constituer un échantillon provincial, la sélection des écoles primaires dans l'étude d'origine a tenu compte de la répartition régionale des écoles, leur distribution en fonction des commissions scolaires et le poids démographique des populations d'élèves.

Le tableau 2 montre qu'en majorité les parents répondants vivent dans une famille biparentale (72 %) tandis que 28 % d'entre eux proviennent de familles monoparentales ou recomposées. En ce qui concerne la scolarité, 60 % des parents ont complété des études secondaires ou non, tandis que 40 % des parents de notre échantillon ont un diplôme de cégep ou universitaire. Près de 6 % des répondants disent que leur revenu est de moins de 20 000 \$ alors que 27 % déclarent que leur revenu est entre 20 000\$ et 49 999\$; tandis que 30 % des répondants affirment que leur revenu est entre (50 000 et 79 000) et 37 % est de 80 000 \$ et plus.

Tableau 2. Caractéristiques des élèves (n = 848) et des parents (n = 521)

Caractéristiques	Nombre (pourcentage)
<b>Genre de l'enfant</b>	
• Garçons	379 (44 %)
• Filles	469 (56 %)
<b>Genre du parent répondant</b>	
• Mère biologique	438 (84 %)
• Père biologique	57 (11 %)
• Autres	26 (5 %)
<b>Structure familiale</b>	
• Famille biparentale	375 (72 %)
• Famille monoparentale	73 (14 %)
• Famille recomposée	73 (14 %)
<b>Scolarité du parent répondant</b>	
• Secondaire complété ou non	337 (65 %)
• Post-secondaire	181 (35 %)
<b>Revenu familial</b>	
• Moins de 20 000 \$	31 (6 %)
• 20 000 \$ à 49 999 \$	146 (27 %)
• 50 000 \$ à 79 999 \$	156 (30 %)
• 80 000 \$ et plus	188 (37 %)

### **3.5. Considérations éthiques**

Pour assurer la conformité éthique de cette étude, le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) a procédé à l'examen de ce projet. Il a conclu qu'il respecte les règles d'éthiques énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal et un certificat d'éthique pour utilisation des données secondaires nous a été délivré (voir annexe B).

### **3.6. Démarche d'analyses des données**

Les données quantitatives recueillies à l'aide des trois questionnaires et les résultats des élèves au test de mathématiques sont traités à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 20.0 pour Windows. Les bases de données sur les élèves, parents et les enseignants ont été reliées en fonction du numéro d'identification de l'enfant participant à l'étude. Les informations fournies par les 457 enseignants au printemps 2006 sont traitées pour faire un état des lieux des exigences des enseignants en matière des devoirs tandis que les informations fournies par les 49 enseignants au printemps 2007 ont été croisées avec les données de 521 parents et de leurs enfants, elles sont traitées dans des analyses univariées.

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées pour rendre compte des conditions de réalisation des devoirs à la maison. Ces analyses sont réalisées en utilisant les données de 457 enseignants provenant du questionnaire d'enseignant du volet 1 et les données de 521 dyades élèves/parents utilisées provenant des deux questionnaires parents et enfants.

En deuxième lieu, des analyses de variance univariées et multivariées (ANOVA et MANOVA) de même que des analyses de corrélations ont été effectuées afin de déterminer les variations de la participation parentale dans la réalisation des devoirs de

leur enfant (fréquence, durée et climat relationnel) en fonction des variables familiales, personnelles et scolaires des enfants. Enfin, des modèles de régression multiple ont été éprouvés pour déterminer les variables qui prédisent le mieux la participation parentale aux devoirs. Les analyses de variance univariées et multivariées, de corrélations, de même que les analyses de régression sont réalisées en utilisant les données de 49 enseignants provenant du questionnaire enseignant du volet 2 et les données de 521 dyades élèves/parents utilisées provenant des deux questionnaires parents et enfants.

À la lumière des chapitres précédents, il est pertinent maintenant de poursuivre en se concentrant sur les analyses proprement dites. Afin de répondre aux questions de la présente étude, le prochain chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies.

Rapport-Gratuit.com

**CHAPITRE 4**

**RÉSULTATS**

En vue de répondre aux questions de cette recherche, ce chapitre présente les résultats de l'étude en trois étapes. La première section dresse un portrait de la réalisation des devoirs à la maison. La deuxième section traite de la variation de la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison en fonction des facteurs familiaux, personnels et scolaires des enfants et la troisième section aborde les déterminants de la participation parentale aux devoirs. Cette démarche permet de répondre aux questions de recherche posées initialement et contribue donc à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Au départ, le nombre de dyades élèves /parents dont les données sont objet d'analyse dans cette étude est de (n=521). Mais suivant les questions, il y a un certain nombre de valeurs manquantes et le nombre de dyades élèves/parents peut varier d'une question à l'autre.

#### **4.1. État de la situation de la réalisation des devoirs à la maison**

Cette section présente les résultats d'analyses de l'état de situation de la réalisation des devoirs à la maison, notamment les exigences de l'enseignant en matière de devoirs, la fréquence et la durée des devoirs à la maison et la durée et la fréquence de la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison, ainsi que le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs. Ces analyses sont réalisées en utilisant les données de 457 enseignants provenant du questionnaire du volet 1 et les données de 521 dyades élèves/parents utilisées provenant des deux questionnaires parents et enfants.

#### 4.1.1 Exigences des enseignants en matière des devoirs

Dans cette étude, on mesure les exigences des enseignants du volet 1 en matière des devoirs en fonction de la fréquence à laquelle ils donnent des devoirs et le temps qu'ils estiment que les élèves doivent allouer à la réalisation de ces tâches à la maison.

*Fréquence hebdomadaire des devoirs.* Tous les enseignants donnent des devoirs selon des fréquences variables (Tableau 3). Parmi les 457 répondants, 3 % des enseignants mentionnent donner des devoirs moins d'une journée par semaine. Dans une proportion plus élevée, 19 % des enseignants affirment donner des devoirs 1 à 2 jours par semaine. Près de deux enseignants sur trois 65 % rapportent donner des devoirs à leurs élèves à raison de 3 ou 4 jours par semaine. Tandis que 13 % des enseignants disent donner des devoirs chaque jour. Ces données indiquent que tous les enseignants donnent des devoirs à faire à la maison.

Tableau 3. Fréquence hebdomadaire des devoirs selon l'enseignant (n = 457)

Fréquence par semaine	Effectifs	Pourcentage
Moins d'une journée	12	3 %
1 à 2 jours	90	19 %
3 à 4 jours	299	65 %
5 jours	56	13 %

*Temps à allouer aux devoirs.* Seulement 5 % parmi les 457 enseignants répondants estiment que le temps moyen de réalisation des devoirs à domicile est de moins de 15 minutes par jour. Dans une large proportion, 55 % des enseignants estiment que le temps à allouer aux devoirs par les élèves à la maison se situe entre 15 et 30 minutes par jour (tableau 4). Cependant, selon 33 % des répondants ce temps varie entre 31 et 45 minutes par jour. De plus, 7 % des enseignants jugent le temps moyen de réalisation des devoirs dans un intervalle de 46 à 60 minutes.

Tableau 4. Temps à allouer aux devoirs selon l'enseignant (n = 457)

Temps à allouer aux devoirs	Effectifs	Pourcentage
Moins de 15 min	24	5 %
15 -30 min	250	55 %
31 à 45 min	151	33 %
46 à 60 min	32	7 %

En résumé, la majorité des enseignants du volet 1 affirment qu'ils donnent des devoirs à faire à la maison entre 3 et 4 jours par semaine. De plus, lorsqu'ils donnent des devoirs, ils s'attendent à ce que leurs élèves y allouent moins de 45 minutes.

#### 4.1. 2 Fréquence et durée des devoirs des enfants selon les parents

Les parents fournissent des renseignements sur la fréquence et la durée des devoirs des enfants. Le tableau 5 montre que sur l'ensemble de 518 des parents, très peu (4 %) rapportent que leur enfant a des devoirs quelques fois par mois ou jamais. Dans une proportion plus élevée, 10 % affirment que leur enfant a des devoirs une fois par semaine, tandis que 42 % des parents rapportent que leur enfant en a quelquefois par semaine alors que (44 %) des parents affirment que leur enfant a des devoirs tous les jours. Donc, la majorité des parents rapportent que leur enfant a des devoirs à faire à la maison.

Tableau 5. Fréquence des devoirs selon les parents (n = 518)

Fréquence des travaux	Nombre	Pourcentage
Jamais	2	1 %
Quelques fois par mois	12	3 %
1 fois par semaine	55	10 %
Quelquefois par semaine	219	42 %
Tous les jours	230	44 %

En ce qui concerne la durée des devoirs des enfants, le tableau 6 montre que sur l'ensemble de 518 parents répondants, une très faible proportion (5 %) rapporte que leur enfant consacre moins de 15 minutes par jour aux travaux scolaires. Tandis que 30 % affirment que le temps consacré est entre 16 et 30 minutes alors que 37 % rapportent que leur enfant consacre entre 31 et 59 minutes par jour à l'exécution de devoirs. De plus,

25 % des parents jugent que le temps moyen alloué par l'enfant à la réalisation de ses devoirs est de 1 à 2 heures et 3 % rapportent que leur enfant y alloue plus de 2 heures.

Tableau 6. Durée des devoirs selon les parents (n = 519)

Durée	Effectifs	Pourcentage
Moins de 15min	27	5 %
16 à 30 min	156	30 %
31 à 59 min	190	37 %
1 à 2 h	131	25 %
2 h ou plus	15	3 %

En résumé, la majorité des parents rapportent que la fréquence des devoirs de leur enfant s'établit à quelques fois par semaine ou tous les jours, tandis que les deux tiers estiment que leur enfant consacre à cette activité moins d'une heure par jour.

#### 4.1.3 Participation parentale aux devoirs

Cette section dresse un portrait des conditions de la participation parentale aux devoirs relativement à la fréquence de la vérification et d'aide aux devoirs, le temps consacré aux devoirs et le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs (qualité de la relation et stress vécu). Ces analyses permettent de répondre aux questions suivantes : 1) quelle est la durée et la fréquence de la participation parentale à la réalisation des devoirs des enfants? 2) quel est le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de ces activités?

Le tableau 7 montre que parmi les 519 parents répondants, 6 % ne vérifient jamais les devoirs de leur enfant et ne l'aident jamais à les faire, 4 % le font moins d'une fois par mois, 9 % le font quelquefois par mois ou moins, tandis que 18 % disent s'y consacrer une fois par semaine. La majorité des parents (38 %) rapportent vérifier les devoirs de leur enfant ou l'aider à les faire quelquefois par semaine tandis que 25 % affirment le faire tous les jours.

Tableau 7. Fréquence de vérification et d'aide aux devoirs par les parents (n = 519)

Fréquence	Nombre de parents	Pourcentage
Jamais ou rarement	33	6 %
Moins d'une fois par mois	18	4 %
Quelquefois par mois ou moins	48	9 %
Une fois par semaine	92	18 %
Quelquefois par semaine	200	38 %
Tous les jours	128	25 %

Tel que présenté dans le tableau 8, parmi les 517 parents ayant répondu à cette question, la majorité (91 %) rapporte consacrer, lors d'une journée typique, moins d'une heure à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs (66 % des parents allouent moins de 30 minutes et 25 % allouent de 30 à 59 minutes), tandis que 9 % affirment qu'ils consacrent plus de 60 minutes de leur temps à leur enfant pour l'aider à les faire.

Tableau 8. Temps consacré à l'aide aux devoirs par les parents (n = 517)

Temps consacré à l'aide de devoirs	Effectifs	Pourcentage
Moins de 30 min	343	66 %
30 à 59 min	130	25 %
1 h à 1 h ½	31	6 %
1 h ½ à 2 h	13	3 %

*Climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des devoirs.* Cette troisième dimension de la participation parentale est mesurée par deux items : 1) qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des devoirs et 2) stress vécu par les parents lors des périodes des devoirs.

Le tableau 9 montre que la majorité des parents évalue de manière plutôt positive la qualité de la relation avec leur enfant lors des périodes des devoirs. Sur l'ensemble des 462 parents répondants, 22 % jugent que cette relation est très agréable et 62 % affirment que cette relation est agréable. Cependant, 16 % des parents rapportent que c'est une relation désagréable ou très désagréable.

Tableau 9. Qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des devoirs (n = 462)

Qualité de la relation parent/enfant lors des devoirs	Nombre des parents	Pourcentage
Très agréable	104	22 %
Agréable	286	62 %
Désagréable	68	15 %
Très désagréable	4	1 %

Le tableau 10 montre que parmi les 519 parents répondants, près de la moitié (48 %) jugent que les périodes des devoirs ne sont jamais des situations stressantes et une proportion similaire (44 %) affirme que le moment des devoirs est parfois stressant. Par contre, une minorité d'entre eux (7 %) rapporte que le moment des devoirs est souvent stressant ou que ce moment est toujours stressant (1 %).

Tableau 10. Stress vécu par les parents lors des périodes des devoirs (n = 519)

Stress vécu lors des devoirs	Effectifs	Pourcentage
Jamais	248	48 %
Parfois	227	44 %
Souvent	40	7 %
Toujours	4	1 %

#### 4.1.4 Relation entre le temps consacré par les parents et par l'enfant aux devoirs

Y a-t-il une relation entre le temps consacré par l'enfant aux devoirs à la maison et celui alloué par les parents à cette activité? Des analyses de corrélations sont réalisées sur 521 répondants afin de déterminer le lien entre ces deux mesures. Le calcul du coefficient de corrélation Tau-C de Kendall, utilisé pour les échelles des variables ordinales non égales, montre qu'il existe une relation significative entre le temps consacré par les parents et par l'enfant aux devoirs ( $p < 0,001$ ). La valeur du coefficient de Tau-C Kendall est égale à 0,28 ce qui indique que les deux variables sont associées positivement : plus le temps consacré par l'enfant augmente, plus le temps alloué par les parents à l'aide aux devoirs augmente ou l'inverse.

#### **4.1.5 Faits saillants des analyses sur la situation de réalisation des devoirs**

Les analyses précédentes ont permis de rendre compte des exigences des enseignants (volet 1, données sur les 457 enseignants recueillies au printemps 2006) en matière de devoirs, de la fréquence et du temps alloué par les enfants à la réalisation des devoirs et de la participation des parents à cette activité. Leurs résultats permettent de faire un état de situation de cette activité éducative réalisée à la maison.

Premièrement, la majorité des enseignants du volet 1 affirment donner des devoirs à faire à la maison à raison 3 et 4 jours par semaine, et lorsqu'ils donnent des devoirs, ils s'attendent à ce que leurs élèves y allouent moins de 45 minutes.

Deuxièmement, la majorité des parents rapportent que la fréquence des devoirs de leur enfant s'établit à quelquefois par semaine ou tous les jours. En plus les deux tiers des parents estiment que leur enfant alloue moins d'une heure par jour pour les compléter.

Troisièmement, la majorité des parents rapportent consacrer, lors d'une journée typique, moins d'une heure à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs et la majorité d'entre eux affirment aussi vérifier ou aider leur enfant dans ses travaux scolaires quelques fois par semaine.

Quatrièmement, au sujet du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de périodes de devoirs, de façon générale, les parents font une évaluation plutôt positive de leur relation avec leur enfant pendant ces périodes et près de la moitié d'entre eux rapportent que cette période n'est jamais stressante. Par contre, une faible proportion des parents fait un avis plutôt négatif de cette relation et une minorité d'entre eux juge que cette période est souvent ou toujours stressante.

Enfin, la comparaison du temps consacré par l'enfant pour compléter ses devoirs et celui alloué par le parent à son enfant quand il fait ses devoirs à domicile montre que les deux variables sont associées positivement.

La section suivante examine si la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison varie en fonction des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants.

#### **4.2. Les facteurs associés à la participation parentale aux devoirs**

Cette section renvoie aux questions concernant la variation de la participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison en fonction des facteurs familiaux, personnels et scolaires des enfants. Les analyses réalisées dans cette section utilisent les données de 49 enseignants provenant du questionnaire du volet 2 et les données de 521 dyades élèves/parents utilisées provenant des deux questionnaires parents et enfants.

La première analyse, qui utilise des données qui proviennent du questionnaire parents, examine si la participation parentale aux devoirs varie en fonction des caractéristiques familiales des répondants. La deuxième analyse, dans laquelle on a besoin de données des deux questionnaires parents et enfants, porte sur la relation entre la participation des parents et les caractéristiques personnelles de l'enfant. Et enfin, la dernière analyse, qui utilise des données de deux questionnaires parents et enseignants, examine la variation de la participation parentale à la réalisation des devoirs en fonction des exigences de l'enseignant en cette matière. Pour répondre à nos questions, des analyses de variance univariées (ANOVA) et corrélationnelles sont appliquées. Chaque variable indépendante (caractéristiques familiales, personnelles et scolaires) est mise en

relation avec chaque variable dépendante (participation parentale à la réalisation des devoirs à la maison).

De plus, des tests post-hoc de Bonferroni sont parfois utilisés pour juger des différences observées entre les sous-groupes. Ce test est conseillé lorsqu'on a un petit nombre de comparaisons (Loye, 2011)

#### **4.2. 1 Les facteurs familiaux associés à la participation parentale aux devoirs**

Cette section examine si la durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, ainsi que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient en fonction des caractéristiques familiales des enfants. Une analyse descriptive est réalisée, puis une analyse inférentielle est effectuée pour juger des variations de la participation parentale dans la réalisation des devoirs de leur enfant en fonction des variables familiales. Les données de 521 parents utilisées dans ces analyses proviennent du questionnaire parents.

En premier lieu, le tableau 11 présente les moyennes et les écarts types des quatre mesures de la participation parentale en fonction de trois caractéristiques familiales des enfants (structure familiale, scolarité des parents et revenu familial).

Les résultats montrent que la fréquence moyenne de vérification ou d'aide aux devoirs est de 5,41 ( $\acute{E}.T.$  = 1,66). Les valeurs des moyennes se situent entre 5,27 et 5,66; c'est-à-dire entre quelquefois par semaine (valeur 5) et tous les jours (la valeur 6). Pour l'écart type, on enregistre une dispersion relativement faible, elle se situe entre des valeurs entre 1,32 et 1,48. (1,48 et 1,88) et cela peut être justifié par une faible variabilité des réponses dont 81 % se regroupent seulement dans trois des six catégories de l'échelle des réponses.

Tableau 11. Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des caractéristiques familiales (n = 521)

Caractéristiques familiales	Participation parentale aux devoirs			
	Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress Vécu
Structure familiale				
• Biparentale (n=374)	5,39(1,61)	1,45(0,77)	2,21(1,15)	1,58(0,65)
• Recomposée (n=72)	5,32(1,88)	1,44(0,67)	2,34(1,12)	1,69(0,75)
• Monoparentale (n=74)	5,66(1,48)	1,45(0,72)	2,72(1,45)	1,74(0,64)
Scolarité des parents				
• Secondaire. complété ou non (n=337)	5,46(1,63)	1,49(0,73)	2,26(1,20)	1,60(0,65)
• Post secondaire (n=181)	5,34(1,64)	1,36(0,79)	2,37(1,20)	1,64(0,69)
Revenu familial				
• Moins de 20 000 (n=31)	5,48(1,86)	1,42(0,67)	2,58(1,43)	1,74(0,57)
• 20 000- 49 :000 (n=141)	5,45(1,59)	1,47(0,70)	2,21(1,18)	1,54(0,62)
• 50 000 et 79 000 (n=152)	5,60(1,48)	1,58(0,88)	2,25(1,15)	1,70(0,75)
• 80 000 (n=185)	5,27(1,70)	1,33(0,66)	2,36(1,18)	1,59(0,64)
Moyenne (écart-type)	5,41 (1,66)	1,45 (0,73)	2,31 (1,21)	1,61(0,66)

La moyenne globale du temps consacré à l'aide aux devoirs est de 1,45 ( $\acute{E}.T. = 0,73$ ). Les moyennes fluctuent entre les valeurs 1,33 et 1,58; c'est-à-dire entre moins de 30 min (valeur 1) et 30 min à une heure (valeur 2). Pour l'écart type, les valeurs fluctuent entre 0,66 et 0,88. Cette faible fluctuation peut être justifiée par la faible variabilité des réponses dont 91% se regroupent seulement dans deux des quatre catégories de l'échelle de réponses.

En ce qui concerne la qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs, la moyenne globale est de 2,31 ( $\acute{E}.T. = 1,21$ ). Les valeurs des moyennes se situent entre 2,21 et 2,72; c'est-à-dire entre agréable (valeur 2) et désagréable (valeur 3). Les valeurs des écarts types se situent entre 1,12 et 1,45. Cette dispersion faible des valeurs de l'écart-type indique une faible variabilité des réponses

dont 84% se regroupent seulement dans deux des quatre catégories de l'échelle de réponses (très agréable et agréable).

Enfin, la moyenne globale de la variable stress vécu par les parents lors des périodes des devoirs est de 1,61 (*É.T.* = 0,66). Les valeurs des moyennes fluctuent entre 1,54 et 1,74; c'est-à-dire entre jamais (la valeur 1) et parfois (la valeur 2). Pour les écarts types, on enregistre une dispersion des valeurs entre 0,57 et 0,75. Ces valeurs indiquent une faible variation autour de la moyenne, et cela peut être justifié par la faible variabilité des réponses dont 92% se regroupent seulement dans deux des quatre catégories de l'échelle de réponses.

En second lieu, l'analyse de variance vise à examiner les relations entre les caractéristiques familiales et la participation parentale aux devoirs. Le tableau 12 présente les résultats relatifs de l'association entre chaque mesure de la participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison et chaque caractéristique familiale de l'enfant.

Tableau 12. Résultats des analyses univariées des caractéristiques familiales de l'enfant associées à la participation parentale à la réalisation de devoirs (valeurs *F*) (n = 521)

Caractéristiques familiales	Participation parentale aux devoirs			
	Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress Vécu
Structure	1,017	0,001	5,613**	2,399
Scolarité	0,628	3,293*	0,919	0,398
Revenu	1,128	3,13*	1,095	1,819

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

De manière générale, la participation parentale ne varie pas en fonction de la structure familiale de l'enfant. Aucune différence statistiquement significative n'est observée en fonction des structures familiales pour les deux dimensions de la

participation parentale aux devoirs, soit la fréquence de vérification et d'aide aux devoirs et le temps consacré à l'aide aux devoirs.

Par contre, les analyses révèlent l'existence d'une variation de la qualité de la relation entre les parents et l'enfant lors des devoirs en fonction de la structure familiale ( $F_{(2,518)} = 5,613; p < 0,01$ ).

L'application de tests post-hoc avec la comparaison de Bonferonni montre que la relation entre l'enfant et le parent lors des devoirs est jugée plus agréable dans les familles biparentales ( $M = 2,21$ ) comparativement aux familles monoparentales ( $M = 2,72$ ) ( $p < 0,05$ ).

L'examen des résultats du tableau 12 montre que la participation parentale varie en fonction de la scolarité des parents ( $F_{(2,518)} = 3,293; p < 0,05$ ). Les parents qui ont complété des études secondaires ou non tendent à allouer plus de temps à l'aide aux devoirs ( $M = 1,49$ ) comparativement aux parents qui ont complété des études post-secondaire ( $M = 1,36$ ).

Aucune relation statistiquement significative n'est établie entre la scolarité des parents et la fréquence de vérification des devoirs ou le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des périodes de devoirs.

Enfin, les dernières analyses examinent les relations entre la participation parentale aux devoirs et le revenu familial. L'une d'elle indique que le temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs varie en fonction du revenu de la famille et ( $F_{(3,507)} = 5,613; p < 0,05$ ). Plus précisément, la comparaison des groupes par la procédure Bonferroni montre que les familles dont le revenu est de 80 000 \$ et plus consacrent moins de temps

à l'aide aux devoirs pendant les périodes des devoirs ( $M = 1,33$ ) comparativement aux familles dont le revenu se situe entre 50 000 \$ et 79 000 \$ ( $M = 1,58$ ) ( $p < 0,05$ ).

Par ailleurs, la fréquence de vérification ou d'aide aux devoirs et le climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des devoirs ne varient pas en fonction du revenu familial.

#### **4.2. 2 Les facteurs personnels associés à la participation parentale aux devoirs**

L'analyse suivante vise à établir si la durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant varient selon les caractéristiques personnelles des enfants (genre, degré de réussite selon l'enseignant et résultats au test de mathématiques). En premier lieu, des analyses descriptives sont réalisées (moyennes et écarts types). En deuxième lieu, des analyses inférentielles sont effectuées afin de déterminer si participation parentale dans la réalisation des devoirs de leur enfant (fréquence, durée et climat relationnel) varie en fonction des variables personnelles des enfants. Les données de 521 dyades élèves/parents utilisées dans ces analyses proviennent des deux questionnaires parents et enfants.

Le tableau 13 présente les résultats des analyses descriptives des mesures de la participation parentale selon les deux caractéristiques personnelles de l'enfant mesurées (genre, degré de réussite selon les enseignants). Selon le genre et le degré de réussite, les moyennes de vérification ou d'aide aux devoirs fluctuent entre 5,05 et 5,59 c'est-à-dire entre quelques fois par semaine (la valeur 5) et tous les jours (la valeur 6). Pour l'écart type, on enregistre une dispersion des valeurs entre 1,48 et 1,86.

Tableau 13. Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des caractéristiques personnelles (n = 521)

Caractéristiques personnelles	Participation parentale aux devoirs			
	Moyenne (écart-type)			
	Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress vécu
<b>Genre</b>				
• Garçons (n=215)	5,48 (1,56)	1,41 (0,69)	2,29 (1,13)	1,68 (0,69)
• Filles (n = 291)	5,36 (1,71)	1,49 (0,79)	2,33 (1,24)	1,57 (0,64)
<b>Degré de réussite</b>				
• Très bon (n = 130)	5,05 (1,86)	1,29 (0,58)	2,27 (1,22)	1,64 (0,66)
• Bon (n = 123)	5,55 (1,48)	1,39 (0,75)	2,23 (1,09)	1,64 (0,66)
• Moyen (n = 113)	5,39 (1,65)	1,59 (0,83)	2,37 (1,33)	1,53 (0,64)
• Faible (n = 61)	5,52 (1,66)	1,87 (0,71)	2,39 (1,31)	1,53 (0,59)
• Très faible (n = 27)	5,59 (1,55)	2,00 (0,91)	2,38 (1,13)	1,69 (0,74)
<b>Moyenne (écart-type)</b>	<b>5,41 (1,66)</b>	<b>1,45 (0,73)</b>	<b>2,31 (1,21)</b>	<b>1,61(0,66)</b>

Les moyennes du temps consacré à l'aide aux devoirs par les parents fluctuent entre les valeurs 1,29 et 2,00; c'est à dire entre moins de 30 min (la valeur 1) et 30 min et une heure (la valeur 2). Pour l'écart type, on remarque une variabilité entre 0,58 et 0,91.

Les moyennes concernant la qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs se situent entre 2,23 et 2,39; c'est-à-dire entre agréable (valeur 2) et désagréable (valeur 3). Pour les écarts types, le tableau montre une variabilité de la qualité de la relation entre le parent et l'enfant selon le genre et le degré de réussite, les valeurs se situent entre 1,09 et 1,33.

Enfin, en fonction du genre et le degré de réussite, les moyennes de la variable stress vécu lors des périodes des devoirs par les parents fluctuent entre 1,53 et 1,69; c'est à dire entre jamais (valeur 1) et parfois (valeur 2). Pour les écarts types, les valeurs se situent entre 0,59 et 0,74.

En second lieu, deux types d'analyses sont effectués. En premier lieu, des analyses de variance mesurent la relation entre la participation parentale aux devoirs et le genre et

le degré de réussite de l'enfant selon l'enseignant. En second lieu, une analyse de corrélation est appliquée pour examiner la relation entre la participation parentale et le résultat des enfants au test de mathématiques.

Tableau 14. Résultats des analyses univariées entre la participation parentale aux devoirs et les caractéristiques de l'enfant (valeur  $F$ ) (n = 521)

Caractéristiques de l'enfant	Participation parentale aux devoirs			
	Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress vécu
Genre	0,678	1,355	0,097	3,310
Degré de réussite	1,853	3,953**	0,314	0,942

\*\* p < 0,05

Le tableau 14 rapporte les résultats des analyses univariées (ANOVA). Ces analyses montrent que la participation parentale ne varie pas en fonction du genre des enfants.

Cependant, un effet significatif global est relevé entre la participation parentale et le degré de réussite de l'enfant selon l'évaluation des enseignements en ce qui concerne le temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs ( $F_{(4,454)} = 3,953$ ;  $p < 0,05$ ). L'application de tests post-hoc avec la comparaison de Bonferonni montre que les parents consacrent davantage du temps à l'aide aux devoirs aux groupes d'élèves faibles selon l'évaluation de l'enseignant ( $M = 1,87$ ) et aux groupes d'élèves du niveau moyen ( $M = 1,59$ ) comparativement aux groupes d'élèves évalués par l'enseignant comme bon ( $M = 1,45$ ) ou très bon ( $M = 1,30$ ) ( $p < 0,05$ ).

Par ailleurs, la participation parentale aux devoirs mesurée selon la fréquence de vérification et d'aide aux devoirs et le climat relationnel entre le parent et l'enfant ne varie pas en fonction du degré de réussite des enfants mesuré par les enseignants.

Enfin, les résultats de corrélation de Pearson entre les mesures de la participation parentale et le score des enfants au test de mathématiques sont présentés au tableau 15. Les données de 521 dyades élèves/parents utilisées dans ces analyses proviennent du questionnaire parents et des résultats des enfants au test de mathématiques. La participation parentale aux devoirs est liée de manière négative au rendement des enfants au test de mathématiques. En effet, plus les enfants ont des scores faibles au CAT, plus les parents vérifient fréquemment les devoirs, plus ils consacrent du temps à l'aide aux devoirs, plus l'activité est désagréable pour eux et le moment de réalisation des devoirs est stressant ( $p < 0,05$ ).

Tableau 15. Résultats des Corrélations entre le score des élèves en maths et la participation parentale aux devoirs (n = 521)

		Participation parentale aux devoirs			
		Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress vécu
Score en maths	<i>r</i>	-0,169	-0,142	-0,128	-0,229
	<i>p</i>	0,001	0,006	0,013	0,001

#### 4.2. 3 Les facteurs scolaires associés à la participation parentale aux devoirs

Cette section examine si la participation parentale aux devoirs varie en fonction des exigences de l'enseignant en matière de devoirs. Cette analyse est effectuée à partir de la base de données constituée de l'enquête réalisée au printemps 2007. Elle comprend les résultats de l'évaluation des parents provenant du questionnaire parents et de celle de 59 enseignants provenant du questionnaire enseignants (volet 2). Ces deux types de données (parents-enseignants) sont liés.

D'abord, des analyses descriptives sont réalisées, puis des analyses inférentielles sont effectuées pour déterminer si la participation parentale dans la réalisation des devoirs varie en fonction des variables scolaires (voir tableau 16).

Tableau 16. Moyennes et écarts-types des mesures de la participation parentale aux devoirs en fonction des exigences des enseignants à l'égard des devoirs(n=521)

Exigences des enseignants à l'égard des devoirs	Participation parentale aux devoirs			
	Moyenne (écart-type)			
	Fréquence de vérification et de l'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	Stress vécu
Fréquence des devoirs				
• 5 jrs semaine	5,72(1,37)	1,40(0,56)	2,19(1,14)	1,65(0,67)
• 3-4 jrs semaine	5,38(1,73)	1,47(0,75)	2,32(1,20)	1,59(0,66)
• 1-2 jrs semaine	5,31(1,62)	1,44(0,74)	2,32(1,28)	1,59(0,67)
Temps à allouer aux devoirs				
• 46-60 min	5,77(1,59)	1,46(0,78)	2,62(1,19)	1,54(0,66)
• 31-45 min	5,51(1,56)	1,48(0,74)	2,34(1,17)	1,66(0,68)
• moins de 30 min	5,27(1,74)	1,39(1,66)	2,25(1,24)	1,56(0,64)
Moyenne (écart-type)	5,41 (1,66)	1,45 (0,73)	2,31(1,21)	1,61(0,66)

Le tableau 16 présente les résultats des analyses descriptives des mesures de la participation parentale selon les exigences de l'enseignant soient la fréquence des devoirs et le temps à y allouer. Selon les exigences des enseignants, les moyennes de vérification ou d'aide aux devoirs fluctuent entre 5,27 et 5,77, c'est-à-dire entre quelquefois par semaine (la valeur 5) et tous les jours (la valeur 6). Pour l'écart type, on enregistre une variation entre 1,37 et 1,73.

Les valeurs des moyennes du temps consacré à l'aide aux devoirs selon les deux variables indépendantes fluctuent entre 1,39 et 1,48, c'est-à-dire entre moins de 30 min (la valeur 1) et 30 min et une heure (la valeur 2). Pour l'écart type, on remarque que les valeurs fluctuent entre 0,56 et 0,78.

En ce qui concerne la qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs, l'ensemble des moyennes se situe entre 2,19 et 2,62, c'est-à-dire entre les catégories (2) agréable et (3) désagréable. Pour les écarts types, les valeurs fluctuent entre 1,14 et 1,28.

Enfin, les résultats montrent que l'ensemble des moyennes de la variable stress vécu lors des périodes des devoirs par les parents fluctue entre 1,54 et 1,66 c'est-à-dire entre jamais (la valeur 1) et parfois (la valeur 2). Pour les écarts types, on décèle aussi une certaine variabilité, les valeurs varient entre 0,64 et 0,68.

En second lieu, l'application d'une procédure d'analyse de variance vise à examiner la relation entre la participation parentale aux devoirs et les exigences des enseignants à l'égard des devoirs. De manière générale, les résultats rapportés au tableau 17 montrent que la participation parentale ne varie pas en fonction des exigences des enseignants à l'égard des devoirs.

Tableau 17. Résultats des analyses multivariées des exigences des enseignants à l'égard des devoirs associées à la participation parentale aux devoirs (valeurs *F*) (n = 521)

Exigences des enseignants à l'égard des devoirs	Participation parentale aux devoirs			Stress vécu
	Fréquence de vérification et d'aide	Temps consacré à l'aide	Qualité de la relation	
• Fréquence des devoirs	1,206	0,193	0,276	0,176
• Temps à allouer aux devoirs	1,056	0,604	1,642	0,748

Aucune différence statistiquement significative n'est observée en fonction des exigences de l'enseignant à l'égard des devoirs pour les dimensions de la participation parentale aux devoirs, soit la fréquence de vérification ou d'aide aux devoirs, le temps consacré à l'aide aux devoirs et le climat relationnel entre l'enfant et les parents lors des périodes de devoirs.

Ces derniers résultats complètent les analyses de cette section qui visaient à examiner les relations entre la participation parentale aux devoirs et les caractéristiques

familiales, personnelles et scolaires des enfants au primaire. La section suivante vise à déterminer la valeur prédictive de ces caractéristiques par rapport à la participation parentale.

### **4.3. Déterminants de la participation parentale aux devoirs**

Pour identifier les variables de prédiction de la participation parentale à la réalisation de devoirs à la maison, une analyse de régression linéaire multiple avec entrée forcée est réalisée. Notre modèle comporte plus de deux variables indépendantes; toutes les variables évaluées sont entrées au même moment et un test  $F$  évalue l'ensemble du modèle. Notre modèle évalue donc les effets combinés des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires sur la participation parentale. L'analyse concerne les quatre dimensions de la participation parentale à savoir (1) la fréquence de la vérification ou d'aide aux devoirs, (2) le temps consacré à l'aide aux devoirs (3) la qualité de la relation entre le parent et l'enfant lors des périodes de devoirs et (4) le stress vécu par rapport à la réalisation de devoirs selon les parents.

Les résultats de chaque analyse sont présentés ci-dessous à l'aide de tableaux, commentés par la suite. Les tableaux présentent les valeurs de  $F$  (moyennes au carré de la régression, divisé par la moyenne au carré des résidus) et les valeurs de  $B$  (coefficient de l'équation de la régression linéaire qui indique si la pente est positive ou négative) des régressions appliquées (Strafford et Bodson, 2007).

#### **4.3.1 Relation prédictive de la fréquence de vérification ou l'aide aux devoirs**

Les résultats pour l'ensemble du modèle, présentés au tableau 18, montrent que toutes les variables indépendantes combinées expliquent 8,6 % de la variance de la fréquence de vérification ou d'aide aux devoirs [ $R^2 = 0,086$ ,  $F_{(252,8)} = 2,827$ ;  $p < 0,01$ ].

Cette variation est due essentiellement aux deux variables qui mesurent le rendement scolaire de l'enfant, en l'occurrence, le score de l'enfant au test de mathématiques (CAT) ( $B = -0,241$ ;  $p < 0,001$ ) et son degré de réussite ( $B\acute{e}ta = -0,134$ ;  $p < 0,05$ ). Les autres variables ne contribuent pas statistiquement au modèle. Les valeurs du coefficient standardisé ( $B$ ) sont faibles cela indique un effet faible de la variable explicative sur la variable expliquée (la participation parentale). Notre modèle de régression ne peut prédire la participation parentale aux devoirs qu'avec un pourcentage faible de 8,6 %. Rappelons que si la valeur du coefficient standardisé ( $B$ ) est près de 0,60 cela indique un effet très fort de la variable explicative sur la variable expliquée (Bressoux, 2008, p. 136).

Tableau. 18. Déterminants de la fréquence de la vérification ou d'aide aux devoirs

Paramètres	Coefficient non standardisé	B Standardisé	$t$	$p$
Constante			7,556	0,000
Structure da la famille	0,013	-0,006	-0,084	0,933
Scolarité des parents	-0,049	-0,040	-0,584	0,559
Revenu familial	0,005	0,013	0,176	0,861
Score au test de maths	-0,087	-0,241	-3,830	0,000
Degré de réussite	0,182	-0,134	-2,177	0,030
Genre de l'enfant	0,071	0,021	0,334	0,738
Fréquence des devoirs	-0,171	-0,066	-1,049	0,295
Temps consacré pour les devoirs	-0,189	-0,075	-1,186	0,237
$R^2$		0,086		
$R^2$ ajusté		0,057		

#### 4.3.2 Relation prédictive du temps consacré à l'aide aux devoirs

Les résultats pour l'ensemble du modèle présentés au tableau 19 montrent que toutes les variables indépendantes combinées expliquent 5,2 % de la variance du temps

consacré par les parents à son enfant lorsqu'il fait ses devoirs, cette variation est non significative [ $R^2 = 0,052$ ,  $F_{(252,8)} = 1,119$ ;  $p > 0,05$ ]. Cette variation est due essentiellement aux variables qui mesurent le rendement scolaire de l'enfant, tel que mesuré par le test de mathématiques CAT ( $B\acute{e}ta = -0,186$ ;  $p < 0,001$ ). Les autres variables ne contribuent pas statistiquement au modèle.

Tableau.19. Déterminants du temps consacré à l'aide aux devoirs

Paramètres	Coefficient non standardisé	B Standardisé	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante			5,162	0,006
Structure da la famille	0,052	0,054	0,788	0,432
Scolarité des parents	-0,034	-0,069	-0,989	0,324
Revenu familial	0,14	0,084	1,130	0,259
Score de test de maths	-0,027	-0,186	-2,913	0,004
Degré de réussite	0,007	0,012	0,196	0,844
Genre de l'enfant	-0,027	-0,020	-0,317	0,752
Fréquence des devoirs	0,013	0,012	0,191	0,849
Temps consacré pour les devoirs	-0,103	-0,101	-1,582	0,115
$R^2$		0,052		
$R^2$ ajusté		0,022		

### 4.3.3 Relation prédictive de la qualité de la relation lors des devoirs

Le modèle de régression multiple est à nouveau appliqué pour identifier les variables explicatives de la qualité de la relation entre les parents et les enfants lors des périodes de devoirs. Bien qu'un effet global statiquement significatif soit observé [ $R^2 = 0,034$ ,  $F_{(252,8)} = 1,723$ ;  $p > 0,05$ ] aucune variable indépendante n'atteint un seuil de signification acceptable. Donc, aucunes variables ne contribuent statistiquement au modèle.

#### 4.3.4 Relation prédictive du stress vécu par les parents lors des devoirs

Les résultats pour l'ensemble du modèle présentés au tableau 20 montrent que toutes les variables indépendantes combinées expliquent 8,2 % de la variance du stress vécu par les parents lors des devoirs [ $R^2 = 0,082$ ,  $F_{(252,8)} = 2,941$ ;  $p < 0,05$ ]. Cette variation est due essentiellement aux variables qui mesurent le rendement scolaire de l'enfant, tel que mesuré par le test de mathématiques CAT ( $B\acute{e}ta = -0,261$ ;  $p < 0,001$ ).

Tableau. 20. Déterminants du stress vécu par les parents lors des devoirs

Paramètres	Coefficient non standardisé	B Standardisé	t	p
Constante			6,114	0,000
Structure da la famille	0,019	0,021	0,305	0,760
Scolarité des parents	0,045	0,093	1,354	0,171
Revenu familial	0,011	-0,066	-0,905	0,366
Score de test de maths	-0,037	-0,261	-4,144	0,000
Degré de réussite	0,006	0,011	0,178	0,859
Genre de l'enfant	-0,013	-0,010	-0,159	0,874
Fréquence des devoirs	0,050	0,050	0,786	0,432
Temps consacré pour les devoirs	-0,096	-0,097	-1,544	0,124
$R^2$		0,082		
$R^2$ ajusté		0.053		

En conclusion, nous avons exploré à travers le modèle de régression multiple l'apport de chaque variable indépendante dans la prédiction de la participation parentale dans la réalisation de devoirs à la maison.

Les résultats montrent que le rendement scolaire de l'enfant, tel que mesuré par le test de mathématiques CAT est le facteur de prédiction principal de la participation parentale dans la réalisation de devoirs à la maison, suivi de la mesure du degré de

réussite de l'enfant donnée par l'enseignant. Par contre, l'effet des facteurs familiaux et scolaires dans la prédiction de la participation parentale aux devoirs s'estompe lorsqu'il est examiné concurremment avec le rendement scolaire dans notre modèle de régression. Ceci peut-être expliqué par la présence du phénomène d'interdépendances (corrélations) entre les variables explicatives, c'est-à-dire les variables qui ne sont plus significatives (caractéristiques familiales et exigences des enseignants à l'égard des devoirs) partagent des aspects avec les variables qui restent significatives (le rendement). Cette corrélation entre les variables de notre modèle estompe l'effet de la variable faible (caractéristiques familiales et exigence des enseignants) et garde l'effet de la variable la plus forte qu'est ici dans notre cas la variable rendement scolaire (Strafford et Bodson, 2007).

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Cette étude avait pour but de faire un état de situation de la réalisation des devoirs à la maison chez les enfants québécois en 6<sup>e</sup> année du primaire et d'examiner si la participation parentale dans la réalisation des devoirs variait en fonction des caractéristiques familiales, personnelles et scolaires des enfants. La première section de ce cinquième chapitre de discussion traite les questions de recherche liées à l'examen de l'état de la situation de la réalisation des devoirs tandis que la deuxième section porte sur l'analyse des facteurs associés à la participation parentale. Enfin, les limites de la recherche sont exposées.

### **5.1. État de situation de la réalisation des devoirs à la maison**

Pour rendre compte de l'état de situation de l'activité de la réalisation des devoirs à la maison, nous répondons aux quatre premières questions de cette étude. La première question est : Quelles sont les exigences des enseignants par rapport à la fréquence et la durée des devoirs? Les résultats de la présente étude concernant les exigences des enseignants en matière des devoirs montrent que la majorité des enseignants (65 %) affirment qu'ils donnent des devoirs à faire à la maison entre 3 et 4 jours par semaine. Ces résultats convergent avec ceux de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada de 1994-1995 qui montraient que 94 % des enseignants québécois donnaient toujours ou habituellement des devoirs. Par ailleurs, notre étude montre que lorsque les enseignants donnent des devoirs, ils s'attendent à ce que leurs élèves les fassent en moins de 45 minutes. On n'a aucun résultat comparatif, il s'agit de résultats inédits. Hormis les recherches qui traitent le fait que les enseignants donnent habituellement des devoirs ou pas, il n'y a aucune recherche qui donne avec précision le temps exigé par les enseignants pour faire ces devoirs à la maison.

La deuxième question est : Quelle est la durée et la fréquence des devoirs des enfants à la maison? Au sujet de la réalisation des devoirs à la maison, tout d'abord, la majorité des parents (86 %) rapportent que la fréquence des devoirs de leur enfant s'établit de quelques fois par semaine à tous les jours. Ces résultats recourent les conclusions des résultats de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada 1994-1995 à l'effet que 94 % des enseignants québécois déclarent donner toujours ou habituellement des devoirs. Ainsi, on peut considérer qu'il y a une similitude entre la fréquence avec laquelle les enseignants donnent des devoirs et la fréquence des devoirs des enfants rapportée par les parents. Deuxièmement, notre étude montre que 72 % des parents estiment que leur enfant consacre moins d'une heure par jour à la réalisation de ses devoirs. On pourrait dire qu'il n'y a pas une grande différence entre ces résultats et ceux rapportés dans les études recensées qui, de manière générale rapportent que globalement que 90 % des enfants consacrent moins de 60 minutes à la réalisation des devoirs à la maison (Deslandes, 2008; Saint-Laurent, 2005; Ertl, 2000). Ces résultats montrent que les devoirs sont une pratique très répandue au Québec et l'importance que les enfants y accordent.

La troisième question dans cet examen de l'état de situation de la réalisation des devoirs à la maison est : Quelle est la durée et la fréquence de la participation parentale à la réalisation des devoirs des enfants et quel est l'état du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de ces activités? Les résultats de la présente étude montrent que la majorité des parents affirment consacrer, lors d'une journée typique, moins d'une heure à leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs, et la majorité d'entre eux disent vérifier ou aider leur enfant dans ses travaux scolaires quelques fois par semaine. Ces résultats tendent à corroborer ceux rapportés dans des études similaires réalisées au Québec et ailleurs (Cameron et Bartel, 2008; Deslandes, 2008; Saint-Laurent, 2005; Simard et Desrosiers, 2007). Notre étude

montre une participation importante des parents à cette activité, cela peut s'expliquer par le fait que les parents estiment que les devoirs sont nécessaires à la réussite de leur enfant et qu'ils ne remettent pas en cause leur utilité. Ces résultats tendent à confirmer les affirmations du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2010), à l'effet que l'importance des devoirs pour les résultats scolaires est une conviction répandue chez les parents des enfants du primaire au Québec (CSE, 2010).

Au sujet du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors de périodes de devoirs, de façon générale, trois parents sur quatre font une évaluation positive de la qualité de leur relation avec leur enfant pendant ces périodes et la moitié d'entre eux considèrent que le moment de réalisation des devoirs à la maison n'est jamais une situation stressante. Ces proportions sont relativement élevées comparativement à celles rapportées par le Conseil canadien sur l'apprentissage qui révélait dans son enquête que seulement 28 % des parents canadiens d'enfants d'âge scolaire ont une perception positive sur le moment de réalisation de devoirs. Cette différence de pourcentage des parents qui ont une perception positive de la qualité de leur relation avec leur enfant lors de la réalisation des devoirs s'explique peut-être par le fait que les parents de notre échantillon n'ont pas le même profil que le profil moyen. Notons qu'environ 40 % des parents de notre échantillon ont un diplôme de cégep ou universitaire. Notons aussi que les parents plus scolarisés sont beaucoup plus nombreux à se sentir compétents face aux devoirs que ne le sont les parents moins scolarisés sondés dans d'autres études (Deslandes, 2008). Ces parents compétents s'impliquent davantage aux devoirs de leur enfant. Cette différence peut être encore expliquée par le fait que l'échantillon de l'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage inclut les élèves du primaire et du secondaire, cela pourrait avoir aussi un effet sur la perception des parents quant à la qualité de leur relation avec leur enfant lors des périodes de devoirs. Puisque,

l'étude ontarienne de Cameron et Bartel (2008) montre que l'enthousiasme des élèves au secondaire à l'égard des devoirs s'effrite au cours de leur parcours scolaire ce qui peut rendre l'activité des devoirs une source de stress pour les parents.

La dernière question concernant cette partie descriptive se lit comme suit : Y a-t-il une relation entre le temps consacré par l'enfant aux devoirs à la maison et celui alloué par les parents à cette activité? Les résultats concernant la comparaison du temps consacré par l'enfant pour compléter ses devoirs et celui consacré par les parents à l'enfant quand il fait ses devoirs à domicile montrent que ces deux variables sont liées positivement. Plus le temps consacré par l'enfant aux devoirs augmente plus celui consacré par les parents à l'aide aux devoirs augmente. Ces résultats corroborent les résultats de l'enquête d'Epstein (2001). Cette dernière enquête montre que, en moyenne, les enfants du primaire de tous les niveaux consacrent 30 min par jour à la réalisation des devoirs tandis que la majorité des parents interrogés rapportent allouer 25 min par jour à leur enfant quand il fait ses devoirs. Ce qui veut dire que les parents consacrent autant de temps que les enfants à la réalisation des devoirs. Une corrélation est un lien dont on ne connaît pas la direction : on ne peut pas distinguer la cause et l'effet. Ainsi, plus de temps passé aux devoirs par l'enfant peut entraîner une augmentation du temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs, mais une plus grande participation des parents à la réalisation des devoirs à la maison (notamment lorsque l'enfant éprouve des difficultés) peut exiger que l'enfant passe plus de temps à faire ses devoirs. Le temps consacré aux devoirs par les parents est alors davantage une conséquence des difficultés qu'une cause.

Pour conclure, notre étude fournit des informations inédites sur l'état de la réalisation des devoirs par les enfants québécois au primaire, notamment, en ce qui concerne le temps de réalisation des devoirs à la maison estimé par les enseignants qui est de 45 min par jour.

Par ailleurs, nos résultats tendent à confirmer ceux des principales études menées dans ce domaine au Québec. Examinons maintenant comment notre étude contribue à l'avancement de nos connaissances en ce qui concerne les facteurs associés à la réalisation des devoirs.

## **5.2. Les facteurs associés à la participation parentale aux devoirs**

Cette section présente l'interprétation des résultats univariés, multivariés et de corrélations des trois questions traitant les relations inférentielles de cette étude. Elle porte sur le volet direct de la participation des parents mesurée en termes de fréquence de vérification des travaux scolaires ou d'aide apportée aux enfants pour faire leurs devoirs et de temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs, et le volet indirect lié à l'établissement d'un environnement favorisant un climat relationnel positif entre le parent et l'enfant pendant les périodes de réalisation des devoirs à la maison.

Dans cette deuxième section, on commence par répondre à la première question des analyses inférentielles qui se lit comme suit : la durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des caractéristiques familiales des enfants au primaire?

Les résultats des analyses univariées suggèrent que la relation entre les parents de familles biparentales et leurs enfants lors de la réalisation des devoirs est plus agréable comparativement aux familles monoparentales. Ce constat va dans le même sens que celui de Cooper, Robinson et Patall (2006), qui montrent que les périodes des devoirs seraient au cœur de tensions entre les enfants et leurs parents au sein de certaines familles notamment les familles monoparentales ou recomposées. De plus, dans son avis sur les devoirs, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) montre que pour certaines familles notamment les familles monoparentales et recomposées, la réalisation des devoirs peut constituer un défi particulier et la perception des parents et des enfants à l'égard des devoirs n'est pas très

positive. En outre, le Conseil canadien sur l'apprentissage en 2007 et l'étude de Symeou en 2009 rapportent que le stress lors de la réalisation des devoirs à la maison est associé à certains types de familles notamment les familles monoparentales et recomposées. Selon ces auteurs, ces familles éprouvent des difficultés d'organisation et de gestion de temps.

Pour ce qui est de la scolarité des parents, les résultats montrent que les parents qui ont un niveau scolaire « secondaire complété ou non » allouent plus de temps à l'aide aux devoirs comparativement aux parents du niveau de scolarité « post-secondaire ». Ces résultats vont à l'encontre des résultats de Baker et Stevenson (1986) qui rapportent que les mères plus scolarisées sont davantage engagées dans le parcours scolaire de leur enfant puisqu'elles vérifient et assistent plus fréquemment leur enfant lorsqu'il fait ses devoirs comparativement aux mères moins scolarisées. Cette différence entre nos résultats et celles de Baker et Stevenson (1986) peut s'expliquer par le fait que les deux études portent sur des échantillons différents notamment au niveau des caractéristiques de l'échantillon et le niveau scolaire des enfants ciblés par les deux études. En effet, Baker et Stevenson ont interrogé seulement les mères et leur étude porte essentiellement sur des élèves de secondaire. Par contre l'échantillon utilisé par notre étude comprenait des pères et des mères des enfants du primaire. Cette différence méthodologique pourrait avoir un effet sur la variation de la participation des parents aux devoirs d'une étude à l'autre.

Les résultats illustrent aussi que les familles dont le revenu est de 80 000 \$ ou plus allouent moins de temps à l'aide aux devoirs comparativement aux familles qui ont un revenu entre 50 000 \$ et 80 000 \$. Il est possible que ces résultats s'expliquent par le fait que les familles plus fortunées font appel à des services d'aide aux devoirs. En effet, selon l'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007), les parents dont le revenu est élevé sont plus enclins à recruter un tuteur pour leur enfant. Nos résultats montrent que

les familles à faible revenu sont autant engagées que les familles aisées, ce qui corrobore les résultats des recherches de Dauper et Epstein (1993) qui ont montré que les parents de groupes minoritaires et de milieux défavorisés s'engagent dans le suivi scolaire de leur enfant à un degré élevé si les stratégies des enseignants favorisent leur collaboration. Les résultats de cette dernière étude et notre résultat mettent en doute la croyance à l'effet que les parents à faible revenu sont peu engagés dans le suivi scolaire de leurs enfants.

La deuxième question dans les analyses référentielles se lit comme suit : la durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des caractéristiques personnelles des enfants au primaire?

En regard des résultats de notre recherche sur le lien entre le rendement scolaire de l'enfant et le temps consacré par les parents à la réalisation des devoirs, nos résultats appuient les études précédentes (Cooper et al., 1998; Cooper, Lindsay et Nye 2000; Epstein, 1986; Deslandes et al., 2008; Ertl, 2000; Levin et al., 1997) qui montrent que les parents s'impliquent davantage dans la réalisation des devoirs lorsque leur enfant éprouve des difficultés scolaires. En corollaire, plus le rendement scolaire de l'enfant est élevé, moins les parents consacrent du temps à l'aide aux devoirs et à la vérification de leurs travaux scolaires. On peut avancer deux interprétations pour expliquer cette situation. D'abord, il est possible que les enseignants incitent les parents d'enfants en difficulté à soutenir davantage leurs enfants ou que ces derniers prennent ce genre d'initiative (Cooper, Lindsay et Nye 2000) ou lorsque le rendement scolaire de l'enfant est faible, les parents peuvent décider d'assurer un suivi scolaire plus intense (Cooper et al., 1998; Levin et al., 1997). Cela peut s'expliquer par le fait que les parents estiment que les devoirs sont nécessaires à la réussite de leur enfant et qu'ils ne remettent pas en cause leur utilité.

Ces résultats tendent à confirmer les affirmations de plusieurs recherches, à l'effet que l'importance des devoirs pour les résultats scolaires est une conviction répandue chez les parents des enfants du primaire au Québec (CSE, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004). En d'autres termes, si l'enfant a des difficultés scolaires, les parents s'impliquent de manière directe. Dans le cas contraire, les parents accordent moins de temps ce qui peut tendre à favoriser l'autonomie de son enfant lors des périodes des devoirs.

Par ailleurs, les résultats des analyses multivariées montrent que les principales variables qui prédisent la participation parentale aux devoirs sont la performance de l'enfant en mathématiques et le degré de sa réussite globale selon l'évaluation de l'enseignant. Ces résultats tendent à corroborer ceux des études menées par Cooper et al. 2000; Ertl, 2000; Epstein, 1986 qui stipulent que la participation parentale est influencée principalement par le rendement de leur enfant. Les enfants qui ont des difficultés à l'école reçoivent souvent de l'aide pour les devoirs. En d'autres termes, au fur et à mesure que le rendement des enfants à l'école diminue, les parents pourraient décider d'accroître la durée et la fréquence de vérifier ses travaux scolaires ou l'aider à les faire (Ertl, 2000). Par ailleurs, la recherche de Cooper, Lindsay et Nye (2000) montre qu'au primaire, plus les enfants obtiennent des résultats faibles à un test standardisé et des notes peu élevées à leurs bulletins plus leurs parents participent à la réalisation des devoirs à la maison. Pour sa part, Epstein (1986) montre, dans son étude auprès des parents des enfants du primaire, l'existence d'une relation négative entre le temps consacré par les parents à l'aide aux devoirs et le rendement scolaire en mathématiques. Autrement dit, les élèves ayant un faible rendement en mathématiques passent plus de temps à faire leurs devoirs et obtiennent plus d'aide de la part de leurs parents. La participation parentale est plutôt la conséquence

de difficultés scolaires de l'enfant : quand l'enfant réussit moins bien, les parents peuvent décider d'assurer un suivi scolaire plus intense.

Les résultats portant sur le lien entre le genre de l'enfant et la participation parentale aux devoirs indiquent que les parents s'impliquent autant auprès des filles que des garçons. Ce résultat va dans le même sens que l'étude de Grolnick et ses collègues (1997), qui concluent qu'il n'y a pas de relation significative entre l'intensité de l'implication parentale dans la réalisation des devoirs et le genre des enfants. Toutefois, nos résultats divergent avec ceux de Cooper, Lindsay et Nye (2000) qui soutiennent que les parents s'impliquent davantage auprès des garçons que de filles au niveau primaire. Il est possible que cette divergence s'explique par le fait que les deux études portent sur des échantillons différents notamment le niveau scolaire des élèves participant aux deux études. Notre échantillon se compose uniquement de parents d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire, par contre les données de Cooper et ses collègues proviennent de questionnaires administrés aux parents dont les niveaux scolaires de leurs enfants s'étalent de la 2<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Deslandes et Cloutier (2005) ont montré qu'au niveau secondaire, les parents participent davantage auprès des garçons que de filles. Ces derniers manifestent un plus haut niveau d'indépendance, soit d'initiative et d'autodétermination lors de la réalisation des devoirs à la maison.

La dernière question dans le cadre des analyses inférentielles se lit comme suit : la durée et la fréquence de la participation parentale aux devoirs à la maison, de même que le climat relationnel entre le parent et l'enfant, varient-ils en fonction des exigences des enseignants en matière de devoirs?

Enfin, les résultats concernant les exigences des enseignants en matière des devoirs relèvent l'absence d'effet de ces exigences sur la participation aux devoirs. Nos résultats

vont à l'encontre des résultats d'Epstein (2001) qui a démontré que le temps consacré par les parents à la réalisation des devoirs à la maison tend à augmenter lorsque les pratiques des enseignants en matière de devoirs favorisent cette implication. Deslandes et Bertrand (2004) rapportent aussi que la participation parentale aux activités scolaires à la maison est prédite principalement par la variable correspondant aux pratiques des enseignants en matière des devoirs. Cette divergence peut s'expliquer par le fait qu'il y a une grande différence entre les pratiques des enseignants en matière de devoirs et les exigences des enseignants à l'égard des devoirs. Ces pratiques des enseignants se traduisent habituellement par des échanges avec les parents relatifs à l'enfant et son travail scolaire ou en offrant aux parents des suggestions précises sur une base personnelle pour lire davantage avec son enfant et l'aider à faire ses devoirs (Deslandes et Bertrand, 2004). Ces deux variables ne sont pas donc mesurées de la même manière. Pour Epstein (2001) et Deslandes et Bertrand (2004), les pratiques des enseignants par rapport aux devoirs sont mesurées en fonction de la fréquence des contacts signifiants et des échanges entre l'enseignant et le parent relatifs aux devoirs. Par contre, les exigences des enseignants de cette étude sont mesurées en termes de la fréquence hebdomadaire à laquelle les enseignants donnent des devoirs ou du temps qu'ils s'attendent à ce que les élèves y consacrent quotidiennement.

Enfin, notre modèle de régression ne peut prédire la participation parentale aux devoirs qu'avec un pourcentage faible de 8,6 %. Ce modèle n'est pas un bon prédicteur au sens où il ne propose que une ou deux variables qui contribuent significativement au modèle, ce qui nous appelle à le revoir en cherchant d'autres variables qui peuvent prédire de façon considérable notre variable dépendante, par exemple la motivation des enfants à faire ses devoirs (Trautwein, 2006), le nombre d'heures de travail des parents en dehors de la maison; nombre d'enfants dans la famille, les attentes des parents et l'utilisation des

services d'aide aux devoirs à l'école. Toutefois, l'évaluation de l'enseignant du degré de réussite de l'enfant et les résultats des élèves au test de mathématiques peuvent expliquer la variation de la participation parentale aux devoirs mesurés en termes de la fréquence de vérification et d'aide aux devoirs, du temps consacré aux devoirs et du climat relationnel entre le parent et l'enfant lors des périodes des devoirs (qualité de la relation et stress vécu). Ces résultats rappellent l'importance de tenir compte du rendement scolaire des enfants dans l'étude des facteurs de prédiction de la participation parentale aux devoirs.

### **5.3. Les limites de la recherche**

Tous les éléments de la discussion étant maintenant mis en place, il est nécessaire de déterminer les limites de la présente étude afin d'évaluer les retombées des résultats des analyses ultérieures (Loye, 2011).

Le fait d'utiliser les données d'une étude d'envergure à l'échelle provinciale a offert plusieurs avantages. L'échantillon était vaste et représente différentes régions du Québec.

En outre, les limites de cette étude étaient associées à l'absence de contrôle sur certaines variables liées aux caractéristiques de l'élève, telle sa motivation à faire ses devoirs qui peuvent influencer les résultats.

Au sujet du choix de la méthode quantitative, elle a permis de recueillir plusieurs données rapidement auprès de grands échantillons. De plus, compte tenu du nombre de participants touchés, elle a offert une plus grande possibilité de généralisation de résultats comparativement aux études de cas si certaines conditions sont respectées, par exemple des tests exécutés étant appropriés et un échantillon suffisant et représentatif, etc. Par ailleurs, les résultats obtenus ne risquent pas de différer d'un chercheur à l'autre. En effet, les résultats ne sont pas sensibles à l'accord inter-juges, comme c'est le cas pour l'analyse qualitative (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Par contre, il demeure que les

questionnaires, tout comme les données d'entrevue, recueillent les perceptions des répondants, celles-ci pouvant être erronées. En effet, chaque acteur a sa propre vision des événements, due, entre autres, à son filtre cognitif (Coburn, 2006).

Au sujet de la représentativité et la généralisation des résultats obtenus, de manière aléatoire, les écoles ont été sélectionnées dans la majorité des commissions scolaires du Québec. Ensuite, la participation des directions et des enseignants de ces écoles a été sollicitée. Enfin, les parents des enfants de ces classes ont été invités à participer à la recherche. Donc, sélection aléatoire des écoles, mais non des participants puisqu'eux devaient être volontaires. En conséquence, cela pose des limites sur la représentativité de l'échantillon et la généralisation des résultats. Cependant, comparativement aux autres recherches menées au Québec dans ce domaine, il s'agit d'un échantillon important.

## **CONCLUSION**

La présente étude contribue à l'avancement de la recherche en sciences de l'éducation par différents apports. En effet, tel qu'indiqué précédemment, plusieurs recherches tentent de mettre en évidence les relations entre la participation parentale à la réalisation de devoirs à la maison et certaines caractéristiques familiales, personnelles et scolaires de l'enfant au primaire. Le sujet de l'étude est unique, les autres études similaires n'ont pas pris en considération les exigences des enseignants par rapport à la fréquence et la durée des devoirs. En outre, les autres études similaires se concentrent seulement sur l'un des aspects de la participation parentale aux devoirs, considérant rarement à la fois les deux volets de la participation parentale soit la participation parentale directe et indirecte.

Il existe un certain consensus parmi les chercheurs dans ce domaine de recherche à l'effet que la participation des parents à la réalisation des devoirs pourrait varier en fonction des caractéristiques familiales de l'enfant au primaire, ce que nos résultats confirment au sujet la structure de la famille, le revenu total du ménage et la scolarité des parents.

De plus, nos résultats montrent que le rendement scolaire de l'enfant est un facteur important à considérer pour juger de la participation parentale aux devoirs. Si l'enfant a des difficultés scolaires, les parents s'impliquent de manière directe. Dans le cas contraire, les parents accordent moins de temps ce qui peut tendre à favoriser l'autonomie de son enfant lors des périodes des devoirs.

Une des limites potentielles de cette étude repose sur la fidélité des renseignements fournis par les parents et les enseignants. L'ajout d'une mesure fournie par les enfants eux-mêmes aurait permis de comparer le jugement des évaluateurs. Le chronométrage de

la période de devoirs aurait pu être une mesure plus précise, mais difficile à obtenir. L'effet de désirabilité sociale pourrait aussi amener les enseignants et les parents à surestimer la durée et la fréquence des devoirs.

Enfin, il serait pertinent pour les recherches futures de prendre en considération l'avis des enfants concernant la situation de réalisation des devoirs à la maison, ce qui nous permettra de valider celle des parents et des enseignants et de traiter le sujet de l'étude selon des perspectives différentes. Il est fort probable que nous pourrions apprendre à proposer une meilleure description de cette activité en juxtaposant l'avis relatif à cette activité des enfants, de leur parent et de leur enseignant. De plus, il sera pertinent d'utiliser une méthode mixte pour recueillir et analyser les commentaires des parents et des enfants concernant, par exemple, les raisons pour lesquelles leur relation est plus ou moins agréable lors des périodes de réalisation des devoirs à la maison.

Rapport-Gratuit.com

**RÉFÉRENCES**

- Amato, P. (1988). Parental divorce and attitudes toward marriage and family life. *Journal of Marriage and Family*, 50(2), 453-461.
- Archambault, J., Chouinard, R., 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.
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2006). Les devoirs à la maison : en donner ou pas? *Vivre le primaire* (Magazine de l'association québécoise des enseignants et des enseignantes du primaire AQEP). 19, 34-36
- Baker, D. P., et Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166.
- Bali, S.J., Demo, D.H., et Wedman, J.F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 142-146
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardou, É., Oubrayrie, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R., et Rousseau, M. (2010). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents: une étude comparative France –Québec. *Pratiques psychologiques*, 18(3) 205-316.
- Battle-Bailey, L. (2004). Interactive homework for increasing parent involvement and student reading achievement. *Childhood Education*, 81(1), 36.
- Blais, F. (2001). *Le Canadian Achievement Test utilisé comme un indicateur de réussite scolaire* (Mémoire de maîtrise, Université d'Alberta, Canada). Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/MQ60387.pdf>
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Bryan, T., Nelson, C., et Mathur, S. (1995). Homework: A study of primary students in regular, resources, and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 85-90.
- Cameron, L., et Bartel, L. (2008). *Homework realities: A canadien study of parental opinions and attitudes*. Toronto: Cameron et Associates Inc.  
[http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/cameron\\_bartel\\_report.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/cameron_bartel_report.pdf)

- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education- Effects on high school academic success* (Rapport. n°27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Repéré à : <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>
- Coburn, C.E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction : Using Frame Analysis to Uncover the Micro processes of Policy Implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343-379.
- 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.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage (2009). *Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps*. Ottawa : le Conseil. Repéré à : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Le Conseil.
- 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*. Québec: Le Conseil.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York : Longman.
- Cooper, Harris (2007). *The battle over homework: common ground for administrator, teachers and parents*. (3<sup>e</sup> éd.). Thousand oaks, CA : Corwin press.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J. 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(4), 464-487.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., et Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.

- Cooper, H., et Jeffrey, C. V. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153
- Cooper, H., Robinson, J., et Patal, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25, 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Dauber, S. L., et Epstein, J.L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement. in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and schools in pluralistic society* (p.53-71). Albany, NY: Sunny Press.
- Desforges, C., et Abouchaar, A. (2003). *The impact of parent involvement, parental support and family education on Pupil achievement and adjustment: a Literature review* (Rapport no RR433). London, U.K.: Department for education and skills. Repéré à: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433>.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Laval.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec : Presse de l'Université du Québec
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans : L. Delbois et D. Lamoth (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 183-202). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433

- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie* 151, 61-74
- Deslandes, R., Descôteaux, G., Hardy, V., Rousseau, M., et Rousseau, N. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31, 836-860.
- Deslandes, R., et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Duxbury, L., et Higgins, C. (2001). *Work-life balance in the new millennium: where are we? Where do we need to go?* (Rapport no.W12). OW: Canadian policy research networks.
- Eastman, G. (1988). *Family involvement in education*.
- Eccles, J. S., et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. Dans A. Booth et J. Dunn (dir.), *Family-school links: how do they affect educational Outcomes?* (p. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students* (Rapport no 26). Center on families, communities, schools, and children's learning, Baltimore : Johns Hopkins University.
- Epstein, J. (1990). Schools and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. Dans D. Unger et M. Sussman (dir.) *Families in community Setting: Interdisciplinary perspectives*. (p. 99-126). NY: Haworth press,
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*: Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., et Dauber, L.D. (1989). *Effects of the Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) social studies and art program on student attitudes and knowledge* (Rapport no 41). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., et Van Voorhis (2001). More minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 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), 42-57.
- Fecteau, C. (2012). *Rapport des parents aux devoirs à la maison : milieux favorisés et milieux défavorisés*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Glasman, D., et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie : UFR.
- Grolnick, W. S., et Ryan, R. M., (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 8(12), 143-154.
- Grolnick, W. S., et Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., et Apostoleris, N.H., (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Henderson, A. T., et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX : National center for family and community.
- Hrimech, M., et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire: Une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education*, 22, 269-282.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O.C., et Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in student's homework : Strategies and Practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M., et Kathleen, P.J. (2001). Parent involvement in homework. *Educational Psychology*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whestel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105.

- Karten, T.J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Ho Sui-Chu, E., et Williams, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociologie of Éducation*, 69(2), 126-141.
- Janosz, M., et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrante des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22, 33-55.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urbain éducation*, 40, 237-269.
- Jones, R. (1996). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Julien, A., et Ertl, H. (2000). Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Revue trimestrielle de l'éducation*. 6(2), 24-40
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (Éditions du CRP), Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Kinnear, P.R et Gray, C.D. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement des données*. Bruxelles : De Boeck.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, Mass : Da capo life long.
- Lapointe, P., et Dupuis, P. (2010). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec* (Projet n° 2005-AC-103493).
- Lecompte, MD., et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego , CA : Academic Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lescarret, O., 2000. Désir d'apprendre et dynamique éducative familiale. *Psychologie et éducation*. 43, 103-118.
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-222.

- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., et Royer, E. (2005). Evolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficultés de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56.
- McHale, S.M., et Ann, C.C. (2005). The Long Arm of the Job Revisited: Parenting in Dual-Earner Families. Dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting : an ecological perspective* (2<sup>e</sup> éd., p.275-296). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme d'aide aux devoirs*. Repéré à [http://mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_devoirs\\_ecoles/Feuilletaideauxdevoirs\\_pdf](http://mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_devoirs_ecoles/Feuilletaideauxdevoirs_pdf)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), 2007. *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15ans. Analyse des données québécoise recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008). *Évaluation de programme : programme Aide aux devoirs*. Québec : Le Ministère.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2011). *Quality time for students : Learning in and out of school*. OECD Publishing.
- Loye, N. (2011). ETA-6505 – Notes de cours 10 Présentation Power Point. Repéré dans l'environnement StudiUM : <http://studium.umontreal.ca/>
- Loye, N. (2011). ETA-6000 – Notes de cours 12 [Présentation PowerPoint. Repéré dans l'environnement StudiUM : <http://studium.umontreal.ca/>
- Paschal, R.A., Weinstein, T., et Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: À quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework : A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Polloway, E. A., Bursuck, W.D., et Epstein, M. H. (2001). Homework for students with learning disabilities: The challenge of home-school communication. *Reading et Writing Quarterly*, 17(3), 181-187.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Saint-Laurent, L., et al. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286
- Saint-Laurent, L., et Giasson. J. (2005). Le style parental dans les devoirs. *Education Canada*, 45(1), 47-50.
- Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices* (4<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.
- Shearer, L., Crouter, C., et McHale, M. (2005). Parent's perceptions of change in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*. 20(6), 662-684.
- Simard, M., et Desrosiers, H. (2007). *Quand la classe est finie, l'aide aux devoirs en première année primaire*. Portraits et trajectoires, 7, 2.
- Skinner, B.F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Culumbus, OH : Merril.
- Strafford, J., et Bodson, P. (2007). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada (2007, 13 février). Étude: le temps passé en famille. *Le Quotidien*.
- Statistique Canada (2009). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et le jeune, cycle 4 (2000-2001). Repéré à [www.statcan.gc.ca/](http://www.statcan.gc.ca/)
- Symeou, L. (2009). Mind the Gap! Greek-Cypriot Parents and Their Children's Homework. Dans R. Deslandes (dir.). *International perspectives on student outcomes and homework*. (p. 76-94). LN and NY: Routledge.
- Trautwein, U., et Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-still much of mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145
- Vallerand, R. J., Fortier, M.S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life sting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Van Voorhis, F (2003). Interactive homework in middle school: effects on family involvement and science achievement. *The journal of educational research*, 96(6), 323-338.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management Reported by High School Students. *Educational Psychology*, 26(1), 73-91.

- Xu, J., et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Zill, N. (1999). *Promoting educational equity and excellence in kindergarten*. Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir), *The transition to kindergarten* (p. 67-105). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Walker, J. M.T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., et Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge: Harvard Family Research Project. Repéré à : <http://www.kids-connect.org/homework.pdf>.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher Communications, Child Achievement, and Parent Traits in Parent Involvement Models. *The journal of Educational Research*, 91(1), 3-14

Rapport-Gratuit.com

**ANNEXE A**

**LES VARIABLES À L'ÉTUDE ET LE LIBELLE DES ÉNONCÉS**

### Les variables à l'étude, leurs dimensions et le libellé des énoncés

Variable	Dimensions	Énoncés
Caractéristiques Familiales	Structure de la famille	Est-ce que votre famille est biparentale, recomposée ou monoparentale?
	Niveau scolaire des parents	Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez obtenu?
	Revenu familial à la maison	Quel a été le revenu total approximatif avant impôts et retenues de tous les membres du ménage au cours des 12 derniers mois, si l'on compte toutes les sources?
Participation parentale dans la réalisation des devoirs à la maison	Temps consacré par le parent à l'aide aux devoirs	Lors d'une journée typique, combien de temps vous et votre conjoint consacrez-vous à votre enfant lorsque il/elle fait ses devoirs?
	Fréquence de l'aide fournie par les parents	À quelle fréquence vérifiez-vous ses travaux scolaires ou l'aidez-vous à les faire?
	Climat relationnel parent/enfant lors de la réalisation de devoirs à la maison	Comment décrivez-vous votre relation avec votre enfant lors de périodes de devoirs? Est-ce que le moment des devoirs est une situation stressante pour vous ou pour votre conjoint?
Les devoirs des enfants	Fréquence des devoirs	À quelle fréquence votre enfant a-t-il/elle des travaux/devoirs scolaires à faire?
	Temps consacré aux devoirs	Les jours où votre enfant a des travaux scolaires à faire, combien de temps y consacre-t-il/elle habituellement ?

Exigences des enseignants en matière des devoirs	Fréquence des devoirs	En moyenne, à quelle fréquence donnez-vous des devoirs à faire à la maison aux élèves de votre classe?
	Temps à allouer aux devoirs	En moyenne, les jours où vous donnez des devoirs, combien de temps vous attendez-vous à ce que les élèves consacrent à ceux-ci?
Rendement scolaire de l'enfant	Le degré de réussite des élèves	Selon vos observations, quel degré de réussite ont les élèves suivants dans l'ensemble des matières scolaires?
	Score au test de mathématiques	Celui-ci était constitué de 24 items portant sur des opérations de base (addition - soustraction - multiplication et division) dans lesquels l'enfant doit cocher la bonne réponse