

Université de Montréal

**L'encadrement parental des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année
du premier cycle du primaire**

Par

Nawel Douadi

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire de recherche présenté
à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade
de Maître ès arts (M.A.) en psychopédagogie**

Mai 2013

© Douadi, 2013

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

L'encadrement parental des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire

présenté par :

Nawel Douadi

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvie Cartier

Présidente du jury

Serge J. Larivée

Directeur de recherche

Jean Archambault

Membre du jury

Résumé

Les systèmes éducatifs dans le monde et particulièrement au Québec visent à préparer les élèves à relever les défis de l'avenir et à continuer à apprendre tout au long de leur vie. À cet égard, la lecture est un volet important dans le développement d'un enfant et dans sa capacité de faire des liens avec le monde qui l'entoure. La lecture est un outil d'apprentissage, de communication et de création, et elle peut être une source de plaisir. La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture. Ainsi, elle est nécessaire pour effectuer une tâche, se renseigner ou se divertir. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale et pour apprendre dans différents contextes disciplinaires.

Dans le but notamment de consolider les apprentissages et d'installer de bonnes habitudes de travail, les enseignants proposent aux élèves des devoirs de lecture à faire à la maison. Les recherches montrent que la participation des parents dans la vie scolaire des enfants, particulièrement lors de l'encadrement des devoirs, peut avoir une influence positive sur la réussite scolaire.

La présente recherche vise à étudier la manière dont les parents d'élèves de première année encadrent leur enfant pendant la période des devoirs, notamment pendant la lecture. Notre échantillon est constitué de dix-sept parents d'élèves de première année. Nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée afin de recueillir les commentaires et les perceptions des parents sur le déroulement de la période des devoirs à la maison.

Les résultats ont montré que tous les parents interrogés encadrent leur enfant pendant ses devoirs, les mères plus souvent que les pères, et qu'ils établissent une routine lors de cette période. L'encadrement des devoirs se fait majoritairement dans un climat agréable. La plupart des parents soutiennent leur enfant en restant à proximité de lui, en lui donnant des conseils, en l'encourageant et en s'assurant qu'il termine ses devoirs. La majorité des parents estiment avoir les ressources nécessaires pour encadrer leur enfant lors des devoirs. Durant la lecture, les parents écoutent généralement leur enfant et l'aident ou le corrigent s'il n'arrive pas à lire ou s'il fait une erreur. Par ailleurs, même si les parents sont convaincus de l'habileté de leur enfant en lecture, la plupart vérifient sa compréhension en posant des questions.

En ce qui a trait aux effets des devoirs, tous les parents pensent que les devoirs favorisent la réussite scolaire de leur enfant et que leur encadrement a un effet positif sur la lecture. Les résultats obtenus ne peuvent être généralisés. Cependant, il serait intéressant de poursuivre ce travail par une recherche complémentaire qui étudierait les perceptions des enseignants et des élèves sur les devoirs de lecture.

Mots-clés : lecture, devoirs, primaire, parents, encadrement

Abstract

The goal of education systems across the world and particularly in Quebec is to prepare students to meet challenges of the future and to help them continue learning throughout their lifetime. In this regard, reading is an important aspect in a child's development and in developing their ability to relate to the world around them.

Reading is a tool for learning, communication and creativity, and it can be a source of pleasure. Most daily activities involve reading. Thus, it is necessary to perform a task, to learn or to play. Students learn to read in order to better integrate into the academic and social life and to learn in different disciplinary contexts

In an effort to consolidate learned material and to instill good work habits, teachers assign reading assignments for students to complete at home. Research demonstrates that parents' involvement in their child's school life, especially in the form of homework supervision, can have a positive effect on their academic success.

This study examines how the parents of grade one students help children with their homework, namely with reading. The sample comprises 17 parents of grade one students. We have chosen a semi-structured interview approach in order to gather the comments and perceptions of parents on homework sessions.

According to findings, all parents interviewed help their children with homework, more so women than men, and a homework routine is established. Homework supervision is mostly done in a pleasant context. Most parents support their child by staying close to them, advising them, encouraging them, and making sure they finish their assignment. Most parents also consider they have the necessary resources to help their children with homework. For reading assignments, parents listen to their child read aloud and correct them when they stumble or make a mistake. In addition, even if parents trust their child's reading abilities, most will ask questions to ensure comprehension.

With regards to the effects of homework, all parents believe that homework facilitates academic success and that supervision has a positive effect on reading. These findings cannot be generalised, however, it would be interesting to follow-up this research with a related study on the perceptions of students and teachers.

Key words: reading, homework, elementary, parents, supervision

Table des matières

Résumé	III
Abstract	V
Dédicaces	XI
Remerciements	XIII
Introduction	1
Chapitre 1 : La problématique	7
1.1 La lecture comme déterminant de la réussite scolaire	7
1.1.1 La lecture dans le Programme de formation de l'école québécoise	7
1.1.2 Différents stades du lecteur	10
1.1.3 La lecture en première année	12
1.1.4 La compréhension en lecture	13
1.1.5 Rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture	14
1.2 Les devoirs, un volet important dans la vie scolaire	15
1.2.1 Type et quantité de devoirs	16
1.2.2 Conditions favorables aux devoirs	17
1.2.3 Encadrement et intervention des parents lors des devoirs	18
1.2.4 Variables influençant l'encadrement parental lors des devoirs	20
1.2.5 Perceptions des parents sur les devoirs	22
1.3 Synthèse et objet de la recherche	23
Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recension des écrits	25
2.1 Définitions des concepts clés	25
2.1.1 Les devoirs	25
2.1.2 L'encadrement, l'implication et la participation parentale	27
2.1.3 Les conditions et les types d'encadrement ainsi que les styles	29
d'intervention	29
2.1.4 La perception	30
2.2 Question 1 : conditions d'encadrement parental lors de la période des devoirs	31
2.2.1 La participation parentale à la vie scolaire des enfants	31
2.2.2 Facteurs influençant la participation parentale	33
2.2.3 Encadrement parental lors des devoirs	37
2.2.4 Temps consacré aux devoirs	38
2.2.5 Les effets des devoirs	41
2.2.6 Synthèse	46
2.3 Question 2 : type d'encadrement parental lors de la période des devoirs ...	47
2.3.1 Les devoirs et la famille	47
2.3.2 Les devoirs et la relation école-famille	48
2.3.3 Les difficultés rencontrés par les parents lors des devoirs	49
2.3.4 Synthèse	52
2.4 Question 3 : style d'intervention des parents lors de la lecture	53
2.4.1 Les devoirs de lecture	54
2.4.2 Encadrement des parents lors de la lecture	54
2.4.3 Méthodes d'intervention des parents en lecture	55

2.4.4 Facteurs influençant l'intervention des parents pendant la lecture	59
2.4.5 Influence des parents dans l'apprentissage de la lecture.....	61
2.4.6 Synthèse	63
2.5 Question 4 : perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution lors des devoirs	65
2.5.1 Perceptions des acteurs concernés par les devoirs	65
2.5.2 Influence de l'encadrement parental pendant les devoirs sur la réussite scolaire	67
2.5.3 Influence de l'attitude et des croyances des parents et des enfants	68
2.5.4 Synthèse	70
2.6 Synthèse du chapitre.....	71
2.6.1 Objectifs de la recherche	75
2.6.2 Pertinence de la recherche	76
Chapitre 3 : Méthodologie	79
3.1 Type de recherche	79
3.2 La démarche méthodologique	80
3.2.1 Collecte de données	80
3.2.2 L'analyse des résultats	86
3.3 Considérations d'ordre déontologique	90
Chapitre 4 : Présentation et traitement des données selon les thèmes du questionnaire.....	91
4.1. Thème 1 : conditions d'encadrement des devoirs.....	91
4.2 Thème 2 : Type d'encadrement parental	95
4.3 Thème 3 : Style d'intervention des parents en lecture	104
4.4 Thème 4 : Perceptions des parents sur les comportements et l'attitude de l'enfant à l'égard des devoirs de lecture.....	111
4.5 Aspects importants ajoutés	113
Chapitre 5 : Analyse et discussion des résultats.....	115
5.1 Discussion des résultats au regard des objectifs de la recherche et de la recension des écrits.....	115
5.1.1 Les conditions d'encadrement parental	116
5.1.2 Le type d'encadrement parental lors des devoirs	120
5.1.3 Discussion sur le style d'intervention des parents lors de la lecture.....	125
5.1.4 Les perceptions des parents sur l'attitude et les comportements des enfants et leur propre contribution dans les devoirs	129
5.2 Les limites de la recherche	131
Conclusion	133
Références bibliographiques	139
Annexes	147
Annexe 1 : protocole d'entrevue	149
Annexe 2 : lettre aux parents	153
Annexe 3 : formulaire de consentement	155
Annexe 4 : Dictionnaire des codes.....	159

Liste des tableaux

Tableau I. Stades d'évolution du lecteur	11
Tableau II. Effets positifs des devoirs	44
Tableau III. Effets négatifs des devoirs	44
Tableau IV. Critères retenus pour chaque question de recherche.....	73
Tableau V. L'échantillon de parents	85
Tableau VI. Les caractéristiques des parents.....	86
Tableau VII. Les questions et sous-questions d'entrevue et leurs codes d'analyse.....	87
Tableau VIII. Le parent qui encadre l'enfant lors des devoirs	91
Tableau IX. L'endroit où sont réalisés les devoirs.....	92
Tableau X. Heure du début des devoirs.....	93
Tableau XI. Proximité entre le parent et l'enfant lors des devoirs.....	94
Tableau XII. Durée des devoirs selon les parents	94
Tableau XIII. Durée des devoirs de lecture	95
Tableau XIV. Choix de l'ordre de réalisation des devoirs	95
Tableau XV. Ce que disent les parents pendant les devoirs	96
Tableau XVI. Ce que font les parents pendant les devoirs	96
Tableau XVII. Félicitations et réprimandes des parents lors des devoirs	97
Tableau XVIII. Lecture des consignes de devoirs	98
Tableau XIX. Ressource des parents pour l'encadrement des devoirs.....	98
Tableau XX. Directives de l'enseignante aux parents pour encadrer les enfants.....	99
Tableau XXI. Influence des devoirs sur le climat familial.....	100
Tableau XXII. Influence des devoirs sur la relation entre l'école et la famille.....	101
Tableau XXIII. Tension au sein de la famille par l'effet des devoirs.....	102
Tableau XXIV. Tension entre l'école et la famille par l'effet des devoirs	103
Tableau XXV. Exigences des parents par rapport à la réalisation des devoirs	104
Tableau XXVI. Ce que disent les parents pendant le devoir de lecture.....	104
Tableau XXVII. Ce que font les parents pendant le devoir de lecture	105
Tableau XXVIII. Ce que font les parents si leur enfant n'arrive pas à lire un mot	106
Tableau XXIX. Ce que font les parents si leur enfant se trompe dans un mot	106
Tableau XXX. Fréquence d'intervention des parents lors de la lecture.....	107
Tableau XXXI. Causes des interventions des parents durant la lecture de l'enfant	108

Tableau XXXII. Moyens des parents pour vérifier la compréhension de lecture de leur enfant	108
Tableau XXXIII. Directives données par l'enseignante pour l'encadrement de la lecture ...	109
Tableau XXXIV. Lecture des parents avec leur enfant en dehors des devoirs	110
Tableau XXXV. Types de textes donnés en devoirs de lecture.....	111
Tableau XXXVI. Attitudes des enfants face aux devoirs	112
Tableau XXXVII. Attitudes des enfants face aux devoirs de lecture.....	112
Tableau XXXVIII. Finalisation des devoirs par les enfants	113

Dédicaces

À la mémoire d'une femme exceptionnelle qui restera toujours dans mon cœur,

à Ma Zakia.

À la mémoire de ma petite fille Ikrame.

À celui qui représente l'espoir dans ma vie, à mon fils Rayane.

Remerciements

Ma reconnaissance revient d'abord à mon directeur de recherche, Serge J. Larivée qui a su me guider dans cette aventure intellectuelle. Je le remercie de m'avoir transmis sa rigueur et son sérieux et d'avoir cru en mes capacités. Durant ce long processus, il a été disponible pour répondre à mes préoccupations scientifiques et techniques.

Du plus profond de mon cœur, je tiens à témoigner ma gratitude à celle qui a sacrifié sa jeunesse afin que ses enfants réussissent. Nema, ton courage et ta détermination ont été un exemple pour moi. Tes paroles raisonneront pour toujours dans mon cœur et les valeurs que tu m'as transmises me guideront tout au long de ma vie. Ma gratitude s'adresse aussi à mon père dont le sérieux et la droiture au travail ont été une source d'inspiration inestimable pour moi.

Sans le soutien et les encouragements de Salim, mon mari, ce travail de recherche aurait été plus laborieux. Je ne trouve pas les mots pour t'exprimer ma gratitude pour ton appui et ta patience qui ont été précieux pour moi, particulièrement pendant les moments difficiles de cette maîtrise.

Je tiens enfin à souligner la grande place occupée par ma famille au cours de ces années d'étude. À ma sœur Lamia qui m'a accompagnée dans ce parcours par son soutien ainsi qu'à son mari Younes. À ma belle-mère qui est un modèle de courage et de persévérance. À mon beau-père qui a toujours encouragé la quête du savoir. À mon frère Merouane et sa femme Amina qui m'accueillent chaque été à bras ouverts. À ma sœur Soussou et son mari Nacer. À mes tantes et oncles Ghania, Fahima, Saadeddine, Nacer, Ahmed, Melouk et Djamel. À ma belle sœur Lynda et mes beaux frères Hichem et Yacine. À ma sœur Assia et mes frères Tarek, Raouf et Issam. À ma cousine Manel.

À tous mes neveux et nièces que je chéris, Meriem, Marwa, Wissam, Mehdi, Wassim, Nélia, Hani, Ines, Nada, Sofia, Sirine, Anis, Fares, Neila, Wael, Salma et mon bout de chou Mayssa.

Introduction

Un des objectifs des systèmes éducatifs est de développer le capital humain des élèves, soit de les préparer à relever les défis de l'avenir et d'avoir les moyens pour continuer à apprendre tout au long de la vie (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2001). À cet effet, le niveau d'apprentissage des élèves constitue un indicateur de choix du capital humain (OCDE, 2001). Comme toutes les sociétés dans le monde, la société québécoise accorde beaucoup d'importance à l'éducation et à la réussite scolaire.

A cet égard, la lecture est un instrument indispensable dans la vie quotidienne et un moyen important pour progresser dans l'apprentissage d'une langue. En effet, elle est nécessaire dans la plupart des domaines de la vie sociale et professionnelle et c'est en lisant que l'on perfectionne ses connaissances.

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), la lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture, qu'il s'agisse d'effectuer une tâche, de se renseigner ou de se divertir. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires.

Au cours de sa scolarité, l'élève est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents type de textes appropriés à son âge pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux.

Les premières années de scolarisation constituent une période importante pour l'apprentissage de la lecture et le soutien parental favorise l'émergence de l'écrit chez l'enfant (Giasson, 2011).

Dans cette perspective, la participation des parents dans la vie scolaire des enfants est très importante puisqu'elle peut favoriser leur réussite scolaire ainsi que leur adaptation sociale (Gouvernement du Québec, 2002; Henderson et Mapp 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001). Un des aspects importants de la participation des parents à la vie scolaire des enfants est leur encadrement des devoirs (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, et Jones, 2001), notamment ceux en lecture (Tracey et Young, 2002). Ainsi, plusieurs recherches ont mis en évidence les bienfaits du soutien des parents lors des devoirs scolaires (Bardou, Oubrayrie Roussel, Safont-Mottay, Lescarret, Deslandes et Rousseau, 2012; Cooper, Robinson et Patall, 2006; Giroux, 2002; Xu et Corno, 2003). Les résultats de celles-ci montrent, entre autres, que les parents s'intéressent au parcours scolaire de leur enfant et qu'ils veulent généralement connaître des façons d'aider leur enfant dans ses apprentissages à la maison (Epstein, 2001). De plus, des recherches ont révélé l'influence positive du parent sur le développement cognitif et l'apprentissage de l'enfant (Giasson 2011).

Partant de ces constats, nous allons explorer la manière dont les parents encadrent leur enfant pendant les devoirs en général et pendant la lecture des textes donnés en devoir en posant la question suivante : Comment les parents des élèves de première année scolaire encadrent-ils leur enfant en lecture pendant les devoirs?

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi de décrire l'encadrement parental à la maison lors de période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire pour tenter de répondre à cette question.

Notre travail se présente en cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Il présente le contexte de l'étude et le problème de recherche, soit la lecture et son importance ainsi que les devoirs et les conditions de

leur réalisation. Ce chapitre se termine par une synthèse et l'identification de questions spécifiques de recherche.

Le second chapitre constitue le cadre conceptuel et présente le cadre théorique ainsi que les objectifs de recherche. Dans la première partie, nous décrivons les conditions dans lesquelles s'effectue l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs. Dans la deuxième partie, nous présentons le type d'encadrement parental. Pour ce qui est de la troisième partie, nous y expliquons le style d'intervention des parents lors de la lecture. Enfin, dans la quatrième partie, nous identifions les perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs. Chaque partie se termine par une synthèse.

Le chapitre trois, comporte les éléments de la méthodologie adoptée pour réaliser la recherche. Il présente le type de recherche, les participants, les instruments, les modes de collecte de données et leur traitement. Enfin, nous y retrouvons des considérations déontologiques.

Dans le chapitre quatre, nous présentons les résultats de la recherche. Ces derniers sont exposés selon les thèmes du questionnaire.

Finalement, le chapitre cinq concerne la discussion des résultats de la recherche. Il est présenté en deux parties. Dans la première partie, nous abordons la discussion des résultats à travers les objectifs de la recherche. Dans la deuxième partie, nous spécifions les limites de la recherche.

Chapitre 1 : La problématique

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique de la recherche. Celle-ci est divisée en trois points. En premier lieu, la lecture comme déterminant de la réussite scolaire, soit le contexte dans lequel s'articule notre problème. En second lieu, nous abordons l'importance des devoirs et enfin, nous présentons une synthèse de ce chapitre.

1.1 La lecture comme déterminant de la réussite scolaire

La lecture a toujours été une grande préoccupation dans le milieu scolaire (Giasson, 2011). En effet, elle constitue une porte d'entrée de plusieurs apprentissages, autant sur le plan scolaire que personnel. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), l'apprentissage de la lecture occupe une place importante. Par ailleurs, la compréhension de l'écrit constitue un des fondements de l'apprentissage de certaines disciplines (Nadeau-Tremblay, 2008). L'apprentissage de la lecture au primaire est donc primordial. Par ailleurs, la lecture est essentielle pour le développement social et économique d'une personne car, afin d'accéder à un emploi, les élèves finissants au secondaire doivent démontrer une bonne compétence en lecture (Nadeau-Tremblay, 2008).

Le début de l'apprentissage de la lecture peut avoir influence sur la scolarité de chaque enfant. Selon Giasson (2011), tous les enseignants reconnaissent que la première année est cruciale pour le cheminement scolaire des enfants. D'ailleurs, ceux d'entre eux qui réussissent bien en lecture en première année conservent habituellement cette trajectoire tout le long du primaire (Giasson 2011).

1.1.1 La lecture dans le Programme de formation de l'école québécoise

Dans cette section, nous nous intéressons aux moyens et objectifs mis en place par le Ministère de l'éducation en ce qui concerne la lecture. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) est composé de

compétences qui se développent en interrelation avec les autres, particulièrement lors d'activités interdisciplinaires ou de projets. Le domaine disciplinaire des langues regroupe quatre compétences: lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. La compétence *Lire des textes variés* est constituée de cinq composantes : utiliser le contenu de textes à diverses fins, réagir à une variété de textes lus, utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture, évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer et construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences. L'élève exploite ces cinq composantes dans la réalisation de tâches de lecture variées et fait l'apprentissage de savoirs essentiels et de stratégies (Gouvernement du Québec, 2001).

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), la compétence *Lire des textes variés* est la même pour les élèves de tous les niveaux mais les attentes de fin de cycle, les savoirs essentiels et les stratégies diffèrent en fonction du cycle où se situe l'élève.

Selon ce programme, l'élève a recours à la lecture pour accomplir des tâches variées requises par différentes disciplines. Au début du premier cycle, l'élève reconnaît généralement un certain nombre de mots et de logos présents dans son environnement immédiat. Il s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes (Gouvernement du Québec, 2001).

Il est à noter que le *Programme de formation de l'école québécoise* ne présente pas les aspects que les parents doivent ou peuvent travailler avec leur enfant à la maison.

Attentes et savoirs essentiels en lecture de la fin du premier cycle

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), à la fin du premier cycle, l'élève lit des textes courants et littéraire généralement courts, illustrés et accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire. Il dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans les textes.

Il apparaît que le programme préconise des textes avec des caractéristiques spécifiques qui conviennent au niveau des élèves. Toutefois, il présente les attentes pour la fin du cycle sans spécifier celles de la première année. De plus, les attentes en ce qui concerne le rôle des parents en lecture ne sont pas présentées.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* propose des savoirs essentiels à maîtriser pour le premier cycle. Il conseille l'exploration du vocabulaire en contexte, l'utilisation de mots variés, la connaissance des lettres de l'alphabet et des signes orthographiques, l'utilisation du principe alphabétique et combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons), l'utilisation de l'orthographe conforme à l'usage de 500 mots, la connaissance des marque du genre et du nombre des noms et des adjectifs et l'utilisation de la majuscule en début de phrase et aux noms propres.

En somme, le *Programme de formation de l'école québécoise* présente le contexte d'apprentissage de la lecture de l'élève à l'école. Néanmoins, les aspects tels que les contenus, les stratégies et les connaissances qui doivent être travaillés avec les parents à la maison ne sont pas spécifiés. L'apprentissage de la lecture se fait essentiellement à l'école mais il reste que le rôle des parents est important dans cet apprentissage.

Stratégies de lecture dans le Programme de formation de l'école québécoise

Grâce à une pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes, l'élève intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations. Le programme de formation de l'école québécoise propose des stratégies de lecture pour les élèves du premier cycle (Gouvernement du Québec, 2001) :

- Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris).
- Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes).
- Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède.
- Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts.
- Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mot avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas).

Dans notre travail de recherche, nous nous penchons particulièrement sur les différentes interventions que font les parents lors de la lecture de leur enfant. Ainsi, lorsque leur enfant a de la difficulté à lire un mot, les parents utilisent des stratégies différentes pour intervenir. Les parents ne sont pas des professionnels, ils ne nomment pas les stratégies mais ils en utilisent quelques-unes. Ainsi, nous tenterons de connaître quelles stratégies les parents utilisent lors de l'encadrement de la lecture donnée en devoir à la maison.

1.1.2 Différents stades du lecteur

En utilisant ces différentes stratégies de lecture et afin de devenir lecteur compétent, le lecteur passe par plusieurs stades. Dans cette section, nous présentons les différents stades par lesquels passe le lecteur afin de mettre en

évidence l'évolution de ce dernier. De plus, cela nous permet de spécifier les caractéristiques de l'élève de première année.

Les enfants évoluent en lecture de la maternelle à la fin du primaire en intégrant des habiletés en identification de mots et en compréhension (Giasson, 2011). Pour apprendre à lire et devenir un lecteur compétent, l'élève doit cheminer à travers différents stades. Giasson (2011) distingue cinq stades dans l'évolution du lecteur : le lecteur en émergence, l'apprenti lecteur, le lecteur débutant, le lecteur en transition et le lecteur confirmé.

Tableau I. Stades d'évolution du lecteur

Stades	Caractéristiques du lecteur
Le lecteur en émergence	Correspond à l'élève de maternelle. Il est sensibilisé aux fonctions de l'écrit. Il peut reconnaître des lettres, son prénom et certains mots de son environnement. A ce stade, l'enfant n'a pas encore fait la découverte du principe alphabétique.
L'apprenti lecteur	Correspond à un élève de 1 ^{re} année qui a découvert le principe alphabétique. Ses habiletés de lecture sont en voie d'acquisition; il peut lire des mots nouveaux et comprendre des textes simples, mais il n'a pas la capacité de s'auto corriger à chaque erreur. L'apprenti lecteur se fie au contexte pour effectuer des hypothèses. Toutefois, la vérification de ses hypothèses ne se fait pas systématiquement.
Le lecteur débutant	Correspond généralement à un élève à la fin de la première année ou au cours de la deuxième année. Il est capable de lire et de comprendre des textes mais sa lecture est plus ou moins hésitante et manque de fluidité car il ne reconnaît pas encore rapidement tous les mots qu'il rencontre.
Le lecteur en transition	Correspond à un élève en période d'acquisition de la lecture courante. Cela couvre habituellement la fin du premier cycle et le début du deuxième cycle. La compréhension à cette étape n'est pas toujours acquise.
Le lecteur confirmé	Correspond à un élève qui possède les compétences nécessaires pour effectuer une lecture fluide et aisée. Il est capable d'élaborer une représentation claire du texte, de gérer les obstacles qu'il croise au cours de sa lecture, de réagir au texte et d'utiliser à diverses fins l'information qu'il contient.

Pour les fins de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'apprenti lecteur car il représente les élèves au début de l'apprentissage de la lecture et qui sont en première année du primaire. Notre intérêt porte sur la manière dont les parents des élèves de ce niveau scolaire encadrent leur enfant en lecture.

1.1.3 La lecture en première année

Dans la plupart des pays, l'enseignement de la lecture commence à six ans, en même temps que la scolarisation obligatoire (Nyssen et al., 2001). Au Québec, l'apprentissage de la lecture commence en première année du primaire.

D'une manière générale, les enseignants reconnaissent que la première année est cruciale pour le cheminement scolaire des enfants. Ceux parmi ces derniers qui réussissent bien en lecture en première année continueront à le faire tout au long du primaire (Giasson, 2011).

Au début de la première année, les enfants sont des apprentis lecteurs. Au cours de l'année, ils acquièrent des habiletés en identification de mots et confirment leur conception que la lecture est une recherche de sens. Ils passent ainsi au statut de lecteurs débutants. Ces derniers sont capables de comprendre une phrase en même temps qu'ils identifient des mots (Giasson, 2011). Selon Pierre (2003), les enfants de la fin de la première année savent relativement bien décoder des mots d'une, deux ou trois syllabes, qu'ils soient familiers ou non, lorsque les syllabes sont ouvertes.

Pour notre travail de recherche, nous avons ciblé des parents d'élèves de première année. Pour ce niveau scolaire, les livres ou les textes sont suggérés par les enseignants et c'est au cours de la première année que les enfants apprennent généralement à lire. Ainsi, les élèves de première année ont généralement de la lecture en devoir tous les jours de la semaine et tous les élèves de la classe ont le même livre à lire.

1.1.4 La compréhension en lecture

La compréhension est, selon Toraille (1991), le but premier et ultime de toute lecture. Il s'agit de l'objectif à atteindre en accédant au sens global du texte, par la construction et la vérification d'hypothèses, ce qui conduit à une découverte progressive du sens.

Ainsi, Toraille (1991) a fait des études sur l'enfant-lecteur. Ce dernier est d'abord un individu en développement, il est membre d'une classe sociale, appartient à une famille déterminée. Il y a chez cet enfant un bagage lexical qui favorise une compréhension rapide, immédiate et exacte des textes qu'il lit. Toutes ces composantes peuvent avoir une influence sur l'activité de lecture.

Selon Giasson (2011), la compréhension en lecture implique trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Elle varie selon la relation entre ces trois variables. La variable lecteur fait référence aux structures (cognitives et affectives) et aux processus. La variable texte fait référence au matériel utilisé par le lecteur. Le texte varie selon l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Quant au contexte, il inclut toutes les conditions présentes lorsque le lecteur entre en contact avec le texte. Elles sont d'ordre psychologique (intention de lecture de l'élève et son intérêt), d'ordre social (les interventions de l'adulte et des pairs) et d'ordre physique (temps, bruit,...).

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent (Gouvernement du Québec, 2001). Il recommande les stratégies de gestion de la compréhension suivantes :

- Préciser l'intention de lecture et la garder à l'esprit
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens

- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).
- Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation.
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons à la compréhension en lecture. Ainsi, il nous importe de savoir comment les parents vérifient la compréhension de leurs enfants et quelles stratégies ils utilisent pour le faire.

1.1.5 Rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture

S'il y a un domaine où l'école et les parents sont complémentaires, c'est celui de la lecture (Nyssen, Terwagne et Godenir, 2001). D'ailleurs, le lien entre l'école et la famille au niveau du processus d'apprentissage de la lecture est un des facteurs qui peuvent influencer la motivation à apprendre (Nyssen et al., 2001). Selon Giasson (2011), les enseignants et les parents poursuivent le même objectif, celui de voir l'enfant de première année lire le plus aisément possible.

Un des rôles des parents est de soutenir leurs enfants dans ses apprentissages. Cependant, les enseignants doivent les motiver à s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant. La communication des enseignants avec les parents peut inclure un bulletin hebdomadaire d'information sur la lecture en classe et l'école peut planifier des ateliers afin d'aider les parents à intervenir en lecture auprès de leur enfant (Giasson, 2011).

Selon Nyssen et al. (2001), le fait d'inclure les parents dans le processus d'apprentissage de la lecture peut améliorer les progrès en lecture. La lecture n'est donc pas l'apanage de l'école, le milieu familial a aussi une responsabilité dans ce

domaine. De ce fait, sensibiliser les parents à l'apprentissage de la lecture ne peut être que bénéfique pour les enfants : que ce soit sous la forme de réunions d'information, de visites de classes, de conférences, d'emprunt familial de livres à la bibliothèque de l'école ou de participation concrète à des projets d'école ou de classe (Nyssen et al., 2001). En outre, il est important que les enseignants informent les parents de la méthode d'apprentissage employée en classe, qu'ils leur donnent des balises pour situer la progression de l'enfant (Nyssen et al., 2001).

Il faut cependant établir une distinction entre demander la collaboration des parents et demander aux parents d'enseigner à lire à leur enfant. L'école ne doit pas attribuer aux parents une part de l'enseignement de la lecture. Le rôle des parents est d'écouter lire leur enfant et de l'encourager dans ses efforts (Giasson 2011).

1.2 Les devoirs, un volet important dans la vie scolaire

Les devoirs sont les travaux que l'élève doit réaliser à la maison en dehors de l'horaire régulier de l'école, dans le but d'approfondir et de consolider ses apprentissages (Legendre, 2005). Ils représentent une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille ainsi que la participation des parents au suivi scolaire de l'enfant.

Pour sa part, le Conseil Supérieur de l'Éducation, CSE (2010) considère les devoirs comme un moyen de favoriser la réussite scolaire. Il met cependant en évidence les divergences entre les écoles ou les enseignants dans les types de devoirs donnés aux élèves ainsi que le temps requis pour les réaliser.

Au Québec, les devoirs constituent une pratique très répandue. Dans une étude de Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy (2008) auprès de 465 parents d'élèves de 1^{re} et de 4^e année provenant de 18 écoles situées dans 5 régions du Québec, 91 % des parents questionnés affirment que leur enfant a des devoirs à faire quatre soirs par semaine (68 %) ou tous les soirs (23 %). Moins de 1 % des

parents interrogés disent que leur enfant n'a jamais de devoirs. Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec révèlent aussi que 85 % des enfants inscrits en 1^{re} année du primaire en 2004-2005 avaient des devoirs tous les jours, 11 % en avaient quelques fois par semaine, 3 % quelques fois par mois. Moins de 1 % n'en avaient jamais (Statistique Canada, 2009). Il semble donc, au regard de ces données, que les devoirs aient une grande importance, particulièrement en première année du primaire.

D'ailleurs, dans le domaine des devoirs, le gouvernement du Québec a fait un travail important en direction des élèves et des parents. Le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place, depuis 2003, un programme d'aide aux devoirs dans le but d'accroître la motivation des élèves dans leur travail scolaire, d'améliorer les relations entre les parents et l'école et aussi de sensibiliser la communauté à l'intérêt de la réussite scolaire (Bardou et al., 2012).

1.2.1 Type et quantité de devoirs

La nature et la quantité de devoirs donnés aux élèves diffèrent non seulement selon la commission scolaire et l'école, mais aussi selon les enseignants d'une même école (Deslandes, 2009). L'enquête de Cameron et Bartel (2008), menée auprès de parents de l'Ontario, définit quatre types de devoirs qui indiquent le type de travail demandé à l'élève : compléter un travail qui devait être terminé en classe (*completion*); faire des exercices (*drill et practice*); réaliser des projets qui demandent l'intégration de plusieurs habiletés (*projects*); étudier en vue d'un examen (*study for tests*). Selon ces chercheurs, la pratique la plus courante consiste à donner aux élèves des exercices afin d'appliquer et de renforcer les connaissances nouvellement acquises. Par ailleurs, selon Cameron et Bartel (2008), certains enseignants donnent des devoirs préparatoires aux notions qui seront vues tandis que d'autres engagent plutôt les élèves dans des projets, des essais ou des enquêtes.

Selon Carmeron et Bartel (2008), les exercices à faire (*drill et practice*) sont les devoirs les plus courants au primaire. Près de 66 % des parents d'enfants du primaire interrogés affirment que les enseignants donnent toujours ou habituellement des devoirs de ce type. La réalisation de projets est un peu plus courante à partir de la 4^e année, l'étude en vue d'un examen s'observe davantage à partir de la 6^e année (et au secondaire), alors que les devoirs qui consistent à terminer un travail commencé en classe sont relativement peu courants (Cameron et Bartel, 2008). Au Québec, la situation semble légèrement différente, les devoirs servant surtout à la révision, la pratique ou l'achèvement du travail fait en classe (Deslandes, 2009).

Selon Deslandes (2009), certains enseignants donnent les devoirs chaque jour. D'autres donnent les devoirs à l'avance pour laisser le choix aux élèves de planifier leur semaine et les réaliser au moment qui leur convient selon leurs contraintes (activités extrascolaires, maladies, etc.) ou celles de leurs parents (horaire de travail, autres responsabilités parentales, etc.).

1.2.2 Conditions favorables aux devoirs

Au primaire comme au secondaire, les devoirs ont un impact positif sur la scolarité des élèves à condition de les doter de règles claires et explicites, de soutenir les parents dans cette démarche, de privilégier la fréquence à la longueur, de donner des devoirs qui ont du sens, de particulariser les devoirs, c'est-à-dire d'offrir des choix et enfin d'établir des routines en relation avec les devoirs (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). À cet effet, certaines écoles proposent aux parents un guide afin de les aider à organiser les devoirs à la maison. D'autres offrent des ateliers afin de former les parents à soutenir leurs enfants adéquatement dans la réalisation des devoirs. Ce genre de pratiques peut avoir pour effet d'améliorer les relations école-familles et contribuer à faire de la supervision des devoirs une activité plus agréable pour tous (Chouinard et al. 2006).

Il faut noter que l'encadrement parental des devoirs constitue une force positive lorsque la proportion de devoirs complétés est examinée (Cooper, Lindsay, et Nye, 2000; Epstein et Van Voorhis 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001). Il devient une force négative lorsque l'encadrement des parents est inapproprié et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant ou lorsque les enfants essayent d'éviter les devoirs ou encore que les parents manquent de temps ou ne souhaitent pas y consacrer du temps (Cooper et al., 2000). Selon Bardou et al. (2012), lorsque la proportion des devoirs effectués est examinée, la participation parentale augmente la valeur des devoirs aux yeux de l'enfant et améliore ses résultats scolaires. Par ailleurs, lors de son analyse, Cooper (2001) affirme que donner des devoirs inappropriés aux élèves peut exercer un effet négatif sur leur motivation, favoriser le découragement, mener au désintérêt et au refus de les faire. Cependant, il confirme l'importance des devoirs et préconise des devoirs courts, étalés sur plusieurs jours qui demandent des tâches simples et qui prennent en considération les conditions des parents.

1.2.3 Encadrement et intervention des parents lors des devoirs

Il existe plusieurs types d'encadrement des devoirs. Hoover-Dempsey et al. (2001) définissent deux types d'encadrement parental dans les devoirs : les obligations familiales de base dans l'éducation d'un enfant (établir des structures physiques et psychologiques) et l'encadrement des activités d'apprentissage à la maison.

Epstein et Van Voorhis (2001) identifient trois types d'interventions des parents lors des devoirs : en rappelant à l'enfant l'importance des devoirs pour l'apprentissage, en s'assurant que l'enfant réalise ses devoirs et les finalise et en participant aux devoirs par la présence ou par des interventions. Ces différentes interventions peuvent être bénéfiques pour les enfants lors des devoirs.

Selon Giroux (2002), les parents ont tendance à aider leur enfant pendant les devoirs de trois manières différentes : soit en structurant l'environnement physique, en motivant l'enfant à accomplir la tâche et à se concentrer, ou en aidant l'enfant avec la forme et le contenu lors de la réalisation de la tâche.

Quant à Xu et Corno (1998), ils ont identifié cinq types d'interventions parentales dans les devoirs : structurer l'environnement physique et psychologique, gérer le temps, l'attention, la motivation et les réactions de l'enfant.

En ce qui concerne le taux de prise en charge de l'encadrement des devoirs, la majorité des élèves du primaire sont soutenus dans leurs devoirs par leurs parents. Selon les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) pour le cycle 2000-2001, 71 % des parents d'enfants québécois du primaire déclarent qu'ils soutiennent toujours leur enfant dans les travaux scolaires ou qu'ils vérifient leurs travaux, 18 % affirment qu'ils le font quelques fois par semaine et 6 % une fois par semaine (Statistique Canada, 2009).

En général, l'encadrement des parents lors des devoirs semble influencer l'apprentissage de leur enfant, soit par le modelage, l'étayage, le renforcement ou l'enseignement, ce qui facilite le développement d'attitudes, de connaissances et de comportements associés au succès scolaire (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, et Closson, 2005).

D'après ce qui a été présenté, l'encadrement parental des enfants lors des devoirs comporte plusieurs aspects dont la préparation de l'environnement physique, la gestion de la période des devoirs et l'intervention lors de la réalisation des devoirs.

1.2.4 Variables influençant l'encadrement parental lors des devoirs

Comme mentionné précédemment, les parents n'encadrent pas leur enfant de la même manière. Par conséquent, diverses variables peuvent influencer l'encadrement parental des devoirs, notamment le milieu socio-économique, le sexe de l'enfant et le niveau d'habileté de l'enfant.

Le milieu socio-économique

D'une manière générale, le degré d'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant serait lié au statut socio-économique de la famille. D'ailleurs, les liens entre la réussite scolaire et le niveau socio-économique sont établis depuis de nombreuses années (DeBlois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008).

Dans les familles à faible revenu, les parents seraient moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants que dans les familles provenant de milieux favorisés. Ainsi, dans les milieux défavorisés, les parents ont de la difficulté à répondre aisément aux attentes des enseignants à leur égard. Peu d'entre eux lisent ou apprennent à lire à leurs enfants. Ils sont peu familiers avec les programmes d'enseignement et ils se croient peu compétents pour intervenir dans les activités scolaires de leur enfant (DeBlois et al., 2008). Selon Deslandes et al. (2008), la participation parentale à la maison peut être influencée par le statut socioéconomique. Ainsi, les familles moins favorisées et moins scolarisées ayant tendance à moins s'impliquer que les familles plus favorisées et plus scolarisées (Deslandes et al., 2008).

Dans le même ordre d'idées, une étude sur les devoirs à Chypres, démontre que les parents ayant un faible statut socio-économique vivent un plus grand stress par rapport aux devoirs que ceux ayant un statut socio-économique moyen à élevé (Symeou, 2009).

Pour En ce qui est des deux écoles concernées par notre recherche, l'école qui appartient à la CSMB a un rang décile (SFR) de 10 et un rang décile (IMSE) de 7 et l'école qui appartient à la CSDM a un rang décile (SFR) de 10 et un rang décile (IMSE) de 9. Nous pouvons considérer les deux écoles comme étant défavorisées, celle de la CSDM un plus que celle de la CSMB.

Le sexe de l'enfant

Selon Cooper et al. (2000) et Bardou et al. (2012), les parents s'impliquent davantage dans les devoirs auprès des garçons au primaire tandis qu'ils interviennent plus fréquemment auprès des filles au secondaire. Par contre, selon Giroux (2002), les parents donnent autant d'affection, de soutien et de directives aux filles qu'aux garçons lors des devoirs.

Dans notre recherche, lors du recrutement des parents participants, nous n'avons pas eu d'exigences par rapport au sexe de l'enfant et dans notre analyse, nous n'avons pas tenu compte de cette variable.

Les difficultés d'apprentissage de l'enfant :

Plusieurs parents d'enfants ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage ne se sentent pas équipés adéquatement afin d'aider leurs enfants lors des devoirs. D'ailleurs, ces parents désirent comprendre les attentes des enseignants et l'approche préconisée lors des devoirs. Ils souhaitent recevoir plus d'information sur les devoirs et la rétroaction sur l'aide qu'ils donnent pendant les devoirs (Deslandes et al., 2008).

En ce qui concerne notre travail de recherche, nous n'avons pas eu d'exigences par rapport aux difficultés d'apprentissage des enfants.

L'âge de l'enfant et son niveau scolaire

Selon le CSE (2010), un des facteurs qui peuvent influencer l'encadrement des parents est l'âge de l'enfant. Selon Larivée (2011), l'âge des enfants apparaît comme un facteur influençant l'implication des parents surtout en ce qui concerne l'encadrement des devoirs. À cet effet, les parents participent aux devoirs lorsque leurs enfants sont au primaire, mais cette attitude change considérablement lorsque ceux-ci passent au secondaire vu le niveau d'autonomie et le sens de responsabilité détenu ou que l'on souhaite développer chez ces derniers (DeBlois et al., 2008).

Pour notre travail de recherche, une des variables que nous avons exigées par rapport au recrutement des parents participants à notre recherche est qu'ils aient des enfants en première année.

1.2.5 Perceptions des parents sur les devoirs

Les parents perçoivent les devoirs de différentes manières. Selon Giroux (2002) et Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, (2006), certains parents perçoivent la période des devoirs comme un moment difficile qui peut influencer la vie familiale. D'autres parents considèrent plutôt les devoirs comme une occasion d'apprentissage pour leurs enfants. Par ailleurs, selon Kralovec et Buell (2001), certains parents pensent que les devoirs sont une importante source de stress et la moitié d'entre eux disent avoir eu un conflit avec leur enfant concernant les devoirs.

D'un autre côté, et toujours selon les parents, les devoirs peuvent influencer le rapport entre la famille et l'école (Gardiner, 2004 dans Humbeeck et al., 2006). À cet effet, ils peuvent constituer une source de friction entre les familles et l'école (Cooper, 2001; Cooper et al., 2006; Gill et Schlossman 2003; Xu et Corno 2003).

Dans le même ordre d'idées, plusieurs parents, notamment ceux qui sont moins scolarisés, sentent qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour encadrer leur enfant lors des devoirs (Deslandes et al., 2008). Sénéchal (2006), suggère qu'afin de soutenir les parents dans l'encadrement de la lecture des enfants, les enseignants

peuvent envoyer de la documentation à propos de la lecture et fournir aux parents les livres appropriés au niveau des enfants.

Une étude réalisée au Brésil, montre que les parents interrogés disent avoir une bonne perception des devoirs. La raison qui est donnée par ces parents est que le temps d'apprentissage à la maison peut favoriser la réussite scolaire. De plus, pour ces parents, les devoirs permettent de responsabiliser leurs enfants et de favoriser l'autonomie (Carvalho, 2009).

1.3 Synthèse et objet de la recherche

L'importance de la lecture dans la société et dans le cheminement scolaire n'est plus à démontrer. Il s'agit d'un moyen indispensable pour apprendre et progresser. À l'école, l'apprentissage de la lecture commence généralement en première année du primaire.

Afin de soutenir les élèves dans l'acquisition des connaissances, de les appuyer au cours de leurs premiers apprentissages, notamment en lecture, la plupart des enseignants proposent aux élèves des devoirs quotidiens à faire à la maison. Ainsi, la majorité des enseignants du primaire proposent aux élèves, une fois et plus par semaine, des activités de lecture à faire à la maison. Ils pensent que les devoirs permettent aux élèves de consolider les apprentissages et d'appliquer de bonnes habitudes de travail personnel. Cependant, certains parents pensent ne pas avoir les ressources nécessaires pour intervenir pendant les devoirs tandis que d'autres ont l'impression que leur intervention ne fait pas de différence dans l'apprentissage (Deslandes et al., 2008). Au Québec, la moitié des parents estiment ne pas être en mesure de soutenir leurs enfants dans la réalisation des devoirs (Gouvernement du Québec, 2006). De plus, certains parents affirment que les devoirs génèrent des tensions entre l'école et la famille de même qu'au sein de la famille elle-même.

Les devoirs peuvent avoir une influence positive sur la réussite scolaire, selon les enseignants et les parents. Ils peuvent représenter une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille. Mais, force est de constater que ce n'est pas le cas pour toutes les familles selon le déroulement de la période des devoirs à la maison et l'encadrement des parents. À ce sujet, Epstein et Van Voorhis (2001) affirment que l'encadrement parental des devoirs se fait en rappelant à l'enfant l'importance des devoirs pour l'apprentissage, en s'assurant que l'enfant réalise ses devoirs et les finalise et en participant aux devoirs par la présence ou par des interventions.

À travers la présente recherche, nous envisageons d'étudier la manière dont les parents encadrent leur enfant pendant la période des devoirs, spécifiquement pendant la partie des devoirs qui porte sur la lecture.

Dès lors, plusieurs questions se posent :

- Dans quelles conditions se réalise l'encadrement des devoirs en lecture des élèves de première année?
- Quel est le type d'encadrement des parents d'élèves de première année au primaire pendant les devoirs?
- Quel est le style d'intervention privilégié par les parents lors de la lecture?
- Quelle est la perception des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution ?

La recherche que nous avons menée a tenté de répondre à ces questions. Elle a pour objectif général d'explorer l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recension des écrits

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel et la recension des écrits sur les grands volets qui nous permettent de définir et de préciser notre champ d'étude. Cette section est présentée en six parties dont quatre sont directement reliées à nos questions spécifiques de recherche et, par conséquent, à nos objectifs (présentés à la fin de ce chapitre). Dans la première partie, nous présentons les définitions des concepts clés de la recherche. Dans la deuxième partie, nous abordons la description des conditions dans lesquelles s'effectue l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire alors que la troisième partie est consacrée au type d'encadrement parental. Dans la quatrième partie, nous déterminons les styles d'intervention des parents lors de la lecture pour poursuivre, dans la cinquième partie, par l'identification des perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs. Enfin, une synthèse du chapitre est présentée dans la sixième partie.

2.1 Définitions des concepts clés

Dans cette section, nous présentons d'abord le concept central de la recherche : les devoirs. Puis, nous introduisons les concepts clés spécifiques aux quatre questions de recherche, soit l'encadrement, l'implication et la participation parentales, les conditions et les types d'encadrement, les styles d'intervention ainsi que les perceptions.

2.1.1 Les devoirs

Il existe plusieurs définitions de ce que sont les devoirs. Pour certains auteurs, les devoirs constituent un moyen pédagogique dont les objectifs visent à permettre à l'enfant de mettre en pratique les habiletés apprises en classe, d'approfondir à son propre rythme les connaissances apprises et de développer son autonomie face à

ses apprentissages (Cooper, Lindsay, Nye, et Greathouse, 1998). Pour d'autres, comme Epstein et Van Voorhis (2001), les devoirs peuvent donner la possibilité de pratiquer une nouvelle leçon présentée en classe ou de préparer un nouveau cours. Ils peuvent aussi être utilisés dans des buts autres qu'éducatifs afin de renforcer la relation entre les parents et les enfants et de faciliter la communication entre ces derniers et leurs enseignants.

Legendre (2005) définit les devoirs comme étant les travaux que l'élève doit exécuter à la maison en dehors de l'horaire régulier de l'école, dans le but d'approfondir et de consolider ses apprentissages. Selon Cooper (2007), les devoirs sont les tâches données aux élèves par leur enseignante devant être réalisées en dehors des heures de classe.

Pour notre étude nous allons prendre en considération la définition du CSE (2010, p. 9), qui est inspirée de celles de Cooper (2007) et de Legendre (2005) : « Les devoirs sont compris comme 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.»

Nous justifions ce choix par le fait que cette définition constitue une bonne synthèse des autres définitions. Par ailleurs, nous avons choisi de traiter les devoirs et les leçons comme un tout car il nous est apparu difficile de les séparer. De plus, dans les écrits scientifiques de langue anglaise, ils sont réunis sous le mot *homework*. De ce fait et afin d'alléger le texte de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser le mot «devoirs» pour désigner les devoirs et les leçons. Nous utiliserons cependant le terme « leçons » uniquement lorsque nous ferons référence à celles-ci spécifiquement.

Les devoirs sont une tradition bien établie dans la vie scolaire. Cependant, ils ont souvent été l'objet de controverses. Ainsi, aux États-Unis et en Australie des groupes sociaux militent pour leur abolition. Toutefois, les devoirs ne font pas l'objet d'une telle polémique au Québec. De façon générale, ni les parents, ni les enseignants québécois ne remettent en question cette pratique très répandue, notamment à l'enseignement primaire (Deslandes, 2009). D'ailleurs, la presque totalité des écoles primaires y ont recours, soit 99% des écoles québécoises selon une enquête réalisée par le CSE (2010).

Il est à noter qu'il y a des divergences dans les types de devoirs donnés aux élèves, dans le temps requis pour les réaliser et dans les attentes des enseignants ou des parents.

Les devoirs représentent une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille, et la participation parentale au suivi scolaire de l'enfant est vue comme un moyen de favoriser la réussite scolaire (CSE, 2010). Il s'agit d'un des aspects importants de la participation des parents dans la vie scolaire des enfants et de leur encadrement. Le type d'encadrement varie selon l'âge des enfants, mais aussi selon le type de devoirs.

2.1.2 L'encadrement, l'implication et la participation parentale

L'encadrement parental est une facette de l'implication et de la participation parentale et il est important de la situer pour mieux comprendre son influence sur l'encadrement des devoirs. Nous définissons donc les concepts de l'implication parentale en général, de la participation parentale puis nous précisons l'encadrement des parents lors des devoirs.

L'implication parentale

Selon le Terrisse et Lefebvre (2003), l'implication parentale dans le suivi scolaire se définit en termes « d'instauration de changements dans le quotidien familial, afin d'accorder une place à la scolarisation » (p.13).

L'implication parentale peut englober un ensemble d'activités cognitives et affectives, telles les interactions entre un parent et son enfant lors des devoirs. Les parents peuvent s'impliquer en favorisant un bon environnement de travail, par exemple en soutenant leur enfant dans la gestion du temps des devoirs et en lui offrant un lieu de travail favorisant son attention et sa motivation (Xu et Corno 1998, 2003).

Pour Larivée (2011), les deux modes d'implication privilégiés par les parents sont la communication entre l'école et la famille (message dans l'agenda, lettre d'informations aux parents, rencontres parents-enseignants) et l'encadrement à la maison (devoirs, leçons, discipline,...). Parmi les motifs invoqués pour expliquer le degré d'implication parentale, il y a le temps et l'intérêt. À cet effet, la faible implication parentale est principalement justifiée par le manque de temps et d'intérêt, notamment en ce qui concerne les activités se réalisant à l'école ou dans la communauté, alors que, à l'opposé, un plus grand intérêt et la capacité de prendre le temps de participer, motivent une plus grande implication parentale (Larivée, 2011).

La participation parentale

Selon Deslandes (2003), la participation parentale à la vie scolaire des enfants peut comporter plusieurs aspects tels que la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et

assemblées générales (Deslandes, 2003). En outre, il apparaît que les termes *participation parentale* et *implication parentale* sont souvent utilisés comme des synonymes dans la documentation scientifique puisque *s'impliquer* c'est participer à quelque chose (Deslandes, 2003). Nous utiliserons donc ces termes comme des synonymes dans ce travail.

L'encadrement parental des devoirs

L'encadrement parental peut prendre plusieurs formes tel que fournir un encadrement physique et psychologique structuré, superviser, encourager, offrir des rétroactions, donner de l'aide directe, etc. (Cooper et al., 2000; Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, et Green, 2004). Le comportement des parents lors de leur encadrement influence les enfants à travers les encouragements, le modelage, le renforcement et l'instruction (Hoover-Dempsey et al., 2001). Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à ces types de comportements des parents lors des devoirs. C'est pourquoi nous utiliserons les termes « encadrement parental » pour y faire référence dans cette recherche.

2.1.3 Les conditions et les types d'encadrement ainsi que les styles d'intervention

L'encadrement parental est complexe parce qu'il peut se réaliser dans divers types et conditions d'encadrement ainsi qu'avec des styles d'intervention différents.

Les conditions d'encadrement

Faisant référence à l'encadrement en contexte scolaire, Legendre (2005, p. 271) définit les conditions pédagogiques comme étant « *les circonstances de lieu, de temps, d'espace ou toute autre condition dans laquelle se trouvent les enseignants et les apprenants dans une école ou ne classe* ». Dans le cas des parents, les conditions d'encadrement des devoirs à la maison font référence aux mêmes variables. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à ces mêmes conditions, soit de

lieu, de temps et d'espace dans lesquelles se trouvent le parent et son enfant pendant l'encadrement des devoirs à la maison.

Le type d'encadrement

Les parents peuvent adopter des types d'encadrement différents. Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2013, p. 2648), le type est « *un ensemble de caractères organisés en un tout, permettant de distinguer des catégories d'objets, d'individus ou de faits* ». Le Multi Dictionnaire, à la page 1633, définit type en « *classe, genre* ». Dans notre contexte de recherche, le type d'encadrement que les parents assurent à leur enfant lors des devoirs concerne la manière dont le parent encadre les devoirs de son enfant. Il s'agit des gestes et des paroles posées par le parent ainsi que certaines de ses réactions.

Le style d'intervention

Pour Legendre (2005, p. 1270), un style renvoie à la « *manière propre, typique, caractérisant la façon globale d'un individu ou d'un groupe d'individus de se comporter, d'agir, de s'exprimer qui lui confère une personnalité distincte et reconnaissable* ». En ce qui concerne notre travail de recherche, nous nous intéressons au style d'intervention des parents lors de la lecture, c'est-à-dire à la manière dont le parent intervient lors de l'encadrement de la lecture de son enfant.

2.1.4 La perception

La perception qu'ont les parents à l'égard des devoirs en général ou, plus spécifiquement, de l'encadrement de leur enfant dans ses devoirs de lecture est importante à prendre en considération puisqu'elle peut avoir une influence sur le comportement de l'enfant ou ses apprentissages (Humbecq et al., 2006)

La perception se définit comme étant « *un ensemble des mécanismes par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des*

informations élaborées par les sens» (Bloch, 1997, p. 898). Dans le *Dictionnaire de psychologie* (Doron et Parot, 2007, p. 530), les auteurs mentionnent que la perception correspond à « *la manière dont l'individu explique par des facteurs internes ou externes, les évènements dont il est l'acteur ou l'observateur*». Selon Legendre (2005, p. 1027), la perception est « *une activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information sur son environnement*». À partir de ces définitions, nous pouvons retenir que la perception est un processus qui permet à une personne de recueillir des informations à travers ses sens. Pour notre part, nous étudions dans notre recherche les perceptions des parents sur l'attitude de leurs enfants et leurs perceptions sur leur propre contribution lors des devoirs.

2.2 Question 1 : conditions d'encadrement parental lors de la période des devoirs

Dans cette section, nous abordons d'abord la participation parentale à la vie scolaire des enfants ainsi que les facteurs qui l'influencent. Puis, nous présentons l'encadrement parental des devoirs, le temps qui leur est consacré ainsi que leurs effets.

2.2.1 La participation parentale à la vie scolaire des enfants

Selon Epstein (2001), la participation des parents peut prendre plusieurs formes, incluant les discussions entre parent et enfant concernant l'école, les résultats scolaires, les choix de cours, l'aide dans les devoirs, la présence à l'école lors de réunions de parents et lors de la présentation de spectacles, les communications avec les enseignants et la participation dans les comités décisionnels, tels les conseils d'établissement.

La participation parentale, aussi bien à l'école qu'à la maison, est importante pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes, 2004). Cependant, selon Deslandes et Bertrand (2004), la participation des parents à la maison a un effet sur l'amélioration des résultats scolaires. L'encadrement des parents lors des devoirs a une influence

sur le succès scolaire car cela contribue à la perception de la compétence et à l'autorégulation selon Hoover-Dempsey et al. (2001).

Selon Rasinski et Stevenson (2005), l'implication des parents aussi bien pour les enfants que pour les adolescents a généralement une influence positive sur l'apprentissage des enfants et leur réussite scolaire. Ainsi, L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au préscolaire, au primaire et au secondaire est considérée comme étant essentielle à sa réussite scolaire (Henderson et Mapp, 2002; Larivée, 2011).

Pour illustrer l'implication des parents, Epstein (2001) propose une typologie qui repose sur six catégories de participation parentale :

Type 1 : le soutien de l'école aux parents dans leurs obligations de base (par exemple, ateliers sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, et sur les conditions familiales optimales pour l'apprentissage à tous les ordres scolaires);

Type 2 : les obligations de base de l'école (par exemple, modes de communication avec les parents concernant les programmes scolaires et les progrès de l'élève);

Type 3 : le soutien des parents à l'école (par exemple, bénévolat des parents et présence à des événements spéciaux, comme à un concert ou à un spectacle);

Type 4 : la participation des parents dans les activités d'apprentissage à la maison (par exemple, suggestions de matériel éducatif et d'activités d'apprentissage par les éducateurs);

Type 5 : l'engagement des parents dans l'administration (par exemple, participation aux réunions du comité d'école et du conseil d'orientation);

Type 6 : la collaboration et les échanges avec la communauté (par exemple, échanges avec d'autres parents; partage de ressources, relations avec les entreprises et les organismes communautaires).

Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au type 4. Il nous importe d'étudier spécifiquement l'encadrement des parents lors des devoirs.

Crimm (1992) a procédé à une méta-analyse de 57 études portant sur les différents types de participation des parents avec les élèves du préscolaire au secondaire, dans une variété de programmes d'études. Ses conclusions montrent un effet moyen de cette participation. Toutefois, la lecture a été le domaine où il y eu le maximum de bénéfices de la participation des parents. Nous prenons en référence cette étude même si elle n'est pas très récente car à ce jour, il y a peu d'études sur les liens entre l'implication parentale et la lecture spécifiquement.

2.2.2 Facteurs influençant la participation parentale

La famille et l'école constituent des milieux importants dans le développement de l'enfant. L'école attend des parents qu'ils préparent l'enfant à la vie scolaire, qu'ils le motivent à la réussite scolaire et le soutiennent dans ses démarches d'apprentissage. Le déroulement de la vie scolaire influence de son côté la vie familiale (Deslandes et Bertrand, 2004).

Les résultats d'une étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) et ceux de Deslandes (2009) montrent que pour la plupart des enseignants québécois, la participation des parents est généralement souhaitable dans la mesure où cette dernière se déroule dans le cadre familial. Dans cette optique, les enseignants s'attendent à ce que les parents interviennent à la maison au niveau des devoirs, du contrôle des bulletins, du respect de la discipline scolaire et travaillent à l'équilibre affectif de l'enfant. La participation des parents à l'école doit se limiter aux activités parascolaires : surveillance lors des sorties, transport des enfants lors des visites éducatives, ... (Comeau et Salomon, 1994). Par ailleurs, les parents parlent, entre autres, de la disponibilité des enseignants et de la nécessité d'apporter des rétroactions aux élèves à la suite des travaux scolaires réalisés à la maison (Deslandes et Morin, 2002). Or, il semble qu'une convergence dans les perceptions,

les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres favorise des relations école-famille harmonieuses et contribue au développement d'une vision commune de la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004).

Les parents s'investissent de différentes façons dans la vie scolaire de leurs enfants. Cela se traduit par leur encadrement des travaux scolaires, les devoirs et la préparation des examens, les conversations familiales qui s'articulent autour de la vie scolaire et la participation aux réunions de parents et la remise de bulletins. Les parents considèrent que leur participation confère des aspects positifs tels que : favoriser l'insertion de l'enfant dans la vie scolaire, mieux connaître les problèmes de l'école, bâtir des projets communs, améliorer la qualité du milieu éducatif et de l'environnement scolaire (Epstein, 2001).

Comeau et Salomon (1994) soulignent, à partir des résultats d'une étude réalisée au Québec, que 35 % des parents se reconnaissent un rôle réduit à l'école malgré le fait qu'ils soient prêts à participer dans un cadre défini. Une proportion limitée de parents (18 %) revendiquent une place élargie au sein de l'école et sont prêts à s'impliquer dans cette tâche. Plus récemment, Giasson (2011) indique que les enseignants doivent motiver les parents à s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant.

Hoover-Dempsey et al. (2005) ont développé un modèle théorique qui examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer. Selon les arguments du modèle, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école. Le modèle avance que

la participation parentale influence les résultats de l'enfant par trois mécanismes : modelage, renforcement et enseignement.

Dans leur étude comparative, Bardou et al. (2012) font appel à deux échantillons de parents d'adolescents. L'échantillon français est composé de 230 parents d'adolescents, âgés de 11 à 14 ans inscrits dans des collèges en France et l'échantillon québécois est composé de 344 parents d'adolescents âgés de 12 à 15 ans. Leurs résultats montrent que les parents québécois de même que les parents français s'impliquent dans les devoirs de leur adolescent s'ils comprennent que cela fait partie de leurs responsabilités et s'ils ont l'impression d'avoir les ressources nécessaires en plus de croire que leurs interventions feront une différence. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Hoover-Dempsey et al. (2001, 2005) et ceux de Deslandes et Bertrand (2004).

D'ailleurs, selon Deslandes et Bertrand (2004) et Epstein (2001) les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur encadrement est à la fois désiré et nécessaire pour soutenir leurs enfants et favoriser leur réussite scolaire. Il semble donc que lorsque les enseignants suggèrent aux parents de participer à la vie scolaire des enfants, ces derniers réagissent en lisant davantage avec leur enfant, en l'aidant à faire ses devoirs, en pratiquant l'orthographe, les mathématiques ou en l'aidant à étudier avant des examens. Autrement dit, lorsque le parent croit que son aide est désirée et qu'il reçoit des invitations à participer de la part des enseignants, il aura tendance à s'engager davantage auprès de son enfant à la maison. L'école et les enseignants détiennent donc un rôle déterminant dans l'élaboration de stratégies visant à favoriser la participation parentale au suivi scolaire (Deslandes, 2009).

Selon Bardou et al. (2012), la participation parentale varie en fonction du niveau de scolarité des parents, en sachant que les jeunes dont les parents ont un niveau de scolarisation élevé, bénéficient d'une aide plus importante au secondaire.

D'autre part, plusieurs études (Bouchard, 2002; Cadieux et Boudreault, 2005; Kalubi, 2003; Pourtois et Desmet, 2004) montrent que parents et enseignants craignent respectivement d'être perçus comme incompetents. Pourtois et Desmet (2004) précisent que la connaissance du fonctionnement de l'école par la participation aux activités ou aux tâches communes contribue, pour les parents comme pour les enseignants, à réduire le nombre d'obstacles de collaboration en général. Il importe donc que la participation des parents soit dirigée et guidée.

La collaboration famille-école pourrait encourager l'engagement des parents dans le suivi scolaire et, par le fait même, la réussite scolaire. Selon Deslandes et Rousseau (2007), cette collaboration peut être favorisée par certaines actions. Ainsi, l'école pourrait :

- sensibiliser les parents au fait que la participation au vécu scolaire de l'enfant fait partie du rôle parental;
- amener les parents à se sentir compétents dans l'aide qu'ils apportent à leur enfant;
- clarifier les rôles des parents et des éducateurs en les définissant comme complémentaires;
- sensibiliser les enseignants à l'importance d'inviter les parents à participer au vécu scolaire;
- former les futurs enseignants sur les stratégies qui favorisent la participation des parents;
- faire de la collaboration avec la famille une priorité de l'école.

Comme nous l'avons vu précédemment, la participation parentale au vécu scolaire prend différentes formes. Le soutien aux devoirs est une de ces formes. Selon Epstein (2001), les devoirs donnent une occasion concrète, et souvent la seule, pour les enseignants de communiquer régulièrement avec les parents au sujet des apprentissages de leur enfant. De plus, les devoirs peuvent influencer le rapport entre la famille et l'école par leur prise en charge par les parents (Gardiner, 2004 dans Humbeeck et al., 2006).

2.2.3 Encadrement parental lors des devoirs

Le rôle des parents est essentiel auprès de leur enfant dans ses apprentissages scolaires. Ils exercent ce rôle de différentes façons. Lors des devoirs et notamment au début du cheminement scolaire, leur encadrement des devoirs est important. Les devoirs représentent pour eux l'occasion de fournir à leur enfant de l'encadrement, de l'attention et du soutien ainsi que des encouragements pour favoriser ses apprentissages (Giroux, 2002; Hoover-Dempsey et al. 2005).

La plupart des parents soutiennent leurs enfants pendant la période des devoirs. Saint-Laurent et Giasson (2005) dans une enquête menée auprès des enseignants et des parents d'enfants du primaire, rapportent que 70% des parents offrent un soutien à leurs enfants durant la période des devoirs. Les résultats de Statistique Canada (2009) montrent que 71 % des parents d'enfants québécois du primaire déclarent qu'ils aident toujours leur enfant dans les travaux scolaires ou qu'ils vérifient leurs travaux, 18 % affirment qu'ils le font quelques fois par semaine et 6 %, une fois par semaine.

Selon Hoover-Dempsey et al. (2005), les devoirs permettent aux parents de prendre connaissance de ce que l'enfant apprend et de discuter avec lui de ce qui se passe à l'école. Ils permettent également au parent et à l'enseignant d'échanger sur les apprentissages de l'élève. L'encadrement des parents lors des devoirs peut se faire à travers un support physique et psychologique structuré, la supervision, les encouragements, les rétroactions et l'aide directe (Cooper et al., 2000; Hoover-

Dempsey et al., 2001; Walker et al., 2004). Quant à Hoover-Dempsey et al. (2001), ils distinguent deux catégories de rôles parentaux liés aux devoirs:

- les obligations de base, qui consistent à offrir un environnement physique et psychologique propice à la réalisation des devoirs et à maintenir une communication ouverte avec l'école et l'enseignant en ce qui a trait aux travaux scolaires;
- l'aide à l'apprentissage à domicile, qui peut prendre plusieurs formes : surveillance des devoirs; encouragements; enseignement de certaines notions à l'enfant de façon formelle ou informelle; engagement dans des stratégies pour ajuster les devoirs aux capacités de l'enfant ou pour élaborer avec lui des stratégies d'apprentissage; aide à l'enfant pour déterminer des stratégies et des comportements susceptibles de conduire à la réussite (autonomie, réflexion, concentration). Par ailleurs, il faut noter que l'enseignement fait partie de la tâche de l'enseignant et que les parents ne sont pas obligés de tenir ce rôle. Certains parents le font par choix.

Par ailleurs, l'encadrement des devoirs se fait généralement par les mères (Carvalho, 2009; Deslandes et al, 2008 et Symeou, 2009). La raison donnée par Carvalho (2009) est que les pères sont souvent absents durant cette période.

Les devoirs sont réalisés dans différents endroits de la maison. Selon Symeou (2009), le choix de ce lieu est influencé par le milieu socioéconomique de la famille. Les enfants de milieu socioéconomique aisé font leurs devoirs dans la chambre et ceux issus de milieux défavorisés font leurs devoirs sur la table de la cuisine.

2.2.4 Temps consacré aux devoirs

Plusieurs facteurs peuvent déterminer le temps consacré aux devoirs par les parents. Pour plusieurs parents, l'encadrement des devoirs ne va pas sans

difficultés. De plus, la famille, comme la société, a connu des changements rapides et importants au cours des dernières décennies. L'encadrement des enfants à la maison a changé, de même que le soutien que les parents peuvent leur offrir dans la réalisation des devoirs. Les transformations sociales et familiales qui caractérisent le Québec sont nombreuses et profondes. On note entre autres que la famille a des formes diversifiées : familles biparentales, monoparentales, recomposées, etc. Les femmes, y compris les mères, sont dorénavant la plupart du temps actives sur le marché du travail. Les besoins de services permettant de concilier travail et famille augmentent (CSE, 2010).

Selon Deslandes (2009), la quantité de devoirs peut être déterminée selon le temps qui lui est consacré. Par exemple, des enseignants mettent des balises et informent les parents que l'enfant ne doit pas passer plus de 30 minutes à faire ses devoirs. Il est à noter que, en général, les enseignants ont des exigences plus élevées en termes de temps à consacrer aux devoirs au fur et à mesure que les élèves passent d'un niveau à un autre (Deslandes, 2009). Par exemple, une recherche menée aux États-Unis montre que 21% des élèves de première année ont des enseignants qui exigent au moins 30 minutes de lecture en devoirs. Ce taux augmente à 31% pour les élèves de 3^{ème} année et à 53 % pour les élèves de 5^{ème} année (Institut des Sciences de l'Éducation, USA, 2008).

Selon Normandeau et Nadon (2000), l'encadrement assuré par les parents pendant les devoirs est évalué par le temps consacré à cette activité et par le type d'aide offerte à l'enfant. Il apparaît que les mères consacrent plus de temps à faire les devoirs avec leur enfant que les pères, soit environ une heure par jour, cinq jours par semaine.

Néanmoins, la relation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire des enfants s'observe plus spécifiquement à partir du deuxième cycle du primaire

(Normandeau et Nadon, 2000). En effet, à ce stade les parents commencent à investir moins de temps à la supervision des travaux scolaires à la maison, entre autres, parce que l'enfant est plus autonome ou parce que les parents souhaitent développer son autonomie. Ces résultats sont aussi corroborés par Cooper et al. (1998).

Par ailleurs, selon les résultats de Trautwein, Schnyder, Niggli, et Cathomas (2005), la qualité des devoirs et du temps investi (attention, autorégulation, etc.) a plus d'importance que le temps consacré à leur réalisation. De plus, pour Zimmerman et Kitsantas (2005), les pratiques associées aux devoirs (qualité et quantité du temps accordé aux devoirs par les élèves) ne prédisent pas directement le rendement scolaire, mais plutôt le sentiment d'auto-efficacité des élèves relativement à leur capacité à apprendre. Il apparaît que la manière dont les enseignants et les parents aident les enfants à gérer leur temps influence effectivement la gestion qu'ils font du temps dévolu aux devoirs (Xu et Corno, 1998).

Saint-Laurent et Giasson (2005) ont réalisé une recherche auprès de 900 parents d'élèves québécois de 2^e, 4^e et 6^e années. Pour 50 % d'entre eux la durée moyenne des devoirs est de moins de 30 minutes, alors que dans 40 % des cas, elle est de 30 à 60 minutes quotidiennement. Ces résultats sont confirmés par ceux de Deslandes et al. (2008). En effet, près de la moitié des enfants de 1^{ère} et de 4^{ème} année, (49 %) passeraient de 15 à 30 minutes à faire leurs devoirs et 36 % y consacraient entre 30 et 60 minutes par soir. La plupart des parents (80 %) affirment que leur enfant termine tous les devoirs demandés, moins de 1 % seulement disent que leur enfant n'en termine aucun.

Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec vont dans le même sens : 45 % des élèves de 1^{re} année du primaire consacrent quotidiennement de 16 à 30 minutes aux travaux scolaires; 34 %, de 31 à 59

minutes; 10 %, une heure ou plus; et 12 %, moins de 16 minutes. D'après les enseignants, 14 % des élèves ne terminent pas leurs devoirs à l'occasion, et 7 % ne les terminent pas fréquemment (Statistique Canada, 2009). L'étude ontarienne de Cameron et Bartel (2008) montre que 28% des élèves de première année et 50% des élèves de deuxième année consacrent plus de 20 minutes aux devoirs quotidiennement. Elle montre également que les devoirs varient en longueur, mais que cette durée augmente avec le niveau de scolarité. Ainsi, la moitié des élèves de 6^e année en ont entre 35 et 60 minutes par jour.

Selon l'enquête du Conseil canadien sur l'apprentissage, près de la moitié des Canadiens estiment que la quantité de devoirs est adéquate, point de vue que partagent également les parents. Toutefois, près de 20 % des parents estiment que les enfants du primaire ont trop de devoirs (CCA, 2007). Donc en général, il y a plus de parents qui sont satisfaits que de parents insatisfaits de la quantité de devoirs donnés.

2.2.5 Les effets des devoirs

Dans une méta-analyse de plus de 100 études portant sur les devoirs, Cooper (2001) conclut que la majorité des recherches confirment l'utilité des devoirs. Ses méta-analyses montrent en général que les élèves qui reçoivent des devoirs ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'en reçoivent pas. Cependant, le chercheur arrive à la conclusion que l'effet bénéfique des devoirs est à son maximum chez les élèves de la fin du secondaire, qu'il est de moitié moins important chez les élèves du début du secondaire et qu'il est négligeable chez les élèves du primaire (Cooper, 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et C. Whitaker, 2009). Cooper (2001) dégage quatre types d'avantages. Certains effets sont immédiats. On note une meilleure rétention des connaissances, le développement de la pensée critique et l'atteinte des objectifs du programme. Par ailleurs, il y a des effets scolaires à long terme comme l'apprentissage en dehors des heures de classe,

l'amélioration des attitudes et des habitudes par rapport à l'école. De plus, une plus grande proportion de devoirs effectués est liée à de meilleurs résultats scolaires (Cooper et al., 1998, 2001) et à une attitude positive envers les devoirs.

Selon Hoover-Dempsey et al. (2005), les devoirs peuvent donner la possibilité aux parents de prendre connaissance de ce que l'enfant apprend et de discuter avec lui de ce qui se passe à l'école. Ils permettent également de donner une occasion au parent et à l'enseignant d'échanger sur l'apprentissage de l'élève. En effet, selon Epstein (2001), les devoirs représentent une des rares occasions pour les enseignants de communiquer régulièrement avec les parents au sujet des apprentissages de leur enfant.

Pour Deslandes (2009) et Giroux (2002), les devoirs auraient des effets positifs sur les parents. Ils peuvent favoriser la collaboration parentale et susciter l'intérêt des parents pour le cheminement scolaire de leur enfant. Cela aurait des effets positifs sur les élèves aussi par la mise en valeur des liens entre la maison et l'école. Néanmoins, les devoirs auraient des effets négatifs tels que la fatigue physique et émotionnelle provoquée par l'excès du travail scolaire (Deslandes, 2009). De plus, l'encadrement parental pourrait avoir des effets négatifs quand les parents deviennent très exigeants par rapport à la réalisation des devoirs ou lorsque les méthodes pédagogiques sont différentes de celles utilisées en classe (Deslandes, 2009).

Hoover-Dempsey et al. (2001) pensent quant à eux que les devoirs permettent aux parents de donner une instruction directe et de créer une relation avec leur enfant tout en leur rappelant l'impact du travail sur la réussite. Cependant, la participation parentale devient une force négative lorsqu'elle est inappropriée (Cooper et al., 2000), le plus souvent lorsque les parents croient ne pas posséder les connaissances,

le temps et les conseils nécessaires pour aider leurs enfants (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Le CSE (2010) recommande de s'assurer de l'équité pour tous les élèves en ce qui concerne les devoirs en tenant compte des différents facteurs qui influencent la capacité de l'enfant à tirer profit des devoirs. Ainsi, il préconise l'adéquation entre la nature de la tâche et les compétences de l'élève, la prise en considération de l'environnement physique des devoirs et de la qualité du soutien offert. Le CSE suggère de veiller à la cohérence entre les moyens pédagogiques utilisés à l'école et les types d'aide offerte en dehors de la classe. De plus, il prône une réflexion collective sur les devoirs qui permettrait de spécifier les mesures d'aide dont auraient besoin les élèves et leurs parents (CSE, 2010).

De ce fait, le CSE encourage les enseignants, en début d'année, à discuter spécifiquement de la question des devoirs avec les parents. Ils doivent expliquer le type et les modalités d'utilisation des devoirs, échanger avec les parents quant à leur rôle dans le soutien au cheminement scolaire de l'enfant et entretenir avec eux une communication régulière sur les devoirs (CSE, 2010).

Cooper (2007) relève dans différentes recherches l'ensemble des effets, positifs et négatifs, attribués aux devoirs par les enseignants américains. Parmi les effets positifs attendus, les enseignants mentionnent les suivants :

Tableau II. Effets positifs des devoirs

Résultats immédiats et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meilleure rétention des savoirs. ➤ Augmentation de la compréhension. ➤ Meilleur sens critique, meilleure conceptualisation et meilleur traitement de l'information. ➤ Enrichissement du curriculum.
Effets à long terme sur l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encourage l'apprentissage pendant les temps libres. ➤ Améliore l'attitude envers l'école. ➤ Développe de meilleures habitudes d'étude et de travail.
Effets extrascolaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plus grande capacité d'organisation. ➤ Plus grande discipline personnelle. ➤ Meilleure gestion du temps. ➤ Davantage de curiosité. ➤ Plus de compétence dans la résolution de problèmes. ➤ Plus grande satisfaction des parents envers l'école et plus grande implication à l'école.

Quant aux effets négatifs, les enseignants mentionnent les aspects suivants :

Tableau III. Effets négatifs des devoirs

Effet de saturation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perte d'intérêt envers le matériel utilisé ➤ Fatigue physique et émotionnelle ➤ Manque de temps libre et de temps destiné à d'autres activités dans la communauté (sports et autres)
Interférences de la part des parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pression pour terminer les devoirs sans faute ➤ Confusion dans les techniques d'apprentissage
Tricherie	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Copie sur d'autres travaux d'élèves ➤ Aide qui va au-delà du tutorat ➤ Augmentation de l'écart entre les élèves performants et les élèves en difficulté

Au regard des éléments présentés, les enseignants justifient la pratique des devoirs par plusieurs effets positifs que ces derniers peuvent avoir. Cependant, ils conçoivent que les devoirs peuvent engendrer des effets négatifs aussi.

Cooper (2007) regroupe en six catégories les facteurs qui, selon les enseignants et les parents, influencent l'efficacité des devoirs :

1. Les facteurs prédéterminés: caractéristiques des élèves (habileté, motivation et habitude de travail de l'élève), matière et niveau scolaire.
2. Les facteurs liés aux conditions déterminées par l'enseignant: quantité, niveau de difficulté des devoirs, but, habiletés mobilisées et échéance.
3. Les facteurs liés aux éléments de soutien en classe: matériel scolaire, l'approche suggérée, les liens avec le programme de formation et les activités de la classe.
4. Les facteurs liés à la famille et à la communauté: environnement de travail et implication parentale
5. Les facteurs liés au suivi en classe: retour sur les devoirs, discussions et commentaires écrits
6. Les facteurs liés aux résultats attendus: effets positifs et négatifs selon les résultats de l'élève

Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à trois de ces facteurs, soit les facteurs prédéterminés, pour étudier la motivation et le niveau des élèves; les facteurs liés aux conditions déterminées par l'enseignant, particulièrement les caractéristiques des devoirs pour identifier les exigences et les pratiques des enseignants et les facteurs reliés à la famille, pour connaître l'environnement de travail lors des devoirs ainsi que le type d'encadrement parental.

2.2.6 Synthèse

La participation parentale à la vie scolaire des enfants peut comporter plusieurs aspects. Faisant partie des traditions de la vie scolaire, les devoirs sont les 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. Au Québec, la plupart des parents encadrent leurs enfants pendant la période des devoirs, notamment en organisant un bon environnement de travail, en contrôlant l'attention et la motivation de l'enfant et en gérant le temps des devoirs. Ce dernier dépend de certains facteurs et augmente avec le niveau scolaire. La durée moyenne des devoirs pour les élèves de première année est d'environ 30 minutes quotidiennement et les mères y consacrent plus de temps que les pères.

L'influence des devoirs peut être positive puisqu'on note une meilleure rétention des connaissances, le développement de la pensée critique ainsi que l'amélioration des attitudes et des habitudes de travail pour les élèves. Pour les parents, les devoirs peuvent favoriser la collaboration parentale et susciter leur intérêt pour le cheminement scolaire de leur enfant. Cependant, certains effets négatifs peuvent être observés sur les enfants tels que la fatigue physique et émotionnelle provoquée par l'excès du travail scolaire.

Dans cette section, certains éléments retiennent notre attention. De ce fait, parmi les conditions de l'encadrement parental, nous identifions quelques-uns que nous souhaitons étudier dans notre recherche. Il s'agit de la personne qui encadre l'enfant, de sa proximité avec l'enfant, de l'endroit où sont réalisés les devoirs, du moment et du temps consacré aux devoirs.

2.3 Question 2 : type d'encadrement parental lors de la période des devoirs

Dans cette section, nous expliquons le lien entre les devoirs et la famille, l'influence des devoirs sur la relation entre l'école et la famille ainsi que les difficultés rencontrées par les parents lors de l'encadrement des devoirs.

2.3.1 Les devoirs et la famille

Les parents considèrent les devoirs de différentes manières. Certains parents semblent percevoir la période des devoirs comme une tâche difficile pouvant même influencer la vie familiale, tandis que d'autres parents semblent considérer les devoirs comme étant une occasion d'apprentissage pour leurs enfants. Peu importe le rapport aux devoirs qu'ils entretiennent, la plupart des parents encadrent leur enfant lors de la période des devoirs, notamment en encourageant et récompensant l'enfant, ou en le soutenant dans le contenu scolaire à maîtriser et les tâches à réaliser (Deslandes et Bertrand, 2004; Giroux, 2002; Hoover-Dempsey et al. 2001, 2005).

Cooper (2001) souligne toutefois la détresse de certains parents et de leurs enfants, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés scolaires ([CCA], 2007; Corno, 2000). D'ailleurs, certains chercheurs décrivent la surcharge de travail que représentent les devoirs, surtout dans le cas des familles non traditionnelles (monoparentales, reconstituées ou autres) et des familles d'enfants en difficulté (Cooper et al. 2000; Epstein, 2001; Giroux, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005). La charge de travail liée aux devoirs semble toutefois être davantage l'apanage des mères, à tout le moins au primaire comme le soulignent les études de Normandeau et Nadon (2000) en deuxième année ainsi que celles de Eccles et Harrold (1993) au deuxième cycle.

Selon Cooper (2001), les devoirs permettent aux parents de jouer un rôle actif dans les apprentissages scolaires de leur enfant, mais ceux-ci considèrent que les devoirs

peuvent générer des tensions avec les enfants. Une étude rapportée par Kralovec et Buell (2001) indique que 50 % des parents affirment s'être déjà disputés avec leur enfant sur la question des devoirs et 34 % d'entre eux sont d'avis que les devoirs sont une importante source de stress et de conflit. C'est particulièrement vérifié lorsque les méthodes didactiques utilisées par le parent, au cours du devoir, contredisent celles utilisées par l'enseignant (Doubvrosky, 2003, dans Humbeeck et al. 2006). Pour Humbeeck et al. (2006), plus de huit parents sur dix considèrent la relation consacrée à l'accomplissement des devoirs comme un moment généralement désagréable pour l'enfant et pour l'adulte.

À cet égard, le CCA révélait dans une enquête menée auprès de parents canadiens d'enfants d'âge scolaire que 72% d'entre eux estiment que les devoirs constituent une source de stress (CCA, 2007). Cette enquête rapporte, par ailleurs, que le stress est associé à certaines caractéristiques familiales. Ainsi, les parents n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires, ceux dont le revenu familial est faible ou encore les familles dont l'un des enfants est en difficulté d'apprentissage sont plus susceptibles d'éprouver du stress à l'égard des devoirs. De plus, les parents n'ayant pas eu une bonne expérience de l'école, ceux qui estiment que les devoirs n'améliorent pas l'apprentissage ou encore ceux qui estiment que leur enfant a trop de devoirs sont également plus susceptibles d'éprouver du stress (CCA, 2007).

2.3.2 Les devoirs et la relation école-famille

Les devoirs peuvent influencer le rapport entre la famille et l'école. Des recherches réalisées dans le domaine de l'apprentissage des compétences scolaires montrent en effet que la prise en charge des devoirs par les parents conditionne le rapport entre la famille et l'école (Gardiner, 2004 dans Humbeeck et al., 2006). À cet effet, les devoirs sont souvent une source de friction entre les familles et l'école (Cooper, 2001; Gill et Schlossman 2003; Xu et Corno 2003).

Ce constat va dans le même sens que celui de Cooper et al. (2006), qui montrent que les devoirs seraient au cœur de tensions entre l'école et la famille de même qu'au sein de la famille elle-même. Des parents protestent parce que les devoirs sont trop longs, trop difficiles ou trop ambigus. Des enseignants se plaignent, quant à eux, du manque de collaboration de la part des parents et du temps qu'ils doivent consacrer en classe pour s'assurer de la réalisation des devoirs par élèves. Des élèves, de leur côté, protestent parce que les devoirs empiètent sur le temps qu'ils pourraient consacrer aux loisirs ou à d'autres activités. Plusieurs élèves considéreraient d'ailleurs les devoirs comme une source de stress importante dans leur vie. L'étude ontarienne de Cameron et Bartel (2008) montre que l'enthousiasme des enfants à l'égard des devoirs diminue au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire.

Humbeeck et al. (2006) considèrent que les devoirs provoquent souvent une confrontation entre l'école et la famille. De ce fait, ils constituent de précieux révélateurs de la qualité de la relation école-famille. Néanmoins, les devoirs peuvent être considérés à la fois comme un instrument de communication pertinent entre l'école et la famille et comme un outil pédagogique efficace. Ainsi, ils peuvent être considérés comme des instruments de partenariat éducatif et permettre de centrer la communication sur le vécu de l'enfant. En outre, les avis exprimés par les parents montrent à quel point l'école peut structurer le temps des familles et bousculer les habitudes familiales (Humbeeck et al. 2006).

2.3.3 Les difficultés rencontrés par les parents lors des devoirs

Selon Deslandes (2009), les parents rencontrent diverses difficultés lors de la période des devoirs de leur enfant. Entre autres, le manque de temps des parents pour accompagner leur enfant est l'un des motifs les plus souvent nommés. En effet, peu importe la structure familiale (familles biparentales, monoparentales, recomposées, etc.), tous sont concernés par la gestion du temps, que ce soit parce

que les deux parents occupent un emploi à temps plein, que le parent est seul pour subvenir aux besoins de la famille ou que la dynamique relationnelle est difficile ou conflictuelle. Ainsi, les soucis liés à la conciliation travail-famille semblent être un défi de tous les instants.

Les problèmes relatifs aux devoirs peuvent aussi provenir d'autres sources telles la mauvaise compréhension des rôles des parents et des enseignants, le faible sentiment de compétence des parents pour soutenir l'enfant, les difficultés des enfants, la langue et le statut socioéconomique des parents.

Une mauvaise compréhension des rôles des parents et des enseignants

Dans certains cas les parents s'attribuent des responsabilités plus grandes à l'égard des devoirs que ce qu'attendent d'eux les enseignants (Deslandes et Rousseau, 2007). Ainsi, les parents considèrent qu'il est de leur responsabilité d'expliquer à l'enfant les devoirs à faire. Il est d'autres cas où, à l'inverse, les enseignants du primaire ont des attentes qui dépassent ce que les parents considèrent être de leur responsabilité. Il en est ainsi pour ce qui est de la responsabilité des parents de s'assurer que les devoirs sont faits et celle de s'assurer que les enfants ont un endroit tranquille pour faire leurs devoirs (Deslandes et Rousseau, 2007). Le manque de correspondance entre la conception des parents et celle des enseignants concernant le rôle des parents dans les devoirs est, selon Deslandes et Rousseau (2007), une source d'ennuis qui devrait être prise en considération.

Dans le même ordre d'idées, pour Deslandes (2009), les enseignants pensent que les parents ont une mauvaise compréhension de leur propre rôle. Ainsi, les parents pensent qu'ils sont responsables d'expliquer des notions à leur enfant lors des devoirs, ce qui est désapprouvé par les enseignants.

Selon Hallam (2009), le rapport à l'éducation varie selon les cultures. Des perceptions culturelles différentes peuvent être à la source de divergences entre des enseignants et des familles issues de l'immigration quand il est question, par exemple, de l'importance des devoirs ou de la place des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants (Hallam, 2009).

Un faible sentiment de compétence des parents

Le CCA, (2007) montre que la proportion de parents qui estiment être en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs est de 35 % chez les parents canadiens et de 49 % chez les parents québécois. Ainsi, la moitié des parents d'élèves québécois estiment ne pas être en mesure de soutenir leurs enfants dans la réalisation des devoirs (CCA, 2007).

Selon Symeou (2009), les parents ne savent pas de quelles manières ils peuvent aider leur enfant durant les devoirs. Ils se questionnent sur le temps que leur enfant doit se dévouer à l'apprentissage d'une connaissance, d'un exercice ou d'un projet.

Des élèves en difficulté

Au Québec, Deslandes et al. (2008) montrent que, comparativement aux autres, les parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de même que les parents des familles qualifiées de «non traditionnelles» (familles monoparentales, familles reconstituées ou familles dont les enfants sont en garde partagée) considèrent que les devoirs sont plus longs et que le rendement de leur enfant dans les devoirs est moindre. Les parents de ces deux types de familles perçoivent moins l'utilité des devoirs et y sont moins favorables que les autres parents. Les familles dites non traditionnelles sont également celles dont l'encadrement des devoirs est la moins élevée et dont les attentes envers les enseignants sont les plus grandes. Selon Deslandes et Bertrand (2004), les parents d'élèves plus âgés et provenant de familles non traditionnelles et nombreuses ont tendance à moins participer au suivi scolaire à domicile.

Par ailleurs, les parents moins scolarisés et ceux ayant un enfant en difficulté ont moins l'impression d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir dans les devoirs. Les seconds ont aussi moins l'impression que leur intervention fait une différence dans l'apprentissage. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à réclamer de l'aide aux devoirs que les autres parents (Deslandes et al., 2008).

Des parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement

Les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement peuvent rencontrer des obstacles dans l'accompagnement des devoirs de leur enfant, et plus largement dans leurs rapports avec l'école. Notons qu'en 2008, 41,8 % des immigrants admis au Québec ne connaissaient pas le français (Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (MCCI), 2009).

Le statut socioéconomique des parents

Le statut socioéconomique des parents influence leur capacité à offrir un soutien scolaire à leur enfant. Une étude de Mandell et Sweet (2004) suggère toutefois que le capital socioculturel des familles (les dispositions des parents par rapport à la réussite scolaire et leur compréhension de la culture scolaire) aurait une plus grande influence sur la capacité des parents à soutenir leur enfant dans la vie scolaire que le capital économique.

2.3.4 Synthèse

La plupart des parents encadrent leur enfant lors de la période des devoirs. Ils l'encouragent, le récompensent et le soutiennent dans le contenu scolaire. Certains parents considèrent les devoirs comme une occasion d'apprentissage pour leurs enfants. D'autres par contre les perçoivent comme une tâche difficile pouvant même influencer la vie familiale. Cela est particulièrement vrai pour les familles non traditionnelles (monoparentales, reconstituées ou autres) et les familles d'enfants

en difficulté. De plus, beaucoup de parents estiment que les devoirs constituent une source de stress.

Les devoirs peuvent influencer le rapport entre la famille et l'école. Ils sont d'ailleurs souvent une source de friction entre les parents et l'école et ils constituent de précieux révélateurs de la qualité de la relation école-famille.

Les parents rencontrent diverses difficultés lors de la période des devoirs de leur enfant. Ainsi, ils peuvent manquer de temps pour accompagner leur enfant puisque dans de nombreuses familles, les deux parents occupent un emploi à temps plein. Les difficultés relatives aux devoirs peuvent aussi provenir d'autres sources telles la mauvaise compréhension des rôles des parents et des enseignants, le faible sentiment de compétence des parents pour soutenir l'enfant et les difficultés d'apprentissage de l'enfant, des élèves en difficulté, des parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et le statut socioéconomique des parents.

Pour notre travail de recherche, nous voulons décrire le type d'encadrement parental. Pour mieux comprendre comment le parent encadre son enfant lors des devoirs, nous nous intéressons particulièrement à certains éléments : ce que disent les parents et ce qu'ils font pendant les devoirs, le choix de l'ordre des devoirs ainsi que la lecture des consignes, l'influence des devoirs sur le climat familial et sur la relation entre l'école et la famille, les directives données par l'enseignant et enfin les réactions des parents, leurs ressources et leurs exigences par rapport aux devoirs.

2.4 Question 3 : style d'intervention des parents lors de la lecture

Dans cette partie de notre travail, nous présentons les devoirs de lecture, leur encadrement par les parents, les méthodes qu'ils utilisent pour intervenir et les facteurs qui influencent leur intervention. Nous expliquons aussi l'influence des parents dans l'apprentissage de la lecture.

2.4.1 Les devoirs de lecture

Les devoirs de lecture font partie des tâches quotidiennes assignées aux élèves, particulièrement par la majorité des enseignants au primaire. Selon Gagné (1990), 98 % des enseignants du primaire proposent aux élèves, une fois et plus par semaine, des activités de lecture à faire à la maison. La très grande majorité des enseignants proposent, comme activité, la lecture d'un livre de bibliothèque ou d'un petit livre (82,2 %). La majorité des enseignants leur proposent souvent de lire des mots isolés (60,8 %). La moitié d'entre eux leur proposent une fois et plus par semaine de se faire lire un livre ou un conte par une personne de leur entourage. Moins de la moitié des enseignants leur proposent de lire des syllabes. On peut dire que, dans la plupart des cas, les enseignants proposent des périodes de lecture libre aux élèves (Gagné, 1990). Selon Giasson (2011), plusieurs enseignants de première année donnent des devoirs de lecture quotidiennement aux élèves.

Au cœur de l'apprentissage de la lecture, les livres occupent une place de choix. Ainsi, les textes proposés aux lecteurs débutants de première année jouent un rôle crucial dans le développement de leur habileté à lire. Les textes que les élèves liront eux-mêmes doivent être intéressants et accessibles (Giasson 2011). Ils doivent permettre aux enfants d'utiliser leurs connaissances en identification de mots. Ces livres doivent contenir de courts textes illustrés.

2.4.2 Encadrement des parents lors de la lecture

L'encadrement des parents lors de la lecture de leur enfant est très important. Plus spécifiquement, le soutien des parents au début du processus d'apprentissage de la lecture comporte des effets positifs (Cadieux et Boudreault, 2003).

Selon Giasson (2011), plusieurs enseignants de première année remettent à l'enfant un livret de collection gradué chaque jour en demandant aux parents de signer une

fiche après la lecture du livret. L'objectif de cette intervention est de s'assurer que l'enfant lise chaque soir à la maison, avec l'aide de ses parents.

Pour Tracey et Young (2002), les éducateurs, les parents et les responsables politiques sont conscients de l'importance de l'encadrement des parents lors des activités scolaires des enfants et des expériences de lecture de ces derniers avec leurs parents. Ces auteurs avancent que la lecture à la maison avec les parents offrent certains avantages tels que le fait que les séances de lecture à la maison durent plus de temps qu'à l'école et qu'il y a moins d'interruptions (Tracey et Young, 2002).

Selon Evans, Barraball, et Eberle (1998), les parents donnent souvent des conseils à leur enfant lors de sa lecture. Ainsi, ils utilisent des expressions telles que «Ne va pas trop vite, parce que tu risques de passer des mots», ou «Essaye de regarder les images» ou «Parfois, il y a des lettres muettes »ou« Observe attentivement les lettres et les mots ». Les parents semblent anticiper les soucis et proposent à leur enfant un indice pour reconnaître les mots. Parfois, ils fournissent non seulement le mot qui pose problème, mais le reste de la phrase.

Par ailleurs, les conclusions de Sénéchal (2006) indiquent que la formation des parents pour avoir les compétences nécessaires afin d'encadrer leur enfant pendant la lecture pourrait avoir un effet important sur les performances de lecture de ce dernier.

2.4.3 Méthodes d'intervention des parents en lecture

La lecture est la tâche la plus fréquemment demandée aux parents par les enseignants au primaire, elle aurait une influence importante sur le succès scolaire en début de scolarisation (Giasson 2011).

Des études ont montré que les interventions par le parent lorsque l'enfant éprouve une difficulté quelconque en lisant un texte, par exemple lorsqu'il identifie un mot incorrectement ou lorsqu'il hésite devant la lecture d'un mot, sont d'une grande diversité (Beaudoin, 2002; Samson, Giasson et Saint-Laurent, 2002). Ainsi, il arrive que le parent choisisse de ne pas intervenir du tout ou de simplement signaler à l'enfant qu'il a fait une méprise, mais sans donner d'autre type d'aide. Le parent peut aussi choisir de lire pour l'enfant le mot qui fait problème. Il peut également décider de donner des indices à l'enfant pour que ce dernier trouve une solution au problème rencontré. Ces indices peuvent être de différents ordres, c'est-à-dire que le parent peut orienter l'enfant vers le décodage, vers le contexte ou vers le rappel de mots déjà vus. Evans et al. (1998) ont observé des élèves de première année, fréquentant une école en Ontario, lire avec leurs parents. Ces chercheurs ont montré que 35,8 % des interventions des parents d'enfants de première année consistent à fournir le mot à leur enfant, 33 % à donner des indices graphophonologiques, 14,3 % à encourager l'enfant à essayer encore, 13,1 % à donner des indices sur le contexte; dans 3,8 % des cas, les parents n'interviennent pas face à une méprise en lecture de leur enfant.

Proulx (2006) a filmé 30 dyades parents-enfants lors des séances de devoirs. Il s'agit de parents et de leurs enfants en première année du primaire qui fréquentent huit écoles de milieux socio-économiques variés de la région de Québec. Les résultats montrent que 32% de ces parents demandent à leur enfant « d'essayer encore » face à une méprise, 23% fournissent le mot, 43% donnent des indices graphophonologiques et aucun parent n'ignore la difficulté. Seulement 2% des parents donnent des indices sur le contexte. Il résulte que les parents adaptent leurs interventions selon le niveau de développement de leur enfant et ils choisissent d'utiliser des stratégies différentes en fonction de l'autonomie de leur enfant face à cette tâche (Proulx, 2006).

À partir de l'importance relative que les parents accordent à chaque type d'intervention, Proulx, Giasson et Saint-Laurent (2008) et Stoltz et Fischel (2003) distinguent trois styles parentaux : 1) « centré sur l'enfant », 2) « inactif » et 3) « direct ». Les parents de style « centré sur l'enfant » encouragent leur enfant plus souvent que les parents des deux autres groupes à essayer de nouveau face à une méprise, ils utilisent davantage d'indices graphophonologiques et ils donnent un plus grand nombre d'indices de contexte que les autres types de parents. Les parents de style « direct » fournissent les mots pour lesquels l'enfant a fait une méprise significativement plus souvent que les parents des autres groupes. Enfin, les parents de style « inactif » ont davantage tendance à laisser passer les méprises sans les corriger que les deux autres types de parents. Au départ, lorsque leur enfant est en première année, la majorité des parents sont de type « centré sur l'enfant » et lorsque ce dernier est en troisième année, les parents sont davantage de style « direct ». En effet, dans leur étude, Proulx et al. (2008) montrent que 94,7 % des parents sont centrés sur l'enfant au mois de novembre de la première année alors qu'ils ne sont plus que 29,4 % à l'être au mois de mars de la troisième année. À l'inverse, en première année, aucun parent n'affiche un style parental en lecture de type « direct », tandis qu'en troisième année, ils sont 47,1 % à appartenir à ce groupe de parents. C'est au début de la première année que le style « centré sur l'enfant » offre son plus fort pourcentage (94,7 %) (Proulx et al., 2008). Proulx et al. (2008) concluent leur étude en émettant l'hypothèse que ce n'est pas tant le style du parent qui influence les habiletés en lecture de l'enfant, que le niveau scolaire de l'enfant qui influence le style qu'adopte le parent.

Giroux (2002) décrit les interventions des parents et des enseignants lors de la lecture des enfants. Il semble que les deux interviennent le même nombre de fois. Cependant, les parents s'attardent davantage au décodage tandis que les enseignants amènent les enfants à discuter avec eux. Ainsi, les parents interviennent en lecture en aidant l'enfant à décoder des mots, en vérifiant sa compréhension ou

en lui procurant un soutien émotif. Cependant, certains parents adoptent des comportements peu favorables au développement de leur enfant. Ils réalisent eux-mêmes l'activité de lecture, posent des questions fermées et répondent eux-mêmes la plupart du temps à ces questions. Ces parents félicitent et corrigent l'enfant sans lui donner d'explications.

Certains parents font peu de remarques par rapport au texte lors des devoirs. Ils échangent peu avec leur enfant à propos du texte, ne s'assurent pas de sa compréhension et réagissent peu personnellement au contenu. En somme, les parents gèrent la période des devoirs de manière efficace, mais ne semblent pas très outillés pour apporter de l'aide à leur enfant et lui fournir un soutien qui favorise la consolidation des apprentissages (Giroux, 2002).

Les résultats de Stoltz et Fischel (2003) montrent que les interventions des parents lors de la lecture de leur enfant sont soit de simplement fournir le mot qui pose problème à l'enfant, soit de l'encourager à essayer encore sans fournir aucune aide ou encore de permettre à l'enfant de continuer sans corriger. D'ailleurs, les auteurs suggèrent que les parents auraient besoin d'être guidés et formés afin d'utiliser des stratégies efficaces lors de la lecture de leur enfant. D'ailleurs, ces chercheurs trouvent une relation entre le style du parent et la capacité en lecture de l'enfant.

Une étude réalisée par Evans et al. (1998), a examiné les réponses des parents aux méprises des enfants dans un échantillon de 26 enfants de première année. Les résultats ont montré que les enfants qui ont eu les meilleurs résultats en lecture sont ceux dont les parents ont utilisé les indices sur les lettres, ont encouragé l'enfant à essayer de nouveau, et ont le moins utilisé des indices visuels.

Selon Sénéchal (2006), il est difficile de vérifier l'efficacité de chacune des méthodes d'intervention des parents lors de l'encadrement de la lecture de leur enfant. Ainsi,

corriger l'enfant peut l'aider à décoder les mots, l'encourager à utiliser les indices contextuels peut faciliter sa compréhension et lire en même temps peut renforcer sa confiance en lui et sa motivation.

Dans leur travail de recherche, Stoltz et Fischel (2003) ont suggéré les interventions suivantes aux parents participants lors des méprises des enfants : essayer encore, relire, voir la séquence précédente, voir les indices graphophonologique, encourager à voir le son, voir les indices des lettres, voir les indices des sons, découper le mot, voir les propriétés du texte, voir les indices du contexte, voir le texte en général, regarder les images, les commentaires généraux, fournir immédiatement le mot, fournir le mot après, pas de correction ou autocorrection.

Une grille d'analyse élaborée par Beaudoin (2002) a permis de répertorier et de comptabiliser les interventions des parents suite aux méprises et aux blocages en sept catégories générales : 1. Signaler la méprise ou reconnaître le blocage (par exemple, demander de relire sans indiquer la méprise) ; 2. Faire une intervention reliée au décodage (par exemple, demander à l'enfant d'assembler des sons ou des lettres); 3. Faire une intervention orientée vers le sens (par exemple, demander à l'enfant de reconnaître le mot d'après le contexte); 4. Faire une intervention orientée vers l'entrée globale (par exemple, dire à l'enfant qu'il s'agit d'un mot connu); 5. Dire la partie du mot causant la difficulté (par exemple, redire une syllabe ou un son pour corriger l'enfant); 6. Dire le mot problématique (par exemple, donner le choix entre deux mots) et 7. Ignorer la méprise (par exemple, ne pas intervenir).

2.4.4 Facteurs influençant l'intervention des parents pendant la lecture

Les interactions entre un parent et son enfant pendant la lecture sont influencées par différentes variables (Aubry, Giasson, et Saint-Laurent, 2002; Beaudoin, 2002; Giasson et Saint-Laurent, 2001). Elles semblent d'abord varier en fonction du niveau

d'habileté en lecture de l'enfant, particulièrement en première année. Les mères des lecteurs débutants à risque corrigent plus souvent leur enfant que les autres mères et leurs corrections ne sont pas du même type. En général, les parents de lecteurs compétents privilégient l'intervention visant à signaler la méprise, c'est-à-dire qu'ils informent leur enfant de l'erreur, alors que les parents des lecteurs faibles choisissent principalement de recourir à des stratégies orientées vers le décodage. Ceux-ci incitent leur enfant à décoder le mot en le découpant en plusieurs syllabes.

Le niveau de difficulté du texte affecte également les interventions, les parents ayant tendance à intervenir davantage lorsque le texte est plus difficile (Beaudoin 2002). La scolarité des parents influence aussi leurs interventions. Ainsi, les mères faiblement scolarisées font plus de corrections d'erreurs que les mères ayant un niveau postsecondaire (Tracey et Young, 2002). De plus, elles interviennent souvent en orientant l'enfant vers le décodage alors que les mères ayant des études postsecondaires interviennent davantage en lui signalant l'erreur (Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2005).

Enfin, les interactions parent-enfant se trouvent affectées par la perception des parents à l'égard de l'apprentissage de la lecture. Les parents qui ont une vision de l'apprentissage de la lecture orientée vers le code donnent davantage d'indices graphophonologiques que ne le font les parents ayant une vision de l'apprentissage de la lecture orientée vers le sens. Ces derniers fournissent davantage d'indices sur le contexte et ils réagissent principalement en fournissant le mot pour lequel l'enfant a fait une méprise (Evans et al., 1998). Cadieux et Boudreault (2003) suggèrent que les parents qui ont reçu un entraînement à l'enseignement individualisé sur la connaissance des lettres favorisent chez leur enfant le développement d'une meilleure sensibilité phonologique comparativement aux élèves dont les parents n'ont pas reçu une telle formation. Ceci indique que

l'amélioration de la sensibilité phonologique des élèves serait notamment influencée par l'intervention mise en place.

Pour leur part, Tracey et Young (2002) affirment qu'un excès de correction d'erreur et d'interventions peut être préjudiciable à l'enfant dans son estime de soi et dans sa motivation. Ils suggèrent des orientations afin de guider les parents lors de la pratique de la lecture à la maison avec leur enfant. Ainsi, les enseignants peuvent conseiller aux parents de minimiser les corrections d'erreur en intervenant uniquement lorsque c'est absolument nécessaire. Ils peuvent aussi leur suggérer de lire eux même si le texte est difficile pour leur enfant. Enfin, ils peuvent adapter le niveau de complexité des textes par rapport au niveau des enfants.

2.4.5 Influence des parents dans l'apprentissage de la lecture

La réussite scolaire est intimement liée aux habiletés de lecture de l'élève. En effet, la lecture est un véhicule à travers lequel un enfant s'approprie le savoir. De ce fait, il est primordial d'accorder une importance capitale à la réussite en lecture étant donné l'influence que cet apprentissage peut avoir sur les autres matières.

L'encadrement des parents lors de l'apprentissage de la lecture serait bénéfique pour les enfants. En effet, une analyse faite par Cooper et al. (2006) montre une relation positive entre les résultats scolaires et les devoirs en général. Plus précisément, il y a une relation positive entre les devoirs de mathématiques et de lecture et les résultats dans ces matières (Cooper, 2001).

Selon Cadieux et Boudreault (2003), la collaboration des parents au début du processus d'apprentissage de la lecture comporte des effets positifs sur la connaissance des lettres et la sensibilité phonologique de leur enfant. Des facteurs tels que l'information, la sensibilisation à la lecture, la valorisation du rôle des parents face à l'apprentissage de la lecture chez l'enfant, contribuent positivement

aussi. De plus, si les parents reçoivent un entraînement à l'enseignement individualisé sur la connaissance des lettres, cela permet aux enfants de développer une meilleure sensibilité phonologique comparativement aux élèves dont les parents ne reçoivent pas une telle formation (Cadieux et Boudreault, 2003).

Pour Bouchard, Pelchat et Boudreault, (1996), il est essentiel d'outiller chaque parent, de lui redonner confiance en ses propres ressources, d'identifier les soutiens disponibles pour sa famille et de valoriser ses compétences face au besoin de l'évaluation continue de l'enfant. Toutefois, il est évident que ces propositions doivent tenir compte de la volonté des parents ainsi que des moyens de l'école.

Tracey (2000) émet certaines suggestions susceptibles d'améliorer l'encadrement parental lors des activités de lecture pouvant être retrouvées lors des devoirs d'enfant qui débutent leur scolarisation. D'abord, les parents doivent encourager leur enfant à poser des questions et lui faire anticiper ce qui arrivera dans le texte. Ils ne doivent pas hésiter à faire des liens entre ce que l'enfant lit et ses propres expériences. Ils doivent s'assurer de la compréhension de l'enfant en lui posant des questions ouvertes ou en lui expliquant le contenu de l'histoire dans ses propres mots. L'auteure suggère également aux parents de laisser à leur enfant le temps de réfléchir et de répondre à ces questions. Enfin, les parents doivent encourager leur enfant et le féliciter de ses efforts afin de créer une atmosphère de détente agréable lors de la lecture.

De son côté, Giasson (2011) affirme qu'il est essentiel d'encourager les parents à soutenir l'intérêt que montre leur enfant pour la lecture. Elle suggère de leur proposer des ateliers et y illustrer les trois principes d'intervention qui sont de servir de modèle, d'interagir avec l'enfant et de lui permettre l'exploration. De plus, elle propose d'envoyer aux parents des suggestions d'activités à réaliser avec leur enfant et d'inviter les parents en classe afin qu'ils s'inspirent des activités qui s'y passent.

Selon Clingenpeel et Pianta (2007), l'interaction entre le parent et son enfant au cours de la lecture peut avoir des effets sur ses résultats dans cette discipline. En effet, la qualité des relations adulte-enfant affecte l'apprentissage de l'enfant à travers les processus affectifs. Ainsi, les enfants qui n'ont pas une bonne relation avec l'adulte qui leur fournit des soins, sont susceptibles de rencontrer des obstacles lorsqu'ils sont confrontés à la tâche difficile d'apprendre à lire.

L'environnement de l'enfant influence aussi son intérêt pour la lecture. Il est à noter qu'un environnement où les adultes font régulièrement la lecture, seuls ou avec l'enfant, où l'on retrouve une diversité de matériel de lecture et où les parents démontrent des attitudes positives envers la lecture et l'écriture a un impact significatif sur le développement de ces dernières chez l'enfant (Neuman, Copple et Bredekamp, 2000). Ces résultats sont corroborés par d'autres recherches. Schneider, Roth et Ennemoser (2000) ont exposé des enfants à différents livres, dont des abécédaires, des livres sur le nom des lettres et des livres d'histoires. En mesurant les effets de ces expositions, ces chercheurs ont trouvé que la conscience phonologique étaient plus élevées chez les élèves ayant été exposés aux abécédaires. Le fait d'avoir fourni un matériel où des illustrations accompagnent chacune des lettres a permis à l'enfant d'associer une lettre avec un stimulus signifiant, mais aussi d'y associer un son.

2.4.6 Synthèse

La plupart des enseignants des élèves de première année donnent quotidiennement des devoirs de lecture. L'encadrement des parents en lecture est très important à cette étape. Ainsi, le soutien des parents au début du processus d'apprentissage de la lecture comporte des effets positifs. Toutefois, les méthodes d'intervention lors de la lecture de l'enfant sont variables. Le parent peut ne pas intervenir ou signaler à l'enfant qu'il a fait une méprise, mais sans donner d'autre type d'aide. Certaines fois,

le parent choisit de lire pour l'enfant le mot qui fait problème et d'autres fois, il donne des indices à l'enfant. Les parents adaptent leurs interventions selon le niveau de développement de leur enfant. Cependant, certaines fois, les parents sont portés à poser des gestes à la place de l'enfant et à lui donner de l'aide non nécessaire.

De manière globale, les parents encouragent leur enfant de première année par des commentaires et des gestes positifs. Ils interviennent en aidant l'enfant à décoder des mots, en vérifiant sa compréhension ou en lui procurant un soutien émotif. Cependant, certains parents adoptent des comportements peu favorables au développement de leur enfant. Ainsi, ils réalisent eux-mêmes l'activité de lecture, posent des questions fermées et répondent eux-mêmes la plupart du temps à ces questions. Ces parents félicitent et corrigent l'enfant sans lui donner d'explications.

En première année du primaire, les interactions entre un parent et son enfant pendant la lecture sont influencées par le niveau d'habileté en lecture de l'enfant, le niveau de difficulté du texte, la scolarité des parents influence et par la perception des parents à l'égard de l'apprentissage de la lecture.

La réussite scolaire est intimement liée aux habiletés de lecture de l'élève. L'encadrement des parents lors de l'apprentissage de la lecture serait bénéfique pour les enfants. En effet, il y a une relation positive entre les devoirs de lecture et les résultats dans cette matière. Des facteurs tels que l'information, la sensibilisation à la lecture, la valorisation du rôle des parents face à l'apprentissage de la lecture chez l'enfant, contribuent positivement aussi.

En ce qui concerne notre travail de recherche, nous nous intéressons à la description du style d'intervention des parents lors du devoir de lecture. Certains critères retiennent notre attention. Il s'agit de ce que disent les parents et ce qu'ils font pendant la lecture de leur enfant, ce qu'ils font si leur enfant se trompe ou n'arrive

pas à lire un mot, la fréquence de leurs interventions, leur manière de vérifier la compréhension de leur enfant, les directives données par l'enseignant concernant l'encadrement de la lecture, la lecture qu'ils font avec leur enfant en dehors des devoirs et le type de textes donnés en devoir.

2.5 Question 4 : perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution lors des devoirs

Dans cette section, nous présentons les perceptions des acteurs concernés par les devoirs, l'influence des devoirs et de leur encadrement sur les résultats scolaires ainsi que l'influence de l'attitude des parents et des enfants pendant les devoirs.

2.5.1 Perceptions des acteurs concernés par les devoirs

Les élèves et les parents font partie des principaux participants dans les devoirs scolaires réalisés à la maison. Chacun de ces deux groupes a une perception particulière des devoirs.

Les parents

Les études montrent que, d'une façon générale, les parents ne remettent pas en question les devoirs, estimant qu'ils sont nécessaires à la réussite de leur enfant (Deslandes, 2009; Symeou, 2009). D'ailleurs, la recherche de Deslandes et al. (2008) montre que la plupart des parents interrogés apprécient les devoirs, mais à des degrés divers. Ainsi, 47 % des parents les aiment « beaucoup » et 41 % les aiment « un peu ». De plus, 83% des parents sont d'avis que les devoirs sont pertinents.

L'enquête du CCA (2007) confirme cette tendance, révélant qu'au-delà de 80% des Canadiens estiment que les devoirs favorisent l'apprentissage et le développement de bonnes pratiques de travail. Dans une enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages, on constate qu'environ 90 % estiment que les devoirs sont un élément important de la scolarisation et que cela améliore les apprentissages des élèves (Gouvernement du Québec, 2006).

Pour Xu et Corno (1998), les parents considèrent généralement, tout comme les enseignants, que les devoirs permettent à leurs enfants de consolider les apprentissages réalisés en classe et favorisent le développement de la discipline personnelle et du sens des responsabilités. Toutefois, plusieurs d'entre eux jugent que la période des devoirs représente souvent un moment de tension et de conflits avec les enfants (Kralovec et Buell, 2001). Certains parents apprécient les devoirs. Ils soutiennent que les devoirs exercent un effet positif sur les résultats scolaires (Cooper, 2001). Les opposants aux devoirs argumentent que les devoirs prennent trop de temps et empêchent les enfants de se consacrer à des activités importantes comme les loisirs et l'activité physique (Deslandes, 2009).

Par ailleurs, selon Symeou (2009), les parents pensent que les devoirs développent de bonnes habitudes de travail tout en préparant leurs enfants à se diriger vers le secondaire. Il s'agit d'un outil de communication avec leurs enfants et avec les enseignants et un moyen pour se rendre compte des difficultés de leurs enfants.

Enfin, toujours selon les parents, les enfants préfèrent les devoirs qui consistent en des exercices, tandis que les parents préfèrent ceux qui visent la réalisation de projets. Ni les enfants ni les parents n'aiment les devoirs qui consistent à terminer un travail commencé en classe (Cameron et Bartel, 2008).

Les élèves

En ce qui concerne l'avis des élèves, une étude menée par Xu et Corno (1998) indique que la majorité des élèves du primaire prennent plaisir à réaliser certains devoirs, mais qu'ils préfèrent, après l'école, jouer avec leurs amis ou regarder la télévision. L'étude de Corno (2000) révèle que des élèves de 3^e année affirment faire leurs devoirs pour faire plaisir à l'adulte (parent et enseignant) ou pour prouver à ce dernier qu'ils ont bien écouté en classe. L'utilité des devoirs pour l'apprentissage ou le développement de l'autonomie et de bonnes habitudes de

travail ne fait donc pas partie de la valeur accordée aux devoirs par ces élèves. Hong, Milgram et Rowell (2004) constatent, quant à eux, que lorsqu'ils peuvent travailler dans les conditions correspondant à leurs préférences, les résultats des élèves et leur attitude envers les devoirs sont meilleurs et ils sont plus motivés à les réaliser. Ainsi, s'ils ont le choix concernant le lieu, le temps, l'environnement sonore ou lumineux et l'ordre d'exécution des tâches, ainsi que la présence ou non d'un adulte et le type de soutien qui leur est apporté, leurs résultats seront meilleurs.

Enfin, une étude réalisée au Québec auprès de 440 élèves de la 1^{ère} à la 5^{ème} année montre que 65% des enfants disent être en faveur des devoirs (Deslandes et al. 2008).

2.5.2 Influence de l'encadrement parental pendant les devoirs sur la réussite scolaire

La participation des parents dans la vie scolaire des enfants est très importante puisqu'elle peut favoriser la réussite scolaire ainsi que l'adaptation sociale (Deslandes, 2001; Gouvernement du Québec, 2002; Henderson et Mapp, 2002; Jordan et al., 2001).

De nombreuses recherches ont mis en évidence les liens positifs entre certains modes de participation parentale (par exemple, soutien affectif sous forme d'encouragements, de compliments et de discussion, aide dans les devoirs, etc.) et les résultats scolaires, les apprentissages ainsi que les comportements appropriés en classe (Deslandes, 2001; Deslandes et Jacques, 2003; Grolnick, Gurland, DeCoursey, et Jacob, 2002; Henderson et Mapp, 2002; Jordan et al., 2001). Certains chercheurs ont trouvé une corrélation significative entre l'encadrement parentale des devoirs et la réussite scolaire des enfants (Kanouté, 2003). De plus, il semble que la quantité des devoirs complétés par l'enfant influencerait son rendement scolaire (Cooper et al., 1998).

Le CSE (2010) témoigne de l'importance des parents en affirmant qu'il existe un « effet parent » sur la réussite. Ainsi, le style parental, la participation des parents au suivi scolaire, ainsi que l'encadrement, l'encouragement à l'autonomie et le soutien affectif apporté à l'enfant, auraient une influence sur la réussite scolaire. Les manifestations d'intérêt de la part du parent à l'endroit du vécu scolaire de son enfant seraient aussi en rapport avec la réussite scolaire de l'enfant.

En 2007, Cooper s'est intéressé à l'effet direct de l'encadrement parental des devoirs sur la réussite scolaire. Selon lui, certaines formes d'encadrement des devoirs ne sont pas bénéfiques pour la réussite des élèves. Ainsi, cela est vrai quand l'intervention du parent introduit une confusion avec ce qui a été enseigné en classe ou génère des conflits avec l'enfant. Cooper affirme néanmoins que l'engagement des parents a un effet positif sur le taux de devoirs terminés, sur la fréquence des tensions liées aux devoirs (par exemple, les plaintes ou la frustration de l'enfant face aux travaux à faire) et sur la réussite générale des élèves du primaire.

2.5.3 Influence de l'attitude et des croyances des parents et des enfants

Les recherches montrent que les croyances et les attitudes des parents influencent les comportements des enfants (Cooper et al., 1998). Ainsi, l'encadrement des devoirs semble associé à plusieurs attitudes (Cooper et al., 2000; Hoover-Dempsey et al., 2005). Selon Cooper et al. (1998) et Bardou et al. (2012), les attitudes positives des parents caractérisées par le plaisir et l'enthousiasme, ainsi que les croyances en l'utilité des devoirs sont positivement associées à celles de leur enfant qui, à leur tour, sont positivement reliées à la proportion de devoirs complétés et aux résultats scolaires.

Pour Bardou et al. (2012), les croyances à l'égard de l'utilité des devoirs s'accroissent suivant le niveau d'études des parents et la structure de la famille

pour les parents de jeunes fréquentant l'enseignement secondaire en France. Au Québec, les parents croient aux bénéfices des devoirs et développent des attitudes plus positives envers les devoirs (Bardou et al., 2012).

En ce qui concerne l'attitude des enfants lors des devoirs, de façon générale, les parents font une évaluation positive de l'attitude de leur enfant pendant les devoirs (Normandeau et Nadon 2000). En effet, dans l'ensemble, les parents jugent que les enfants du primaire présentent peu de mauvaises attitudes pendant les devoirs (rechigner, se plaindre, être distrait, oublier ses devoirs).

Les devoirs peuvent modifier les attitudes des élèves. En effet, Farrow, Tymms et Henderson (1999) ont trouvé que les élèves qui font le plus de devoirs en mathématiques, en lecture et en sciences déclarent aussi entretenir des attitudes plus positives à l'endroit de ces matières. Cela est confirmé par Bardou et al. (2012), Cooper et al. (2000), Hoover-Dempsey et al. (2001) et Xu et Corno (2003) qui affirment qu'une plus grande proportion de devoirs effectués est liée à de meilleurs résultats scolaires et à une attitude positive envers les devoirs.

Trautwein et al. (2005) se sont intéressés à la relation entre la motivation et la réussite. Ils ont mis au point un modèle théorique qui a, entre autres, permis de faire le lien entre le comportement dans les devoirs, l'effort fourni et la réussite. Il apparaît que l'environnement d'apprentissage tels que les caractéristiques des devoirs, la perception de l'élève, ses propres caractéristiques et le rôle joué par les parents influencent le sentiment de compétence de l'élève et sa perception de l'utilité des devoirs dans une matière précise. Ces résultats montrent les caractéristiques des devoirs qui sont susceptibles d'augmenter la motivation et les efforts des élèves. Les auteurs suggèrent, par exemple, de travailler sur la qualité et la différenciation des devoirs en fonction des caractéristiques de l'élève (Trautwein et al., 2005).

2.5.4 Synthèse

Les perceptions des élèves et des parents par rapport aux devoirs diffèrent mais se rejoignent sur certains aspects.

Les parents ne remettent pas en question les devoirs et ils estiment qu'ils sont nécessaires à la réussite de leur enfant. Les parents pensent que les devoirs favorisent l'apprentissage et le développement de bonnes pratiques de travail. Toutefois, la plupart d'entre eux jugent que la période des devoirs représente souvent un moment de tension et de conflits avec les enfants. Les parents affirment que les enfants du primaire présentent peu de troubles comportementaux pendant les devoirs. Par ailleurs, les attitudes des parents influencent les comportements des enfants. Ainsi, les parents peuvent favoriser le développement de stratégies d'autorégulation susceptibles de faciliter les apprentissages. Les attitudes positives des parents caractérisées par le plaisir et l'enthousiasme sont positivement associées à celles de leur enfant.

Au primaire, les élèves prennent plaisir à réaliser certains devoirs. Toutefois, certains d'entre eux affirment réaliser les devoirs pour faire plaisir à l'adulte. De plus, lorsqu'ils peuvent travailler dans les conditions correspondant à leurs préférences, les résultats des élèves et leur attitude envers les devoirs sont meilleurs et ils sont plus motivés à les réaliser. Les devoirs peuvent modifier positivement les attitudes des élèves à l'endroit des matières dont ils font les devoirs.

Les éléments que nous retenons de nos lectures pour cette section et qui seront utilisés dans la recherche sont l'attitude des enfants par rapport aux devoirs et par rapport à la lecture en devoir, la finalisation des devoirs ainsi que la réaction de l'enfant s'il ne termine pas ses devoirs.

2.6 Synthèse du chapitre

La majorité des parents d'enfants du primaire s'intéressent à la vie scolaire de leurs enfants et leur offrent leur soutien. En général, l'implication parentale dans la vie scolaire des enfants concerne la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales. Elle inclut aussi les discussions entre parent et enfant concernant l'école, les résultats scolaires ainsi que les cours à choisir. Il est à noter qu'habituellement les parents participent plus à la maison qu'à l'école.

Les parents considèrent en général que leur encadrement comporte des aspects positifs. Toutefois, ils s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur encadrement est à la fois désiré et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants.

Par ailleurs, la plupart des parents soutiennent leurs enfants pendant la période des devoirs. Ainsi, l'encadrement des parents lors des devoirs semble associé à plusieurs attitudes, habiletés et comportements importants pour les apprentissages et le rendement scolaire de l'enfant.

En ce qui concerne la lecture, des études ont montré que les interventions du parent lorsque l'enfant éprouve une difficulté en lisant le texte sont diverses (Beaudoin, 2002; Samson, Giasson et Saint-Laurent, 2002). C'est ainsi que les interactions entre un parent et son enfant pendant la lecture peuvent être influencées par différentes variables telles que le niveau d'habileté en lecture de l'enfant, le niveau de difficulté du texte, la scolarité de la mère, la perception de la lecture par les parents et l'environnement de l'enfant.

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons particulièrement à quatre aspects importants pour lesquels un certain nombre de critères, en lien avec les quatre questions de recherche, ont été retenus (cf. tableau IV). Le premier aspect concerne les conditions dans lesquelles se déroulent les devoirs. Les éléments que nous retenons concernent la personne qui encadre l'enfant, sa proximité avec l'enfant, l'endroit des devoirs, le moment et le temps consacré aux devoirs.

Le deuxième aspect concerne le type d'encadrement parental. Il s'agit de la façon dont les parents encadrent leur enfant pendant la période des devoirs. Ce qui nous intéresse de connaître c'est : ce que disent les parents et ce qu'ils font pendant les devoirs, qui choisit l'ordre des devoirs et qui lit les consignes, qu'elle est l'influence des devoirs sur le climat familial et sur la relation entre l'école et la famille, quelles sont les directives données par l'enseignant et enfin quels sont les encouragements et les réprimandes faites par les parents, quelles sont leurs ressources et leurs exigences par rapport aux devoirs.

Le troisième aspect qui nous intéresse concerne le style d'intervention des parents pendant la lecture. Il nous importe de savoir ce que disent les parents et ce qu'ils font pendant la lecture de leur enfant, ce qu'ils font si leur enfant se trompe ou n'arrive pas à lire un mot. Il apparaît important également de connaître la fréquence de leurs interventions, leur manière de vérifier la compréhension de leur enfant, les directives données par l'enseignant concernant l'encadrement de la lecture, la lecture qu'ils font avec leur enfant en dehors des devoirs et le type de textes donnés en devoir.

Enfin le quatrième aspect que nous étudions est celui qui concerne les perceptions des parents à propos du comportement et de l'attitude de leurs enfants à l'égard des devoirs. Il s'agit pour nous d'étudier l'attitude des enfants par rapport aux devoirs et, plus spécifiquement, par rapport à la lecture en devoir, la finalisation des devoirs ainsi que la réaction de l'enfant s'il ne termine pas ses devoirs.

Tableau IV. Critères retenus pour chaque question de recherche

Questions de recherche	Critères retenus
Question 1 : Dans quelles conditions se réalise l'encadrement des devoirs en lecture des élèves de première année?	<ul style="list-style-type: none"> • La personne qui encadre l'enfant. • La proximité avec l'enfant. • L'endroit des devoirs. • Le moment des devoirs. • Le temps consacré aux devoirs. • Le temps consacré aux devoirs de lecture.
Question 2 : Quel est le type d'encadrement des parents d'élèves de première année au primaire pendant les devoirs?	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que disent les parents pendant les devoirs. • Ce que font les parents pendant les devoirs. • À qui revient le choix de l'ordre des devoirs. • La lecture des consignes. • L'influence des devoirs sur le climat familial L'influence des devoirs sur la relation entre l'école et la famille. • Les directives données par l'enseignant. • Les encouragements et les réprimandes des parents. • Les ressources des parents. • Les exigences des parents par rapport aux devoirs.
Question 3 : Quel est le style d'intervention privilégié par les parents lors de la lecture?	<ul style="list-style-type: none"> • Ce que disent les parents pendant la lecture. • Ce que font les parents pendant la lecture. • Ce qu'ils font si leur enfant se trompe. • Ce qu'ils font si leur enfant n'arrive pas à lire un mot. • La fréquence de leurs interventions. • Leur manière de vérifier la compréhension de leur enfant. • Les directives données par l'enseignant concernant l'encadrement de la lecture. • La lecture qu'ils font avec leur enfant en dehors des devoirs. • Le type de textes donnés en devoir.

<p>Question 4 : Quelle est la perception des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'attitude des enfants par rapport aux devoirs. • L'attitude des enfants par rapport à la lecture en devoir. • La finalisation des devoirs. • La réaction des enfants s'ils ne terminent pas leurs devoirs.
---	--

En lien avec les questions de recherche, les études antérieures ont apporté certains éléments de réponses à nos questions. Ainsi, les études ont déterminé les conditions générales dans lesquelles se déroulent les devoirs telles que leur durée, le lieu où ils se déroulent et la personne qui accompagne l'enfant. Les recherches ont montré aussi le rôle des parents dans l'organisation de l'environnement de travail, dans la motivation de l'enfant et dans la gestion du temps des devoirs. Ainsi, certains aspects ont été largement traités par la littérature, tels que l'influence des devoirs sur le climat familial et sur la relation entre l'école et la famille. En ce qui concerne la lecture, des études ont montré la diversité des interventions du parent lorsque l'enfant éprouve une difficulté en lisant un texte. Par ailleurs, les études ont spécifié certaines perceptions des parents par rapport aux attitudes des enfants envers les devoirs telles que le comportement des enfants en faisant leurs devoirs.

À travers notre recherche, nous souhaitons apporter des éléments de réponses à certains aspects qui n'ont pas été traités. Nous tenterons de déterminer les conditions de l'encadrement parental des devoirs spécifiquement pour des élèves de première année. Certaines conditions ne semblent pas avoir été considérées par les recherches. Il s'agit de la proximité entre le parent et l'enfant lors des devoirs ainsi que le moment de la réalisation des devoirs. Par ailleurs, il reste des points que les recherches ne semblent pas avoir traités. Par exemple, les interactions entre les parents et leurs enfants de première année lors des devoirs, le choix de l'ordre de réalisation des devoirs et la lecture des consignes. Nous étudierons aussi le style et la fréquence d'intervention des parents lors de la lecture ainsi que les interactions

entre le parent et l'enfant lors de cette activité. En ce qui a trait aux perceptions des parents à propos de l'attitude de leurs enfants à l'égard des devoirs, nous nous proposons d'étudier l'attitude des enfants par rapport à ces derniers et, plus spécifiquement, par rapport à la lecture, la finalisation des devoirs ainsi que la réaction de l'enfant s'il ne les termine pas.

2.6.1 Objectifs de la recherche

Notre démarche de recherche s'inscrit dans une perspective de description des pratiques de parents d'élèves de première année scolaire pendant la lecture de leurs enfants à la maison lors des devoirs ainsi que la perception des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution. Pour ce faire, un objectif général et quatre objectifs spécifiques ont été ciblés.

L'objectif général consiste à explorer l'encadrement parental à la maison, tel que décrit par eux, lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire.

Quant aux objectifs spécifiques, ils consistent, à partir des perceptions des parents, à :

- décrire les conditions dans lesquelles s'effectue l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire;
- décrire le type d'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire;
- déterminer le style d'intervention des parents lors de la lecture;
- identifier les perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs.

2.6.2 Pertinence de la recherche

Ce projet de recherche est des plus pertinents puisque l'apprentissage de la lecture est, d'une part, une étape importante dans la vie des enfants et de leurs parents et d'autre part, nécessaire dans presque toutes les autres matières. Durant la première année scolaire, l'apprentissage de la lecture est donc crucial pour le reste de la scolarité de l'enfant. À la lumière de nos lectures, et malgré la scolarisation et l'instruction de plus en plus avancée des parents, ces derniers expriment toujours le besoin d'être soutenus pour les devoirs.

Par ailleurs, Stoltz et Fischel (2003) soulignent que la plupart des recherches ont traité de la lecture du parent à l'enfant ou de la lecture de livres en général. Peu de travaux ont porté sur les stratégies utilisées par les parents lors des activités de lecture enfant-parent où c'est l'enfant qui lit ou encore de la lecture donnée en devoir. Pour Tracey et Young (2002), les éducateurs recommandent la pratique de la lecture à haute voix des enfants aux parents. Toutefois, peu de recherches se sont intéressées à la qualité de ces séances de lecture à la maison. Ces deux auteurs avancent que les recherches en lecture se sont penchées surtout sur les activités de lecture dans lesquels les parents lisent aux enfants. En revanche, les travaux qui ont étudié les cas où les enfants lisent aux parents, sont rares et concernent des études corrélationnelles et expérimentales où il y a peu description systématique de ces activités de lecture.

Selon Rasinski et Stevenson (2005), aux États-Unis, l'encadrement des parents est très encouragé. D'ailleurs, un huitième but a été ajouté à la déclaration des objectifs nationaux en éducation (*the National Education Goals*). Cet objectif appelle les écoles à adopter des politiques et des pratiques qui engagent activement les parents et les familles dans des partenariats pour soutenir le travail scolaire des enfants à la maison.

Cette étude permettra donc de mieux comprendre comment se déroule l'encadrement parental lors des devoirs dans le domaine de la lecture et, de ce fait, contribuera à l'avancement des connaissances à propos de l'encadrement des parents d'élèves de première année primaire à la maison lors de la période des devoirs en lecture.

Chapitre 3 : Méthodologie

Le présent chapitre concerne la méthodologie de notre recherche et il comprend trois parties. Dans la première partie, nous précisons le type de recherche réalisée. Dans la deuxième partie, nous exposons la démarche utilisée et nous identifions les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les participants. Enfin, un dernier volet est consacré aux considérations d'ordre déontologique.

3.1 Type de recherche

En prenant en considération l'objectif général de la recherche, qui est d'explorer l'encadrement parental lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année, nous avons choisi de mener une étude descriptive de type exploratoire. L'approche qualitative est appropriée pour ce type de recherche, car l'encadrement des élèves de première année lors des devoirs en lecture n'a pas ou peu, à notre connaissance, été étudié sous cet angle, particulièrement au Québec.

L'approche qualitative convient bien à des objectifs de description de phénomènes encore peu connus. Selon Mongeau (2009), l'approche qualitative vise à comprendre une situation particulière propre à un contexte donné. Dans cette approche, le chercheur se préoccupe de dégager une interprétation qui permette de donner un sens aux données. Cependant, la généralisation des résultats ne fait pas partie de ses responsabilités (Mongeau, 2009).

Pour Pires (1997), l'approche qualitative présente une souplesse d'ajustement pendant son déroulement et une souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête. En utilisant cette approche, on peut décrire davantage en profondeur des aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue. Pour notre recherche, l'utilisation de cette approche nous a permis de décrire les expériences des parents contactés.

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative est pertinente pour l'éducation car elle convient à la réalité des répondants et elle tient compte des interactions entre les individus. Les méthodes de collecte de données en recherche qualitative comprennent, entre autres, l'observation en salle de classe, qu'elle soit participante ou non, les entrevues et l'analyse documentaire. Dans cette recherche, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée car ce moyen permet d'être en contact direct avec les parents et de recueillir leurs impressions.

L'un des avantages de la recherche qualitative réside dans le fait qu'elle suscite souvent d'autres questions de recherche. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative permet aussi d'étudier les processus à partir du vécu et du cadre de référence propre aux différents acteurs, ce qui semble d'une grande importance dans notre contexte.

Selon Lamoureux (2006), la recherche qualitative traite la réalité comme un tout non décomposable que le chercheur peut étudier d'une manière globale. Son but est donc d'explorer le phénomène étudié. Lors de la recherche, le chercheur choisit son échantillon de façon délibérée en fonction de ce qu'il veut explorer et il est en interaction continue avec eux.

3.2 La démarche méthodologique

Pour mener notre recherche, nous nous sommes inspirée de la démarche de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et nous avons adapté les étapes. Ainsi, les étapes suivies pour le déroulement de la recherche sont comme suit :

- Collecte de données
- Traitement et analyse des données

3.2.1 Collecte de données

Comme mentionné précédemment, le mode de collecte de données retenu pour cette recherche est l'entrevue semi-dirigée. Pour ce faire, nous avons élaboré un

protocole d'entrevue (annexe 2) pour les parents. Les questions ont été élaborées en correspondance avec les objectifs de la recherche et à partir des critères retenus à la suite de la recension des écrits sur la lecture et l'encadrement des devoirs (cf. tableau IV). Le protocole a ensuite été préexpérimenté auprès de deux parents d'enfants fréquentant une classe de première année du primaire afin de nous assurer de la clarté des questions. À la suite de leurs commentaires, des modifications mineures ont été apportées.

Le protocole d'entrevue des parents

Le protocole d'entrevue des parents comprend cinq parties (cf. annexe 2). La première partie concerne l'introduction relative à la procédure de l'entrevue. Les quatre autres parties sont relatives aux différents thèmes de la recherche. Chaque thème est inspiré d'un objectif de recherche et correspond à une question générale à réponse ouverte suivie de quelques questions spécifiques ouvertes ou fermées qui détaillent la question générale. Les questions spécifiques servent à guider le parent dans ses réponses et en même temps nous permettent de recueillir les informations recherchées.

Le thème général de la recherche est : l'encadrement parental lors des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année. Les cinq thèmes abordés lors de l'entrevue sont les suivants :

Thème 1 : les conditions d'encadrement des devoirs

Ce thème comprend une question générale ouverte et six questions spécifiques qui concernent les conditions matérielles dans lesquelles l'enfant réalise ses devoirs. Il s'agit, par exemple de l'endroit où sont faits les devoirs, l'heure, la durée, etc.

Thème 2 : le type d'encadrement parental

Ce thème comprend une question générale ouverte et douze questions spécifiques ouvertes ou fermées. Ces questions cherchent à nous renseigner sur le rôle du parent accompagnateur lors des devoirs.

Thème 3 : le style d'intervention

Ce thème comprend une question générale ouverte et neuf questions spécifiques ouvertes ou fermées. Elles concernent le style avec lequel le parent intervient lors de la lecture de son enfant. Par exemple ce que le parent fait si son enfant se trompe dans un mot.

Thème 4 : les comportements et attitudes à l'égard des devoirs de lecture

Ce thème comprend une question générale ouverte et trois questions spécifiques. Il s'agit de connaître les attitudes des enfants envers les devoirs en général et envers les devoirs de lecture en particulier.

Recrutement des participants

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous souhaitons recruter des parents d'élèves de 1^{re} année du primaire dont les enseignants donnaient des devoirs, notamment en lecture. Pour recruter les participants, nous avons procédé comme suit. Nous avons d'abord contacté des représentants et des directions d'école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et de Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) afin d'obtenir l'autorisation d'entrer en contact avec des enseignants de 1^{re} année.

Après avoir obtenu le consentement de deux directions d'écoles, nous avons pris contact avec les enseignants concernés (n=4). Sur ce nombre, quatre enseignantes (trois dans une école de la CSMB et une dans une école de la CSDM) ont consenti à participer à la recherche et ont distribué notre demande de participation aux parents de leurs élèves (annexe 1).

Afin de préciser les caractéristiques socioéconomiques des deux écoles concernées, nous avons déterminé l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice du milieu socio-économique (IMSE). Le SFR fournit une information qui sert à estimer la proportion de familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles. Quant à l'IMSE, il se compose d'un indicateur qui représente la proportion de mères sous-scolarisées et d'un indicateur qui représente la proportion de parents qui sont considérés comme inactifs sur le marché du travail. Pour ces deux indices, les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Ainsi l'école qui appartient à la CSMB a un rang décile (SFR) de 10 et un rang décile (IMSE) de 7 et l'école qui appartient à la CSDM a un rang décile (SFR) de 10 et un rang décile (IMSE) de 9. Nous pouvons considérer les deux écoles comme étant très défavorisées, celle de la CSDM un peu plus que celle de la CSMB.

À la suite de cette sollicitation, dix-sept parents ont accepté de participer à la recherche. Onze proviennent de trois classes d'une école de la CSMB (les enseignantes de ces trois classes travaillent en étroite collaboration et donnent les mêmes devoirs) et six proviennent d'une classe d'une école de la CSDM. L'échantillon s'est fait de manière délibérée, c'est-à-dire que les participants ont accepté volontairement de prendre part à cette recherche.

Avant de réaliser les entrevues, les participants ont été mis au courant des objectifs de la recherche. Un formulaire de consentement comportant les objectifs de la recherche, le type de participation attendu, les avantages et les inconvénients liés à la participation, son caractère confidentiel ainsi que la possibilité de retrait en tout temps de la recherche leur a été présenté (cf. annexe 3). Le formulaire de consentement a été signé par les participants avant le début des entrevues.

Codification de l'échantillon

Pour assurer l'anonymat et distinguer les participants, nous avons procédé, comme mentionné au chapitre précédent, à la codification des 17 parents (p) participants selon les quatre classes (c) (cf. tableau V) :

Un code a été attribué à chacun des parents participants (p1(c1), p2(c1), p3(c1),...). Dans ce code, le p désigne le parent. Ainsi nous avons des parents de p1 jusqu'à p20. Le c correspond à la classe. Comme nous avons eu la collaboration des parents d'élèves provenant de quatre classes, nous avons c1, c2, c3 et c4.

Les parents p1(c1), p2(c1), p3(c1), p4(c1), p5(c1) et p6(c1) sont ceux d'élèves d'une classe (c1) d'une école de la CSDM. Les parents p8(c2), p9(c2), p10(c2), p12(c3), p13(c2), p14(c2), p16(c2), p17(c4), p18(c4), p19(c3) et p20(c3) sont ceux d'élèves de trois classes d'une école de la CSMB. Il importe de mentionner que nous n'avons pas pris en considération trois entrevues. Celle qui a été faite avec le parent p7(c5) n'a pas été retenue car ce parent était le seul à répondre dans cette classe et nous ne pouvions pas comparer ses réponses avec d'autres parents d'élèves de la même classe soumis aux mêmes exigences. Quant aux entrevues faites avec les parents p11(c3) et p15(c4), elles ont aussi été retirées de notre analyse car ces derniers ne parlaient pas le français. De ce fait, ils ne comprenaient pas suffisamment les questions pour arriver à y répondre clairement et spécifiquement.

Ainsi, les parents p8(c2), p9(c2), p10(c2), p13(c2), p14(c2) et p16(c2) ont des enfants qui font partie de la même classe c2. Quant aux parents p12(c3), p19(c3) et p20(c3), leurs enfants font partie de la classe c3 et enfin, les enfants des parents p17(c4) et p18(c4) font partie de la classe c4.

Tableau V. L'échantillon de parents

Participants	CSDM	CSMB		
Nombre	6/17	11/17		
Codes	P1(c1), p2(c1), p3(c1), p4(c1), p5(c1), p6(c1)	Classe c2	Classe c3	Classe c4
		p8(c2) - p9(c2) p10(c2) - p13(c2) p14(c2) - p16(c2)	p12(c3) - p19(c3) p20(c3)	p17(c4) - p18(c4)

Description des parents participants

Parmi les 17 parents qui ont participé à notre recherche, il y a 12 mères et 5 pères (cf. tableau VI). Douze parents travaillent à temps plein, un à temps partiel, les autres (des mères) n'occupant pas d'emploi (mères au foyer). Parmi les mères qui travaillent, quatre se disent de niveau universitaire dont deux ont mentionné travailler dans le domaine de l'éducation. Deux mères sont monoparentales et une autre en garde partagée. Les autres familles sont considérées comme étant traditionnelles puisque les deux parents vivent ensemble. Deux parents disent que leurs enfants ont des difficultés. Enfin, quatre parents viennent d'un autre pays.

La collecte de données a été effectuée par la chercheuse entre le 9 et le 25 mai 2011. Après avoir obtenu l'accord des parents et leurs coordonnées, nous avons contacté les participants afin de prendre un rendez-vous à l'endroit et au moment de leur choix. Tous les parents ont choisi de faire l'entrevue à leur domicile. Les entrevues ont duré en moyenne 30 minutes, elles ont été enregistrées et elles ont été réalisées en français.

Tableau VI. Les caractéristiques des parents

Parents	École	Classe	Genre	Statut d'emploi	Statut familial	Lieu de naissance	Langue maternelle
P1	A (CSDM)	C1	F	Temps plein	Monoparental	Québec	Français
P2	A (CSDM)	C1	F	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P3	A (CSDM)	C1	H	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P4	A (CSDM)	C1	F	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P5	A (CSDM)	C1	H	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P6	A (CSDM)	C1	F	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P8	B (CSMB)	C2	H	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P9	B (CSMB)	C2	F	Ne travaille pas	Biparental	Québec	Autre
P10	B (CSMB)	C2	H	Temps plein	Biparental	À l'étranger	Autre
P12	B (CSMB)	C3	H	Temps plein	Biparental	À l'étranger	Autre
P13	B (CSMB)	C2	F	Temps plein	Biparental	À l'étranger	Autre
P14	B (CSMB)	C2	F	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P16	B (CSMB)	C2	F	Temps plein	Biparental	Québec	Français
P17	B (CSMB)	C4	F	Ne travaille pas	Monoparental	Québec	Français
P18	B (CSMB)	C4	F	Ne travaille pas	Monoparental	Québec	Français
P19	B (CSMB)	C3	F	Temps partiel	Biparental	Québec	Français
P20	B (CSMB)	C3	F	Ne travaille pas	Biparental	À l'étranger	Autre

3.2.2 L'analyse des résultats

Le travail d'analyse a été effectué selon trois étapes, soit le travail de transcription des entrevues, la codification des données et le travail de reconstitution.

Transcription des données

La première étape du traitement des données a été de faire la transcription intégrale des entretiens. Ces dernières ont été transcrites textuellement avec le logiciel Word. Ainsi, nous avons transcrit les thèmes, les questions et les réponses des parents.

Codification des données

Dans cette étape, il s'agit de codifier les données recueillies. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel *QDA Miner*. Nous avons, dans un premier temps, défini un ensemble de codes en fonction des objectifs et des questions de recherche (cf. tableau VII). Suite à cela, nous avons classifié les verbatim selon les diverses catégories (cf. annexe 4). À partir des sous-questions spécifiques à chaque question, nous avons donné un code à la réponse des participants. Ce code comporte un mot ou une expression qui résume la réponse.

Tableau VII. Les questions et sous-questions d'entretien et leurs codes d'analyse

A) Les conditions d'encadrement des devoirs		
1. Pouvez-vous me préciser les conditions dans lesquelles se déroulent les devoirs de votre enfant à la maison, c'est-à-dire avec qui votre enfant fait ses devoirs, à quel endroit, pendant combien de temps, etc.?		
Sous-questions	Codes	Exemples
1.1 Qui encadre généralement votre enfant pendant ses devoirs?	Qui encadre	Maman, papa, maman et papa
1.2 Où vous placez-vous pendant qu'il fait ses devoirs (ou le parent qui accompagne l'enfant durant les devoirs)?	proximité lors des devoirs	Dans la même pièce, dans une autre pièce
1.3 À quel endroit dans la maison fait-il ses devoirs?	Endroit des devoirs	Chambre, cuisine, salon
1.4 À quel moment de la journée fait-il ses devoirs? Est-ce au même moment tous les jours?	Heure des devoirs	Entre 15h30 et 16h
1.5 Combien de temps en moyenne consacre-t-il quotidiennement aux devoirs en général?	Durée des devoirs	15 à 30 minutes

1.6 Combien de temps en moyenne consacre-t-il quotidiennement aux devoirs de lecture?	Durée de la lecture	entre 10 et 15 minutes
B) Le type d'encadrement parental 2. Pouvez-vous me préciser comment vous encadrez votre enfant durant ses devoirs en général, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc.?		
Sous-questions	Codes	Exemples
2.1 Qui choisit habituellement l'ordre des devoirs à faire? Pourquoi?	Qui choisit l'ordre	Le parent pour encadrer, l'enfant ou le parent,
2.2 Que dites-vous à votre enfant pendant qu'il fait ses devoirs?	Que dites-vous	Encouragements, consignes,
2.3 Que faites-vous pendant qu'il fait ses devoirs?	Que faites-vous	Je cuisine, je l'assiste,
2.4 Devez-vous parfois réprimander ou féliciter votre enfant durant la période des devoirs? Pourquoi?	Réprimander et féliciter	Réprimander pour concentrer, réprimander pour avancer
2.5 Habituellement, lisez-vous les consignes des devoirs pour votre enfant ou c'est lui qui le fait? Pourquoi?	Lecture des consignes	Le parent comprendre,
2.6 Estimez-vous détenir les ressources nécessaires pour bien intervenir pendant les devoirs? Pourquoi?	Ressources	Oui je suis universitaire
2.7 Est-ce que l'enseignant vous a donné des directives orales ou écrites pour l'encadrement des devoirs en général? Si oui, lesquelles?	Directives devoirs	Oui, non
2.8 Quel est l'effet des devoirs sur le climat familial?	Effet climat	Aucun, stress
2.9 Comment sont les relations entre l'école et la famille en ce qui a trait aux devoirs?	Relation école famille	Bonne, moyenne
2.10 Est-ce que l'encadrement des devoirs engendre parfois des tensions entre l'école et la famille?	Tension école famille	Non, oui
2.11 Est-ce que l'encadrement des devoirs engendre parfois des tensions au sein de la famille?	Tension dans la famille	Non, oui
2.12 Trouvez-vous que vous êtes exigeants	Exigence devoirs	Oui importants, oui

envers votre enfant par rapport à la réalisation des devoirs? Pourquoi?		apprentissage
C) Le style d'intervention		
3. Plus spécifiquement, pouvez-vous me préciser comment vous intervenez auprès de votre enfant dans ses devoirs de lecture, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc. lorsqu'il lit?		
3.1 Que dites-vous à votre enfant durant les devoirs de lecture?	Que dites-vous, lecture	Rien, consignes
3.2 Que faites-vous pendant que votre enfant lit?	Que faites-vous/lecture	J'écoute, je cuisine
3.3 Que faites-vous quand votre enfant n'arrive pas à lire un mot?	S'il n'arrive pas à lire	On découpe le mot, le lis le mot
3.4 Que faites-vous quand votre enfant se trompe dans un mot?	S'il se trompe dans un mot	Je découpe le mot, je le lis pour lui
3.5 Intervenez-vous souvent durant sa lecture? Qu'est ce qui fait que vous intervenez plus ou moins souvent?	Interventions en lecture	Oui, non,
3.6 Comment faites-vous pour savoir si votre enfant a compris sa lecture?	Compréhension de la lecture	Je pose des questions
3.7 Est-ce que l'enseignant vous a donné des directives orales ou écrites pour l'encadrement des devoirs de lecture? Si oui, lesquelles?	Directives lecture	Oui, non, j'ai oublié
3.8 Est-ce que vous faites de la lecture avec votre enfant en dehors des devoirs?	Lecture non devoirs	Oui, non, parfois
3.9 Quel type de texte, votre enfant, a-t-il en devoirs de lecture?	Type de textes	Petits livres
D) Les perceptions à propos des comportements et attitudes de votre enfant à l'égard des devoirs de lecture		
4. D'une manière générale, comment réagit votre enfant à l'égard de ses devoirs de lecture?		
4.1 Quelle est l'attitude de votre enfant par rapport aux devoirs en général?	Attitude devoirs	Difficilement, enthousiaste
4.2 Quelle est l'attitude de votre enfant par rapport à la lecture?	Attitude devoirs lecture	Bonne, pas bonne
4.3 Est-ce que votre enfant finalise généralement tous ses devoirs? Si non,	Finalise devoirs	Finalise toujours,

pourquoi et comment réagit-il lorsqu'il ne les complète pas?	Réaction si ne finalise pas	Aucune, regrette,
--	-----------------------------	-------------------

Reconstitution

L'étape de la reconstitution consiste au traitement des informations recueillies lors des entrevues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Pour ce faire, les différentes réponses ont été analysées, ce qui a permis de mettre en évidence les éléments de convergence et de divergence entre les répondants. Ainsi, puisque les réponses étaient regroupées par catégories et selon les codes établis, nous avons pu faire ressortir les tendances les plus fréquentes pour chaque question et pour chaque thème. Suite à cela, des tableaux de synthèse ont été élaborés selon les divers thèmes et questions du protocole d'entrevue afin de faciliter la présentation des résultats.

3.3 Considérations d'ordre déontologique

Puisque notre recherche nécessitait la participation de sujets humains, nous devons respecter les règles d'éthique d'usage et obtenir l'assentiment du comité d'éthique. Ce dernier nous a délivré un certificat d'éthique portant le numéro CPER-11-029-D. Ainsi, nous avons respecté ces règles (mettre au courant les parents, les enseignantes et les directions d'école des buts et des objectifs de la recherche, signature par les parents du formulaire de consentement (annexe 3), choix pour les parents du lieu de déroulement des entrevues, information des parents de la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment au cours du processus et enfin la confidentialité des données par leur codification et leur conservation en lieu sûr). Après avoir finalisé notre étude, nous prévoyons diffuser les conclusions générales de la recherche ainsi que le résumé de ses résultats aux parents et aux enseignants ayant participé à notre recherche.

Chapitre 4 : Présentation et traitement des données selon les thèmes du questionnaire

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'investigation menée auprès des parents. Ceux-ci sont exposés selon les 4 thèmes du questionnaire : les conditions d'encadrement des devoirs, le type d'encadrement parental, le style d'intervention des parents en lecture ainsi que les comportements et attitudes de l'enfant à l'égard des devoirs de lecture. Nous avons terminé le chapitre avec d'autres aspects importants ajoutés par les participants en cours d'entrevue.

Le traitement des données s'est fait selon les thèmes du questionnaire. Pour chaque résultat présenté, nous avons choisi de dresser un tableau récapitulatif à la suite des commentaires explicatifs afin de faciliter la compréhension du texte. Dans ces tableaux, nous résumons les données recueillies pour mettre en évidence les résultats obtenus.

4.1. Thème 1 : conditions d'encadrement des devoirs

La personne qui encadre

Sur les 17 participants interrogés, six précisent que les devoirs se font uniquement avec la mère. Les raisons invoquées par les parents sont soit que c'est elle qui est disponible, soit que le conjoint ne parle pas français (cf. tableau VIII). Dans deux familles, c'est le papa qui accompagne l'enfant de première année lors des devoirs. Par ailleurs, dans neuf familles parmi les 17, c'est soit le père ou la mère qui assume cette tâche selon leur disponibilité ou à tour de rôle. Cependant, ces parents ne font jamais cette activité en même temps avec leur enfant.

Tableau VIII. Le parent qui encadre l'enfant lors des devoirs

Qui accompagne	Mère	Père	Mère ou père
	6/17	2/17	9/17

Endroit où sont réalisés les devoirs

Comme nous le présentons dans le tableau IX, pour près de la moitié des parents questionnés, les devoirs se font tout le temps dans la cuisine (8/17). Pour les autres, ils se font dans la chambre de l'enfant (3/17), dans la salle à manger (3/17), dans le salon (1/17) ou dans différents endroits selon les jours : soit dans la cuisine soit dans la salle de jeux de la garderie de la maman (1/17), soit dans la cuisine ou la chambre selon la tranquillité de l'endroit (1/17).

Tableau IX. L'endroit où sont réalisés les devoirs

Endroit où se font les devoirs	Cuisine	Chambre	Salle à manger	Salon	Cuisine ou salle de jeux	Cuisine ou chambre
	8/17	3/17	3/17	1/17	1/17	1/17

Heure des devoirs

En ce qui concerne l'heure à laquelle commencent les devoirs, les avis des parents interrogés sont partagés. Sept parmi les 17 parents commencent les devoirs au retour de l'école entre 15h30 et 16h30. Ils expliquent qu'ils laissent d'abord un moment à leur enfant pour se reposer, jouer et prendre une collation puis ils entament les devoirs.

D'autres parents (4/17) laissent passer un peu de temps, ils commencent les devoirs avec leur enfant avant le souper entre 16h30 et 18h (cf. tableau X). Les raisons qu'ils invoquent pour cela sont soit qu'ils sortent tard de leur travail, soit qu'ils laissent plus de temps à l'enfant ou que leur enfant est au service de garde.

Certains parents (4/17) commencent les devoirs après le souper, entre 18h30 et 19h, parce qu'ils travaillent, que leur enfant est au service de garde et qu'ils n'ont pas assez de temps pour les devoirs avant le souper. Ils trouvent que leur enfant est plus calme puisqu'il a eu le temps de jouer, de relaxer, de manger et, de ce fait, il est plus prêt à faire ses devoirs.

D'autres parents (2/17) n'ont pas un moment fixe pour faire les devoirs. Ainsi, ils les réalisent soit au retour de l'école soit après le souper. Ces parents s'adaptent selon les situations. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils ont des choses à faire ou que leur enfant est trop fatigué. Le parent p13(c2) soutient : «des fois, on fait les devoirs quand j'arrive du travail...parfois quand je ne travaille pas, on le fait avant » et le parent p17(c4) : «des fois c'est en revenant de l'école...des fois c'est après le souper, ça dépend si on a des choses à faire ou si on a des choses de prévues».

Tableau X. Heure du début des devoirs

Heure du début des devoirs	entre 15h30 et 16h30	entre 16h30 et 18h	entre 18h30 et 19h	Des fois entre 15h30 et 16h30 et des fois entre 18h30 et 19h
	7/17	4/17	4/17	2/17

Proximité lors des devoirs

Pour ce qui est de la proximité entre le parent et l'enfant lors des devoirs, plusieurs parents (7/17) disent être assis à côté de leur enfant tout le temps que durent les devoirs (cf. tableau XI). D'autres parents (4/17) choisissent de s'asseoir à côté de leur enfant ou de se lever, selon les besoins de l'enfant et selon la difficulté du devoir. Ainsi, un parent précise que si le devoir est trop compliqué, il s'assoit près de son enfant mais, si son enfant est capable de faire seul le devoir, il va se lever pour faire autre chose. Quelques parents (4/17) restent toutefois dans la même pièce que l'enfant même s'ils se lèvent. Ils soutiennent que cela leur permet de superviser quand même tout en faisant autre chose, comme cuisiner par exemple.

Enfin, deux des parents interrogés ne restent pas avec leur enfant lors des devoirs. Ils contrôlent le travail de leur enfant lorsque celui-ci l'a terminé. Ainsi, le parent p12(c3) affirme : «il fait sortir tous ses devoirs et quand il finit, moi je suis dehors, il vient m'avertir». Quant au parent p20(c3), il précise : «soit je suis ici dans le salon à regarder la télé, soit je suis dans la cuisine à préparer à manger et elle fait ses devoirs et elle vient se faire corriger».

Tableau XI. Proximité entre le parent et l'enfant lors des devoirs

Proximité lors des devoirs	Assis tout le long des devoirs	Assis ou non selon les besoins	Dans la même pièce	Ne restent pas pour les devoirs
	7/17	4/17	4/17	2/17

Durée des devoirs

Les devoirs durent entre 30 et 45 minutes pour dix des 17 parents rencontrés (cf. tableau XII). Pour quelques parents, les devoirs de leur enfant durent moins de temps (4/17), soit entre 15 et 25 minutes. Ces parents disent toutefois que c'était plus long au début de l'année quand l'enfant ne savait pas lire.

Par ailleurs, les devoirs durent plus longtemps pour certains parents, jusqu'à une heure pour les parents p13(c2) et p14(c2) et jusqu'à une heure trente pour le parent p2(c1).

Tableau XII. Durée des devoirs selon les parents

Durée des devoirs	15 à 25 min	30 à 45 min	Une heure	Jusqu'à une heure trente
	4/17	10/17	2/17	1/17

Durée des devoirs de lecture

La durée des devoirs de lecture varie selon les parents. Ainsi, pour cinq parents, ils vont durer entre 5 et 10 minutes, pour neuf parents parmi les 17, ils durent entre 10 et 20 minutes. Pour deux parents, la lecture en devoir dure 20 à 30 minutes et enfin pour un parent, elle dure entre 30 à 45 minutes. Dans le tableau XIII, nous récapitulons ces résultats.

Tableau XIII. Durée des devoirs de lecture

Durée des devoirs	5 à 10 min	10 à 20 min	20 à 30 min	30 à 45 min
	5/17	9/17	2/17	1/17

4.2 Thème 2 : Type d'encadrement parental

Choix de l'ordre de réalisation des devoirs

En ce qui concerne le choix de l'ordre de réalisation des devoirs à faire (cf. tableau XIV), il revient à l'enfant dans quatre cas, soit parce que de toute façon il doit terminer tous ses devoirs, soit parce que cela le motive de décider. Ce choix revient toutefois au parent qui accompagne l'enfant dans six des 17 participants consultés (6/17), et cela, afin de mieux encadrer l'enfant et de mieux structurer les devoirs ou encore en fonction de l'humeur de l'enfant.

En ce qui concerne cinq parents interrogés, le choix est partagé : parfois c'est l'enfant qui choisit, d'autres fois c'est le parent selon le degré de facilité des devoirs, le plan proposé par l'enseignant ou les préférences de l'enfant. Enfin pour quelques parents (2/17), les devoirs suivent une routine établie et donc c'est toujours le même ordre qui est suivi. Nous reprenons les résultats pour cette question dans le tableau IX.

Tableau XIV. Choix de l'ordre de réalisation des devoirs

Choix de l'ordre des devoirs	l'enfant	le parent	L'enfant ou le parent	C'est une routine établie
	4/17	6/17	5/17	2/17

Ce que disent les parents pendant les devoirs

Pendant que leur enfant fait ses devoirs, certains parents (7/17) donnent des consignes pour aider celui-ci tels que des trucs pour mémoriser des mots. Ils demandent surtout à leur enfant de se concentrer et de ne pas se laisser distraire par autre chose.

Par ailleurs, d'autres parents encouragent et félicitent leur enfant (7/17). Quelques parents (3/17) préfèrent ne rien dire pendant que leur enfant fait ses devoirs, ils n'interviennent que lorsque celui-ci a terminé afin vérifier si leur enfant a finalisé ses devoirs et si ces derniers sont bien faits (cf. tableau XV).

Tableau XV. Ce que disent les parents pendant les devoirs

Ce que disent les parents pendant les devoirs	Consignes pour bien faire les devoirs	Encouragements et félicitations	Rien
	7/17	7/17	3/17

Ce que font les parents pendant les devoirs

La majorité des parents ayant participé à notre recherche (15/17) ont dit encadrer leur enfant pendant qu'il fait ses devoirs (cf. tableau XVI). Parmi ceux-là, trois font la cuisine en même temps qu'ils encadrent leur enfant, les autres sont assis à côté pendant tout le temps que durent les devoirs. Enfin, deux parents n'encadrent pas leur enfant pendant les devoirs.

Tableau XVI. Ce que font les parents pendant les devoirs

Que font les parents durant les devoirs	Encadrent en faisant la cuisine	Encadrent assis à côté de leur enfant	N'encadrent pas, font autre chose
	3/17	12/17	2/17

Félicitations et réprimandes

La plupart des parents interrogés lors de notre recherche utilisent les félicitations et les réprimandes pendant les devoirs (14/17). Ainsi, ils félicitent leur enfant afin de l'encourager à continuer le travail ou pour le féliciter pour un travail bien fait. Le parent p1(c1) dit : «je crois que c'est un instinct de mère. C'est ça qu'il y a à faire». Des parents réprimandent leur enfant dans le cas où celui-ci n'avance pas dans ses devoirs, qu'il refuse de les faire ou encore s'il n'est plus concentré sur la tâche à réaliser. Quelques parents (3/17) assurent ne jamais réprimander leur enfant pendant les devoirs soit parce que ce n'est pas nécessaire dans le cas de leur enfant, soit parce qu'ils pensent que cela ne donne pas de bons résultats de réprimander l'enfant pour les devoirs. Nous résumons ces résultats dans le tableau XVII.

Tableau XVII. Félicitations et réprimandes des parents lors des devoirs

Félicitations et réprimandes	Félicitent et réprimandent	Ne réprimandent jamais
	14/17	3/17

Lecture des consignes

Sept des 17 parents consultés lisent les consignes des devoirs, et cela, pour éviter les confusions, pour aider l'enfant à comprendre, pour comprendre lui-même ce qu'il faut faire pour les devoirs ou encore dans le cas où l'enfant a des difficultés d'apprentissage (cf. tableau XVIII). Dans quelques cas (6/17), c'est l'enfant qui lit les consignes des devoirs afin de comprendre, de s'habituer ou parce que c'est établi comme cela avec ses parents depuis le début de l'année. Par ailleurs, dans deux cas, la lecture des consignes des devoirs est partagée. Ainsi, parfois c'est l'enfant qui lit et parfois c'est le parent selon le niveau de difficulté des consignes à lire.

Enfin, deux parents questionnés estiment qu'ils n'ont pas besoin de lire les consignes des devoirs puisque celles-ci sont lues et expliquées par l'enseignant en classe, que les devoirs sont répétitifs et que l'enfant sait déjà ce qu'il doit faire.

Tableau XVIII. Lecture des consignes de devoirs

Lecture des consignes	Le parent	L'enfant	Le parent ou l'enfant	Les consignes ne sont pas lues
	7/17	6/17	2/17	2/17

Ressources des parents

La majorité des parents qui ont accepté de participer à notre recherche (13/17) estiment avoir les ressources nécessaires pour encadrer leur enfant pendant les devoirs (cf. tableau XIX). Cinq d'entre eux ont un diplôme universitaire dont deux dans le domaine de l'éducation. Ils affirment donc être à l'aise pour encadrer leur enfant. Six parents affirment que le programme de première année est simple et que les devoirs sont accessibles pour eux. Deux parents estiment avoir les ressources nécessaires mais pensent que des formations et de l'aide de la part de l'école pourraient les aider davantage. Enfin, quelques parents (4/17) estiment qu'ils n'ont pas ces ressources soit parce qu'ils ne sont pas francophones, soit parce que leur enfant a des difficultés ou encore parce qu'ils viennent d'un autre pays et les termes utilisés sont différents.

Tableau XIX. Ressource des parents pour l'encadrement des devoirs

Ressources pour les devoirs	Oui, les parents sont en éducation	Oui, le programme est simple	Oui, les parents sont universitaires	Oui, mais il manque des formations	Les parents n'ont pas les ressources
	2/17	6/17	3/17	2/17	4/17

Directives de l'enseignante pour faire les devoirs

La majorité des parents (15/17) révèlent que l'enseignante leur a donné des directives afin d'encadrer leur enfant lors des devoirs (cf. tableau XX). Il s'agit de directives écrites au début de l'année afin de leur expliquer comment procéder avec leur enfant. De plus, au cours de l'année, notamment par des messages dans l'agenda et des feuilles explicatives, l'enseignante explicite aux parents les projets et leurs rôles à jouer. Par ailleurs, ces parents affirment que lors de la première rencontre avec l'enseignante en début d'année scolaire, cette dernière a expliqué ses exigences par rapport aux devoirs.

Cependant, deux parents parmi les participants soutiennent qu'ils n'ont pas reçu de directives pour les devoirs ou qu'ils ne s'en souviennent plus.

Tableau XX. Directives de l'enseignante aux parents pour encadrer les enfants

Directives pour les devoirs	Oui	Non ou le parent ne s'en souvient plus
	15/17	2/17

Influence des devoirs sur le climat familial

Environ la moitié des parents interrogés estiment qu'il n'y a aucun effet des devoirs sur le climat familial. En effet, huit des 17 parents, pensent que les devoirs font partie de la routine quotidienne. Ces mêmes parents disent que c'était difficile au début de l'année, que le problème s'est résolu et que les devoirs se passent dans le calme maintenant. Le parent p19(c3) dit : «Maintenant ça va très bien, au début de l'année c'était ardu puis elle est fatiguée de sa journée en plus de commencer l'année...». La raison que certains parents donnent est que leur enfant fait les devoirs seul et que leur rôle ne consiste qu'à contrôler si leur enfant a terminé et bien fait ses devoirs. Deux parents précisent que les devoirs se passent

généralement dans le calme mais qu'il arrive qu'il y ait un peu de stress s'il y a une activité particulière ou un rendez-vous particulier et que le temps pourrait manquer pour les devoirs. De plus, la présence d'un jeune frère ou d'une jeune sœur peut parfois apporter un stress pendant la période des devoirs.

Cinq des parents interrogés disent que les devoirs sont un moment de stress, qu'il y a une tension pour toute la famille, soit à cause du manque de temps comme le mentionne le parent p9(c2) : «Les devoirs prennent quand même pas mal de temps et parfois je ne suis pas disponible», soit parce que sa conjointe n'est pas francophone comme l'explique le parent p8(c2) : «Ça a apporté un stress ici c'est certain parce qu'elle se sentait totalement inapte et démunie». Pour le parent p6, c'est parce que son enfant a des difficultés : «Il y a une grosse tension au moment des devoirs parce que pour moi et mon conjoint c'est une lourde tâche. C'est très difficile parce qu'on lui montre et on sait que le lendemain, il ne sait pas, pour nous c'est comme un échec.».

Par contre, deux parents expliquent que les devoirs ont une bonne influence sur le climat familial, ils utilisent les expressions : «en général, ça va bien» (p12(c3)) ou encore : «c'est positif» (p4). Les résultats concernant cette question sont présentés dans le tableau XXI.

Tableau XXI. Influence des devoirs sur le climat familial

Influence des devoirs sur le climat familial	Aucune influence	Calme avec du stress parfois	Moment de stress	Bonne influence
	8/17	2/17	5/17	2/17

D'autres éléments de réponses en lien avec l'effet des devoirs sur le climat familial ont été rapportés par les parents à la question qui traite de la tension dans la famille par l'effet des devoirs. Ils sont présentés un peu plus loin.

Influence des devoirs sur la relation école-famille

La majorité des parents rencontrés lors de notre recherche (16/17) sont satisfaits de la relation entre l'école et la famille en ce qui a trait aux devoirs comme le montrent les exemples qui suivent (cf. tableau XXII). Le parent p1(c1) précise : «...je suis complètement bien avec le fonctionnement ». Le parent p12(c3) affirme : «donc les relations sont bonnes». Le parent p14(c2) soutient : «On a une bonne relation avec l'enseignante et avec l'école». Le parent p18(c4), quant à lui, dit : «Il y a beaucoup d'entraide avec le professeur, la direction,...on est là pour se compléter». Pour le parent p19(c3) : «Ça va très bien, les consignes sont assez claires...donc ça se passe bien». Enfin le parent p6(c1) dit : «Les relations sont bonnes en général». Un seul parent a affirmé avoir eu de difficultés : «je trouvais qu'ils étaient trop rigides, ils écrivaient des mots si les lettres n'étaient pas bien placées» (p16(c2)).

Tableau XXII. Influence des devoirs sur la relation entre l'école et la famille

Effet des devoirs sur la relation école-famille	Bonnes	Pas bonnes
	16/17	1/17

Tension dans la famille par l'effet des devoirs

Près des deux-tiers des parents interrogés (11/17) soutiennent que les devoirs ne provoquent pas de tension particulière au sein de la famille (cf. tableau XXIII). Ils affirment cependant qu'il y en avait un peu au début de l'année et que ce n'est plus le cas maintenant. Par ailleurs, le parent p3 dit : «elle aime ça les devoirs, puis on l'encourage beaucoup ...c'est déjà établi, la routine». Quant au parent p4(c1), il affirme : «c'est toujours agréable».

Quelques parents expliquent qu'il y a de la tension au sein de leur famille à cause des devoirs. Ainsi, pour six parents interrogés, la tension est présente, soit parce que le parent travaille et il ne lui reste pas beaucoup de temps pour les devoirs (p1(c1) et p18(c4)), ou parce que l'enfant a une activité à faire après l'école et que le temps

est limité pour les devoirs (p18(c4)). Pour le parent p10(c2), c'est le manque de temps et les émissions de télévisions qui commencent qui provoquent la tension. Le parent p8(c2) quant à lui, précise que la tension est due au fait qu'il a la responsabilité d'accompagner son enfant tous les jours et que son travail ne lui permettait pas d'être à la maison à l'heure. Enfin, les parents p2(c1) et p6(c1) ont affirmé la présence de la tension dans la famille au moment des devoirs sans la justifier.

Tableau XXIII. Tension au sein de la famille par l'effet des devoirs

Tension dans la famille par l'effet des devoirs	Pas de tension	Il y a de la tension
	11/17	6/17

Tension entre l'école et la famille par l'effet des devoirs

La plupart des parents approchés disent qu'il n'y a aucune tension entre l'école et la famille en ce qui a trait aux devoirs (13/17) : «on a une très belle collaboration, je me sens soutenu en tant que parent» (p6(c1)).

Pour quatre parents, il y a une tension qui est provoquée par le fait que les enseignants sont exigeants par rapport à leur rôle de parent et par le fait que, parfois, ils ont des méthodes différentes de celles des enseignants. Le parent p1(c1) le confirme en disant : «...le professeur lui montre une façon, moi je lui montre une autre et il est tout mélangé».

Pour le parent p13(c2), la tension survient parfois quand l'enfant oublie son matériel pour faire ses devoirs et pour le parent p2(c1), les enseignants sont trop exigeants pour des élèves de première année, il dit : «là, ils veulent absolument qu'il fasse de très belles lettres». Nous présentons les résultats de cette question à travers le tableau XXIV.

Tableau XXIV. Tension entre l'école et la famille par l'effet des devoirs

Tension entre l'école et la famille par l'effet des devoirs	Pas de tension	Il y a de la tension
	13/17	4/17

Exigences des parents par rapport à la réalisation des devoirs

Les réponses des parents ayant participé à notre recherche sont partagées en ce qui concerne les exigences par rapport à la réalisation des devoirs. Ainsi, environ la moitié d'entre eux pensent qu'ils ne sont pas exigeants sur la question (8/17). Ils soutiennent qu'ils demandent le minimum à leur enfant. Cependant, ils expliquent qu'ils lui demandent de terminer ses devoirs et de bien les faire. Parfois, ils demandent à leur enfant de réécrire une lettre mal écrite. Le parent p17(c4) affirme qu'il réduit même le nombre de lectures exigées par l'enseignant si son enfant réussit bien sa lecture. Par ailleurs, le parent p6(c1) pense qu'il était très exigeant mais que depuis qu'il a compris que son enfant a des difficultés et qu'il a des limites, il a diminué ses exigences envers son enfant.

Les autres parents interrogés (9/17) se disent exigeants pour la réalisation des devoirs en invoquant plusieurs raisons. Par exemple, les parents p18(c4) et p19(c3) s'estiment exigeants car ils pensent que cela aura un effet sur le travail en classe et sur les résultats de leur enfant. Quant au parent p14(c2), il dit être exigeant par devoir, car il pense que «c'est pour son bien». Les parents p5(c1), p9(c2) et p20(c3) expliquent qu'ils sont exigeants parce que c'est important pour eux que les devoirs soient bien faits. Enfin, le parent p14(c2) se dit exigeants pour l'écriture seulement parce que c'est en première année qu'on apprend à bien écrire et il faut le faire correctement. Le tableau XXV synthétise ces résultats.

Tableau XXV. Exigences des parents par rapport à la réalisation des devoirs

Exigences des parents par rapport à la réalisation des devoirs	Pas exigeant	Exigeant
	8/17	9/17

4.3 Thème 3 : Style d'intervention des parents en lecture

Ce que disent les parents pendant le devoir de lecture

Pendant que leur enfant lit le texte qu'il a en devoir, certains parents (4/17) ne disent rien, ils préfèrent écouter leur enfant lire (cf. tableau XXVI). Ainsi, un parent dit : «Ben, je ne dis rien, je l'écoute» (p1(c1)). Cependant la plupart des parents choisissent d'intervenir. Ils donnent des conseils à leur enfant sur sa lecture ou corrigent ses erreurs. Ainsi, le parent p13(c2) demande à son enfant de se concentrer, les parents p9(c2), p16(c2) et p20(c3) orientent leur enfant dans la lecture en ce qui concerne la ponctuation, la voix, la prononciation et les erreurs s'il y a lieu. Quelques parents (4/17) n'interviennent que pour corriger les erreurs de l'enfant ou donner des explications sur des mots mal compris, comme c'est le cas des parents p5(c1), p6(c1), p8(c2) et p10(c2). Par ailleurs, deux parents disent encourager leur enfant pendant sa lecture (p3(c1) et p4(c1)).

Tableau XXVI. Ce que disent les parents pendant le devoir de lecture

Ce que disent les parents pendant le devoir de lecture	Rien	Conseils pour la lecture	Correction et explication	Encouragements
	4/17	7/17	4/17	2/17

Ce que font les parents pendant le devoir de lecture

Tous les parents interrogés révèlent écouter leur enfant lire pendant le devoir de lecture. La plupart sont assis à côté de leur enfant (15/17). Par contre, deux font la cuisine en écoutant leur enfant lire (cf. tableau XXVII). Tous les parents corrigent leur enfant si celui-ci fait une erreur, comme l'indiquent le parent p6(c1) : «je lui corrige ses erreurs et je lui demande de répéter», et le parent p18(c4) : «s'il se trompe, je le corrige».

Tableau XXVII. Ce que font les parents pendant le devoir de lecture

Ce que font les parents pendant le devoir de lecture	Assis à côté de l'enfant et l'écoute	Écoutent en cuisinant	Corrigent leur enfant
	15/17	2/17	17/17

Ce que font les parents si leur enfant n'arrive pas à lire un mot

Lors des devoirs de lecture, si l'enfant n'arrive pas à lire un mot, seulement deux parents parmi ceux interrogés choisissent de lire directement le mot à l'enfant. Le parent p10(c2) explique : «je lis le mot pour elle pour qu'elle le mémorise», quant au parent p9(c2) : «je me lève pour vérifier le mot et je lis le mot». Quelques parents lisent le mot mais seulement après quelques tentatives ratées par l'enfant (cf. tableau XXVIII). Ainsi, certains (5/17) demandent à leur enfant d'essayer encore de le lire avant de le lire eux-mêmes pour leur enfant comme c'est le cas des parents p2(c1), p13(c2), p14(c2), p18(c4) et p19(c3).

Dix des 17 parents participant à notre recherche ne lisent pas le mot qui pose problème à leur enfant. Ils préfèrent lui donner des outils pour qu'il puisse lire lui-même le mot. Ils sont dix à recourir à cette pratique et huit de ces parents utilisent le découpage des mots (par exemple le mot *peinture* doit être découpé en trois syllabes *pein-tu-re*). Deux parents affirment utiliser la stratégie de la reconnaissance de la première lettre pour faire deviner le mot à l'enfant. Par ailleurs, cinq parents

demandent à leur enfant d'essayer encore avant de lire le mot et deux parents lisent directement le mot.

Tableau XXVIII. Ce que font les parents si leur enfant n'arrive pas à lire un mot

Ce que font les parents si leur enfant n'arrive pas à lire un mot	Lisent le mot directement	Demandent à l'enfant d'essayer encore avant de lire le mot	Découpent le mot	Demandent à l'enfant de regarder la première lettre
	2/17	5/17	8/17	2/17

Ce que font les parents si leur enfant se trompe dans un mot

Les parents utilisent différentes approches lorsque leur enfant se trompe en lisant un mot. Cinq parmi les parents interrogés disent faire répéter le mot en question à leur enfant. Par exemple, le parent p16(c2) justifie ce choix : «des fois, quand elle lit un mot puis elle ne le prononce pas bien, là je lui fais répéter jusqu'à ce qu'elle le maîtrise puis on passe à autre chose». D'autres parents (7/17) choisissent de lire le mot en donnant des explications ou en le découpant en syllabes (cf. tableau XXIX). Un seul parent affirme lire le mot pour son enfant uniquement quand le mot en question est trop compliqué. Enfin, quatre parents n'utilisent qu'une seule stratégie, soit le découpage du mot en syllabes.

Tableau XXIX. Ce que font les parents si leur enfant se trompe dans un mot

Ce que font les parents si leur enfant n'arrive pas à lire un mot	Font répéter le mot à l'enfant	Lisent le mot après explication ou découpage	Lisent le mot quand il est trop compliqué	Découpent le mot sans le lire
	5/17	7/17	1/17	4/17

Fréquence d'intervention des parents lors de la lecture

Certains des parents soutiennent qu'ils n'interviennent pas souvent lors de la lecture de leur enfant. Ainsi, neuf parents parmi les 17 disent que leur enfant est bon en lecture et qu'ils n'ont pas besoin d'intervenir. Le parent p4(c1) dit : «non, elle est bonne en lecture». Quant aux autres parents (8/17), ils assurent qu'ils interviennent parfois pendant la lecture selon les difficultés éprouvées par leur enfant. Le tableau XXX résume ces résultats.

Tableau XXX. Fréquence d'intervention des parents lors de la lecture

Fréquence d'intervention des parents lors de la lecture	Interviennent parfois ou souvent	N'interviennent pas souvent
	8/17	9/17

Cause de l'intervention des parents lors de la lecture

Les parents ont des avis partagés en ce qui concerne la cause qui fait qu'ils interviennent plus ou moins souvent lors de la lecture de leur enfant. Six parents justifient la fréquence de leurs interventions par la difficulté des textes proposés en devoir (cf. tableau XXXI). Selon eux, plus le texte est difficile ou qu'il contient des mots difficiles, plus ils vont intervenir. Le parent p18(c4) affirme : «quand le texte est plus difficile avec des mots auxquels il [l'enfant] n'est pas habitué, là j'interviens plus».

Un parent juge que c'est davantage le thème du texte qui influence ses interventions. Quand c'est un thème qui intéresse son enfant, il va intervenir moins dans sa lecture : «S'il y a un thème qu'il aime beaucoup, j'interviens moins. Ça l'intéresse, comme le thème de l'Halloween, il savait les mots citrouilles, sorcières par cœur et il les nommait» (p6(c1)).

Tous les autres parents (10/17) disent que la fréquence de leurs interventions en lecture dépend de l'enfant lui-même. Pour certains d'entre eux, c'est la fatigue de l'enfant ou son humeur et pour d'autres c'est plus le manque de concentration de ce dernier qui fait qu'ils interviennent plus durant sa lecture.

Tableau XXXI. Causes des interventions des parents durant la lecture de l'enfant

Cause de l'intervention des parents lors de la lecture	Difficulté du texte	La familiarité du thème	L'humeur, la fatigue ou la concentration de l'enfant
	6/17	1/17	10/17

Moyen de vérifier la compréhension de la lecture pour les parents

Afin de vérifier si leur enfant a compris le texte lu en devoir, les parents s'y prennent de différentes manières. Certains parents (6/17) posent des questions (cf. tableau XXXII). Quelques parents (4/17) demandent plutôt à leur enfant de leur raconter l'histoire. D'autres parents (2/17) vont regarder les réactions de leur enfant lors de la lecture. Enfin, quelques parents utilisent deux méthodes à la fois, trois parents posent des questions et demandent à l'enfant de raconter l'histoire et deux parents observent les réactions de leur enfant lors de la lecture et leur posent des questions de compréhension.

Tableau XXXII. Moyens des parents pour vérifier la compréhension de lecture de leur enfant

Moyen de vérifier la compréhension de lecture pour les parents	Posent des questions	Demandent à l'enfant de raconter l'histoire	Observent les réactions de l'enfant	Posent des questions et demandent à l'enfant de raconter l'histoire	Observent les réactions et Posent des questions
	6/17	4/17	2/17	3/17	2/17

Les directives données par l'enseignante pour la lecture

La plupart des parents questionnés (8/17) assurent que l'enseignante leur a donné des directives orales ou écrites afin d'accompagner leur enfant pendant la période des devoirs de lecture. Pour les parents p5(c1) et p13(c2), il s'agissait essentiellement d'écouter l'enfant lire, de ne pas l'interrompre et de vérifier sa compréhension. Pour les parents p18(c4) et p19(c3), l'enseignante les a plus dirigé vers le nombre de fois qu'il faut lire un livre ou un texte et puis quand arrêter de lire ce livre. Pour le parent p9(c2), l'enseignant insiste plus sur l'entente et la complicité entre l'enfant et le parent au moment de la lecture et de vérifier la compréhension de l'enfant aussi. Le parent p3(c1), lui, affirme : «Oui, lors de la rencontre des parents. Elle avait dit de ne pas consacrer une heure de temps, de ne jamais dépasser une demi-heure 45 minutes supposément que ça demeure bien fait. ...elle veut que les jeunes deviennent autonomes ».

Par ailleurs, trois parents disent avoir oublié si l'enseignante a donné des directives concernant la lecture en devoir. Ils justifient cela par le fait que s'il y en a eu, cela a été donné au début de l'année scolaire et que cela remonte à loin dans le temps.

D'un autre côté, six parents expliquent que l'enseignante n'a pas donné de directives en ce qui concerne l'accompagnement de la lecture. Les résultats en ce qui concerne cette question sont résumés dans le tableau XXXIII.

Tableau XXXIII. Directives données par l'enseignante pour l'encadrement de la lecture

Directives pour les devoirs de lecture	Oui	Ils ont oublié	Non
	8/17	3/17	6/17

La lecture en dehors des devoirs

Dans presque tous les cas (15/17), les parents ayant participé à notre recherche expliquent qu'ils font la lecture avec leur enfant en dehors des devoirs (cf. tableau XXXIV). D'ailleurs, pour certains parents (4/17), c'est presque tous les jours qu'ils le font. Pour le parent p12(c3), c'est plus la fin de semaine qu'il prend le temps de le faire. Trois parents (3/17) soutiennent quant à eux, qu'ils le faisaient beaucoup avant et qu'ils le font de moins en moins puisque leur enfant arrive à lire seul maintenant. Par ailleurs, les parents p3(c1) et p14(c2) disent que leur enfant lit souvent avec eux. Aussi, tous les parents vont à la bibliothèque avec leur enfant pour chercher des livres à lire et tous adhèrent à cette pratique à l'exception du parent p20(c3) qui dit : «non, mais elle lit les livres de la bibliothèque toute seule ».

Tableau XXXIV. Lecture des parents avec leur enfant en dehors des devoirs

La lecture en dehors des devoirs	Oui souvent	Oui la fin de semaine	Non
	15/17	1/17	1/17

Les types de textes donnés en devoirs

La plupart des parents approchés lors de notre recherche (11/17) soutiennent que leur enfant a des devoirs de lecture sous forme de petits livres d'environ 100 mots (cf. tableau XXXV). Les autres parents précisent que c'est plutôt des textes pris dans leurs manuels de lecture. De plus, tous s'accordent à dire qu'au début de l'année scolaire, il s'agissait plus de sons, de syllabes et de mots.

Pour les parents p8(c2), p9(c2), p10(c2), p12(c3), p13(c2), p14(c2), p16(c2), p17(c4), p18(c4), p19(c3) et p20(c3), dont l'enfant fréquente une école de la CSMB, il s'agit de petits livres à lire durant la semaine et pour lesquels l'enfant doit donner son appréciation en coloriant des cœurs. Pour les parents p1(c1), p2(c1), p3(c1), p4(c1), p5(c1) et p6(c1), dont l'enfant fréquente une école de la CSDM, il s'agit de textes sur différents thèmes dans le livre de lecture de l'école.

Tableau XXXV. Types de textes donnés en devoirs de lecture

types de textes donnés en devoirs	Petits livres	Textes dans le livre de lecture
	11/17	6/17

4.4 Thème 4 : Perceptions des parents sur les comportements et l'attitude de l'enfant à l'égard des devoirs de lecture

Attitude des enfants face aux devoirs

Six des 17 parents interrogés sur la question de l'attitude de leur enfant face aux devoirs soutiennent que ce dernier n'est pas enthousiaste ni motivé (cf. tableau XXXVI). Le parent p6(c1) utilise l'expression «il n'est pas intéressé du tout, ... c'est comme pour nous, c'est une montagne...». Le parent p9(c2) ajoute : «elle n'a pas envie c'est clair, aucune motivation», alors que le parent p2(c1) précise : « négative, parce qu'il n'est pas capable ».

Dix parents affirment que cela se passe bien et que leur enfant a soit une bonne attitude, soit une attitude neutre en ce qui concerne les devoirs. De ce fait, ces parents soutiennent que leur enfant ne s'oppose pas, il fait ses devoirs et a même du plaisir pour certains. Le parent p4(c1) : « très bien, elle aime ça, elle s'y met », le parent p20(c3) : « elle aime faire ses devoirs, c'est avec plaisir qu'elle les fait, elle dit comme ça je vais me sentir bien », le parent p8(c2) : « il ne rechigne pas sur ses devoirs, il les fait. Je pense qu'il est bien content », le parent p13(c2) : « quand c'est le moment des devoirs, elle vient, elle ne s'oppose pas parce que s'il lui reste un peu de temps elle pourra jouer. »

Un seul parent affirme que cela dépend de l'humeur de son enfant. Le parent p14(c2) dit : «dépendamment de son humeur, des fois ça va être facile et il est heureux de faire ses devoirs et des fois ça lui tente pas...».

Tableau XXXVI. Attitudes des enfants face aux devoirs

Attitude des enfants face aux devoirs	Pas enthousiaste	Bonne attitude	Des fois bonne et des fois non
	6/17	10/17	1/17

Attitude des enfants face aux devoirs de lecture

La plupart des parents sollicités pour notre recherche (12/17) perçoivent une attitude positive de leur enfant face aux devoirs de lecture (cf. tableau XXXVII). Pour sept parents, cela est justifié par le fait que leur enfant aime lire. Par exemple, le parent p16(c2) affirme : « elle aime beaucoup la lecture, c'est sûr que c'est beaucoup plus facile que l'écriture... ». Le parent p14(c2) justifie cette attitude par le fait que c'est plus facile pour l'enfant : « c'est plus facile pour lui, son attitude est plus positive par rapport à la lecture ».

Pour les autres parents (5/17), l'attitude de leur enfant n'est pas bonne face à la lecture. Pour ces cinq parents, c'est difficile, l'enfant n'est pas motivé ni enthousiaste. Pour le parent p9(c2) : « il n'y a aucune motivation », le parent p6(c1) : « il crie et il dit ça ne me tente pas » et pour le parent p1(c1) : « il n'est pas très enthousiaste ».

Tableau XXXVII. Attitudes des enfants face aux devoirs de lecture

Attitude des enfants face aux devoirs de lecture	Bonne attitude	Pas bonne attitude
	12/17	5/17

Finalisation des devoirs

La plupart des parents (15/17) disent que leur enfant finalise toujours ses devoirs. Certains parmi eux ont justifié cela par le fait que leur enfant n'a pas le choix, il doit terminer ses devoirs. Le parent p4(c1) : « elle est obligée de faire ses devoirs. Elle les

fait donc, je n'ai pas de soucis avec ça», le parent p14(c2) : « oui, je fais en sorte qu'il finalise ses devoirs ».

Par ailleurs, deux parents (p2(c1) et p8(c2)) énoncent qu'il arrive parfois que l'enfant ne finalise pas ses devoirs (cf. tableau XXXVIII). Cela arrive surtout quand l'enfant oublie son matériel à l'école (p2) ou quand les parents ont une activité imprévue (p8 (c2)).

Tableau XXXVIII. Finalisation des devoirs par les enfants

Finalisation des devoirs	Finalisent	Ne finalisent pas parfois
	15/17	2/17

4.5 Aspects importants ajoutés

Invités à ajouter des commentaires à la fin de l'entrevue, plusieurs parents ont révélé des faits intéressants. Ainsi, certains parents expriment leur grand étonnement du fait que les devoirs au début de l'année scolaire en première année sont longs et pénibles pour eux et pour leur enfant et que plus l'année scolaire avance, plus les devoirs deviennent faciles et moins longs. De plus, pour les parents qui pensent que leur enfant a des difficultés, les devoirs représentent un défi important et génère beaucoup de stress, comme c'est le cas pour le parent p6(c1). Ce parent pense qu'il a un besoin réel de professionnels afin de le soutenir.

Le parent p8(c2), lui, soulève le problème du cas où un des deux parents n'est pas francophone. Ce parent dit souffrir de cette situation car il est obligé d'assumer l'encadrement de son enfant seul. Quelques parents ont soulevé aussi le fait que l'école et l'enseignante sont trop exigeantes par rapport aux élèves de première année. Le parent p18(c4) se trouve confronté au fait de devoir accompagner deux enfants pendant les devoirs. Cela lui demande un effort d'organisation

supplémentaire car il pense que l'idéal serait d'encadrer un enfant à la fois. De plus, ce même parent se plaint du fait que puisque ses enfants sont en garde partagée, il n'est pas sûr que l'autre parent accompagne correctement les enfants durant les devoirs.

Par ailleurs, le parent p1(c1) pense que les devoirs devraient être abolis. Il affirme que la période des devoirs est difficile pour lui puisqu'il est en situation de monoparentalité.

Chapitre 5 : Analyse et discussion des résultats

Le présent chapitre, qui comprend deux parties, porte sur la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Dans la première partie, nous discutons des résultats au regard de chacun des objectifs visés par cette recherche et de la recension des écrits exposée au chapitre 2. Dans la deuxième partie, nous identifions les limites de la recherche.

5.1 Discussion des résultats au regard des objectifs de la recherche et de la recension des écrits

Cette recherche avait comme objectif général de décrire l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire. Plus particulièrement, elle visait quatre objectifs spécifiques selon le point de vue des parents :

- décrire les conditions dans lesquelles s'effectue l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire;
- décrire le type d'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire;
- déterminer le style d'intervention des parents lors de la lecture;
- Identifier les perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs.

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence des éléments de réponses importants en lien avec ces objectifs. Dans les paragraphes suivants, nous discutons ces résultats au regard de chacun des objectifs spécifiques ainsi qu'en les confrontant à la documentation scientifique que nous avons consultée (cf. chapitre 2). Nous présentons cette discussion selon les quatre objectifs visés. Il s'agit des conditions d'encadrement parental (questions 1 et 1.1 à 1.6), du type d'encadrement parental lors des devoirs (questions 2 et 2.1 à 2.12), du style

d'intervention des parents lors de la lecture (questions 3 et 3.1 à 3.9) et de l'identification des perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs (questions 4, 5, 4.1 à 4.3 et 5.1 à 5.4).

5.1.1 Les conditions d'encadrement parental

Les résultats de notre recherche montrent que tous les parents consultés affirment encadrer leur enfant pendant ses devoirs. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Deslandes (2009) et de Giroux (2002) puisque selon elles, la majorité des élèves sont soutenus dans leurs devoirs par leurs parents. Ces derniers ont le rôle de fournir à leur enfant les conditions matérielles de réalisation des devoirs, de l'encadrer, de le soutenir, de s'intéresser aux travaux donnés et de l'encourager à devenir de plus en plus autonome (Cooper et al., 2000; Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, et Green, 2004). Il faut cependant souligner que certains parents pensent qu'ils doivent enseigner des notions à leurs enfants. De ce fait, il apparaît important que les enseignants prennent le temps de bien leur spécifier leur rôle au début de l'année scolaire.

Nous avons constaté lors de notre analyse que ce sont les mères qui encadrent le plus souvent les devoirs des enfants. Elles le font tous les jours ou certains jours de la semaine principalement parce qu'elles sont plus disponibles. Ces faits vont dans le même sens que les résultats de Normandeau et Nadon (2000) qui soutiennent qu'en deuxième année du primaire, les mères consacrent plus de temps à faire les devoirs avec leur enfant que les pères, soit environ une heure par jour, cinq jours par semaine. De plus, Eccles et Harrold (1993) rapportent que les mères d'enfants du premier cycle du primaire s'impliquent et participent plus que les pères au développement intellectuel et scolaire de leur enfant.

Nous pouvons expliquer que, en général, les mères de notre échantillon encadrent plus souvent leur enfant que les pères par le fait qu'elles ont plus de disponibilité,

notamment parce que plusieurs d'entre elles n'occupent pas un emploi et, par ce fait, sont plus présentes à la maison. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Carvalho (2009); Deslandes et al. (2008) et Symeou, (2009) qui montrent que l'encadrement des devoirs se fait généralement par les mères puisque les pères sont souvent absents durant cette période (Carvalho, 2009).

Lors de l'analyse des résultats, nous avons remarqué que certains parents disent établir une routine pour la réalisation des devoirs de leurs enfants. Cela va dans le même sens que les conclusions de Chouinard et al. (2006) qui soutiennent que les devoirs ont un impact positif sur la scolarité des élèves à condition d'établir des routines.

La plupart des parents disent encadrer leur enfant au même endroit chaque jour. À cet effet, celui qui est le plus choisi est la cuisine. Nous pensons que cette pièce de la maison est utilisée à cette fin puisque ce sont les mères qui accompagnent leur enfant la plupart du temps et que, parfois, elles préparent le souper en même temps. Selon Symeou (2009), les enfants de milieu socio-économique aisé font leurs devoirs dans la chambre et ceux issus de milieux défavorisés font leurs devoirs sur la table de la cuisine.

La routine est établie aussi en ce qui concerne l'heure à laquelle commencent les devoirs. La majorité des parents participants disent encadrer leur enfant pendant ses devoirs à un moment fixe de la journée. Toutefois, la plupart des parents interrogés affirment le faire avant le souper. Ils le justifient par le fait que l'enfant est plus disposé et moins fatigué qu'après le souper.

Nous pensons que la majorité des parents ont le souci d'apprendre à leur enfant l'organisation et la routine dans ses travaux scolaires dès son jeune âge en programmant les devoirs à un moment fixe de la journée. Les parents choisissent

davantage de le faire avant le souper car c'est un moment qui leur convient à eux et à leur enfant en même temps. Il suffit de penser que les enfants, surtout ceux de première année du primaire, ont besoin de se reposer, de se distraire et de dormir suffisamment pour être prêts pour une nouvelle journée d'école. D'un autre côté, il faut se poser des questions par rapport aux perceptions des enfants sur les conditions d'encadrement. S'ils avaient le choix, les élèves choisiraient-ils ces mêmes conditions, c'est-à-dire le même endroit, le même moment la même façon de faire ? Le fait qu'ils aient ce choix aurait probablement un effet sur le déroulement des devoirs.

La proximité entre le parent et l'enfant lors des devoirs est observée dans notre recherche. Nous avons constaté que plusieurs parents disent être très proches physiquement de leur enfant lors des devoirs puisque ceux-ci sont assis à côté de lui toute la durée des devoirs. Toutefois, à la question de la proximité avec l'enfant, sept parents ont dit être assis à côté de leur enfant tout le temps que durent les devoirs et quatre ont dit être assis ou non selon les besoins de l'enfant et la difficulté des devoirs et à la question sur ce qu'ils font pendant les devoirs, 12 ont dit être assis à côté de leur enfant tout le temps que durent les devoirs. Il apparaît que peu importe comment ils ont interprété le terme proximité, il est clair que ces parents sont près de leur enfant (assis ou non à ses côtés) lors des devoirs.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de d'Epstein et Van Voorhis (2001) qui identifient trois types d'interventions des parents lors des devoirs. Une de ces interventions des parents consiste à être présent et intervenir. Nous pouvons expliquer cela par le fait que la première année constitue une étape importante du parcours scolaire des élèves et que les parents accordent un effort particulier à leur enfant pendant cette période. D'un autre côté, nous pouvons émettre l'hypothèse que la proximité entre le parent et l'enfant de 1^{re} année lors des devoirs facilite le déroulement de cette période. À cet effet, le parent se trouvant proche, il répond

rapidement au questionnement de son enfant et ce dernier ne trouvera pas l'occasion de perdre du temps. Cette proximité est habituellement moins importante au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire. À cet effet, nous pensons que la relation entre le parent qui accompagne lors des devoirs et l'enfant est importante. Elle peut donc avoir une influence sur le déroulement de cette période.

La durée des devoirs est une question qui a été abordée lors de notre étude. Nous avons pu constater qu'un peu plus que la moitié des parents approchés disent que les devoirs durent entre 30 et 45 minutes. Ces résultats diffèrent légèrement de ceux de Deslandes et al. (2008), qui affirment que près de la moitié des élèves de 1^{ère} et de 4^{ème} année (49 %) passeraient de 15 à 30 minutes à faire leurs devoirs et 36 % y consacraient entre 30 et 60 minutes par soir. Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec vont à peu près dans le même sens puisque 45 % des élèves de 1^{re} année du primaire consacrent quotidiennement de 16 à 30 minutes aux travaux scolaires; 34 %, de 31 à 59 minutes (Statistique Canada, 2009).

Cependant, cette différence dans le temps consacré aux devoirs est peut-être due à la quantité et à la difficulté des devoirs donnés d'une école à une autre et d'une commission scolaire à une autre (Corno, 1996). En effet, nous supposons que les devoirs donnés par les différentes enseignantes n'ont pas la même longueur ni le même niveau de difficulté, ce qui peut demander plus ou moins de temps aux élèves pour les réaliser, notamment selon leurs aptitudes. De plus, le temps consacré aux devoirs lors de notre recherche a été spécifié par les parents et non mesuré lors de la réalisation des devoirs.

Plus spécifiquement, il apparaît que la durée du devoir de lecture est variable. Cependant, pour plusieurs parents d'élèves concernés par notre recherche, la

lecture en devoir dure entre 10 et 20 minutes. Nos résultats diffèrent un peu de ceux de la recherche menée par le Département de l'éducation aux États-Unis (2008) où 21 % des élèves de première année ont des enseignants qui exigent au moins 30 minutes de lecture en devoirs. La différence de temps consacré aux devoirs de lecture peut s'expliquer par le fait que les systèmes scolaires aux États-Unis et au Québec sont différents de même que les langues d'enseignement qui ont chacune leurs spécificités. De plus, selon cette recherche, il s'agit du temps déterminé par les enseignants et non du temps réel de lecture.

Mentionnons qu'il est difficile de se prononcer sur la durée réelle des devoirs puisque la façon pour les parents de calculer la durée n'est possiblement pas toujours identique d'un parent à l'autre (dès que l'enfant sort son matériel, lorsqu'il débute à lire ou à écrire, etc.) et d'une recherche à l'autre (selon les types de collecte de données et les instruments utilisés). De plus, nous nous questionnons sur l'importance d'étudier la durée des devoirs car, à notre avis, il est plus important d'observer l'efficacité des devoirs que leur durée.

5.1.2 Le type d'encadrement parental lors des devoirs

Selon Epstein et Van Voorhis (2001), il y a trois types d'interventions des parents auprès des enfants lors de l'encadrement des devoirs : en rappelant à l'enfant l'importance des devoirs pour l'apprentissage, en s'assurant que l'enfant réalise ses devoirs et les finalise et en participant aux devoirs par la présence ou par des interventions. Dans notre recherche, nous avons pu constater que la plupart des parents participants intervenaient selon ces deux derniers types. Aucun parent n'a toutefois mentionné le premier type, soit de rappeler l'importance des devoirs.

En ce qui concerne l'encadrement et en prenant en considération les affirmations des parents participants, il apparaît que certains d'entre eux adoptent des pratiques similaires : ils choisissent l'ordre des devoirs, lisent les consignes, donnent des

conseils pour bien faire les devoirs en exigeant qu'ils soient bien faits et finalisés tout en proférant des encouragements et des félicitations à leur enfant. En effet, certains des parents contactés disent utiliser les félicitations et les réprimandes afin de féliciter et d'encourager d'une part et d'aider l'enfant à avancer dans ses devoirs et à se concentrer d'autre part. Ceci corrobore les propos de Hoover-Dempsey et al. (2001) qui affirment que parmi les rôles parentaux liés aux devoirs, il y a la surveillance des devoirs; les encouragements; l'enseignement de certaines notions et l'aide à l'enfant pour déterminer des stratégies susceptibles de conduire à la réussite. Nous pouvons considérer que les parents de notre échantillon cherchent l'intérêt de leur enfant soit par les encouragements soit par les réprimandes.

À notre avis, les parents de notre échantillon prennent en charge des tâches qui ne sont pas de leur responsabilité lors des devoirs. Ainsi, nous pensons que choisir l'ordre des devoirs à faire ou lire les consignes ne fait pas partie de leurs responsabilités de parents. Selon Deslandes et Rousseau (2007), certains parents ont une mauvaise compréhension de leur rôle. Ils s'attribuent des responsabilités plus grandes à l'égard des devoirs que ce qu'attendent d'eux les enseignants. Ainsi, les parents considèrent qu'il est de leur responsabilité d'expliquer à l'enfant les devoirs à faire. Dans ce même contexte, les perceptions des parents peuvent représenter un facteur important. Nous pensons qu'il pourrait exister une relation entre les perceptions des parents et leurs façons de procéder lors de l'encadrement des devoirs de leur enfant.

Par ailleurs, afin de bien encadrer leur enfant pendant les devoirs, certains parents disent que l'enseignante leur a donné des directives. En général, ils estiment aussi avoir les ressources nécessaires pour accomplir cette tâche puisque pour eux les devoirs de première année sont simples. Cependant, quelques parents estiment qu'ils n'ont pas ces ressources soit parce qu'ils ne sont pas francophones, soit parce que leur enfant a des difficultés ou encore parce qu'ils viennent d'un autre pays.

Notons que les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement peuvent vivre des difficultés particulières dans l'encadrement des devoirs de leur enfant.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux Deslandes et al. (2008) qui mentionnent que les parents dont l'enfant a des difficultés ou des troubles d'apprentissage, sentent qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour encadrer leur enfant lors des devoirs. Ils ajoutent que les parents qui estiment ne pas avoir les ressources sont plus nombreux à réclamer de l'aide aux devoirs que les autres parents. De plus, selon le Gouvernement du Québec (2006), au Québec, 49 % des parents d'élèves scolarisés estiment ne pas être en mesure de soutenir leurs enfants dans la réalisation des devoirs.

Les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement peuvent vivre des difficultés particulières dans l'accompagnement des devoirs de leur enfant, et plus largement dans leurs rapports avec l'école. Notons qu'en 2008, 41,8 % des immigrants admis au Québec ne connaissaient pas le français (MCCI, 2009).

Nous pensons que la mission des parents pour accompagner leur enfant lors des devoirs est plus difficile quand les élèves arrivent à des niveaux scolaires supérieurs. Cameron et Bartel (2008) montrent dans leur étude que la durée des devoirs augmente avec le niveau de scolarité. Nous pouvons supposer que le niveau de difficulté aussi augmente et de là, la difficulté des parents à encadrer leur enfant. Par contre, plusieurs parents de notre échantillon estiment que les devoirs de première année sont simples et que l'encadrement de leur enfant est une tâche accessible pour eux. Par ailleurs, qu'ils soient faciles ou difficiles, que les parents aient les ressources ou non pour le faire, nous pensons que l'encadrement des devoirs représente une tâche importante que les parents doivent tenter de mener aussi efficacement que possible. Pour ce faire, il serait utile pour les parents de

connaître des méthodes efficaces pour encadrer leur enfant au cours des devoirs. Les enseignants peuvent donc jouer un rôle important à cet égard.

Lors de nos investigations auprès des parents de notre échantillon, nous avons constaté que pour certains d'entre eux, les devoirs n'ont pas d'effet négatif sur le climat familial et qu'ils ne provoquent pas de tension au sein de la famille. Ces parents soutiennent que la période des devoirs fait partie de la routine quotidienne.

Notons que sur la question de l'effet des devoirs sur le climat familial, cinq parmi les 17 parents ont répondu que c'est un moment de stress et deux parents ont dit c'est un moment calme avec du stress parfois. Par ailleurs à la question sur la tension au sein de la famille par l'effet des devoirs, six des 17 parents ont répondu qu'il y a de la tension. Nous pouvons expliquer cela par le fait que la tension est ponctuelle et qu'elle serait liée à certains faits ou événement qui surviennent pendant les devoirs. Par contre le stress serait un sentiment qui accompagne les devoirs et leur gestion par les parents.

Dans une enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages, on constate qu'environ 90 %, estiment que les devoirs sont un élément important de la scolarisation et que cela améliore les apprentissages des élèves (Gouvernement du Québec, 2006). Cependant, le CCA révèle dans son enquête que 72 % des parents canadiens d'enfants d'âge scolaire estiment que les devoirs constituent une source de stress (CCA, 2007). Par ailleurs, Les études montrent que, d'une façon générale, les parents ne remettent pas en question les devoirs. Ils estiment qu'ils sont nécessaires à la réussite de leur enfant (Deslandes, 2009; Symeou, 2009).

Plusieurs raisons peuvent expliquer les différences entre nos résultats et ceux des autres recherches citées ici. D'abord, et selon les explications des parents, notre échantillon comprend plusieurs familles dites traditionnelles où les deux parents sont présents dans la famille. D'ailleurs, Cooper et al. (2000), Epstein (2001) et

Giroux (2002) soulèvent le fait que la tension lors des devoirs concerne surtout les familles non traditionnelles (monoparentales, reconstituées ou autres) et des familles d'enfants en difficulté. De plus, les parents sont convaincus de l'utilité des devoirs et considèrent donc les devoirs comme un mal nécessaire, c'est-à-dire que même si les devoirs provoquent du stress et de la tension dans la famille, ils sont nécessaires dans le parcours scolaire de leur enfant. Enfin, certains parents ont invoqué le fait que le stress survient surtout quand il y a des activités particulières ou imprévues. Par ailleurs, nous pouvons nous questionner sur les perceptions des enfants eux-mêmes par rapport aux devoirs. Ils sont les premiers concernés par cette tâche et ils peuvent éprouver des sentiments particuliers, voire différents de leurs parents. De ce fait, nous pensons que les perceptions des élèves sont aussi un facteur important dont les chercheurs devraient prendre davantage en considération dans de futures recherches.

La relation entre l'école et la famille a aussi été abordée dans notre recherche. Il apparaît que la majorité des parents rencontrés disent être satisfaits de cette relation en ce qui a trait aux devoirs et que ces derniers ne génèrent aucune tension entre eux. En effet les devoirs peuvent influencer le rapport entre la famille et l'école selon Gardiner (2004) dans Humbeek et al. (2006) et ils représentent une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille (Deslandes, 2009). Contrairement à nos résultats, ceux de Cooper et al. (2006), indiquent que les devoirs génèrent des tensions entre l'école et la famille de même qu'au sein de la famille elle-même. À notre avis, ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les parents de notre échantillon encadrent des enfants de première année et que la majorité de ces parents ont déclaré que les devoirs sont faciles et qu'il y a une bonne collaboration de la part des enseignantes. Comme Deslandes et al. (2008) l'ont montré dans leurs recherches, nous pouvons supposer que les relations entre les parents et les enseignants auraient pu être de nature différente si les parents avaient été dans des conditions sociales ou familiales plus difficiles. Cependant, nous

pensons que le rôle des enseignants a une certaine importance dans cette relation. En effet, comme le soulignent Hoover-Dempsey et al. (2005), nous estimons que cette relation serait plus harmonieuse et plus efficace si les enseignants se donnaient la responsabilité d'inviter les parents à participer, s'ils leur fournissaient les ressources nécessaires et s'ils communiquaient régulièrement avec eux.

5.1.3 Discussion sur le style d'intervention des parents lors de la lecture

Les parents de notre échantillon disent utiliser différents styles d'intervention lors de leur encadrement de la lecture donnée en devoir à leur enfant. Ainsi, pendant que leur enfant lit, tous les parents écoutent leur enfant et le corrigent s'il fait une erreur. La plupart de ces parents disent être assis à côté de lui et affirment lui donner des conseils sur sa lecture. Selon Giroux (2002), les parents interviennent en lecture en aidant l'enfant à décoder des mots, en vérifiant sa compréhension ou en lui procurant un soutien émotif. Selon Evans et al. (1998), les parents donnent souvent des conseils à leur enfant lors de sa lecture. Les conclusions de Tracey (2000) montrent que les parents doivent encourager leur enfant et le féliciter de ses efforts afin de créer une atmosphère de détente agréable lors de la lecture. Plusieurs faits peuvent expliquer nos résultats. Ainsi, lors des entrevues, les parents ont énoncé l'importance de la lecture à leurs yeux ainsi que leur conviction concernant l'effet de leur encadrement sur les résultats scolaires de leur enfant. Il apparaît clairement que les parents tiennent particulièrement à la réussite de leur enfant et c'est pour cela qu'ils mettent tous les moyens afin d'accomplir cette tâche dans les meilleurs conditions. De plus, Selon Clingenpeel et Pianta (2007), l'interaction entre le parent et son enfant au cours de la lecture peut avoir des effets sur ses résultats dans cette discipline.

Si leur enfant n'arrive pas à lire un mot, plusieurs parents de notre échantillon disent donner des outils à l'enfant pour qu'il puisse lire lui-même le mot. Ils utilisent le découpage des mots ou la stratégie de la reconnaissance de la première lettre.

Par contre, si l'enfant se trompe en lisant un mot, plusieurs parents choisissent de lire le mot en donnant des explications ou en le découpant par syllabes. À ce sujet, les études de Beaudoin (2002) et de Samson et al. (2002) ont montré que les interventions des parents lorsque l'enfant éprouve une difficulté en lisant un texte sont d'une grande diversité. Ainsi, il arrive que le parent choisisse de ne pas intervenir du tout ou de simplement signaler à l'enfant qu'il a fait une méprise, mais sans donner d'autre type d'aide. Le parent peut aussi choisir de lire pour l'enfant le mot qui fait problème. Il peut également décider de donner des indices à l'enfant pour que ce dernier solutionne lui-même le problème rencontré. Evans et al. (1998), de leur côté ont trouvé que 35,8 % des interventions des parents d'enfants de première année consistent à fournir le mot à leur enfant et 33 % à donner des indices graphophonologiques.

Nos résultats concordent avec ceux de Proulx et al. (2008). Ces derniers montrent que la plupart des parents sont de style « centré sur l'enfant » en première année. Ces parents encouragent leur enfant plus souvent que les autres parents à essayer de nouveau face à une méprise, ils utilisent davantage d'indices graphophonologiques et ils donnent un plus grand nombre d'indices de contexte que les autres types de parents. À l'inverse, aucun parent n'affiche un style parental en lecture de type « direct ». Les parents de style « direct » fournissent les mots pour lesquels l'enfant a fait une méprise significativement plus souvent que les autres parents. Plusieurs des parents de notre échantillon sont donc du style « centré sur l'enfant ». Ils utilisent les moyens qui leur semblent les plus efficaces afin de l'encadrer lors de la période de lecture. Ainsi, ils ne lisent pas le mot qui pose problème mais donnent plutôt des outils à leur enfant pour qu'il puisse le lire seul.

Dans notre recherche, nous avons voulu connaître la fréquence d'intervention des parents lors de la lecture de leur enfant et les causes de ces interventions. Il apparaît que les résultats sont partagés et qu'environ la moitié des parents interviennent

souvent tandis que l'autre moitié des parents n'interviennent pas souvent. La cause de la fréquence des interventions en lecture revient la plupart du temps à l'enfant lui-même (fatigue, humeur ou manque de concentration). Nos résultats sont confirmés par Aubry et al. (2002); Beaudoin (2002); Giasson et Saint-Laurent (2001) qui concluent que les interactions entre un parent et son enfant pendant la lecture sont influencées principalement par le niveau d'habileté en lecture de l'enfant, particulièrement en première année. Il semble que les facteurs qui influencent les interventions des parents lors de la lecture concernent plus l'enfant lui-même que les facteurs qui lui sont extérieurs. La fatigue et le manque de concentration par exemple peuvent influencer la fréquence d'intervention des parents. Cela peut expliquer aussi que les parents utilisent les différents moyens tels que les félicitations et les réprimandes pour l'aider à se concentrer. De plus, la fréquence d'intervention est relative à la perception de chaque parent. Nous pensons que les parents malgré leur manque d'expertise réalisent l'importance de cet aspect.

Afin de vérifier la compréhension de leur enfant, plusieurs parents disent lui poser des questions. Ce résultat va dans le même sens que celui de Nadeau-Tremblay (2008) qui affirme que la compréhension de l'écrit constitue l'un des fondements de l'apprentissage dans toutes les disciplines. De plus, d'après Tracey (2000), les parents des élèves en début de scolarisation doivent s'assurer de la compréhension de l'enfant en lui posant des questions ouvertes ou en lui expliquant le contenu de l'histoire dans ses propres mots. Même si les parents de notre échantillon ne sont pas experts dans le domaine de l'éducation, il semble qu'ils réalisent l'importance de la lecture et le lien entre le décodage et la compréhension. De ce fait, ils fournissent un effort particulier pour s'assurer que leur enfant comprenne sa lecture. D'ailleurs, lors de la lecture, ils donnent des consignes à l'enfant pour qu'il se concentre.

Lors de l'encadrement des devoirs de leur enfant, les parents travaillent certains aspects de la lecture tels la compréhension, la prononciation et la fluidité. Parmi ces

aspects, nous supposons que certains sont plus ou moins influencés par l'encadrement des parents. De ce fait, il serait intéressant de cerner les aspects de la lecture les plus susceptibles d'être affectés par l'encadrement parental.

Selon nos résultats, la plupart des parents disent qu'ils font la lecture avec leur enfant en dehors des devoirs et vont à la bibliothèque pour chercher des livres à lire. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des travaux de Neuman et al. (2000) qui soutiennent qu'un environnement où l'on fait régulièrement la lecture, pour soi-même ou avec l'enfant, où l'on retrouve une diversité de matériel de lecture et où l'on démontre des attitudes positives envers la lecture et l'écriture a un impact significatif sur le développement de ces dernières chez l'enfant. De plus, selon Gagné (1990), la moitié des enseignants proposent aux élèves une fois et plus par semaine de se faire lire un livre ou un conte par une personne de leur entourage.

Nous pensons que les parents ont conscience de l'importance de la lecture et pour cela, ils prennent l'initiative de lire quotidiennement avec leur enfant des petites histoires qu'ils prennent dans des livres de la bibliothèque ou de chez eux. Nous supposons que les parents adhèrent à cette activité car ils pensent que le fait de choisir les livres ainsi que les thèmes, la lecture se fera dans une ambiance plus agréable ce qui engendrera des apprentissages aussi.

Par ailleurs, nous pensons que les parents proposent de la lecture à leur enfant de première année étant donné qu'ils réalisent l'importance de cet aspect et que la lecture donnée en devoirs ne semble pas suffisante à leurs yeux. En effet, il est possible de penser que plus les enfants lisent, plus ils seront familiers avec la lecture et avec les livres. De ce fait, les parents peuvent penser que la lecture en dehors des devoirs pourrait être bénéfique pour leur enfant.

Plusieurs parents approchés lors de notre recherche, assurent que l'enseignante leur a donné des directives afin d'accompagner leur enfant pendant la période des devoirs de lecture. Ces parents disent que leur enfant a des devoirs de lecture sous forme de petits livres. Les autres parents disent que c'est plutôt des textes pris dans leurs manuels de lecture. Cette différence peut être expliquée par le fait que onze des élèves concernés appartiennent à la même école et que les autres élèves appartiennent à une autre école dans une autre commission scolaire. Il est donc clair que les devoirs sont différents pour les deux écoles. Cette explication rejoint les résultats de Corno (1996) qui dit que la nature et la quantité de devoirs donnés aux élèves diffèrent non seulement selon la commission scolaire et l'école, mais aussi selon les enseignants d'une même école.

5.1.4 Les perceptions des parents sur l'attitude et les comportements des enfants et leur propre contribution dans les devoirs

Lors de notre recherche, nous avons étudié les perceptions des parents sur les attitudes des enfants envers les devoirs. Plusieurs d'entre eux affirment que leur enfant a soit une bonne attitude, soit une attitude neutre en ce qui concerne les devoirs en général. Ces parents disent qu'ils perçoivent une attitude positive de leur enfant face au devoir de lecture du fait que leur enfant aime lire. Nos résultats concordent avec ceux de Normandeau et Nadon (2000) en ce qui concerne l'attitude des enfants lors des devoirs. Ils affirment que de façon générale, les parents font une évaluation positive du comportement de leur enfant pendant les devoirs. Ils jugent que les enfants du primaire présentent peu de troubles comportementaux pendant les devoirs (rechigner, se plaindre, être distrait, oublier ses devoirs). Par ailleurs, en ce qui concerne l'opinion des enfants, Xu et Corno (1998) indiquent que la majorité des élèves du primaire prennent plaisir à réaliser certains devoirs, mais qu'ils préfèrent, après l'école, jouer avec leurs amis ou regarder la télévision. Quant à Corno (2000), elle révèle que des élèves de 3^e année affirment faire leurs devoirs pour faire plaisir à l'adulte (parent et enseignant) ou pour prouver à ce dernier qu'ils ont bien écouté en classe. Nous pouvons suggérer que puisque les enfants de

notre échantillon sont en première année et qu'ils sont plus jeunes, ils peuvent avoir une meilleure attitude envers les devoirs. Nous pensons que cette attitude change au fil du parcours scolaire de l'enfant. Ainsi, Cameron et Bartel (2008) montrent que l'enthousiasme des enfants à l'égard des devoirs s'effrite au cours de leur parcours scolaire. À cet égard, il serait intéressant de chercher à comprendre les raisons de ces changements dans les attitudes des enfants. Les facteurs qui influencent ces changements peuvent d'ailleurs être internes ou externes à l'élève.

Il est à noter que pour notre recherche, nous n'avons pas posé la question directement aux enfants. Ce sont les parents qui nous ont donné leur perception selon les comportements de ces derniers. Il en ressort que certains enfants ont une bonne attitude envers les devoirs selon les parents. Nous pouvons supposer que ces derniers ne perçoivent pas nécessairement la réalité de façon identique à leur enfant et que certains enfants font davantage leurs devoirs pour leur faire plaisir comme le révèle l'étude de Corno (2000).

Pour ce qui est de la finalisation des devoirs, la plupart des parents disent que leur enfant termine toujours ses devoirs. Cela va dans le même sens que les résultats de Deslandes et al. (2008) qui précisent que la plupart des parents d'élèves de 1^{ère} et de 4^{ème} année (80 %) affirment que leur enfant termine tous les devoirs demandés. Cependant, d'après les enseignants, 14 % des élèves ne terminent pas leurs devoirs à l'occasion, et 7 % ne les terminent pas fréquemment (Simard et Desrosiers, 2007). Nos résultats sont confirmés par Deslandes et Rousseau (2007) aussi puisque ces dernières recommandent que les parents doivent s'assurer que les devoirs soient finalisés. Lors des entrevues, il nous est apparu que les parents sont convaincus de l'importance et de l'utilité des devoirs dans le parcours scolaire de leur enfant. Nous pensons que c'est la raison principale pour laquelle ils s'assurent que celui-ci finalise ses devoirs.

5.2 Les limites de la recherche

La présente recherche nous a permis de décrire les conditions dans lesquelles se déroulent les devoirs et la lecture en devoir des élèves de première année ainsi que la manière dont les parents disent encadrer leur enfant pendant cette période. Toutefois, notre travail présente quelques limites qu'il est de notre responsabilité de présenter. Tout d'abord, les résultats obtenus à travers cette étude sont liés aux personnes et au contexte de la recherche, ils ne peuvent donc pas être généralisés. Ainsi, ces résultats concernent des parents d'élèves de première année qui fréquentent des écoles se situant dans des milieux très défavorisés et vivant dans certaines conditions.

Ensuite, nous avons abordé le thème des devoirs par le biais des parents alors qu'il y a deux autres acteurs qui ont un rôle importants à jouer dans les devoirs. Le fait que nous ayons pris en considération uniquement les perceptions des parents et pas celles enseignantes ni des élèves, révèle une seule perspective de la situation. Dans une recherche ultérieure, il serait judicieux de poursuivre ce travail avec une recherche complémentaire qui étudierait les perceptions des enseignants et des élèves.

De plus, Il aurait été intéressant pour nous de cibler d'autres critères de sélection des parents (milieu socioéconomique, sexe de l'enfant, etc.) pour nous assurer d'une diversité de familles. Cet aspect nous aurait permis de faire des comparaisons entre les parents provenant de différents milieux socioéconomiques. Cependant, étant donné les contraintes de temps dont nous disposions ainsi que des soucis liés à la sollicitation et au recrutement des parents, nous avons choisi de ne pas ajouter d'autres critères de sélection.

Une autre limite de notre travail concerne la recension des écrits. Celle-ci nous a permis de constater le peu de recherches réalisées spécifiquement sur l'encadrement parental des devoirs de lecture chez les élèves de première année du

primaire. Bien que ce constat ait pu montrer la pertinence de notre recherche, cela a toutefois limité dans le choix de la documentation scientifique disponible sur le sujet. Nous sommes donc consciente que certains textes, n'ayant pas tous la même portée scientifique, ont été utilisés, voire parfois sur-utilisés.

Enfin, les données de notre étude relèvent des perceptions des parents et de la portée de l'estimation qu'ils font de certaines mesures comme la durée des devoirs, les difficultés de leur enfant et le fait que leur intervention aide leur enfant, etc. Il reste la possibilité que des parents aient pu modifier légèrement leurs réponses dans le but d'embellir leur image ou de répondre par ce qui leur apparaissait souhaitable (désirabilité sociale). Notons que c'est important de recueillir les perceptions qu'ont des personnes de leur situation. Toutefois, pour comprendre en profondeur une situation, une observation à la maison ou la collecte de données en utilisant d'autres méthodes permettraient d'avoir un portrait plus exhaustif de la situation.

Conclusion

La lecture est un des éléments importants à la base du cheminement scolaire des élèves. Elle constitue la porte d'entrée de plusieurs apprentissages, autant sur le plan scolaire que personnel. C'est pourquoi, la réussite en lecture est un indicateur de réussite scolaire et sociale important. Au Québec, l'apprentissage systématique de la lecture commence généralement en première année du primaire et a une influence sur la scolarité de chaque enfant. La réussite de l'apprentissage de la lecture au primaire est donc importante.

À cet égard, afin de soutenir leurs élèves au cours de leurs premiers apprentissages en lecture, la plupart des enseignants proposent aux élèves des devoirs quotidiens à faire à la maison. Les enseignants estiment généralement que les devoirs permettent aux élèves de consolider les apprentissages et d'appliquer de bonnes habitudes de travail personnel. Les devoirs ont une influence positive sur la réussite scolaire selon les enseignants et les parents. Ils représentent une façon d'entretenir les liens entre l'école et la famille. Le rôle des parents lors des devoirs est de fournir à leur enfant les conditions matérielles de réalisation des devoirs, de l'encadrer, de le soutenir, de s'intéresser aux travaux donnés et de l'encourager à devenir de plus en plus autonome.

L'objectif de notre travail consistait à décrire la manière dont des parents d'élèves de première année disent encadrer leurs enfants en lecture pendant les devoirs et leurs perceptions sur l'attitude des enfants et sur leurs propres contributions à travers les devoirs. Notre démarche trouve son fondement dans l'importance de la lecture et des devoirs dans le processus d'apprentissage des enfants.

À travers la présente recherche, nous avons étudié la manière dont les parents disent encadrer leur enfant pendant la période des devoirs et spécifiquement pendant la lecture donnée en devoirs. Nous avons tenté de décrire l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année

du premier cycle du primaire. Notre travail nous a permis d'atteindre nos objectifs qui étaient de préciser les conditions d'encadrement telles que décrites par les parents lors de la période des devoirs en lecture, de déterminer le type d'encadrement, de déterminer le style d'intervention des parents lors de la lecture de leur enfant et d'identifier les perceptions des parents sur l'attitude des enfants et sur leur propre contribution à travers les devoirs.

Nous avons constaté à travers nos résultats, que les parents d'élèves de première année réunissent les conditions favorables lors de l'encadrement de leur enfant pendant ses devoirs. Ils établissent une routine et veillent à ce que les devoirs soient bien faits et finalisés. Pour cela, ils utilisent les encouragements, les félicitations et les réprimandes. D'un autre côté, les devoirs n'ont pas d'effet négatif sur le climat familial ni sur la relation entre l'école et la famille.

Lors de la lecture, le style d'intervention des parents est «centré sur l'enfant» car ils donnent des indices à leur enfant face à une méprise. De plus, ils vérifient sa compréhension en posant des questions. Nous avons constaté aussi que les parents perçoivent généralement une bonne attitude de leur enfant envers les devoirs et envers la lecture.

Les devoirs représentent le plus important point de rencontre entre le parent, l'enfant et l'enseignant. Le travail en équipe de ces trois intervenants paraît primordial en première année dans le domaine de la lecture.

Toutefois, les devoirs provoquent différentes réactions chez ces trois acteurs qui jouent chacun de son côté un rôle important dans le parcours scolaire de l'enfant. La recherche pourra avec le temps préciser leurs responsabilités et l'effet direct de l'encadrement parental en lecture sur la réussite des enfants.

Notre travail de recherche nous a permis de décrire l'encadrement parental des devoirs ainsi que les conditions qui entourent cette activité. Nos résultats nous ont permis de tirer quelques conclusions importantes et de soulever quelques questions pour des recherches futures.

En effet, peu de recherches ont étudié l'aspect de l'encadrement des parents lors de la lecture donnée en devoir aux élèves de première année. Parmi les retombées scientifiques de notre recherche, nous pouvons avancer que nous avons amorcé un travail qui pourra être complété avec d'autres recherches afin de déterminer les conditions dans lesquelles les parents peuvent encadrer leurs enfants afin d'obtenir une meilleure efficacité des devoirs. Il serait judicieux aussi d'étudier les perceptions des enseignants et des élèves sur les devoirs et sur l'encadrement parental des devoirs spécifiquement pour les élèves de première année. Un des aspects intéressants à explorer dans de futures recherches, serait d'étudier la relation entre les croyances des parents à propos de la lecture et la façon dont ils aident leur enfant à acquérir cette compétence ainsi que la relation entre l'encadrement des devoirs et la réussite scolaire. De plus, il serait intéressant d'étudier l'influence de la relation parent-enfant sur le déroulement de la lecture en devoirs en première année. Enfin, il nous paraît important d'explorer les aspects de la lecture qui sont les plus susceptibles d'être affectés par l'encadrement du parent en première année.

Sur le plan des pratiques pédagogiques, il est nécessaire de mieux cibler les interventions en direction des parents afin de les soutenir et de favoriser leur accompagnement des devoirs de leur enfant. Dans la vie quotidienne des parents d'élèves de première année, l'encadrement parental des devoirs de lecture est important. Cependant, les parents doivent comprendre que leur rôle n'est pas d'enseigner des notions mais d'encadrer leur enfant lors de la réalisation des devoirs. Les enseignants doivent leur faciliter la tâche en les invitant à participer à la

vie scolaire de leur enfant, en leur donnant les ressources qui leur sont nécessaires et en communiquant avec eux.

Références bibliographiques

- Aubry, N., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2002). Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahier de la recherche en éducation*, 7(2), 187-210.
- Bardou, É., Oubrayrie Roussel, N. Safont-Mottay, C. Lescairet, O., Deslandes, R. et Rousseau, M. (2012). Psychologie du développement Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France-Québec. *Pratiques psychologiques* 18(3), 283-298.
- Beaudoin, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant: relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant* (Thèse de doctorat), Québec, QC : Université Laval.
- Bloch, H. (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse
- Bouchard, J.M., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. 1re partie. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 21-34.
- Bouchard, J.M. (2002). *Partenariat et agir communicationnel*. Dans V. Guerdan, J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.) *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche* (p.115-130). Montréal, QC Logiques.
- Cadioux, A. et Boudreault, P. (2003). Effets d'une intervention parentale en lecture sur la connaissance du nom et des sons des lettres et la sensibilité phonologique d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 545-564.
- Cadioux, A. et Boudreault, P. (2005). The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils. *Reading Improvement*, 42(4), 224-237.
- Cameron, L. et Bartel, L. (2008). *Homework realities: A canadian study of parental opinions and attitudes*. Toronto: Cameron and Associates Inc.
- Carvalho, M.E.P de (2009). Homework, Gender, and Family-School Relations. Dans Deslandes, R. (dir.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (p. 61-75). London and New York: Routledge.
- Chouinard, R. Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Clingenpeel, B.T. et Pianta, R.C. (2007). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early Education & Development*, 18 (1), 1-22.
- Comeau, J. et Salomon, A. (1994). *La participation à l'école. Une recherche de sens pour les intervenants*. Montréal, QC : Agence d'ARC.
- Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] (2007). Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard des apprentissages : résultats sur l'apprentissage primaire et secondaire. Ottawa, ON : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] (2009). *Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps*. Ottawa, ON : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (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, QC : Gouvernement du Québec.
- Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational Leadership* 58(7), 34-38.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. 3ème ed. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- 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., Lindsay J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. et Patall, E. (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(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal* 100(5), 529-548.
- Crimm, J. A. (1992). *Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis*. (Unpublished doctoral dissertation), Athens : University of Georgia,.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008) L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? *Revue Éducation Canada* 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2004). *Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves*. In R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* Paris: L' Harmattan.
- Deslandes, R. (2009). Elementary School Teachers' View of Homework and Parents-School Relations. Dans Deslandes, R. (dir.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships* (p.145-157). London: Routledge.
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002, juillet). Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants. Communication présentée lors de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. (Rapport). Québec, QC : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. et Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1, 108-116.
- Deslandes, R. , Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- De Villers, M.-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5^e édition). Montréal, Qc : Québec Amérique.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture. *Revue de Psychoéducation*, 34(2), 175-190.

- Doron, R. et Parot, F. (2007). *Dictionnaire de psychologie* (2ème éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Eccles, J. S. et Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 578-587.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist* 36(3), 181-193.
- Evans, M. A., Barraball, L. et Eberle, T. (1998). Parental responses to miscues during child-to-parent book reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 67-84.
- Farrow, S., Tymms, P. et Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal* 25(2), 323-341.
- Gagné, L. (1990). Enquête sur la lecture en première. Montréal, QC : Université de Montréal
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2001). Interventions des parents lors de l'écoute de la lecture de leur enfant de première année. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer* (p. 27-48). Montréal, QC : Les éditions Logiques.
- Gill, B. P. et Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871.
- Giroux, M. (2002). *Intervention des parents lors des devoirs en français avec leur enfant de première année* (Mémoire de maîtrise), Québec, QC : Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La réforme de l'éducation : questions et réponses à l'intention des parents et du public*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/m_ques_rep.htm .
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé: Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*. Québec : Conseil canadien sur l'apprentissage. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2004-2008*. Québec: Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (2009). Montréal. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2004-2008.pdf>
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. et Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support : An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.
- Hallam, S. (2009). Parents' perspectives on homework: United Kingdom, New Zealand, Australia and Japan. Dans R. Deslandes (dir.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework: Family-school-community Partnerships* (p. 47-60). London: Routledge.
- 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 : Southwest Educational Development Laboratory.

- Hong, E, Milgram, R. M. et Rowell, L. L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197-204.
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J.M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Institut des Sciences de l'Éducation. (2008). *Expectations and reports of homework for public school students in the first, third, and fifth grades*. National Center for Education Statistics.
- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family and community connections*. Austin, TX: National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational
- Kalubi, J.-C. (2003, mai). *Communautés d'apprentissage : enjeux culturels dans les relations entre parents et professionnels*. Communication présentée dans le cadre du Congrès de l'AIFREF, Leuven, Belgique.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP
- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership* 58(7), 39-42.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines 2^{ème} édition*. Montréal, Qc : Beauchemin
- Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal, QC : Guérin.
- De Villers, M.-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5^e édition). Montréal, Qc : Québec Amérique.
- Robert, P. (2013). *Le petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Mandell, N. et Sweet, R. (2004). Homework as homework: Reproducing class trough women's unpaid labour. *Atlantis*, 28, 7-18.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec, Qc : Presse de l'Université du Québec.
- Nadeau-Tremblay, S. (2008). *Le développement de la compétence en lecture en classe multi âge au primaire : une analyse de pratiques pédagogiques* (Mémoire de maîtrise), Québec, QC : Université du Québec à Chicoutimi.
- Neuman, S. B., Copple, C. et Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172.
- Nyssen. M.C., Terwagne, S. et Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presse universitaire du Mirail.

- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2001). *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.
- Pierre, R. (2003). Décoder pour comprendre: Le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 101-135.
- Pires, A (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H.Groulx, A. Lapierre, R. Mayer et A. Pires (dir.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pages?). Boucherville : Gaétan Morin . Editeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Proulx, M.-È. (2006). *Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant*. (Mémoire de maîtrise), Québec, QC : Université Laval.
- Proulx, M.-È., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(1), 49-64.
- Rasinski, T. et Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading : Fluency based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125.
- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Le style parental dans les devoirs. *Education Canada*, 45(1), 47-50.
- Samson, A., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2002). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Cahier de la recherche en éducation*, 7(2), 163-186.
- Schneider, W., Roth, E. et Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia : A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Sénéchal, M. (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/pdf/lit_interventions.pdf.
- Simard, M. et Desrosiers, H. (2007). *Quand la classe est finie, l'aide aux devoirs en première année primaire*. Portraits et trajectoires. Montréal, Qc : Institut de la statistique du Québec
- Statistique Canada (2009). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 4 (2000-2001)*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Stoltz, B.M. et Fischel, J.E. (2003). Evidence for different parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26 (3) 287-294.
- Symeou, L. (2009). Mind the Gap! Greek-Cypriot Parents and Their Children's Homework. Dans R. Deslandes (Éds.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (p.76-94). London and New York: Routledge.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.L. (2003). *Les facteurs-clés de la réussite scolaire au primaire*. *Revue commentée de la littérature récente* (Rapport de recherche). Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Toraille R (1991). *L'apprentissage de la lecture*. Paris: Hachette.
- Tracey, D.H. (2000). Enhancing literacy growth through home school connections. Dans Strickland, D.S. et Morrow, L.M. (dir.), *Beginning Reading and Writing*, (p. 46-57). New York, NY : Teachers College Press.

- Tracey, D. H. et Young, J. W. (2002). Mothers' helping behaviours during children's at home oral-reading: Effects of children's reading ability, children's gender and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 729-737.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A. et Cathomas, R. (2005). *Effects of homework quality on students' homework motivation and behaviour*. Communication présentée dans le cadre du 11e congrès de la European Conference on Learning and Instruction (EARLI), Nicosie, Chypre.
- 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*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/home%20work.html>
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K., Ice, C. L. et Whitaker, M, C. (2009). Parental Involvement Support Better Student Learning. Dans Deslandes, R. (dir.). *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (p. 25-38). London and New York: Routledge.
- Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Xu, J. et Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-536.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement : The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

Annexes

Annexe 1 : protocole d'entrevue

Discours d'introduction relatif à la procédure de l'entrevue

- Demander si le parent a des questions concernant le projet de recherche et de l'entrevue;
- Répéter les règles éthiques garantissant l'anonymat de l'interviewé ainsi que les procédures de transcription de l'entrevue;
- Annoncer à l'interviewé qu'il aura 5 questions ouvertes portant sur 5 thèmes ainsi que 32 sous questions afin de le guider;
- Annoncer le thème général : **L'encadrement parental lors des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année**
- Les 4 parties de l'entrevue seront :
 - Thème 1 : les conditions d'encadrement des devoirs
 - Thème 2 : le type d'encadrement parental
 - Thème 3 : le style d'intervention
 - Thème 4 : les comportements et attitudes à l'égard des devoirs de lecture
 - Thème 5 : les devoirs et la réussite scolaire
- Annoncer les thèmes avant d'aborder les questions ainsi que le nombre de questions.

E) Les conditions d'encadrement des devoirs

Question principale :

- 3 Pouvez-vous me préciser les conditions dans lesquelles se déroulent les devoirs de votre enfant à la maison, c'est-à-dire avec qui votre enfant fait ses devoirs, à quel endroit, pendant combien de temps, etc.?

Sous-questions à poser selon les réponses du parent :

- 1.1 Qui encadre généralement votre enfant pendant ses devoirs?
- 1.2 Où vous placez-vous pendant qu'il fait ses devoirs (ou le parent qui accompagne l'enfant durant les devoirs)?
- 1.3 À quel endroit dans la maison fait-il ses devoirs?
- 1.4 À quel moment de la journée fait-il ses devoirs? Est-ce au même moment tous les jours?

1.5 Combien de temps en moyenne consacre-t-il quotidiennement aux devoirs en général?

1.6 Combien de temps en moyenne consacre-t-il quotidiennement aux devoirs de lecture?

F) Le type d'encadrement parental

Question principale :

4 Pouvez-vous me préciser comment vous encadrez votre enfant durant ses devoirs en général, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc.?

Sous-questions à poser selon les réponses du parent :

4.1 Qui choisit habituellement l'ordre des devoirs à faire? Pourquoi?

4.2 Que dites-vous à votre enfant pendant qu'il fait ses devoirs?

4.3 Que faites-vous pendant qu'il fait ses devoirs?

4.4 Devez-vous parfois réprimander ou féliciter votre enfant durant la période des devoirs? Pourquoi?

4.5 Habituellement, lisez-vous les consignes des devoirs pour votre enfant ou c'est lui qui le fait? Pourquoi?

4.6 Estimez-vous détenir les ressources nécessaires pour bien intervenir pendant les devoirs? Pourquoi?

4.7 Est-ce que l'enseignant vous a donné des directives orales ou écrites pour l'encadrement des devoirs en général? Si oui, lesquelles?

4.8 Quel est l'effet des devoirs sur le climat familial?

4.9 Comment sont les relations entre l'école et la famille en ce qui a trait aux devoirs?

4.10 Est-ce que l'encadrement des devoirs engendre parfois des tensions entre l'école et la famille?

4.11 Est-ce que l'encadrement des devoirs engendre parfois des tensions au sein de la famille?

4.12 Trouvez-vous que vous êtes exigeants envers votre enfant par rapport à la réalisation des devoirs? Pourquoi?

G) Le style d'intervention

Question principale :

5 Plus spécifiquement, pouvez-vous me préciser comment vous intervenez auprès de votre enfant dans ses devoirs de lecture, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc. lorsqu'il lit?

Sous-questions à poser selon les réponses du parent :

5.1 Que dites-vous à votre enfant durant les devoirs de lecture?

5.2 Que faites-vous pendant que votre enfant lit?

- 5.3 Que faites-vous quand votre enfant n'arrive pas à lire un mot?
- 5.4 Que faites-vous quand votre enfant se trompe dans un mot?
- 5.5 Intervenez-vous souvent durant sa lecture? Qu'est ce qui fait que vous intervenez plus ou moins souvent?
- 5.6 Comment faites-vous pour savoir si votre enfant a compris sa lecture?
- 5.7 Est-ce que l'enseignant vous a donné des directives orales ou écrites pour l'encadrement des devoirs de lecture? Si oui, lesquelles?
- 5.8 Est-ce que vous faites de la lecture avec votre enfant en dehors des devoirs?
- 5.9 Quel type de texte, votre enfant, a-t-il en devoirs de lecture?

H) Les comportements et attitudes de votre enfant à l'égard des devoirs de lecture

Question principale :

4. D'une manière générale, comment réagit votre enfant à l'égard de ses devoirs de lecture?

Sous-questions à poser selon les réponses du parent :

- 4.4 Quelle est l'attitude de votre enfant par rapport aux devoirs en général?
- 4.5 Quelle est l'attitude de votre enfant par rapport à la lecture?
- 4.6 Est-ce que votre enfant finalise généralement tous ses devoirs? Si non, pourquoi et comment réagit-il lorsqu'il ne les complète pas?

Avant de terminer, auriez-vous des informations ou des commentaires à ajouter?

Annexe 2 : lettre aux parents

Montréal, le 12 mai 2011

Chers parents,

Je tiens, à travers cette lettre, à vous présenter mon projet de recherche qui s'intitule : L'encadrement parental des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire.

Suite à mes lectures sur mon thème de recherche, j'ai pu constater que les devoirs peuvent renforcer la relation entre les parents et les enfants ainsi que faciliter la communication entre ces derniers et leurs enseignants. Ils peuvent aussi favoriser les apprentissages et la réussite scolaire.

Comme la lecture est l'élément à la base du cheminement scolaire de l'élève, ce que les enseignants du primaire demandent le plus souvent aux parents d'élèves de 1^{re} année primaire, c'est de superviser les devoirs de lecture de leur enfant à la maison. Pour mieux connaître et comprendre le travail que vous faites avec votre enfant, l'objectif de la recherche est de décrire l'encadrement de plusieurs parents à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire.

Votre participation à cette recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue d'environ 20 minutes à votre domicile ou dans un autre lieu à votre convenance. Durant cette entrevue, il s'agira principalement pour vous de décrire le déroulement de la période des devoirs à la maison avec votre enfant de 1^{re} année, particulièrement d'expliquer le type d'encadrement que vous lui fournissez. Si vous acceptez, l'entrevue sera enregistrée (en audio) afin de faciliter sa transcription et son analyse. Les renseignements que vous me donnerez demeureront strictement confidentiels.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux parents de jeunes enfants scolarisés. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de vous éclairer sur vos interactions avec votre enfant.

Je vous remercie d'avance pour votre intérêt et votre contribution dans la réalisation de mon projet de recherche.

Nawel Douadi,

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal
et enseignante à la Commission scolaire de Montréal.

Veuillez indiquer votre réponse en cochant ci-dessous :

J'accepte de participer à la recherche Je refuse de participer à la recherche

Nom en lettres moulées : _____

Numéro de téléphone : _____

Signature : _____

Date : _____

Veuillez retourner la lettre à l'enseignant(e) dans un délai d'une semaine s'il vous plaît.

Annexe 3 : formulaire de consentement

Titre de la recherche : L'encadrement parental des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire

Chercheuse : Nawel Douadi, étudiante à la maîtrise MA, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Serge J. Larivée, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à décrire l'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue d'environ 40 minutes à votre domicile ou dans un autre lieu à votre convenance. Durant cette entrevue, il s'agira principalement pour vous de décrire le déroulement de la période des devoirs à la maison avec votre enfant de 1^{re} année, particulièrement d'expliquer le type d'encadrement que vous lui fournissez (qui encadre les devoirs, le moment, le temps consacré aux devoirs et à la lecture pendant les devoirs, les règles, le lieu, etc.), de préciser le type d'encadrement parental à la maison lors de la période des devoirs en lecture d'élèves de 1^{re} année du premier cycle du primaire (comment se déroule la période de devoirs, comment le parent intervient, etc.), et de déterminer le style d'intervention des parents lors de la lecture. L'entrevue sera enregistrée (en audio) afin de faciliter sa transcription et son analyse.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez vous concernant ou concernant votre enfant demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro de code et seuls la chercheuse principale et/ou son directeur de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Les autres données seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux parents de jeunes enfants scolarisés. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de vous éclairer sur vos interactions avec votre enfant.

Cependant, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réactions désagréables. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

7. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux participants qui en feront la demande au cours de l'année suivant le dépôt du mémoire de recherche. De plus, les participants peuvent se référer aux coordonnées de la chercheuse qui se trouvent à la fin de ce document.

B) CONSENTEMENT

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

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

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

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur

Oui Non

approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

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

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

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Nawel Douadi , étudiante et responsable de la recherche, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe 4 : Dictionnaire des codes

Catégorie	Code
Les conditions d'encadrement des devoirs	
Question : Pouvez-vous me préciser les conditions dans lesquelles se déroulent les devoirs de votre enfant à la maison, c'est-à-dire avec qui votre enfant fait ses devoirs, à quel endroit, pendant combien de temps, etc.?	
Qui encadre	Maman
Qui encadre	Papa
Qui encadre	papa et maman
Qui encadre	papa ou maman
Qui encadre	Autres
proximité lors des devoirs	Assis à côté
proximité lors des devoirs	Assis ou dans la pièce
proximité lors des devoirs	Dans la même pièce
proximité lors des devoirs	dans une autre pièce
Endroit des devoirs	Chambre
Endroit des devoirs	Cuisine
Endroit des devoirs	cuisine ou chambre
Endroit des devoirs	salle à manger
Endroit des devoirs	salle de jeux
Endroit des devoirs	Salon
Heure des devoirs	entre 15h30 et 16h
Heure des devoirs	entre 16h01 et 16h30
Heure des devoirs	entre 16h31 et 17h00
Heure des devoirs	entre 17h01 et 17h30
Heure des devoirs	entre 17h31 et 18h00
Heure des devoirs	entre 18h01 et 18h30
Heure des devoirs	entre 18h31 et 19h00
Durée des devoirs	15 à 30 minutes
Durée des devoirs	30 à 45 minutes
Durée des devoirs	45 minutes à une heure
Durée des devoirs	une heure à une heure trente
Durée de la lecture	30 à 45 min
Durée de la lecture	entre 10 et 15 minutes
Durée de la lecture	entre 15 et 20 minutes
Durée de la lecture	entre 20 et 30 minutes
Durée de la lecture	entre 5 et 10 minutes

Le type d'encadrement parental	
Question : Pouvez-vous me préciser comment vous encadrez votre enfant durant ses devoirs en général, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc.?	
Qui choisit l'ordre	c'est toujours pareils
Qui choisit l'ordre	le parent pour encadrer
Qui choisit l'ordre	l'enfant ou le parent
Qui choisit l'ordre	l'enfant parce tout faire
Qui choisit l'ordre	l'enfant pour compréhension
Qui choisit l'ordre	l'enfant pour motivation
Que dites-vous	Consignes
Que dites-vous	Encouragements
Que dites-vous	félicitations/corrections
Que dites-vous	Rien
Que faites-vous	autre chose
Que faites-vous	je cuisine
Que faites-vous	je l'assiste
Que faites-vous	je l'écoute
Que faites-vous	je regarde la télé
Que faites-vous	je vérifie après elle
réprimander et féliciter	félicite pour encourager
réprimander et féliciter	féliciter par instinct
réprimander et féliciter	réprimande pas
réprimander et féliciter	réprimande pour avancer
réprimander et féliciter	réprimande pour concentrer
lecture des consignes	des fois paren des f enf
lecture des consignes	le parent comprendre
lecture des consignes	le parents, difficulté
lecture des consignes	l'enfant comprendre
lecture des consignes	on ne lit pas
Ressources	non je suis anglophone
Ressources	non, enfant diicultés
Ressources	non, le langage
Ressources	oui, c'est simple
Ressources	oui, je suis dans l'éducation
Ressources	oui, je suis universitaire
Ressources	oui, j'essaye
directives devoirs	Non
directives devoirs	Oui
relation école famille	Bonne
relation école famille	Mauvaise
relation école famille	Moyenne
tension école famille	non tension e-f

tension école famille	oui tension e-f
effet climat	Aucun
effet climat	aucun mais stress des fois
effet climat	Bon
effet climat	Stress
tension dans famille	non tension
tension dans famille	oui tension
exigence devoirs	non pas exigeants
exigence devoirs	oui, apprentissage
exigence devoirs	oui, compréhension
exigence devoirs	oui, importants
Le style d'intervention	
Question : Plus spécifiquement, pouvez-vous me préciser comment vous intervenez auprès de votre enfant dans ses devoirs de lecture, c'est-à-dire ce que vous faites, ce que vous dites, etc. lorsqu'il lit?	
que dites vous; lecture	consignes lecture
que dites vous; lecture	Corrections
que dites vous; lecture	des encouragements
que dites vous; lecture	Explications
que dites vous; lecture	rien pendant lecture
que faites vous/lecture	je corrige/lecture
que faites vous/lecture	je cuisine/lecture
que faites vous/lecture	j'écoute/lecture
s'il n'arrive pas à lire un mot	je lis le mot
s'il n'arrive pas à lire un mot	je lui dis d'essayer encore
s'il n'arrive pas à lire un mot	la première lettre
s'il n'arrive pas à lire un mot	on découpe le mot
s'il se trompe dans un mot	je découpe le mot
s'il se trompe dans un mot	je le lis pour lui
s'il se trompe dans un mot	je lui demande de relire
interventions en lecture	des fois oui des fois non
interventions en lecture	non je n'interviens pas souvent
interventions en lecture	oui j'interviens souvent
cause interventions en lecture	concentration enfant
cause interventions en lecture	difficulté du texte
cause interventions en lecture	fatigue enfant
cause interventions en lecture	humeur enfant
cause interventions en lecture	l'enfant se précipite
cause interventions en lecture	Thème
compréhension de la lecture	je lui demande de raconter
compréhension de la lecture	je pose des questions

compréhension de la lecture	par ses réactions
directives lecture	j'ai oublié
directives lecture	non directives lecture
directives lecture	oui directives lecture
type de textes	Paragraphes
type de textes	petits livres
type de textes	texte dans livre école
lecture non devoirs	non lecture non devoirs
lecture non devoirs	oui lecture non devoirs
lecture non devoirs	parfois lecture non devoirs
Les comportements et attitudes de votre enfant à l'égard des devoirs de lecture	
Question : D'une manière générale, comment réagit votre enfant à l'égard de ses devoirs de lecture?	
attitude devoirs	des fois facile des fois non
attitude devoirs	Difficilement
attitude devoirs	Enthousiaste
attitude devoirs	pas enthousiaste
attitude devoirs lecture	bonne/lecture
attitude devoirs lecture	des fois bonne des fois non
attitude devoirs lecture	pas bonne
finalise devoirs	des fois
finalise devoirs	la plupart du temps
finalise devoirs	non, ne finalise pas
finalise devoirs	oui, finalise toujours
réaction si ne finalise pas	Aucune
réaction si ne finalise pas	Regrette
réaction si ne finalise pas	Stressé
pourquoi ne finalise pas	Fatigué
Les devoirs en lecture et la réussite scolaire	
Question : D'une manière générale, considérez-vous que les devoirs en lecture favorisent la réussite scolaire?	
habileté en lecture	moyennement habile
habileté en lecture	non pas habile
habileté en lecture	oui il comprend
habileté en lecture	oui il sait lire
encadre/lecture	des fois oui et des fois non
encadre/lecture	oui, il réfléchit
encadre/lecture	oui, je l'aide
encadre/lecture	oui, je l'encourage
encadre/lecture	oui, on révise le cours
encadre/lecture	oui, présence adulte
devoir favorise R scolaire	non ne favorise pas

devoir favorise R scolaire	oui favorise
encadre/réussite	oui je l'encourage
encadre/réussite	oui, apprendre par lecture
encadre/réussite	oui, il a de l'intérêt
encadre/réussite	oui, il devient autonome
encadre/réussite	oui, je le prépare bien
encadre/réussite	oui, je l'encadre bien
en plus	pas pertinent
en plus	Pertinent
en plus	Télé
en plus	très pertinent