



PARTICIPATION PARENTALE DANS LE SUIVI SCOLAIRE : ATTITUDES ET CROYANCES DES PARENTS À L'ÉGARD DU TRAVAIL SCOLAIRE À LA MAISON.

Parental involvement in schooling: Attitudes and beliefs of the parents regarding homework

Claire SAFONT-
MOTTAY*

Nathalie OUBRAYRIE-
ROUSSEL*

*Maître de Conférences
en Psychologie du
Développement

mottay@univ-tlse2.fr

Laboratoire Psychologie
du Développement et
Processus de
Socialisation
Toulouse II - Le Mirail

RÉSUMÉ

L'école favorise chez l'enfant et l'adolescent l'actualisation de compétences et d'un savoir être à travers l'acquisition de connaissances. Cependant la famille joue un rôle déterminant dans le rapport de l'enfant et de l'adolescent au savoir, notamment au travers de pratiques éducatives plus ou moins favorables à la réussite scolaire. La perception qu'ont les parents de leurs pratiques éducatives dans le suivi des devoirs et leçons est examinée à partir d'une recherche empirique menée par entretiens semi directifs auprès de parents d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire (du CP à la classe de 3^{ème}). La participation des parents dans le travail scolaire réalisé à la maison se définit en terme d'interactions entre parents et enfants relativement à des activités d'apprentissage ou à des discussions et des échanges. Si son objectif principal est l'amélioration des apprentissages et des résultats scolaires, il n'en demeure pas moins qu'elle contribue à soutenir les parents dans leur rôle parental et à assurer une continuité entre l'école et les familles.

Mots-clés: pratiques éducatives familiales, participation parentale au suivi scolaire, relation école-famille.

ABSTRACT

School promotes the updating of skills and knowledge-being through the acquisition of knowledge. However, the family plays a key role in the child and the adolescent's connection with knowledge, particularly through educational practices more or less conducive to academic success. How parents perceive their educational practices monitoring homework and lessons is examined using empirical research conducted with semi-structured interviews of parents with children attending primary and secondary school (from Year 1 to Year 11). Parents' participation in homework is defined in terms of interactions between parents and children related to learning activities or to discussions or exchanges. If its principal objective is to improve learning and school grades, the fact remains that such participation contributes to the support for parents in their parental role and to ensure a continuity between school and families.

Keywords: parental involvement, parental involvement in homework, school and family partnerships.





Les échecs et les difficultés d'apprentissage des élèves sont fréquemment mis en relation avec le comportement éducatif familial en termes d'engagement parental auprès de l'enfant, dimension éducative spécifique au suivi scolaire (Deslandes, 2007). De nombreux travaux ont souligné l'importance de l'engagement parental dans le suivi de la scolarité de l'enfant (Béliveau, 2004 ; Deslandes & Bertrand, 2004 ; Deslandes & Bertrand, 2005 ; Epstein, 2001 ; Glasman, 2001 ; Caille, 1993). La participation parentale au suivi scolaire constitue en soi une pratique parentale visant la réussite scolaire comme enjeu de socialisation (Darling & Steinberg, 1993). Cette pratique traduit la mise en œuvre de stratégies éducatives familiales. Ces dernières concernent toutes les interactions entre les parents et leur enfant, ceci au niveau des attitudes, des comportements, des objectifs d'apprentissage et des transmissions de valeurs (Lescarret, 2000 ; Oubrayrie & Lescarret 1997 ; Oubrayrie & Safont-Mottay, 1996). La famille, à travers ses stratégies éducatives, a pour objectif de former la personnalité de l'enfant, de le préparer à acquérir une position sociale, un statut professionnel, et de construire ses références et ses valeurs morales (Kellerhals & Montandon, 1991).

Dans ce cadre, nous proposons d'examiner les attitudes et pratiques parentales dans le suivi des devoirs et leçons. L'étude réalisée en France porte sur l'aide aux devoirs dispensée par les parents d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Elle apporte ainsi une contribution au questionnement sur les interactions parents-enfants et parents-adolescents favorisant les apprentissages scolaires. Elle apporte aussi un éclairage sur les relations école-famille.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Les « devoirs et leçons » correspondent aux tâches demandées par les enseignants et réalisées par les élèves en dehors de l'école (Cooper, 1989 ; Cooper, 2001). En France, comme dans beaucoup d'autres pays, ce travail de l'élève à la maison suscite débats et polémiques.

Politique nationale à l'égard des devoirs et leçons

Les interrogations relatives au travail scolaire à domicile paraissent avoir trouvé écho auprès du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole qui a demandé un rapport sur les tâches liées à l'activité scolaire que les élèves ont à faire en dehors des heures de cours et sur l'efficacité de ces tâches au regard des résultats et des progrès scolaires (Glasman & Besson, 2004). D'un point de vue politique, la France se distingue par l'existence d'une circulaire datant de 1956 qui, retenant des arguments



d'efficacité et de santé, limite l'usage des devoirs et leçons à la maison au primaire. En effet, seules des leçons peuvent être données à apprendre, aucun travail écrit à la maison ne devrait être demandé aux élèves du primaire. Cette interdiction d'un travail écrit, bien que rappelée régulièrement par les inspecteurs de l'Éducation nationale, est très diversement interprétée par les enseignants. Dans les faits, 80% à 90% des établissements primaires n'appliquent pas ces textes officiels et les devoirs écrits sont largement pratiqués. Cette situation particulière génère des interrogations quant à la légitimité des enseignants à donner des devoirs de quelque nature que ce soit aux élèves de primaire. Cette suspicion ainsi que les ambivalences dans les discours tenus à l'égard des devoirs et leçons nuisent au dialogue entre les familles et les enseignants et aggravent les malentendus. Si pour certains enseignants les devoirs sont indispensables, d'autres les remettent en cause notamment en primaire. Du côté des familles, les attentes sont tout autant divergentes. Les devoirs et leçons sont à la fois critiqués et demandés, jugés nécessaires et inutiles (Meirieu, 2004). Le sens des devoirs à la maison n'en est que plus difficile à percevoir par les enfants et parfois par leurs parents. Ce contexte offre un terrain fertile à l'anxiété. Il participe aussi à l'entretien d'attitudes négatives à l'égard d'une activité qui semble peu claire à ceux-là mêmes qui la préconisent. Les textes officiels de l'Éducation nationale ne lèvent pas les ambiguïtés. Certes, ils rappellent les valeurs positives supposées et attendues de ces travaux mais sans fournir d'indications précises aux enseignants sur la nature et sur les modalités du travail qui peut être donné à la maison. Malgré les enjeux importants qui s'y attachent, notamment en termes d'équité du système éducatif, le travail hors de la classe est resté longtemps un domaine mal connu (Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École en mai 2005). L'effort public se concentre prioritairement en direction des élèves très en difficulté du secondaire, notamment ceux issus de milieux socialement défavorisés. Ces aides complémentaires conduites en dehors du temps scolaire restent insuffisamment pratiquées mais il y a depuis peu une prise de conscience des pouvoirs politiques. Toutefois, ces mesures restent encore limitées à la question de l'aide sans aborder d'emblée la prévention des difficultés nouvelles. La réflexion sur la charge de travail, le contenu des devoirs à la maison ou encore les conditions pour faire les devoirs à la maison, doit être encore poursuivie.

Attentes des familles

Pour les parents, le travail à la maison prescrit par l'école correspond à la partie visible du travail scolaire. Ainsi, la forte augmentation, ces dix dernières années du besoin d'une « aide aux devoirs » au sein de la

famille ou à l'extérieur (INSEE, 2006), atteste de l'intérêt que les parents français portent au travail à la maison. Les données recueillies par l'organisme statistique national français (Gouyon, 2004) montrent que l'aide aux devoirs concerne toutes les familles dans les premières années de la scolarité quelque soit le milieu social et le niveau scolaire de l'élève. Ce sont les mères qui apportent le plus d'aide (95% des mères aident au niveau de l'école primaire). L'aide du père est moins importante (70%) et vient le plus souvent en complément de l'aide maternelle. L'aide parentale se chiffre en moyenne à 19 heures par mois et décroît avec l'âge de l'enfant. Si les parents (essentiellement la mère) restent largement présents tout au long de la scolarité, les élèves peuvent aussi recevoir de l'aide aux devoirs scolaires de la part de proches (de frères et sœurs, de grands-parents, d'amis) ou bien suivre des cours de soutien gratuits ou des cours payants. Le recours à des cours de soutien gratuits concerne une population plus minoritaire (7% en primaire) et concerne des élèves issus de familles moins favorisées socialement, culturellement et économiquement. Le recours à des cours payants concerne presque exclusivement le secondaire. Comme le montre les statistiques nationales (Gouyon, 2004), les parents sont donc nombreux à s'investir dans le travail à la maison. Ces chiffres traduisent aussi une perception accrue de la pression scolaire, chez l'ensemble des parents d'élèves. Les devoirs à la maison tendent à être considérés comme indispensables par ceux qui veulent parvenir aux filières les plus prestigieuses ou qui, simplement conscients des enjeux scolaires, veulent se prémunir contre les difficultés ou l'échec. Le travail hors de l'école devient ainsi un bon indice de l'évolution du système éducatif, des inégalités qui le traversent et de l'image qu'ont les parents et les élèves – tout au moins partie d'entre eux – des conditions de la réussite scolaire (Glasman & Besson, 2004). Il peut aussi être considéré comme un signe de ce que l'école ne prend pas suffisamment en charge. Il constitue alors souvent un enjeu central dans le suivi parental qui focalise le regard des parents. C'est donc dans ce contexte particulier de mobilisation des familles en matière scolaire que nous nous intéressons aux représentations et attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons.

ATTITUDES ET CROYANCES DES PARENTS À L'ÉGARD DES DEVOIRS ET LEÇONS

Au cours de l'enfance, le degré de participation des parents dans le projet éducatif fait souvent la différence entre sa réussite et son échec. La littérature internationale montre sans équivoque l'importance de la participation des parents dans le renforcement des activités scolaires à

la maison lorsque l'objectif est le développement d'habiletés et l'amélioration des apprentissages se traduisant par des meilleurs résultats scolaires (Deslandes, 2007). De nombreuses études indiquent que les croyances et les attitudes influencent les comportements (Caille, 1993 ; Hoover-Dempsey, Battat, Walker, Reed, DeJong, et Jones 2001). Selon Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse (1998), les attitudes et les croyances des parents à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons auraient un impact sur leur engagement dans la réalisation de ces activités scolaires à domicile. Les parents qui croient en l'utilité des devoirs et leçons seraient plus portés à leur accorder de l'importance, à adopter des attitudes positives et à aider leurs enfants à les compléter. De plus, les attitudes et les croyances des parents auraient un impact direct sur celles de leurs enfants (Cooper, Lindsay & Nye, 2001). En effet, des parents adoptant des comportements axés sur la répétition des connaissances et la vérification des devoirs et leçons et doutant de leur pertinence entraîneraient des attitudes plus négatives chez leurs enfants et le développement d'une perception négative face à leur utilité. Ne croyant plus en l'utilité des devoirs et leçons, les élèves auraient tendance à les négliger davantage. Or selon certains auteurs (Cooper et al., 1998), les élèves qui effectuent leurs devoirs et leçons ont un meilleur rendement scolaire.

La plupart des travaux que nous venons de citer ont été menés aux USA et s'appuient sur les modèles de participation parentale d'Epstein (Epstein et Sanders, 2002) et de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Ils s'intéressent aux pratiques parentales de suivi scolaire qui reflètent l'engagement parental dans la scolarisation de l'enfant et renvoient aux rôles et à l'accompagnement des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Ces modèles de la participation parentale permettent-ils d'apporter un éclairage sur les raisons qui motivent l'engagement parental à l'égard de l'investissement scolaire du jeune en France ?

Dans la présente étude menée en France nous examinerons, à partir des représentations des parents, leur compréhension du rôle parental et leurs attentes au sujet des devoirs et leçons. Il nous semble intéressant de comparer l'organisation et les pratiques du travail à la maison à l'école primaire et au collège. Il est vraisemblable en effet que les attentes explicites ou implicites des professeurs d'école et des enseignants du secondaire diffèrent et soumettent les élèves et leurs familles à des adaptations. **Nous supposons d'une part, que les représentations interagissent avec les pratiques effectives et dans une certaine mesure contribuent à les orienter. D'autre part, nous faisons l'hypothèse que l'éducation familiale exerce une influence décisive sur le développement du rapport au savoir et à l'école et l'investissement de la scolarité par l'enfant.**



MÉTHODE

La population d'étude est issue d'une cohorte plus vaste composée de 750 élèves du primaire et du secondaire, de leurs parents et de leurs enseignants (Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, Lescarret & Larroze-Marracq, 2007). Les données ont été recueillies au cours du second trimestre de l'année scolaire 2006-2007 dans cinq établissements élémentaires et quatre collèges de l'Académie de Toulouse. La méthodologie de l'étude comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif. Dans un premier temps, en référence aux modèles du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey & al. (2001) et aux travaux de Cooper & al. (1998 ; 2000), la mesure des croyances et attitudes à l'égard des leçons et devoirs est opérationnalisée par des questionnaires. Dans un deuxième temps, des entretiens individuels viennent illustrer le regard que les parents, enfants et enseignants portent sur les devoirs et leçons à la maison.

Sont présentés ici des éléments de l'approche qualitative portant uniquement sur les parents d'élèves. Nous avons retenu dix entretiens semi-directifs réalisés auprès de 5 parents d'élèves en primaire et 5 parents de collégiens, chacun d'une durée de 40 à 45 minutes environ.

La grille d'entretien a été élaborée de façon à explorer les thèmes suivants :

- 1- sentiments des parents vis-à-vis des devoirs et des leçons ;
- 2- pratiques familiales du suivi des devoirs et leçons ;
- 3- justification des pratiques par l'élaboration d'un projet éducatif familial.

L'analyse porte sur les pratiques parentales d'aide aux devoirs et sur les stratégies éducatives sous-jacentes. Elle vise à l'identification de facteurs pouvant influencer la participation parentale.

RÉSULTATS

Afin d'explorer au mieux la diversité des pratiques de suivi des devoirs et leçons et d'apporter des éléments sur le sens que les parents accordent aux devoirs à la maison, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel de données lexicales *Alceste* (Reinert, 2001), à partir du corpus des dix entretiens semi-directifs. Alceste est un outil d'aide à l'interprétation des données textuelles qui emploie la méthode d'analyse thématique (Blanchet & Gotman, 1992) et découpe transversalement ce qui d'un entretien à l'autre se réfère aux mêmes thèmes. Une analyse par Classification Hiérarchique Descendante (CHD) permet d'obtenir un classement des énoncés du corpus étudié en fonction





des ressemblances ou dissemblances statistiques de leur vocabulaire (mots) et en fonction de la distribution des mots dans les phrases. La CHD offre la possibilité de décrire ces classes (mondes lexicaux) à partir du relevé du vocabulaire spécifique et de la sélection des unités de contexte les plus représentatives (en gras dans les extraits d'entretiens). La classification hiérarchique descendante (CHD) réalisée sur l'ensemble du corpus propose une répartition en 4 classes, de classe 1 à classe 4. Elles représentent 55 % des UCE (unités de contexte élémentaires) ordonnées en fonction du khi carré d'association. L'extraction des UCE les plus représentatives permet d'appréhender le sens des classes à l'aide de phrases réelles extraites du corpus. Chaque UCE est précédée de son numéro d'ordre dans le corpus et du Khi carré d'association à la classe (1dl). Le choix est effectué par ordre décroissant du Khi carré. Pour chaque UCE, le Khi carré indique la force de son lien avec le champ contextuel considéré (Reinert, 1990).

La classe 1 représente 40% du discours classé, provenant principalement du discours des parents d'élèves au début du collège (5ème, 6ème) et de parents d'élèves en fin de primaire (cours moyen). Elle évoque *l'organisation du travail en dehors de l'école* (structuration du temps consacré à la réalisation des devoirs et leçons, du lieu de travail) avec un vocabulaire spécifique comme : *soir, heure, semaine, goûter, dimanche, table, cuisine, devoir, week-end*.

Tableau 1: Caractéristiques de la classe 1 : Organisation du travail

Valeur du Khi Carré Degré de signification		Exemples d'unités les plus significatives
23	P<,000	« le vendredi soir, donc il commence une partie de ses devoirs , le lendemain matin il reprend ses devoirs et puis on lui laisse un temps de repos jusqu'au samedi soir et puis le dimanche après-midi, c'est les révisions ».
23	P<,000	« des fois , il pas se trois-quarts d'heure , une heure le soir , des fois deux heures aux devoirs , c'est suivant ce qu'il a. Disons que le week-end , ça se fait en trois fois.... ».
19	P<,000	« je pas se environ une demi heure avec lui tous les soirs. Admettons si le lundi , s'il a pas trop de devoirs , donc s'il a des devoirs , donc il les fait, et après il prend de l'avance pour les jours de la semaine qui arrivent..... ».
19	P<,000	« c'est vrai que l'année dernière, c'était tous les soirs . On s'asseyait à la table de la cuisine pour travailler. Cette année comme il n'y a pas de devoirs ou il y en a une fois tous les et puis après, il faut que ce soit de mon fait..... ».



Il apparaît nécessaire pour les parents d'élèves de collège de se tenir informés du travail de leur enfant voir d'organiser son travail à la maison grâce à l'établissement de règles familiales. Ils s'assurent de pouvoir superviser le travail réalisé par l'enfant, vérifier où en il est de sa réalisation tout en étant peu interventionnistes et laissant plus de possibilités au jeune d'être autonome dans son travail et ses capacités de raisonnement.

La classe 2 représente 11% du discours provenant principalement de parents d'élèves de primaire (cours préparatoire et cours moyen première année). Les parents évoquent *leurs interrogations sur les méthodes de travail* à adopter à la maison. Ils s'interrogent sur celles pratiquées à l'école et s'inquiètent de leur accord avec celles de la maison. Le vocabulaire spécifique comporte les termes : *mot, appliquer, cahier, méthode, maîtresse, apprendre*. De fait, les parents reconnaissent leurs propres compétences permettant la réalisation des devoirs et leçons et l'acquisition d'une méthode de travail utile dans la suite de la scolarité. Cette classe présente toutefois un pourcentage relativement faible dans l'arbre de la CHD. Elle renvoie à la controverse à propos des méthodes d'apprentissage de la lecture largement médiatisée en France en 2006 (lors de la passation des entretiens). En 2006, le ministre de l'Éducation a imposé à tous les enseignants un retour à des méthodes d'apprentissage de la lecture dite « syllabique » au détriment des méthodes plus globales suspectées d'engendrer une non maîtrise de la lecture et de l'orthographe. Cela a suscité de nombreux débats fortement médiatisés. Angoissés par les risques d'échec scolaire de leurs enfants, les parents ont été très attentifs à cette querelle des méthodes qui pose la question de la complémentarité école - famille au moment du suivi des devoirs et leçons. Ils se sont eux aussi positionnés dans cette controverse pour mieux s'approprier ces méthodes. La méthode syllabique présente la particularité d'être bien identifiable et utilisable par les parents y compris sans concertation avec les enseignants. Il leur est plus facile de contrôler les apprentissages de l'enfant, voir d'apprendre à lire eux-mêmes à leurs enfants, devançant ainsi l'apprentissage par l'enseignant.





Tableau 2: Caractéristiques de la classe 2 : Méthode ou stratégies

Valeur du Khi Carré Degré de signification		Exemples d'unités les plus significatives
60	P<,000	« des sciences et tout pour bien vous remémorer et puis apprendre les mots pour la dictée de vendredi. Ils vont nous dire ah non, la maîtresse l'a pas dit. Alors, on a dit à la maîtresse il faut leur inculquer un petit peu de méthodologie pour le passage en 6 ^{ème} parce qu'ils vont se retrouver en 6 ^{ème} avec differents professeurs qui eux vont dire bon voilà, prenez votre cahier de texte et ta ta ta..... ».
51	P<,000	« enfin, elle est pas adaptée pour la relation parent élève , quoi. Non, j'en ai jamais discuté avec lui, mais lorsque l'on fait les devoirs ensemble, il y a des mots qu'il n'arrive pas, dont il ne se souvient plus , à ce moment la j'applique la méthode syllabique , pour qu'il retrouve lui même le mot..... ».
47	P<,000	m'adapte à sa méthode. C'était la méthode syllabique , donc on associait des lettres pour former une syllabe, tandis qu'eux c'est la méthode globale , ils photographient des mots et ils associent un mot par rapport à une photo de mots, donc pour moi personnellement ».

La classe 3 représente 23% du discours, principalement de parents d'élèves de primaire centrés sur l'importance de *l'ajustement des parents à l'école*. Ils évoquent à ce titre le *rôle complémentaire* qu'ils estiment jouer par rapport à l'école et notamment en termes de possibilité d'ouverture de l'enfant au monde extérieur. Ils insistent sur le rôle qu'ils ont à tenir en proposant à l'enfant des activités extra scolaires, mais ils estiment qu'ils doivent limiter leur implication dans les devoirs et leçons et laisser plus d'autonomie à l'enfant. Les parents interviewés mesurent également combien l'absence de soutien parental peut être source de difficultés scolaires pour l'enfant. Il est important de fait d'ajuster le soutien parental à celui apporté par l'école. Le vocabulaire spécifique retenu est : *justement, apporter, façon, enseigner, parent, parler, impliquer, connaître, chose, ensemble, extérieur, intéresser*.

Les devoirs apparaissent dans ce discours comme un moyen de connaître ce qui se passe à l'école notamment au niveau des apprentissages, les devoirs sont donc pris comme un éclairage de ce qui s'y passe. En référence à Todesco (1985), les devoirs semblent être le seul contact possible avec l'école, ils sont aussi un moyen d'imposer une discipline de travail à l'enfant, notamment à travers l'application d'une méthode.



Tableau 3: Caractéristiques de la classe 3 : Aide complémentaire

Valeur du Khi Carré		Exemples d'unités les plus significatives
23	P<,000	« moi tout ce que j'aime, mon fils n'aime pas mais bon ça c'est par opposition. par contre, je partage la passion des chevaux avec ma fille. Bon ben voilà ; nous parents on apporte autre chose . Si on envoie nos enfants à l'école, c'est bien pour une raison, j'imagine ». « le métier que j'ai, devrait ouvrir mes enfants sur le monde extérieur , sur avoir la curiosité pour regarder une carte. moi, quand je suis partie au Pérou, l'instit m'a dit ramenez nous des choses , le Pérou certains n'y vont jamais. Mes enfants étaient petits à ce moment là mais j'en ai plus parlé aux enseignants ». « ma fille , en cours moyen 2 , on a toujours fait les devoirs ensemble et je suis peut-être alors ce que me dit la maîtresse maintenant, elle me dit vous êtes trop impliquée , il faut la laisser plus autonome... ». « l'enseignant nous a parlé d'une classe en difficulté qui n'est pas celle de mon fil s, mais de certaines classes en difficultés et où les parents étaient absents, justement et où les enfants étaient le plus en difficulté ».
20	P<,000	
15	P<,000	
14	P<,000	

La classe 4 représente 26% du discours, principalement ici de parents de collégiens de 13 -14 ans. Les parents interrogés insistent sur la nécessité d'un *ajustement parent/enfant* en cherchant à connaître et valoriser le travail que l'enfant a fait en classe, renforcer ses compétences, l'encourager, superviser son travail. Les pratiques parentales visent à promouvoir le rapport au savoir. Les parents insistent aussi sur la nécessité de s'intéresser à l'enfant et de l'encourager tout en soulignant leurs propres limites. Ils évoquent notamment leur difficulté à être eux-mêmes disponibles au moment de la réalisation des devoirs et leçons. Au collège, les parents déclarent avoir besoin de savoir ce que fait l'enfant à l'école au niveau de ses apprentissages. Ils estiment qu'il est important que le jeune sache restituer ce qu'il a appris. Les devoirs apparaissent clairement ici comme un moyen de s'informer des apprentissages réalisés et par là même de s'intéresser à l'enfant. Les parents prennent en compte également son statut d'adolescent(e), son besoin d'indépendance et son individualité. Ainsi, ils déclarent être attentifs à ses capacités à apprendre seul, à gérer son temps et à être autonome dans la réalisation de ses devoirs et leçons. Ils portent un



intérêt manifeste au développement de leur enfant et lui témoigne de la confiance.

Le vocabulaire spécifique employé dans cette dernière classe est : *âge, classe, enfant, maison, trouver, professeur, dépendre, aider, rôle, étude, gérer, contrôler, accord, voir*.

Tableau 4: Caractéristiques de la classe 4 : Ajustement

Valeur du Khi Carré Degré de signification		Exemples d'unités les plus significatives
22	P<,000	« oui, je suis tout à fait d'accord parce que je trouve que l'enfant , heu. est capable de nous faire voir ce qu'il a vu en classe et de nous expliquer le cheminement de ce qu'il a appris et je n'aurais pas forcément la même approche si mon enfant n'avait pas vu ça d'abord en classe et ensuite à la maison ».
17	P<,000	« alors quand il arrive à la maison , si un enfant sent qu'il est encouragé déjà, aussi, même si ça dure pas longtemps, parce que moi je ne dis pas que les parents doivent être sur l'enfant constamment, alors pas du tout.... ».
16	P<,000	« si on est d'accord pour qu'on leur donne des devoirs ? oui, moi je suis d'accord mais pas trop, pas trop de devoirs, non ! jusqu'à quel âge on devrait aider son enfant à faire ses devoirs ? déjà ça dépend de l'enfant , ça dépend de l'enfant au départ, s'il va loin dans en études , s'il a des problèmes des facilités ».
13	P<,000	« ça vaut le coup mais je veux dire j'aurai plus de temps, ça me poserait aucun souci, quoi. En travaillant, c'est difficile de gérer tout. Par rapport à ce qu'on me dit, ils y arrivent mieux». « il faut qu'il soit autonome maintenant et qu'il se gère tout seul quand même ... ».

En résumé, l'analyse des classes fait apparaître un questionnement très fort des parents quant à la finalité du travail à la maison. Ils insistent bien sur l'utilité des devoirs et leçons. Ceux-ci sont perçus comme nécessaires, aidant les jeunes à apprendre, augmentant leur intérêt pour l'école et les aidant à développer leur autonomie. Quelques différences sont notables entre les représentations des parents d'élèves de primaire et les parents de collégiens. Les parents d'élèves de primaire insistent sur les compétences parentales nécessaires pour aider l'enfant, lui apprendre à être méthodique et organisé face au travail à réaliser. Ils recherchent la communication avec l'enseignant pour connaître ses méthodes de travail et ajuster leur soutien parental en conséquence (classes 2 et 3). Les préoccupations des parents se traduisent par des



interventions pratiques dans le guidage scolaire et l'investissement des activités para scolaires. Ils se positionnent donc comme chargés d'instruction (Goupil, Comeau & Doré, 1997). Les parents de collégiens cernant mieux leur rôle parental sont plus organisés dans la planification de la réalisation des devoirs le week-end ou la semaine (classes 1 et 4). Ils ont encore besoin de connaître et de contrôler les apprentissages et les connaissances. Toutefois, ils cherchent plus à développer des attitudes favorables à la réussite et à ouvrir l'horizon de leur enfant qu'à jouer le rôle d'instructeur.

CONCLUSION

Nous pouvons retenir de cette étude qualitative que le travail de l'élève à la maison matérialise une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue par les parents. Malgré un sentiment plutôt positif à l'égard de devoirs et leçons, les représentations et les attitudes des parents sont multiples. Les familles donnent une place de plus en plus importante au suivi des devoirs et leçons dans leur responsabilité éducative. Les parents les plus impliqués apparaissent comme plus sensibles à une représentation positive de l'école, milieu éducatif où l'enfant est socialisé en complémentarité avec la famille. Si les parents n'aident pas l'enfant, ce n'est pas pour autant qu'ils ont abandonné mais que certaines circonstances empêchent ces adultes de participer réellement au suivi scolaire. Les parents interrogés soulignent ainsi la nécessité pour eux d'avoir des informations sur les approches et méthodes de l'école pour les prolonger à la maison. Cependant, la nature de leur participation aux devoirs et leçons ne s'inscrit pas nécessairement dans le même registre que celle d'un enseignant. Ce qu'un parent peut mettre en jeu dans la relation d'aide se situe en deçà et au-delà du savoir académique. Nous ne pouvons que souligner dès lors la nécessité d'insister sur le lien école-famille comme condition de la réussite scolaire de l'élève. Des programmes et des formations parentales sont organisés dans de nombreux pays visant ainsi à améliorer la collaboration école-famille reposant sur une articulation des valeurs de ces agents appartenant à différents contextes éducatifs. Le lien famille-école repose sur une coopération mutuelle permettant aux parents d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives, leur redonnant le sentiment d'être qualifiés. Réciproquement, cette coopération doit amener également l'école à intégrer les savoirs des familles dans un processus global d'apprentissage.

Au final, sur le plan théorique, cette étude exploratoire permet d'envisager la transposition des modèles de participation parentale au contexte socio-éducatif et familial français. L'analyse du discours des





parents fait en effet ressortir trois dimensions importantes des modèles de participation parentale de Hoover et Cooper (compréhension du rôle parental, sentiment de compétence et perception des invitations à participer de la part des enseignants). Les analyses ultérieures devront poursuivre la validation du modèle auprès de l'ensemble de la population d'étude.





BIBLIOGRAPHIE

- Avis n° 15 du HCEE (2005). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, *Avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, n°15, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BELIVEAU, M. C. (2004). *Retour de l'école... La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Armand Colin.
- CAILLE, J.-P. (1993). Forme d'implication parentale et difficultés scolaires au collège. *Education et formation*, n°36, MEN-DEP.
- COOPER, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY, Longman.
- COOPER, H., LINDSAY, J., NYE, B. & GREATHOUSE, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- COOPER, H., LINDSAY, J. & NYE, B. (2000). Homework in the home: how student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25, 464-487.
- COOPER, H. (2001). *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- DARLING, N. & STEINBERG, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin* 113 (3), 487-496.
- DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. POURTOIS, B. CYRULNIK ET P. DUVAL (dirs.). *École et résilience* (p. 270-295). Paris, Odile Jacob.
- DESLANDES, R. & BERTRAND, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. The *Journal of Educational Research*. 98 (3), 164-175.
- DESLANDES, R. & BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 30 (2), 411-434.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- GLASMAN, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.
- EPSTEIN, J. L. & SANDERS, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 407-437). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GLASMAN, D. & BESSON, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école.



- GOUPIL, G., COMEAU, M. & DORE, C. (1997). Les devoirs et leçons ; perceptions d'élèves recevant des services orthopédagogiques. *Éducation et Francophonie, Revue scientifique virtuelle*, 25 (2).
- GOUYON, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée aux parents. *INSEE première* n°996.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. & SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, (1), 3-42.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., BATTIATO, A. C., WALKER, J. M. T., REED, R. P., DeJong, J. M & JONES, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- INSEE (2006). Aides aux devoirs en dehors de la classe. *Les notes d'information de la DEP* - n°06.04.
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LESCARRET, O. (2000). Désir d'apprendre et dynamique éducative familiale. *Psychologie et Éducation*, 43, 103-118.
- MEIRIEU, PH. (2004). *Les devoirs à la maison*. Nouvelle édition refondue, La Découverte, Paris.
- OURBAYRIE, N. & LESCARRET, O. (1997). Pratiques éducatives et compétences cognitives. Etude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, Lille, 20, 7-25.
- OURBAYRIE, N. & SAFONT-MOTTAY, C. (1996). Style éducatif parental et développement socio-personnel : Étude de la réussite et de l'échec scolaire des adolescents. In *Actes du Colloque international GROFRED «Milieux, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant»*. Éditions EUS, 95-100.
- OURBAYRIE-ROUSSEL, N., SAFONT-MOTTAY, C., LESCARRET, O. & LARROZE-MARRACQ, H. (2007). Prévention du mal-être des enfants et des adolescents de l'École Élémentaire au Collège. *Rapport intermédiaire* du projet financé par la fondation Wyeth, Février 2007(32 pages).
- REINERT, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse de données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54.
- REINERT, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 5, (49), 32-36.
- TODESCO, E. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. INRP.
- VAN VOORHIS, F. L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *Bulletin 85* (627), 1-10.

