

Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents

Le cas d'une école primaire urbaine en milieu populaire

Homework as part of a participative educational tool: pupils' and parents' point of views

Daniel Jecker et Marc Weisser



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1725>

DOI : 10.4000/questionsvives.1725

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-47-6

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Daniel Jecker et Marc Weisser, « Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents », *Questions Vives* [En ligne], N° 23 | 2015, mis en ligne le , consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1725> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1725

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents

Le cas d'une école primaire urbaine en milieu populaire

Homework as part of a participative educational tool: pupils' and parents' point of views

Daniel Jecker et Marc Weisser

1. Entre école et famille : les devoirs

- 1 Tout au long de ces dernières années, l'École a manifesté la volonté de se transformer pour répondre aux besoins des élèves. Les directives ministérielles soulignent l'importance de la lutte contre l'échec scolaire et mettent en avant l'intérêt qu'ont les parents d'élèves et les enseignants à relever ce défi ensemble. C'est ainsi qu'à l'occasion de la rentrée scolaire, des ouvrages conçus à l'attention des parents d'élèves sont distribués dans les écoles primaires. Afin de créer les conditions favorables à la réussite de l'élève, l'école « compte sur la compétence et le dévouement des enseignants mais aussi sur l'engagement des parents » (MEN, 2008, p. 4). Ces documents précisent également que ces derniers ont « un rôle décisif à jouer » et qu'ils doivent être « associés » aux changements en cours. Gayet va dans le même sens quand il déclare à ce propos : « Indiscutablement, c'est de la convergence entre les styles éducatifs de la famille et ceux de l'enseignant que dépendra pour l'essentiel le succès scolaire de l'enfant » (1999, p. 50). L'objectif politique est d'unir autour de l'enfant tous les acteurs éducatifs de son environnement proche afin de lui offrir les moyens de développer de manière optimale ses ressources. Les procédés que l'enseignant va retenir pour renforcer cette communication contribuent à la qualité de la relation qui s'établit entre l'école et la famille. Calabuig et Tovar se font l'écho de cette approche de la question en confirmant que, dans le cadre « d'une responsabilité éducative partagée », il importe que les parents

puissent mener « un dialogue constructif et permanent avec les personnels ayant en charge la formation de leurs enfants » (2007, p. 121).

- 2 Les *médias scolaires* constituent précisément ces outils de transmission d'information. Dans la littérature scientifique actuelle, ces médias désignent principalement des supports écrits. Les devoirs à la maison, le journal de l'école et les bulletins en constituent les principaux exemples (Humbecq, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2007, p. 16). Pourtant, ni la compréhension de la manière d'exploiter les informations ainsi recueillies sur l'activité de l'enfant, ni les procédures de remédiation à mettre en œuvre en cas de difficulté ne vont de soi.
- 3 Parmi les pratiques pédagogiques susceptibles d'établir des liens entre la famille et l'école, la réalisation des devoirs à la maison reste en particulier problématique. Certains de ces travaux, pour les élèves de l'école élémentaire, sont d'ailleurs interdits de manière officielle depuis 1956. Aussi importe-t-il d'accorder une attention toute particulière à la manière dont le projet de l'enseignant rencontre là les intentions éducatives parentales. En effet, les contraintes qu'engendrent les moments d'intrusion des tâches scolaires à la maison - dans le strict respect de la réglementation en vigueur - induisent plusieurs types de réactions. Si certains parents apprécient ces travaux du soir et déclarent manifester du plaisir à s'y engager, il est également fréquent de constater que cette immixtion de l'école dans la sphère privée est susceptible de devenir une véritable source de tracas quotidiens. Rayou estime d'ailleurs qu'actuellement, « la manière ordinaire de considérer la circulation du travail entre classe et hors-classe n'est pas nécessairement la plus adéquate » (2009, p. 165).
- 4 Ces constatations indiquent que si l'école est soucieuse de favoriser l'implication des parents, elle doit créer les conditions pour qu'ils éprouvent le désir de s'investir dans la scolarité de leur enfant, et s'assurer que chacun trouve les moyens de réussir son intervention. En effet, l'espace dans lequel les devoirs sont réalisés, celui de la famille, est un espace déjà chargé d'émotions. Au cours de ces dernières années, « avec l'importance croissante de la fonction affective de la famille, considérée comme lieu de refuge et de rétablissement des individus, les processus émotionnels ont reçu plus d'attention » (Perrez, Plancherel & Ababkov, 2000, p. 218). On le sait, les familles contemporaines doivent faire face à de nombreuses contraintes quotidiennes, en plus de celles qui sont liées à la scolarité des enfants. Larson et Richards (1994) considèrent à ce titre que la famille est une véritable « arène des émotions ».
- 5 La prise en compte de toutes ces données offre de larges perspectives de recherche ; elles consistent, dans le cadre de la présente étude, à déterminer dans quelle mesure le travail personnel que l'enfant doit effectuer hors de la classe peut représenter tantôt une source de tracas pour les parents, tantôt un moment pour la famille de participer au projet de formation de l'école. Simonato (2007, p. 29) par exemple affirme que « trop de malentendus implicites perdurent, favorisant des ressentiments qui détériorent la relation enseignants/parents ».
- 6 Sous bien des aspects, les attentes à l'égard des familles revêtent un caractère contradictoire. Belmont regrette qu'elles soient « peu informées du fonctionnement de l'école, de ses règles du jeu implicites, des attentes des enseignants » (1999). L'obstacle principal à la mise en œuvre du projet que l'institution scolaire conçoit à leur destination réside bel et bien dans le fait que, si les intentions de l'école reflètent des perspectives éducatives riches et ambitieuses, les actions qui visent à les concrétiser sont plus

complexes à gérer sur le terrain. Aussi Dupuis et Prairat déplorent-ils que l'on « regrette l'indifférence de certaines familles, et que, dans le même temps, on craigne plus que tout leur entrée dans l'École » (2000, p. 7). Plusieurs recherches mettent ainsi en avant les difficultés quotidiennes auxquelles s'exposent les parents qui souhaitent concourir aux actions mises en œuvre au sein de l'école. Glasman par exemple remarque que les attentes auxquelles ils sont soumis se contredisent : tout en les sollicitant et en cherchant à les convaincre que leur participation a un impact déterminant sur la réussite scolaire de l'enfant, leur capacité à agir de manière adaptée aux exigences de l'école est souvent dénoncée. En d'autres termes, leur engagement dans la scolarité de l'élève est vivement souhaité mais un décalage semble subsister entre les actions qui sont attendues de leur part et celles qu'ils déploient (1992).

- 7 Plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque de concordance. Les difficultés scolaires que rencontre un écolier ont été étudiées par Bonnery, qui montre l'importance de la prise en compte des malentendus qui existent entre l'école et la famille (2007). D'autres données issues de la littérature scientifique établissent un constat inquiétant d'un point de vue éducatif. Blais, Gauchet et Ottavi s'interrogent sur les facteurs qui sont susceptibles de faire évoluer le lien établi entre les partenaires de la relation éducative, de la connivence à la mésentente : « Les parents d'aujourd'hui, pourtant très concernés par la réussite scolaire de leurs enfants, coopèrent difficilement avec l'école et ne semblent pas adhérer à son projet. Leur attitude est le plus souvent défensive, inquiète ou revendicative. L'incompréhension réciproque confine parfois à la discorde » (2008, p. 17).
- 8 Les travaux conduits par Pourtois et Desmet apportent un éclairage important sur les modalités d'action engagées par les familles et sur le rôle qu'elles se fixent aux côtés de l'enseignant (2004). C'est dans cette optique que nous retenons un média particulier pour notre recherche, les *devoirs à la maison*. Dans la mesure où ils participent plus que tout autre à créer un lieu de « confrontation dans lequel les univers familiaux et scolaires s'interpénètrent » (Humbecq et al, 2007, p. 17), on ne saurait négliger l'intérêt qu'il convient de leur accorder ; un intérêt d'autant plus soutenu que les « modalités de prise en charge des devoirs de l'enfant par les parents conditionnent le rapport à l'école ». De telles difficultés sont reprises par Kakpo : « L'institution scolaire, en appelant des familles des quartiers populaires à « s'impliquer » dans la scolarité de leurs enfants, encourage des formes de mobilisation dont elle ignore le plus souvent les logiques et les effets » (2009). Ce qui pourrait être décrit comme une forme « d'antagonisme motivationnel » est également fortement souligné par l'auteure. Les parents les moins à même de mobiliser des ressources culturelles se voient ainsi placés dans une situation des plus délicates : ces adultes « définitivement acquis à l'idée qu'ils sont des partenaires indispensables de la réussite scolaire se retrouvent inévitablement, à un moment donné de la scolarité de leur enfant, renvoyés aux limites des ressources dont ils disposent pour les aider à réussir » (Kakpo, 2009). Moins récents, les travaux de Guiguet et Jaillardon fournissaient cependant des informations similaires : le renvoi du travail personnel à la maison pénalise grandement les élèves des familles populaires (1992).
- 9 Cet article se limitera à une phase de diagnostic. Son but est de constater dans quelle mesure la perception qu'ont certains parents d'élèves de leurs modalités de participation à la réalisation des devoirs à la maison peut devenir très préoccupante pour eux. Ce travail s'inscrit dans un paradigme compréhensif ; il s'agit de l'étude du sens que ces adultes attribuent aux actions qu'ils déploient pour répondre aux attentes de l'école. Tous les moyens mis en œuvre pour mener à bien cette enquête visent à identifier, analyser et

interpréter les éléments qui déclenchent et orientent les conduites déployées par les familles. Les pistes de réflexion qui s'ouvriront au terme de cette analyse auront vocation à focaliser d'autres études en aval sur les conditions d'évolution de ces pratiques pédagogiques qui actuellement vouent à l'échec l'engagement de certains parents dans la scolarité de leur enfant.

2. Méthodologie

- 10 Les données empiriques ont été rassemblées à l'issue d'une enquête exploratoire menée dans une école élémentaire publique de l'académie de Strasbourg dans laquelle étaient inscrits 365 élèves, âgés de 6 à 12 ans. Implantée en zone urbaine, cette structure de 15 classes accueille une population vivant dans des conditions sociales, économiques et culturelles très hétérogènes. Les familles proviennent, pour la grande majorité, de milieux modestes.
- 11 Notre enquête prend la forme de deux séries de quarante questions chacune, l'une à destination des élèves (QE dans ce qui suit, pour Questionnaire Élèves), l'autre (QP pour Questionnaire Parents) réservée au parent qui aide le plus régulièrement l'enfant à faire ses devoirs. Les questions sont à choix contraints, à l'occasion sous forme d'échelle de Lickert. QE et QP étudient les mêmes indicateurs (par exemple le temps nécessaire aux devoirs, le décryptage des attentes de l'enseignant, les modalités de l'aide parentale, etc.) avec des questions rédigées sous une forme différente selon le public visé (*si un enseignant ne demandait aucune travail à la maison de l'année, vous regretteriez cette absence de travail / Vous apprécieriez cette absence de travail versus Si toute l'année, ton enseignant ne donnait jamais de travail à la maison, tu serais déçu / Tu serais content*).
- 12 Les questionnaires ont été remis en novembre à chaque enseignant, qui a distribué à ses élèves celui qui les concernait directement et celui destiné au parent qui l'aidait le plus souvent. Ces documents, anonymes, ont été récupérés par le même canal la semaine suivante. Questionner les effets du passage transitoire des questionnaires par l'école sur les données recueillies est donc légitime. Néanmoins, il importe de savoir qu'au moment de les collecter en classe, aucun professeur n'a déclaré s'être attaché à identifier leur provenance ; leur attention s'est focalisée sur les résultats chiffrés établis au terme du dépouillement. De plus, en lisant la notice d'utilisation des questionnaires jointe auxdits documents, les parents étaient renseignés sur le caractère scientifique de cette étude : ces derniers découvraient que l'intention de l'auteur du questionnaire était d'interroger leur conception du travail hors la classe et non de vérifier que leur niveau d'implication correspondait bien à celui que l'enseignant de leur enfant attendait. Si tous les questionnaires rendus ont été remplis avec le souci de fournir des renseignements sérieux et de collaborer à cette recherche, un faible nombre d'entre eux n'ont cependant pas été complétés par les deux intéressés (le parent et l'enfant). Ils n'ont donc pas pu être exploités. Au final, sur 365 questionnaires distribués, 321 ont pu être retenus. Des entretiens complémentaires ont ensuite été menés à l'occasion de deux focus groupes organisés dans l'école. Le premier a rassemblé les parents des élèves de cycle 2, le second ceux dont les enfants étaient en cycle 3. Ces groupes de discussion étaient animés par le chercheur ainsi que par des enseignants des niveaux de classes représentés. Au final, 15 parents et 5 enseignants ont pris part à ces échanges essentiellement organisés autour des questions qu'ils avaient déjà découvertes dans les questionnaires : mais, à ce moment

de l'étude, l'occasion était désormais donnée à chacun de débattre en ayant à disposition les informations issues du dépouillement des résultats.

3. Analyse des résultats

- 13 Les deux questionnaires Parent et Élève ont été traités de façon quantitative principalement. Les réponses aux questions ont tout d'abord fait l'objet de tris à plat (exprimés en pourcentages ci-dessous). Nous avons également croisé à l'occasion les réponses aux mêmes questions dans QE et QP ; le khi deux indique alors le degré de proximité (indicateur non significatif : NS) ou d'opposition (indicateur significatif, S, ou très significatif TS) des réponses des parents et des élèves. Les réponses aux questions ouvertes et quelques éléments d'interviews des sujets nous serviront à illustrer nos analyses.

3.1. Les devoirs, un média diversement interprété

- 14 Bien que les textes officiels précisent avec clarté quelles sont les formes de travail à la maison à proscrire, certains enseignants continuent de proposer également des devoirs écrits à leurs élèves. Les pratiques scolaires relatives au travail hors la classe semblent d'ailleurs répondre à une demande émise par de nombreux parents qui se disent soucieux d'offrir à leur enfant les moyens de progresser à l'école et qui réclament, pour ce faire, la réalisation de travaux au domicile familial. 94 % des adultes sondés jugent ce supplément de besogne important voire indispensable (QP 2), 93 % d'entre eux considèrent que c'est une préparation précieuse de ce qui sera ensuite réalisé en classe (QP 3). Ils sont d'ailleurs en cela entièrement d'accord avec leur progéniture (QP 2 : 88 % ; QP 3 : 94 %). Un constat similaire est effectué par Rayou : « Une telle tentation est d'autant plus grande qu'elle rencontre l'intérêt d'autres adultes qui, d'une façon ou d'une autre, revendiquent ou acceptent la sous-traitance de ce processus » (2009, p. 164). Mais avant même de se pencher sur l'étude du contenu des tâches proposées par l'école, il convient de s'interroger sur l'écart qui existe entre le but recherché par l'enseignant et le but que les parents souhaitent eux-mêmes atteindre en usant de ces pratiques.
- 15 Dans l'école étudiée, quelles que soient les caractéristiques de la tâche domestique (lire un texte, apprendre une leçon ou une poésie, réaliser des exercices écrits malgré l'interdiction proclamée, etc.), chaque professeur envisage l'activité de l'enfant en fonction des objectifs éducatifs qu'il souhaite atteindre. Leur grande variété - tant au niveau de leur contenu que de leurs modalités d'exploitation - dépend beaucoup du type de pédagogie que l'enseignant pratique lui-même en classe (Perrenoud, 2004). Il importe dans ce cas de comprendre comment le projet de l'enseignant rencontre le projet éducatif parental. Une difficulté surgit dès lors, liée à la gestion quotidienne des actions qu'entreprennent les différents acteurs de l'éducation de l'enfant pour mener à bien leur projet. C'est ce que remarque Montandon lorsqu'elle énumère les nombreuses contradictions qui risquent, au final, d'opposer les parents et les enseignants alors même que leurs actions visent à atteindre le même but, créer les conditions propices à la réussite scolaire de l'enfant (1994, pp. 202-203).
- 16 Les réponses offertes par les parents à QP 4 sont très explicites sur ce point : si de façon unanime les professeurs estiment que le fait de « s'entraîner et de réviser des connaissances déjà apprises en classe » est un objectif prioritaire, cette réponse n'est en

revanche choisie que par 57,3 % des parents. 24,3 % d'entre eux voient dans les devoirs une mesure de remédiation qui sert à « apprendre à la maison ce qui n'a pas été réussi en classe », alors que les 18,4 % restants imaginent qu'ils peuvent prioritairement viser à « découvrir des notions qui seront abordées plus tard ». L'insertion chronologique de ces activités complémentaires fait ainsi débat. Et les concevoir à tort comme rattrapage ou comme anticipation modifie assurément la façon de les accompagner. Les élèves vont quant à eux plus loin dans la différenciation d'avec leurs enseignants et même d'avec leurs parents (khi deux significatif à P.01). Ils ne sont plus que 38,3 % à voir dans les devoirs une façon de s'entraîner, et un peu plus d'un sur dix à les estimer outil de préparation aux apprentissages futurs (QE 4). Mais ils pensent surtout à 38,6 % qu'ils servent à réparer des échecs vécus en classe. Aussi, si les uns et les autres disent comprendre l'intérêt de ce travail (QP 5, QE 5, respectivement à 93 et 88,5 %), ce n'est apparemment pas pour les mêmes raisons.

- 17 Les résultats de QP 6 prouvent que même si une très grande majorité de parents déclarent que les devoirs se caractérisent par leur facilité (78,2 %), leurs enfants ne sont pas pour autant invités à s'engager tout seuls dans leur tâche. Leurs réponses à QP 10 sont claires : 33,6 % des enfants sont aidés tout au long de la réalisation de la tâche, et ce de manière ininterrompue. Les conceptions des professeurs et des parents diffèrent donc au sujet du besoin d'autonomie de l'élève. Par ailleurs, pour les enseignants, l'automatisation de certaines procédures construites en classe va permettre à l'enfant de développer de nouvelles réponses cognitives : « Parfois jugé comme étant peu attrayant pour l'enfant, ce type de devoirs se révèle cependant incontournable pour acquérir des automatismes de base » (Glasman & Besson, 2004). Il est important de souligner que les parents interrogés justifient l'acceptation de ce travail à la maison pour des raisons concordantes : l'analyse des propos qu'ils tiennent fait apparaître un grand nombre d'emprunts aux champs lexicaux de la révision, de la consolidation et de la remédiation.
- 18 Qu'en est-il de la mise en œuvre concrète au foyer ? La majorité des parents interrogés consacrent du temps aux devoirs, et ce temps d'aide offert à l'enfant est souvent très long. Dans bien des cas, il déborde la durée que l'enseignant juge nécessaire pour accomplir le travail demandé. Mais plus encore, les réponses données aux QP 11 et 22 offrent à voir l'importance de leur niveau d'implication. Alors qu'un professeur sur dix déclare que le temps de réalisation des devoirs peut être compris entre 30 et 45 minutes, aucun d'entre eux ne conçoit qu'il faille plus de 45 minutes pour les accomplir. Cependant, au sein des familles, la réalité est tout autre : 31,5 % des enfants travaillent de 30 à 45 minutes et 12,8 % d'entre eux ont besoin de plus de 45 minutes pour mener à bien leur tâche (QP 11). Les témoignages recueillis au terme des entretiens prouvent qu'en dépit de la lassitude liée à la longueur du temps de travail aux côtés de l'enfant, les parents s'astreignent à perpétuer un tel effort afin de favoriser ses apprentissages. Le projet de réussite qui les mobilise est parfaitement illustré par les réponses à QP 22. Dans l'hypothèse où un enseignant laisserait la possibilité de « ne jamais faire les devoirs », la quasi-totalité des parents choisirait de les faire tout de même. Dans 30,2 % des cas, une sélection serait faite des tâches à effectuer, mais dans 65,1 % des cas, un parent déclare qu'il les ferait faire tous. Les élèves se montrent moins consciencieux cependant : ils renonceraient à accomplir leur travail à 6,8 % (vs 1,6 % pour les parents, khi deux significatif à P.01) et apprécieraient à 43,3 % qu'un enseignant ne donne pas de travail à la maison (QP 21 et QE 12, vs 6,5 % des parents, khi deux significatif à P.01). 69,2 % d'entre eux se déclarent contents de ne pas avoir de devoirs un soir, 53 % de ne pas en avoir

pendant plusieurs jours, et même 43,3 % de ne jamais en avoir si le cas devait se présenter (QP 15 et QE 9, QP 16 et QE 10, QP 21 et QE 12). S'ils se montrent en accord avec leur famille dans le premier cas (khi deux non significatif), ils s'en démarquent ensuite (khi deux à chaque fois significatifs à P.01). Les parents qui souhaitent s'impliquer dans le travail de leur enfant sont ainsi confrontés, la plupart du temps, à la nécessité de prendre en compte le rapport particulier que ce dernier entretient avec cette situation de travail ; l'analyse des propos tenus lors des entrevues met en avant le fait que les enfants ne sont pas toujours demandeurs et ne s'engagent pas activement dans le travail demandé par l'école.

- 19 Il s'avère par ailleurs que dans aucune des classes ayant participé à l'enquête il n'a été possible de constater que les informations transmises par les enseignants au sujet des devoirs ont été parfaitement intégrées par l'ensemble des parents d'élèves. Si tous les professeurs affirment avoir porté à leur connaissance les modalités d'intervention, dans 18,7 % des cas un parent déclare le contraire (QP 20). Ceci laisse à penser que les familles n'ont pas toujours une pleine conscience du rôle que l'enseignant souhaite leur confier. Ces lacunes laissent présager de nombreuses sources de tracas quotidiens. Meirieu partage ce constat : « Dans l'immense majorité des cas, c'est que le travail donné n'est pas adapté (il est trop facile ou trop difficile), qu'il est insuffisamment expliqué (les consignes ne sont pas claires) ou qu'il ne « fait pas sens » pour l'élève » (2004, p. 21). Or, comme le met en évidence Auduc, « les parents qui rencontrent un système illisible à leurs yeux sont très en attente d'explications sur l'organisation d'un niveau d'enseignement, pour comprendre ce qui va se passer pour leur enfant » (2011, p. 100). Il est intéressant de noter, en étudiant les propos tenus par des familles lors des entrevues, que ces représentations ont un caractère évolutif puisqu'elles s'enrichissent au cours des années : c'est notamment le cas lorsque l'enfant qui bénéficie de cette aide n'est pas l'aîné de la famille et que les parents ont ainsi l'occasion de modifier leurs stratégies d'aide. Cette forme de sollicitation très peu explicitée n'est pas sans conséquences : le stress que les parents d'élèves vivent est fortement lié au nombre d'incertitudes qu'ils doivent gérer pour agir, si nous gardons pour ce concept l'acception qu'en retiennent Perrez et al., pour qui le stress résulte de l'accumulation régulière de micro-événements non-prévisibles dans l'homéostasie du système familial (2000, p. 223). Au regard de l'enquête, il apparaît que l'un des premiers obstacles auquel est confronté un parent est lié à la difficulté de pouvoir prélever, traiter et utiliser les informations qui lui permettent de s'impliquer dans l'activité de son enfant. Plus précisément, le partage des tâches semble, dans certains cas, conduire à une véritable confusion des rôles. Il n'est pas rare que des parents s'attachent à exercer plus de responsabilités que l'enseignant ne leur en confie. Ces incertitudes ne poussent cependant pas les parents à se départir de leur bonne volonté puisque dans 38,9 % des cas, le travail d'un enfant doit « souvent » passer avant d'autres activités familiales et que dans 31,8 autres %, ce doit « toujours » être ainsi (QP 12). Cette observation se retrouve dans les conclusions auxquelles aboutit Ichou lorsqu'il déclare que « si par démission on entend inaction et désintérêt des parents à l'égard de la scolarité de leurs enfants, les matériaux qualitatifs et quantitatifs utilisés nous permettent de dire qu'il n'en est rien » (2010, p. 88). Au vu de cet investissement, il n'est pas surprenant de constater qu'ensuite ils jugent l'attitude de leur enfant « positive » à près de 50 % (QP 38), alors que ces derniers ne sont que 38 % à déclarer s'adonner à cette activité avec plaisir (QE 21, khi deux significatif à P.01). De façon là encore tout à fait cohérente, les parents se disent prêts à intervenir plus souvent en cas de baisse du niveau scolaire de leur progéniture à 72,9 %, contre 24 % qui ne changeraient pas leur degré

d'engagement (QP 30). « On peut faire l'hypothèse que la place actuelle de l'école unifie en quelque sorte cet objet apparemment disparate, et qu'entre l'« obligatoire » et le « facultatif », l'unité se fasse avec l'idée selon laquelle tout cela tend à devenir l'« indispensable » », suggèrent Glasman et Besson (2004, p. 7).

3.2. Les devoirs, une intrusion de l'école dans l'espace et le temps de la famille

- 20 Afin d'établir une connaissance fine des conditions que les parents disent réunir à la maison pour favoriser le travail scolaire de leur enfant, nous essaierons maintenant de découvrir les stratégies qu'ils emploient pour organiser le temps d'aide aux devoirs, comment ils coordonnent le bon déroulement de ces tâches scolaires quotidiennes afin que leur enfant puisse réaliser une activité qui s'inscrit successivement dans deux de ses lieux de vie, celui de l'école et celui de la famille. Selon Maulini, les enseignants et les parents « côtoient les mêmes enfants, mais pour des durées et dans des espaces distincts » (1999). Dans la perspective d'améliorer la qualité du partenariat établi entre l'école et la famille, il convient d'envisager sa construction et son développement en prêtant une attention soutenue aux particularités des espaces au sein desquels évolue l'enfant.
- 21 Cette observation est étayée par Bouveau, Cousin et Favre qui remarquent que « par les rythmes qu'elle impose, par les codes et les règles qu'elle produit, par le contrôle normatif qu'elle induit, l'école désorganise et réorganise la vie et la cellule familiale » (2007, p. 31). En effet, dans bien des foyers, la mission parentale d'aide aux devoirs durant la semaine est majoritairement réalisée en soirée et vient donc s'ajouter à la multiplicité des autres tâches effectuées au cours d'une même journée. Malgré ces obstacles résultant des contraintes de la vie familiale, dans 33,6 % des cas, un enfant est pourtant aidé du début à la fin de son labeur. Dans d'autres cas, un parent le laisse débiter seul mais le rejoint en cours d'activité (22,7 % des situations). Pour 25,2 % enfin, un enfant ne bénéficie d'une intervention qu'au moment où il achève son activité (QP 10). Un temps de disponibilité restreint pour l'enfant, la fréquence des devoirs, la nature connue ou inédite du travail à effectuer, la fatigue de la journée, le besoin de s'occuper des autres membres de la famille constituent autant de sources de tracas quotidiens qui peuvent nuire à la sérénité du climat familial ; les parents d'élèves de l'école étudiée regrettent souvent de ne pouvoir s'impliquer de manière satisfaisante dans la tâche de l'enfant. Or cette situation est d'autant plus susceptible de les préoccuper que les enfants semblent eux-mêmes en attente d'une action d'aide de leur part : 24,6 % d'entre eux comptent « souvent » sur leur apport pour faire les devoirs et 41,7 % émettent « toujours » cette attente (QE 19).
- 22 Si des difficultés apparaissent, peu d'élèves semblent être en mesure de trouver les conditions pour traiter de façon sereine les obstacles auxquels ils doivent faire face. En effet, les réponses qu'ils donnent à QE 18 montrent que 45,5 % d'entre eux disent s'inquiéter quand une telle situation se produit et que 31,2 % déclarent s'énerver. Seuls 16,8 % expriment leur impassibilité devant les difficultés qu'ils doivent gérer en faisant leurs devoirs. Les parents (QP 34) se montrent encore plus souvent inquiets (66,7 %) mais disent garder leur calme (seuls 6 % s'énervent) et ne quasi jamais rester indifférents (4,4 %, khi deux significatif à P.01). L'interprétation des attitudes des enfants doit aussi prendre en compte les réactions des parents face aux erreurs qu'ils commettent. Les réponses apportées par les adultes à QP 37 fournissent des renseignements précieux à ce

sujet : dans 57,6 % des cas, un enfant bénéficie d'encouragements quand il fait une erreur. En revanche, il faut tout de même noter que dans 22,7 % des cas, il est susceptible d'être réprimandé. Le problème mis en relief montre que les états émotionnels désagréables que vivent les enfants sont tout autant liés au fait de se sentir incapables de résoudre les difficultés qu'ils rencontrent, qu'au fait que leurs parents effectuent eux-mêmes un constat semblable.

- 23 Au sein des familles enquêtées, la répartition des tâches est sans surprise, dans le droit fil des données fournies par l'INSEE (Gouyon, 2004). Là comme ailleurs, ce sont les mères qui prennent en charge le plus fréquemment les devoirs de leurs enfants (QP 9 : 68,5 %), les pères intervenant seuls dans 11,5 % des foyers, les couples agissant de concert dans les 14,3 % restants. Cette présence est plus systématique en cycle II (57,1 % interviennent toujours, 27,7 % souvent) qu'en cycle III (30,4 % interviennent toujours, 49,2 % souvent, QP 8), ce qui témoigne de l'acquisition progressive de l'autonomie par l'élève. Les parents jugent leurs interventions souvent (47,7 %) voire toujours (37,7 %) utiles (QP 35). On peut percevoir à travers l'exploitation de ces données à quel point la fréquence de l'aide apportée à l'enfant semble déterminée par le sentiment de compétence qu'éprouve un parent. Ainsi, en croisant les réponses à QP 8 (fréquence des interventions) et QP 23 (confiance en sa capacité d'aider l'enfant), il apparaît que dans certaines classes (CE2a, CE2b), aucun des parents qui déclarent n'intervenir jamais ne s'estime « souvent » ou « toujours » capable d'aider son enfant. Dans neuf classes sur quatorze, ce taux est inférieur à un sur deux. Même si leurs intentions éducatives sont quelquefois semblables, tous les parents ne maîtrisent pas l'art de franchir les obstacles qu'un enfant rencontre en faisant ses devoirs, ainsi que « l'art d'aider à faire, sans faire à sa place » (Perrenoud, 2004, p. 7). Or, il s'agit sans doute là d'un élément-clé qui conditionne leur investissement dans la tâche scolaire de leur enfant. La mise en œuvre des groupes de parole a favorisé l'affinement de cette analyse. Pour ce faire, les adultes ont été invités à verbaliser les difficultés qu'ils rencontrent au moment où ils participent aux devoirs de leur enfant. En incitant les parents à expliciter les modalités de l'aide qui lui sont apportée et les procédures mises en œuvre pour qu'il surmonte ses difficultés, plusieurs constats peuvent être effectués. Les observations indiquent que des parents interrompent leur intervention lorsqu'ils découvrent que les ressources dont ils disposent ne sont pas en mesure de faire face à l'obstacle rencontré et, *a fortiori*, lorsqu'ils se figurent qu'ils ne sauront pas le dépasser. Ces « familles les plus démunies, renvoyées à leur propre échec par la sollicitation d'une aide qu'elles ne peuvent apporter » (Rayou, 2009, p. 165), ne sont pas en mesure d'intervenir de manière appropriée dans la résolution des difficultés de l'enfant. Il est alors intéressant de se pencher sur les réponses apportées par les élèves à QE 14 : « Est-ce que tes parents arrivent à t'aider à faire tes devoirs ? » Les résultats prouvent qu'ils évaluent de manière plus positive les capacités de leurs ascendants à les aider efficacement : 60,7 % d'entre eux jugent que c'est « toujours » le cas et 29,6 % précisent qu'ils arrivent « souvent » à leur fournir l'appui dont ils ont besoin. Quelles sont les conséquences de ces sentiments de compétence / incompetence sur le climat du foyer ? Pour 50,5 % des adultes, les devoirs constituent un moment agréable, pour 32,1 % un temps quelconque, et pour 10,3 % une épreuve désagréable (QP 40). Leurs enfants (QE 22) se montrent là encore un peu moins positifs (khi deux significatif à P.01) puisqu'ils ne sont plus que 39,6 % à s'y complaire, contre 46,1 % de plutôt indifférents, et même 12,5 % de lassés par cette reprise du travail fait en classe. Ces dissensions se retrouvent lorsqu'on demande si le temps pris par les devoirs est un moment enrichissant / comme un autre / mal employé dans la vie de la famille. Si les parents ont un avis positif à 41 % et une

position neutre à 52,6 %, leur progéniture n'adhère à cette activité qu'à un peu plus du tiers, avec 28,3 % d'opinions indifférentes, mais 30,8 % de sentiments très réservés (khi deux significatif à P.01). C'est un peu comme si les parents s'entendaient avec l'enseignant par-dessus la tête de leur progéniture, s'associant entre adultes pour parfaire l'éducation de la génération future.

- 24 Venons-en pour finir aux modalités d'intervention des parents dans la consolidation des acquis de leur enfant, ce qui nous permettra ensuite en conclusion de suggérer quelques pistes pour créer des dispositifs visant à les aider à suivre ses devoirs, dans le strict respect des objectifs fixés à la coopération famille/école.

3.3. Les devoirs, un mode de participation au processus d'apprentissage de l'enfant

- 25 La quantité de travail générée est-elle excessive ? Les parents de l'établissement qui nous a accueillis ne sont que 9 % à le penser. 85,4 % la trouvent suffisante et 3, % en réclament d'avantage (QP 7). Leurs enfants ont des positions plus tranchées (khi deux significatif à P.01) : 7,8 % trouvent la tâche insuffisante alors qu'à l'opposé 16,5 % d'entre eux la jugent disproportionnée. Quoiqu'il en soit, les adultes décident à 38,9 % (« souvent ») et à 31,8 % (« toujours ») de leur accorder la priorité sur les autres activités familiales (QP 12). Ils sont près d'un sur deux à considérer qu'à ces moments, leur enfant a une attitude positive (QP 38), contre 19,3 % de positions réfractaires. Ces dernières sont combattues par les encouragements (QP 39, 57,9 %) plutôt que par des réprimandes (20,6 %) ou du chantage (6,5 %), voire des menaces (2,8 %). Les élèves les suivent sur ce point, si ce n'est qu'ils s'affichent plus comme indifférents (QE 21, 44,5 %) que comme bien disposés (38 %) ; mais tout aussi peu (15 %) se présentent comme récalcitrants. La seule concession qui existe, dans une famille sur six, c'est de moduler l'attention portée au travail à la maison en fonction de la discipline concernée (QP 14).
- 26 À l'intérieur du cadre familial ainsi posé, cette attention portée au perfectionnement de l'élève nécessite la mobilisation de certaines ressources. Nous avons vu ci-dessus (QP 23) que les parents sont 96 % à se sentir capables d'intervenir de façon compétente, soit souvent, soit toujours. Ils estiment à 92,5 % disposer de tout le matériel nécessaire pour le faire (QP 25), quitte à mobiliser de la documentation par des recherches personnelles en cas de difficulté avérée (QP 24, 50,8 %), ou à recourir à une personne ressource (35,8 %). Ce sentiment de capacité est donc à comprendre en un sens large, qui va de la prise en charge personnelle jusqu'à la délégation à autrui, en passant par l'appel à des écrits. Il s'agit donc autant de la mise en œuvre de savoir-faire ressortissant de l'état d'adulte que de savoirs scolaires anciens. Seuls 6,5 % déclarent laisser leur enfant se débrouiller seul. Une fois le travail effectué, les erreurs sont en général désignées par l'adulte et l'enfant doit les corriger par lui-même (QP 36, 60 %). Certains vont plus loin dans l'autonomie et lui laissent en outre le soin de les repérer (31,2 %) ; très peu la corrigent eux-mêmes d'emblée (5 %). Un accord semble là encore se dessiner, entre un modèle pédagogique scolaire teinté de socioconstructivisme, qui travaille sur l'erreur, le brouillon, la relecture, et les formes que prend l'accompagnement parental. Les familles considèrent d'ailleurs que le travail se poursuit en classe, puisqu'elles sont 49 % à n'être pas dérangées par le fait que l'enseignant repère encore des erreurs dans les devoirs faits à la maison (QP 32), 30,2 % trouvant que c'est gênant pour leur enfant, 18 % seulement prenant la responsabilité de cette omission à leur propre compte. 82 % se tiennent cependant

régulièrement au courant de la manière dont les devoirs sont évalués à l'école (QP 28), témoignant là encore de leur investissement dans les tâches qui leur sont conjointement dévolues.

- 27 Ils sont d'ailleurs convaincus à 93 % que la pratique quotidienne des devoirs aide les élèves à mieux travailler ensuite en classe (QP 27). Les premiers intéressés partagent cet avis, même s'ils ne sont que 85 % à le penser (QE 16, khi deux significatif seulement à P.05). Un tiers des parents estiment de plus qu'ils sont allés jusqu'à apporter à leur enfant des connaissances complémentaires nécessaires pour mener à bien le travail demandé (QP 26). Leurs descendants sont encore plus convaincus de la chose (QE 15, 67 %, khi deux significatif à P.01), témoignant par là de la confiance qu'ils accordent à leurs aînés et de leur clairvoyance aussi, s'agissant de l'aide dont ils ont besoin et qu'ils obtiennent.
- 28 Quelle est finalement la valeur informative accordée à ce média dans la perception du niveau scolaire de l'élève (QP 31) ? Les évaluations réalisées en classe sont considérées, dans 61 % des cas, comme des informations privilégiées. Les adultes présents aux entretiens expliquent qu'ils se considèrent plus aptes à repérer les acquis de leur enfant en exploitant cette source. Le critère de lisibilité des réussites et des besoins semble ainsi retenir leur attention. En effet, dans les bulletins, la complexité avec laquelle sont formulées les compétences évaluées en classe semble déstabiliser beaucoup d'adultes. Ce constat facilite la compréhension d'un autre fait : dans 22,7 % des cas, l'observation de l'activité de l'enfant, au moment de la réalisation des devoirs à la maison, constitue la deuxième source d'informations la plus importante pour évaluer son niveau scolaire. Les moments d'échanges oraux avec les parents d'élèves donnent accès aux stratégies qu'ils emploient, délibérément ou pas, dans le but d'identifier et de traiter les dysfonctionnements de leurs actions d'aide aux devoirs. Sans attendre les résultats des évaluations effectuées en classe et les bulletins trimestriels, il n'est pas rare que des parents prennent conscience de ses lacunes quand leur enfant est incapable d'effectuer devant eux une tâche scolaire donnée.

4. Conclusion : du diagnostic aux hypothèses futures

- 29 Cet article avait ainsi pour but de déterminer si les devoirs à la maison étaient plutôt source de stress ou plutôt outil de partenariat éducatif. Cette immixtion récurrente dans le cadre familial est-elle difficilement supportée, ou bien présente-t-elle au contraire un exemple de ces médias scolaires qui facilitent la communication entre parents et enseignants ?
- 30 Rappelons pour commencer que nous avons travaillé d'une part sur les représentations des parents d'élèves. Ces adultes ont partagé avec nous les conceptions qu'ils avaient de la pratique des devoirs à la maison. Ils ont jaugé leur capacité à aider leur enfant, à répondre aux attentes de son enseignant, etc. Nous n'avons donc pas évalué, en nous tenant à leurs côtés, le niveau de compétence dont ils faisaient preuve au moment où ils désiraient s'impliquer activement dans sa tâche scolaire. Cela étant posé, notre enquête a contribué à montrer tout d'abord la forte volonté déclarée par les familles de soutenir leurs enfants via la réalisation des devoirs. Ces résultats peuvent déconcerter, tant ils donnent une image de parents très en phase avec les attentes de l'école. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de saisir l'influence qu'ont pu avoir deux choix méthodologiques sur la récolte des données obtenues. Tout d'abord, à la différence des travaux antérieurs, cette étude transversale visait à interroger les conceptions initiales

des parents d'élèves : les données récoltées au moyen des questionnaires sont à interpréter en gardant à l'esprit que ces documents ont été complétés à un instant t du 3e mois de l'année scolaire. Ensuite, les parents n'ont pas eu à justifier les choix faits en renseignant les questionnaires : les réponses retenues devaient correspondre à l'évaluation que ceux-ci faisaient de la situation envisagée par le questionnement du chercheur.

- 31 Elles s'accordent d'ailleurs avec les professeurs autant sur la régularité des travaux demandés que sur leur quantité, dans une sorte d'entente entre adultes responsables qui irait au-delà des désirs d'investissement des intéressés eux-mêmes. Les devoirs apparaissent en effet comme plus pesants aux élèves, seconde population interrogée. Ce qui ne les empêche pas d'être reconnaissants envers leurs ascendants, en ce qu'ils les aident et leur apportent des connaissances supplémentaires, au-delà de ce que les parents s'imaginent eux-mêmes. A l'intérieur de ces volontés convergentes, nous avons pu cependant identifier des zones de difficultés potentielles. La question des finalités attribuées aux devoirs apparaît en premier lieu : les parents sur-interprètent fréquemment le message magistral et endossent alors des rôles qui ne leur sont pas explicitement dévolus par l'institution. Le sentiment de compétence ensuite n'est pas partagé par tous, et notre questionnaire montre que ceux qui doutent de leurs capacités s'abstiennent alors d'intervenir dans les tâches scolaires que ramène leur enfant. Pour les uns comme pour les autres, la faculté de trouver des informations complémentaires, par des recherches personnelles ou par le recours à des personnes ressources, mérite d'être développée. Enfin, la question de l'accueil et du traitement de l'erreur requiert d'être posée.
- 32 Cette enquête a eu pour intérêt de confirmer et de préciser un certain nombre de faits identifiés par des recherches précédentes. Elle présente une photographie quasi-exhaustive des sentiments des parents et élèves d'une école primaire urbaine en milieu populaire. Elle rappelle en particulier que même si des parents ont été parfois peu scolarisés ou s'ils ont connu des difficultés durant leur scolarisation, ils sont tout à fait attentifs au devenir de leur enfant et se montrent prêts à s'investir dans les tâches éducatives proposées par l'école. Il convient alors de ne laisser personne en cours de route et de proposer aux professionnels un certain nombre de dispositifs visant à remédier aux difficultés repérées ci-dessus.
- 33 La présente recherche, descriptive d'un état des lieux, pourra être affinée en distinguant les données selon qu'elles proviennent d'enfants scolarisés en début / en fin d'école primaire, ou selon les catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les familles participantes. Nous nous sommes limités pour l'instant à identifier les représentations des uns et des autres, à rechercher les points sur lesquels les avis se rapprochent ou au contraire s'éloignent.
- 34 Une recherche ultérieure, à vocation pédagogique et expérimentale, s'intéressera alors à quatre variables distinctes, dans autant d'établissements partenaires :
- les stratégies de communication employées par les enseignants ;
 - les consignes données pour la réalisation des devoirs ;
 - le feedback retourné par l'enseignant ;
 - la différenciation des devoirs donnés aux uns et aux autres.
- 35 Notre but sera d'établir et d'évaluer un catalogue de pratiques enseignantes propres à encourager, maintenir, développer la participation des parents d'élèves dans l'aide qu'ils

leur apportent au moment des devoirs à la maison, dans le but d'assurer à tous une équité de traitement. Ces résultats feront l'objet de publications ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- Auduc, J.-L. (2011). *Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable*. Paris : Hachette.
- Belmont, B. (1999). Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? *Revue de l'AIS Institutions et familles*, 7. Disponible sur : http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_thematique/belmont.htm [Consulté le 21/04/2015].
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Pluriel.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Bouveau, P., Cousin, O., & Favre, J. (2007). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Calabuig, B., & Tovar, J. (dir.) (2007). *L'école en quête d'avenir*. Paris : Syllepse.
- Dupuis, P.-A., & Prairat, E. (2000). *École en devenir, école en débat*. Paris : L'Harmattan.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors de l'école*. Paris : ESF.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 15.
- Gouyon, M. (2004). *L'aide aux devoirs apportée par les parents*. Insee Première, n° 996.
- Guiguet, F., & Jaillardon, L. (1992). *Travail en classe et devoirs à la maison*. Mémoire de maîtrise : Université Lumière-Lyon 2.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2007). Entre l'école et la famille : le défi d'une coéducation. *Le journal de l'alpha*, n° 158, 11-19.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école : analyse sociologique d'un lieu commun. *Caisse nationale d'allocations familiales, dossier d'études n° 125*.
- Kakpo, S. (2009). *L'accompagnement du travail scolaire à l'épreuve de l'entrée au collège*. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Familles-populaires-L-accompagnement-du-travail-scolaire-a-l-epreuve-de-l-entree-au-college> [Consulté le 21/04/2015].
- Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities : The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. New York : BasicBooks.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école, *Éducateur*, n° 3, 9-15. Disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/tranquillite.html> [Consulté le 10/04/2015].
- Maulini, O. (2001). *La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ?* Université de Genève. Disponible sur : www.unige.ch [Consulté le 27.10.11].

Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : La Découverte.

MEN. (2008). *Guide pratique des parents*. Paris : SCEREN-CNDP, XO Editions.

Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In During P. & Pourtois J.-P. (Eds), *Éducation et famille* (pp. 189-205). Bruxelles : De Boeck,.

Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8 .

Perrez, M., Plancherel, B., & Ababkov, V. (2000). Nouvelle approche pour l'étude du stress dans les interactions familiales. In Pourtois J.-P. & Desmet H. (Eds.) *Relation familiale et résilience* (pp. 217-253). Paris : L'Harmattan.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (Eds.) (2000). *Relation familiale et résilience*. Paris : L'Harmattan

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.

Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires.

Simonato, A. (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. En finir avec les devoirs à la maison*. Lyon : Chronique Sociale.

RÉSUMÉS

La famille et l'école se partagent principalement la responsabilité de l'éducation des enfants. Mais les relations entre ces institutions ne sont pas toujours des plus sereines. Un certain nombre de médias scolaires visent à améliorer leur communication. Cet article s'intéresse à l'un d'entre eux, les devoirs à la maison. Quelles sont les réactions induites par l'intrusion de tâches scolaires dans le foyer familial ? Nous avons interrogé l'ensemble des parents et des élèves d'une école en milieu populaire. Le dépouillement de cette enquête nous permet de mettre en évidence d'une part que selon l'interlocuteur, les buts reconnus à ce média divergent, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon de les accompagner, d'autre part que le moment des devoirs est suivi, et avec bienveillance, par une forte majorité des familles, et enfin que cet outil est l'un des principaux vecteurs d'échanges auxquels les parents se déclarent sensibles.

Both the family and school share the responsibility for the education of children. However, the relationship between these two institutions is not always the most harmonious. A number of practices are designed to improve communication between them. This article focuses on one of these - homework. What is the reaction to the intrusion of school work into the family home ? We interviewed all the parents and students of a school within a working-class area. The results of the survey firstly reveal, according to the interviewer, that the recognized objectives of this educational practice differ, which obviously affects the way in which they are followed through. Secondly, the findings show that the vast majority of families willingly dedicate time for homework ; and finally, the results of the survey highlight that homework is one of the main methods of communication valued by parents.

La familia y la escuela comparten la responsabilidad de la educación de los niños. Sin embargo, las relaciones entre ambas instituciones no siempre resultan apacibles, por eso diversos medios escolares se proponen mejorar su comunicación. Este artículo estudia uno de ellos, los deberes en casa. ¿Cuáles reacciones induce la intrusión de las tareas escolares dentro del hogar familiar ? Lo

hemos preguntado al conjunto de los padres y alumnos de una escuela ubicada en un barrio popular. El análisis de los resultados de dicha encuesta revela por una parte que según el interlocutor, las funciones atribuidas a este medio divergen, lo cual conlleva no pocas consecuencias en cuanto al modo de acompañarlo ; por otra parte, muestra que la mayor parte de las familias dedican al momento de los deberes una atención benévola ; por fin, aparece que esta herramienta constituye uno de los principales vectores de intercambios entre familia y escuela, y que los padres le atribuyen gran importancia.

INDEX

Mots-clés : parents d'élèves, relations école familles, devoirs, partenariat éducatif

Keywords : parents of students, family-school relationships, homework, educational partnership.

Palabras claves : padres de alumnos, relaciones entre escuela y familia, deberes, estrés, colaboración educativa.

AUTEURS

DANIEL JECKER

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (EA 2310)

MARC WEISSER

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (EA 2310)