

REGARD PARENTAL SUR LES DEVOIRS ET LES
LEÇONS EN FONCTION DES
CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES ET DU
RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Rollande Deslandes et Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Michel Rousseau
Université du Québec à Rimouski (UQAR)

*Geneviève Descôteaux et Véronique Hardy (étudiante à
la maîtrise en éducation)*
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

L'étude s'intéresse à certains aspects des devoirs et des leçons par l'entremise d'analyses menées à partir de regroupements de familles en fonction de la structure familiale, de la scolarité des parents et du rendement scolaire de l'enfant. L'échantillon est composé de 465 parents d'élèves de 1^{re} et de 4^e années du primaire. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires autoadministrés au cours de la première année de l'étude. Les analyses de comparaison révèlent que les familles non traditionnelles et que les familles dont l'enfant éprouve des difficultés scolaires sont plus rébarbatives aux devoirs et aux leçons. Ces mêmes familles en perçoivent moins l'utilité que les autres. Les familles moins scolarisées et les familles ayant un enfant en difficulté se sentent moins compétentes pour intervenir de manière adéquate dans les devoirs et les leçons. Il appert que les besoins et les limites de ces familles doivent être pris en considération par les enseignants dans le cadre de l'assignation des devoirs et des leçons.

Mots clés : devoirs et leçons, caractéristiques familiales, participation des parents, élèves du primaire

In the present study, various aspects of homework were examined in a sample of 465 parents of first and fourth grades students in relation to family structure, parent's education and school achievement. Data were collected through self-report questionnaires during the first year of the study. Analyses show that non traditional families and families of children with learning difficulties are less willing to help with homework. Those families don't perceive its benefits as much as other families do. Less schooling families and families of children with learning difficulties have low self-efficacy to intervene adequately in homework. Family needs and limits must be taken into consideration by teachers when assigning homework.

Key words: homeworks and lessons, family characteristics, parents involvement, pupils of primary education

La polémique relative aux devoirs et aux leçons refait surface périodiquement dans les tribunes publiques. Tous les enfants devraient-ils avoir des devoirs et des leçons? Quel rôle les parents devraient-ils assumer? Des parents affirment que les devoirs et les leçons sont trop longs, trop difficiles ou trop ambitieux. Pour leur part, les élèves disent que les travaux scolaires devant être accomplis à la maison diminuent leur temps de loisirs. Ces récriminations semblent avoir trouvé écho auprès du ministre de l'Éducation du Québec en 2003, M. Pierre Reid, qui a alors affirmé son intention d'étendre l'aide aux devoirs afin de soutenir les parents du primaire dans leur engagement relatif à la réussite des élèves (Reid, 2003). C'est dans ce contexte de controverse relatif à la pertinence et à l'utilité des devoirs et des leçons que se situe la présente étude.

PROBLÉMATIQUE

Le concept «devoirs et leçons» correspond aux tâches demandées par les enseignants et qui sont accomplies par les élèves en dehors des heures de classe (Cooper, 2001). Ce concept comprend notamment le travail pour lequel il est requis de pratiquer une habileté apprise en classe ou de réviser de nouveaux concepts. Il renvoie également à des tâches où l'élève peut transférer une habileté récemment apprise à une nouvelle situation. Il inclut aussi le travail requis à la préparation d'une évaluation, d'un cours, de même que le parachèvement de lectures nécessaires à la réalisation de projets axés sur la créativité (Corno, 1996; Goupil, Comeau, & Doré, 1997).

La controverse concernant l'utilité des devoirs et des leçons constitue un sujet d'actualité récurrent dans les médias (e.g., Tabor, 1996). Les devoirs et les leçons sont aussi souvent une source de friction entre les familles et l'école (Cooper, 2001; Gill & Schlossman, 2003; Xu & Corno, 2003). Certains auteurs décrivent le climat de la maison au moment des devoirs et des leçons comme un terrain de bataille (Cooper, 2001) et parlent de la détresse des parents et des enfants, particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés scolaires (Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA], 2007; Corno, 2000; Rousseau, 1998). Les parents dont les auteurs rapportent les propos décrivent la surcharge de travail que représentent les devoirs et les leçons, surtout dans le cas des familles non traditionnelles (i.e., monoparentales, reconstituées ou autres) et des familles d'enfants en difficulté (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Epstein, 2001).

La récurrence de ce débat sur la place publique s'explique en partie par la complexité de la problématique des devoirs et des leçons, au cours desquels interviennent une multitude de facteurs individuels, scolaires et familiaux (Cooper et al., 2000). Sur le plan de la recherche, il importe donc d'aller au-delà des opinions toutes faites, à l'instar de ce qu'on peut parfois entendre dans les médias, et d'examiner la problématique des devoirs et des leçons plus en profondeur. Des chercheurs affirment que les devoirs et les leçons correspondent à un point d'intersection inévitable entre l'école et les familles (Corno, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995). La participation des parents aux devoirs et aux leçons semble associée à plusieurs attitudes, habiletés et comportements importants pour les apprentissages et le rendement scolaire de l'enfant (Cooper et al., 2000; Hoover-Dempsey et al., 2005). Par exemple, des études démontrent que lors des devoirs et des leçons, les parents peuvent favoriser le développement de stratégies d'autorégulation susceptibles de faciliter les apprentissages (Xu & Corno, 2003).

Il semble toutefois que les devoirs et les leçons soient une source de stress dans certaines familles plus que d'autres, notamment dans des familles non traditionnelles, des familles peu scolarisées et des familles dont l'enfant vit des difficultés scolaires (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Hoover-Dempsey et al., 1995, 2005). Comment peut-on expliquer cette situation? C'est dans une perspective d'approfondissement des facteurs associés aux difficultés que vivent ces familles à l'égard des devoirs et des leçons que nous avons mené cette étude. À notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a encore examiné la perception des

parents par rapport à l'utilité des devoirs et des leçons de façon concurrente, d'une part, à l'implication des parents dans les devoirs et les leçons et, d'autre part, aux raisons qui motivent les parents à s'y impliquer. Aucune étude ne semble en effet s'être penchée sur les défis particuliers que doivent relever, lors des devoirs et des leçons, à la fois les familles non traditionnelles, les familles peu scolarisées et les familles d'enfant ayant des difficultés scolaires. Les résultats qui émergeront contribueront à orienter les efforts des enseignants et des écoles pour aider les parents, mais aussi à identifier les dispositifs à mettre en place pour mieux les soutenir dans leur participation aux devoirs et aux leçons.

RECENSION DES ÉCRITS

La revue de la documentation est présentée sous l'angle de l'appréciation et de la perception de l'utilité des devoirs et des leçons selon les parents, de leur participation aux devoirs et aux leçons, et de leur motivation à s'y impliquer.

Appréciation et perception de l'utilité des devoirs et des leçons

Les recherches montrent que les croyances et les attitudes influencent les comportements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kraus, 1995 cité dans Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998). Selon Cooper et al. (1998), les attitudes positives des parents caractérisées par le plaisir et l'enthousiasme, et les croyances en l'utilité des devoirs et des leçons sont positivement associées à celles de leur enfant qui, à leur tour, sont positivement reliées à la proportion de devoirs et de leçons complétés et aux résultats scolaires. Les bénéfices associés aux devoirs et aux leçons comprennent, entre autres, le développement de stratégies de concentration, de motivation et de gestion et d'habitudes de travail chez l'enfant, de son sens de l'autonomie et des responsabilités et l'amélioration de la communication entre l'école et les familles (Balli, Demo, & Wedman, 1998; CCA, 2007; Cooper et al., 1998; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2001; Xu & Corno, 2003).

Participation parentale lors des devoirs et des leçons

Les relations entre la participation des parents dans les devoirs et les leçons et les résultats scolaires sont mitigées. En effet, elles sont tantôt positives, tantôt négatives (Patall, Cooper, & Robinson, 2007). La participation parentale constitue une force positive lorsque la proportion

de devoirs complétés est examinée (Cooper et al., 2000; Epstein & Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001). Elle devient une force négative lorsque l'implication des parents est inappropriée et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant (Cooper et al., 2000). Elle peut prendre plusieurs formes telles fournir un encadrement physique et psychologique structuré; superviser, encourager, offrir des rétroactions, donner de l'aide directe, etc. (Cooper et al., 2000; Grolnick & Ryan, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004). Un grand nombre d'études ont mis en évidence des différences sur le plan de la participation parentale à la maison en fonction du statut socioéconomique, les familles moins favorisées et moins scolarisées ayant tendance à moins s'impliquer que les familles plus favorisées et plus scolarisées (Ames, De Stefano, Watkins, & Sheldon, 1995; Deslandes, 2005; Lareau, 1987; Sheldon, 2002). Par rapport aux élèves en difficulté, certains travaux ont montré que les enfants moins performants reçoivent moins d'aide de leurs parents (e.g, Dauber & Epstein, 1993). D'autres suggèrent tout à fait l'inverse, à savoir que les parents ont tendance à s'impliquer davantage lorsque l'élève obtient un faible rendement scolaire ou lorsque l'élève rencontre des difficultés lors des devoirs et des leçons et qu'il apprécie l'aide parentale (Clark, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Reed, & Jones, 2000). Dans le même ordre d'idées, Cooper (2001) conclut que l'aide parentale est cruciale pour les élèves en difficulté car leurs habiletés à se concentrer et à gérer leur temps sont fréquemment moins développées.

Raisons qui motivent les parents à s'impliquer lors des devoirs et des leçons

D'après Hoover-Dempsey et al. (2001), les parents décident de participer aux devoirs et aux leçons parce qu'ils croient que cette implication fait partie de leurs responsabilités parentales (compréhension du rôle parental). Ils le font aussi lorsqu'ils ont un sentiment de compétence parentale positif pour aider leur enfant, et lorsqu'ils perçoivent que leur enfant et/ou l'enseignant désire qu'ils s'impliquent (voir aussi Deslandes & Bertrand, 2004, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Cette notion de sentiment de compétence parentale ressort également dans l'étude de Bouffard et Bordeleau (2002) menée auprès de 204 élèves en première année du primaire et leurs deux parents. En effet, leurs résultats ont montré, entre autres, que plus les parents ont un sentiment de compétence élevé, plus leurs pratiques éducatives sont positives. Dans la même foulée, Kay, Fitzgerald, Paradee et Mellencamp (1994) ont

rapporté que les parents d'élèves en difficulté ne se sentent pas suffisamment outillés pour aider dans les devoirs et les leçons. Par ailleurs, l'importance des invitations dans la motivation des parents à s'engager ressort dans les programmes d'intervention visant à favoriser la participation parentale lors des devoirs et des leçons (Balli et al., 1998; Shumow, 1998).

Il apparaît impérieux d'identifier les besoins des parents relativement aux devoirs et aux leçons ainsi que leurs attentes à l'égard des enseignants, et vice-versa. Toute incompréhension de part et d'autre est susceptible d'alimenter les tensions dans les relations entre les familles et l'école et, par conséquent, de nuire à la réussite scolaire des jeunes (Christenson & Sheridan, 2001; Deslandes & Rousseau, 2007).

En résumé, les connaissances demeurent limitées, notamment en ce qui concerne les attitudes et les croyances en regard des devoirs et des leçons, et la motivation à s'impliquer de la part des parents québécois, tout spécialement ceux issus de familles non traditionnelles, peu scolarisées ou ayant un enfant en difficulté. De plus, la recherche n'est pas unanime quant aux effets de la participation parentale dans les devoirs et les leçons en fonction de la structure familiale, la scolarité des parents et le rendement scolaire de l'enfant.

Ainsi, à la lumière de ces constats, il nous est apparu crucial de nous intéresser à la problématique des devoirs et des leçons, tout en jetant un regard particulier à diverses structures familiales. De façon plus spécifique, notre question de recherche a été formulée de la façon suivante : dans quelle mesure l'appréciation et la perception de l'utilité des devoirs et des leçons, la participation parentale aux devoirs et aux leçons et la motivation des parents à s'impliquer dans les devoirs et les leçons varient-elles en fonction de la structure familiale, de la scolarité des parents et du rendement scolaire de l'enfant ?

MÉTHODE

Participants

L'échantillon provient d'une étude longitudinale plus vaste s'adressant aux élèves du primaire et du secondaire, aux parents et aux enseignants. Les données du présent article proviennent de la première année de l'étude. L'échantillon est composé de 465 parents du primaire, dont 413 femmes (88,8%) et 52 hommes (11,2%). Les participants ont été recrutés sur une base volontaire. Quelque 216 (46,5%) parents ont un enfant en 1^{re} année alors que 249 (53,5%) ont un enfant en 4^e année du primaire. Les

enfants sont des filles à 48,6% et des garçons à 51,4%. Ils proviennent de 18 écoles primaires situées dans les régions du Québec suivantes : Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Centre-du-Québec et Saguenay-Lac-Saint-Jean. Une majorité de ces parents vivent dans une famille traditionnelle (i.e., deux parents biologiques présents, 71,3%) tandis que 28,7% d'entre eux proviennent de familles non traditionnelles (i.e., monoparentales, reconstituées ou autres). Quelque 32,7 % des parents ont accompli des études de niveau secondaire ou moins, 34,7 %, des études collégiales et 32,6% des études universitaires. Près de 28,7% des répondants disent que leur enfant a de «petites» ou de «grandes» difficultés scolaires alors que 71,3 % déclarent que leur enfant «réussit bien» ou «très bien».

Tableau 1
Caractéristiques individuelles et familiales des participants

Variables	%
Sexe du répondant	
Femme	89%
Homme	11%
Structure familiale	
Familles traditionnelles	71,3%
Familles non traditionnelles	28,7%
Scolarité du répondant	
Primaire	1%
Secondaire régulier	18,9%
Secondaire professionnel	12,8%
Collégial	34,7%
Universitaire	32,6%
Sexe de l'enfant	
Fille	48,6%
Garçon	51,4%
Niveau scolaire de l'enfant	
1 ^{ère} année	46,5%
4 ^e année	53,5%
Rendement scolaire	
Éprouve des difficultés importantes	5,6%
Éprouve de petites difficultés	23,1%
Réussit bien	31,7%
Réussit très bien	39,6%

*Instruments de collecte de données**Caractéristiques individuelles de l'enfant*

Sexe et ordre d'enseignement. Le parent doit indiquer le sexe et l'ordre d'enseignement, soit 1^{re} ou 4^e année, de l'enfant pour lequel il répond au questionnaire.

Rendement scolaire de l'enfant. Les parents doivent indiquer si leur enfant : (a) éprouve des difficultés importantes à l'école; (b) éprouve quelques petites difficultés; (c) réussit bien; (d) réussit très bien (mesure utilisée dans les études de Deslandes & Bertrand, 2004, 2005). Les données ont été recodées de la façon suivante : (0) éprouve des difficultés; (1) réussit bien ou très bien. Une telle recodification s'est avérée nécessaire lorsqu'il y avait un faible nombre de participants pour certaines catégories de réponses.

Caractéristiques sociodémographiques

Niveau de scolarité du répondant. Le parent indique le plus haut niveau d'études complétées : (1) études primaires; (2) études secondaires; (3) études professionnelles au secondaire; (4) études collégiales; (5) études universitaires. Les réponses ont été recodées comme suit : (1) études secondaires ou moins; (2) études collégiales, et (3) études universitaires.

Structure familiale. Le parent doit indiquer à quel type de famille il appartient: (1) traditionnelle; (2) monoparentale; (3) reconstituée; (4) garde partagée. Les réponses ont été recodées selon qu'il s'agit d'une famille (0) traditionnelle ou (1) non traditionnelle.

Appréciation des parents. Cet énoncé a été emprunté du HPI (*Homework Process Inventory* de Cooper et al., 1998). À partir d'une échelle de Likert, le répondant doit dire ce qu'il pense des devoirs et des leçons en indiquant (0) s'il n'aime pas du tout à (3) s'il aime beaucoup les devoirs et les leçons.

Perception de l'utilité des devoirs et leçons. Cette mesure comprend 12 énoncés inspirés du HPI (*Homework Process Inventory* de Cooper et al., 1998) et des travaux de Epstein et Van Voorhis (2001). La valeur du alpha de Cronbach pour cette étude est égale à 0,87 (exemple d'énoncé: «Je pense que les devoirs et leçons aident mon enfant à apprendre»). L'échelle de type Likert comporte quatre niveaux allant de (0) fortement en désaccord à (3) fortement en accord.

Participation parentale lors des devoirs et des leçons. Cette échelle provient du document *Thinking about My Child's Homework* (Hoover-

Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey et al., 1999). Elle comprend 15 énoncés décrivant les activités de participation parentale lors des devoirs et des leçons. La valeur du alpha de Cronbach pour cette étude correspond à 0,83 (exemple d'énoncé: «Je questionne mon enfant à propos de ses devoirs et leçons»). Le participant répond à partir d'une échelle de type Likert qui s'étend de (0) jamais à (3) toujours.

Motivation des parents à s'impliquer lors des devoirs et des leçons. Ces mesures ont été utilisées dans nos recherches antérieures (i.e., Deslandes & Bertrand, 2004, 2005). Elles ont toutefois été adaptées au domaine spécifique des devoirs et des leçons.

Compréhension du rôle parental dans l'aide aux devoirs et leçons. Cette échelle constitue une adaptation du *Parent's Structuring and Activities Related to Homework* (Hoover-Dempsey, Reed, Jones, Walker, & Barreno, 1999) et du *HPI Homework Process Inventory* (Cooper et al., 2000). Elle comporte 10 énoncés (Alpha de Cronbach = 0,88; exemple d'énoncé: «Il est de ma responsabilité de vérifier les devoirs et leçons de mon enfant»). Le parent indique sur une échelle s'il est (0) fortement en désaccord à (3) fortement en accord.

Sentiment de compétence parentale. Cette mesure est composée de trois énoncés qui vérifient si le parent perçoit qu'il dispose des ressources pour intervenir adéquatement lors des devoirs et des leçons (adaptation de Hoover-Dempsey et al., 1995; Deslandes & Bertrand, 2004, 2005). La valeur du alpha de Cronbach pour cette étude est égale à 0,83 (exemple d'énoncé : « Je comprends ce que mon enfant doit faire dans ses devoirs et leçons »). Les énoncés sont cotés selon une échelle graduée de 0 à 3.

Perception des invitations à participer de la part des enseignants. Cet instrument de mesure comprend six énoncés (adaptation de Hoover-Dempsey et al., 1995). L'alpha de Cronbach pour la présente étude correspond à 0,92 (exemple d'énoncé: «L'enseignant m'a demandé d'aider mon enfant à gérer son temps pendant ses devoirs et leçons»). Les choix de réponses varient de (0) jamais à (3) toujours.

Procédures

Les mesures de l'appréciation des devoirs et des leçons, de la perception de leur utilité et de la participation parentale dans les devoirs et leçons ont d'abord été traduites par une experte en linguistique. Puis, deux chercheurs ont travaillé conjointement afin de juger de la clarté des énoncés. Les questionnaires ont ensuite été validés auprès de cinq parents d'élèves du deuxième cycle du primaire qui ne faisaient pas

partie des échantillons retenus. L'objectif de cette validation était de déterminer si les énoncés des questionnaires étaient rédigés sans ambiguïté et dans un langage compréhensible. Des ajustements mineurs ont été apportés comme, par exemple, l'utilisation du terme «devoirs et leçons» au lieu de «travaux scolaires». Quant aux instruments de mesure de la motivation des parents, ils avaient été traduits et validés dans le cadre de nos recherches antérieures (Deslandes & Bertrand, 2004, 2005). La collecte de données s'est effectuée entre février et juin 2005. Dix-huit directions d'établissement de l'ordre primaire ont accepté que leurs écoles participent à l'étude. Huit provenaient de la région de la Mauricie, sept, du Centre-du-Québec, deux de la Capitale et une du Saguenay-Lac St-Jean. À la suite de l'obtention de leur accord, les parents d'élèves de 1^{re} et de 4^e années en classe ordinaire ont été sollicités. Du nombre de parents ciblés, 43% d'entre eux ont complété et retourné le questionnaire dûment rempli.

RÉSULTATS

Les résultats des analyses descriptives selon les trois groupes de familles à l'étude (familles traditionnelles vs familles non traditionnelles; études secondaires ou moins vs études collégiales vs études universitaires; familles d'enfant ayant des difficultés vs familles d'enfant qui réussit bien ou très bien) sont présentés au Tableau 2. Les comparaisons entre les groupes de familles ont été effectuées au moyen d'analyses de variance [(rendement scolaire (2) x structure familiale (2) et scolarité des parents (3)].

Appréciation des devoirs et des leçons et perception de leur utilité

Les analyses de variance ont montré des différences significatives en fonction du rendement scolaire ($F(1,447) = 8,99; p < 0,003$) et de la structure familiale ($F(1,447) = 8,87; p < 0,003$). Autrement dit, les parents d'élèves en difficulté ($M = 2,05$), comparativement aux parents d'élèves qui réussissent bien ou très bien ($M = 2,36$) et les parents de familles non traditionnelles ($M = 2,10$), comparativement aux parents de familles traditionnelles ($M = 2,36$) se disent moins en faveur des devoirs et des leçons (voir Tableau 3).

Tableau 2

Moyennes et écarts-types des échelles des variables à l'étude

Variables	Structure familiale		Scolarité des parents			Rendement scolaire	
	Familles traditionnelles n=304	Familles non traditionnelles n=158	Secondaire ou moins n=150	Collégial n=160	Universitaire n=151	Difficulté n=133	Succès n=330
Appréciation parentale des devoirs et des leçons	2,36 (,79)	2,10 (,98)	2,29 (,91)	2,22 (,85)	2,20 (,85)	2,05 (,97)	2,36 (,81)
Perception de l'utilité	2,04 (,43)	1,89 (,48)	1,99 (,45)	1,98 (,42)	1,99 (,48)	1,91 (,47)	2,02 (,44)
Participation parentale	2,17 (,41)	2,04 (,45)	2,08 (,41)	2,11 (,41)	2,20 (,44)	2,15 (,42)	2,12 (,43)
Motivation							
Compréhension du rôle parental	2,38 (,43)	2,32 (,45)	2,35 (,44)	2,35 (,45)	2,38 (,44)	2,30 (,43)	2,39 (,44)
Sentiment de compétence parentale	2,41 (,53)	2,29 (,54)	2,17 (,55)	2,38 (,51)	2,56 (,48)	2,22 (,55)	2,42 (,52)
Perception des invitations des enseignants	1,05 (,98)	,98 (,98)	1,10 (,99)	,99 (,96)	,99 (,97)	1,11 (,91)	1,00 (1,01)

Tableau 3
Analyses de variance des variables à l'étude en fonction des trois groupes de familles

Variables	Source de variation	dl	Carré moyen	F	p
Appréciation du parent des devoirs et des leçons	Rendement scolaire	1	6,549	8,994	,003
	Structure familiale	1	6,458	8,869	,003
	Scolarité	2	,988	1,356	,259
Perception de l'utilité des devoirs et leçons	Rendement scolaire	1	,809	4,049	,045
	Structure familiale	1	1,822	9,117	,003
Participation parentale dans les devoirs et leçons	Scolarité	2	,103	,513	,599
	Rendement scolaire	1	,262	1,485	,224
Compréhension du rôle parental	Structure familiale	1	2,239	12,708	,000
	Scolarité	2	,100	,570	,566
	Rendement scolaire	1	,512	2,665	,103
Sentiment de compétence parentale	Structure familiale	1	,382	1,988	,159
	Scolarité	2	,020	,103	,902
	Rendement scolaire	1	1,187	4,481	,035
	Structure familiale	1	,075	,284	,594
Perception des invitations des enseignants	Scolarité	2	3,647	13,772	,000
	Rendement scolaire	1	,478	,510	,476
	Structure familiale	1	,701	,748	,388
	Scolarité	2	2,933	3,130	,045

Quant à la perception de l'utilité des devoirs et des leçons, il ressort également une différence significative selon le rendement scolaire de l'enfant ($F(1,455) = 4,05; p < 0,045$) et selon la structure familiale ($F(1,455) = 9,117; p < 0,003$). Les parents d'élèves en difficulté ($M = 1,91$),

comparativement aux parents d'élèves qui réussissent bien et très bien ($M = 2,02$) et les parents de familles non traditionnelles ($M = 1,89$) par rapport aux parents de familles traditionnelles ($M = 2,04$) perçoivent moins les bénéfices des devoirs et des leçons. Il est à noter qu'aucune différence n'est observée en fonction de la scolarité des parents.

Participation parentale aux devoirs et aux leçons

On retrouve une différence significative entre les structures familiales pour la participation parentale aux devoirs et aux leçons ($F(1,455) = 12,71; p < 0,000$), les parents issus d'une structure traditionnelle ($M = 2,17$) rapportant une participation plus élevée que les parents issus d'une structure non traditionnelle ($M = 2,04$). Il n'y a cependant aucune différence significative par rapport à la participation parentale dans les devoirs et les leçons selon la scolarité des parents et le rendement scolaire de l'enfant.

Motivation des parents à participer aux devoirs et aux leçons

Des analyses de variance ont été effectuées afin d'évaluer l'effet des caractéristiques familiales (i.e., structure et scolarité) et du rendement scolaire de l'enfant sur les scores obtenus aux trois dimensions associées à la motivation des parents à s'impliquer dans les devoirs et les leçons, soit la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence parentale que le parent perçoit avoir pour aider dans les devoirs et les leçons ainsi que la perception des invitations à participer dans les devoirs et les leçons de la part des enseignants.

Compréhension du rôle parental. Aucune différence statistiquement significative n'a été obtenue en fonction du rendement des élèves, de la structure familiale et de la scolarité des parents.

Sentiment de compétence parentale. Pour ce qui est du sentiment de compétence parentale à aider aux devoirs et aux leçons, les résultats indiquent une différence significative pour le rendement scolaire ($F(2,453) = 4,48; p < 0,035$) et la scolarité du parent ($F(2,453) = 13,772; p < 0,000$). Les tests post-hoc Tukey de comparaisons multiples révèlent des différences significatives entre les trois niveaux de scolarité de parents à l'étude (secondaire ou moins vs collégial, $p < 0,002$; collégial vs universitaire $p < 0,008$; secondaire ou moins vs universitaire, $p < 0,000$). Autrement dit, les parents d'élèves ayant des difficultés scolaires ($M = 2,22$), comparativement aux parents d'élèves qui réussissent bien ou très bien ($M = 2,42$) et les parents moins scolarisés comparativement aux

parents plus scolarisés (secondaire ou moins : $M = 2,17$; collégial : $M = 2,38$; universitaire : $M = 2,56$) ont moins l'impression d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir adéquatement dans les devoirs et les leçons.

Perceptions des invitations de la part des enseignants. Les résultats de l'analyse de variance montrent une différence significative entre les niveaux de scolarité des parents ($F(2, 451) = 3,13; p < 0,045$). Toutefois, les résultats des tests de comparaisons multiples Tukey n'atteignent pas le seuil de signification statistique. En d'autres mots, quel que soit le rendement scolaire de l'enfant, la structure familiale ou bien la scolarité des parents, les parents perçoivent peu d'invitations des enseignants à s'impliquer dans les devoirs et les leçons, les scores obtenus sur l'échelle variant de ,99 à 1,05 sur une possibilité de 3. Enfin, il importe de souligner l'absence d'effet d'interaction dans toutes les analyses effectuées.

DISCUSSION

La comparaison entre les groupes de familles porte sur l'appréciation et la perception de l'utilité des devoirs et des leçons, la participation parentale aux devoirs et aux leçons et la motivation des parents à s'impliquer dans les devoirs et les leçons.

Les résultats suggèrent que les parents de familles non traditionnelles et de familles ayant un enfant en difficulté sont moins positifs en regard des devoirs et leçons et qu'ils en perçoivent moins l'utilité ou les bénéfices. Ce constat est inquiétant pour les tenants des devoirs et des leçons. De fait, l'étude de Cooper et ses collaborateurs (1998) a démontré que les attitudes des parents à l'égard des devoirs et des leçons influencent celles de leur enfant. Qui plus est, les attitudes des enfants à l'égard des devoirs et des leçons de même que des apprentissages sont associées à la proportion de travaux complétés (Cooper et al., 1998) et à leur rendement scolaire (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Les résultats illustrent aussi que les familles non traditionnelles s'impliquent moins dans les devoirs et les leçons que les familles traditionnelles. Il est plausible qu'elles soient moins disponibles à le faire compte tenu de la lourdeur de leurs responsabilités familiales, de leur horaire de travail et de leurs limites en termes de temps et d'énergie (Hoover-Dempsey et al., 2005; Pena, 2000; Weiss et al., 2003). Conséquemment, il n'est guère étonnant qu'elles portent un regard

moins positif à l'égard des devoirs et leçons. Quant aux familles ayant un enfant en difficulté, leur appréciation moins positive et leur perception moindre de l'utilité des devoirs et des leçons peut s'expliquer en partie par la plus longue durée des devoirs et leçons qui caractérisent souvent leur quotidienneté et qui deviennent une source de stress à la maison (CCA, 2007; Cooper, 2001; Gill & Schlossman, 2003; Xu & Corno, 2003). Maints auteurs ont déploré la présence de détresse chez les enfants en difficulté et leurs parents lors des devoirs et des leçons (e.g., Corno, 2000; Rousseau, 1998). Ce constat moins positif peut aussi s'expliquer par un plus faible sentiment de compétence, tel que rapporté dans l'étude. En effet, comparativement aux parents dont les enfants réussissent bien, les parents d'enfants en difficulté croient davantage qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour aider leur enfant de manière adéquate. Ces résultats rejoignent ceux de Kay et al. (1994) à l'effet que les parents d'élèves en difficulté ont l'impression de ne pas être outillés adéquatement pour aider leur enfant, tout spécialement en période de réforme curriculaire.

Pour ce qui est des familles moins scolarisées, à l'instar des familles d'enfants en difficulté, elles se distinguent par un sentiment de compétence moindre que celui des parents plus scolarisés. Il semble donc que les parents moins scolarisés se sentent plus démunis et connaissent moins le type d'aide à apporter à leur enfant que les parents plus scolarisés. De plus, les résultats suggèrent que comparativement aux parents plus scolarisés, ces mêmes parents comprennent moins bien ce qui est demandé à leur enfant dans les devoirs et les leçons. Ces résultats abondent dans le même sens que les recherches qui observent un besoin chez les parents peu scolarisés d'être davantage guidés afin d'intervenir plus efficacement (Balli et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 1995).

Il faut souligner l'absence de différence significative entre les trois groupes de familles en matière de compréhension du rôle parental dans les devoirs et les leçons. Ces résultats confirment ceux d'autres travaux indiquant que presque tous les parents savent que des interventions telles que superviser le travail des enfants et voir à ce que les devoirs et les leçons soient complétés font partie de leurs responsabilités parentales (Deslandes, 2003; Epstein, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey et al., 1995, 2001). Par ailleurs, un faible nombre d'invitations de la part des enseignants sont rapportées par les parents, et ce, quels que soient le rendement scolaire de l'enfant et les caractéristiques

familiales. Or, la littérature relate l'influence positive que peuvent avoir les invitations des enseignants sur la décision des parents à participer aux devoirs et aux leçons (e.g., Hoover-Dempsey et al., 2001). À titre d'illustration, lorsque l'enseignant invite le parent à lire avec son enfant, à l'aider à gérer son temps ou à s'assurer que les devoirs et les leçons sont faits, le parent est alors plus susceptible de s'impliquer. On aurait pu s'attendre à un plus grand nombre d'invitations destinées aux parents d'enfants en difficulté ; or ce ne fut pas le cas. Est-il possible que ce moyen soit sous utilisé par les enseignants ? Ou bien, se peut-il que les enseignants l'aient tout simplement abdiqué, faute de réponse positive de la part des parents ? Se pourrait-il que les enseignants tiennent pour acquis qu'il s'agit d'une responsabilité parentale et que, de leur point de vue, les parents n'aient pas besoin de se la faire remémorer ?

Finalement, contrairement à d'autres études (e.g., Dauber & Epstein, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2001), notre recherche ne permet pas de conclure que les parents d'enfants en difficulté et que les parents moins scolarisés s'impliquent plus ou s'impliquent moins dans les devoirs et les leçons que les parents dont les enfants réussissent bien et les parents plus scolarisés.

En ce qui a trait aux limites de notre étude, une d'entre elles concerne la taille et la composition de l'échantillon. La taille est relativement petite (n=465) et se compose uniquement de parents d'élèves de 1^{re} et de 4^e années volontaires provenant de quatre régions du Québec. Il est donc impossible de généraliser les résultats à l'ensemble des parents d'élèves du primaire du Québec. Ce choix d'ordres scolaires a été privilégié compte tenu de l'importance charnière de la première année dans la trajectoire scolaire de l'enfant et de la diminution marquée de la participation parentale habituellement observée en 4^e année (Epstein, 2001). Une autre limite a trait aux mesures utilisées. Par exemple, il n'est pas certain que les comportements ciblés dans la mesure de la participation parentale lors des devoirs et des leçons aient été exhaustifs. Pour ce qui est de la mesure du rendement scolaire de l'enfant au primaire, elle était basée sur la perception des parents et ne permettait pas d'être très précise considérant l'évaluation axée sur l'approche par compétences présentement en vigueur dans le système d'éducation du Québec.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence une appréciation et une perception de l'utilité des devoirs et des leçons moins positives de la part des familles non traditionnelles et des familles

ayant un enfant en difficulté. De tels constats suggèrent d'agir avec prudence dans la distribution des devoirs et des leçons. Ceux-ci peuvent servir à individualiser l'enseignement, à promouvoir l'apprentissage par la pratique, à compléter le travail non terminé en classe, à développer l'autonomie et de bonnes habitudes de travail, et à communiquer aux parents les compétences et les apprentissages réalisés par l'enfant (Hoover-Dempsey et al., 2001; Salend, 2001; Xu & Corno, 2003). Cependant, les devoirs et les leçons ne peuvent viser tous ces objectifs simultanément. Pour répondre aux besoins des enfants en difficulté, il importe d'ajuster la quantité et le type de devoirs en priorisant des activités de courte durée (Cooper, 2001; Salend, 2001) et en modifiant le type de tâche à effectuer (Gillig, 1999; Salend, 2001). Ces modifications devraient d'ailleurs être précisées dans le plan d'intervention personnalisé des élèves en difficulté d'apprentissage (Polloway, Bursuck, & Epstein, 2001). On devrait aussi prioriser la qualité plutôt que la quantité des travaux réalisés et prendre en considération l'ensemble des circonstances familiales qui gravitent autour de l'enfant (Salend, 2001; Karten, 2005). À ce titre, les parents peu scolarisés ainsi que les parents ayant un enfant en difficulté gagnent à disposer d'informations claires à propos des devoirs et des leçons à réaliser, incluant les différentes étapes de réalisation et les stratégies à utiliser (Karten, 2005). Les enseignants doivent donc être encouragés à aider les parents qui le veulent bien pour qu'ils soient plus efficaces et efficaces (Deslandes, Jacques, Doré-Côté, & Bélanger, 2004). Évidemment, ces interventions requièrent de la part des enseignants non seulement des compétences professionnelles, mais aussi des compétences personnelles caractérisées par des attitudes empreintes de respect et de confiance (Deslandes, 2004). Outre les interventions sporadiques des enseignants, il y a lieu de penser à des initiatives telles *L'école des parents*¹ qui offrent des formations sur différents sujets, en l'occurrence, sur les devoirs et les leçons.

Certes, il y a possibilité de recourir à des initiatives d'aide aux devoirs mises en place dans plusieurs milieux. À cet effet, le *Rapport d'évaluation* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) du Programme *Aide aux devoirs* du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport souligne que

¹ Voir à ce sujet le site Web : (<http://web.csdn.qc.ca/ecoles-formation/lecole-des-parents>)

l'aide aux devoirs est utile pour les élèves qui n'ont pas la possibilité de se faire aider à la maison (manque de compétences des parents, désengagement des parents dans le parcours scolaire de l'enfant, incapacité des parents à aider l'enfant, parents allophones ou de milieux défavorisés). (p. 51)

D'autre part, des personnes impliquées dans ces projets disent appréhender une déresponsabilisation des parents à l'égard des travaux scolaires. Il semble donc que ces projets d'aide aux devoirs ne constituent pas une solution universelle. Or, il est primordial d'assurer une cohérence entre l'école et les familles afin de favoriser des relations harmonieuses et d'accroître la réussite scolaire. Par conséquent, il apparaît essentiel de poursuivre le développement des savoir-faire et des savoir-être des futurs enseignants et des enseignants en exercice dans le cadre du travail à effectuer avec les parents, notamment dans le contexte des devoirs et des leçons.

CONCLUSION

La présente recherche avait pour objectif d'examiner certains aspects des devoirs et des leçons auprès de familles regroupées en fonction de la structure familiale, de la scolarité des parents et du rendement scolaire de l'enfant. Par rapport aux familles traditionnelles et aux familles dont l'enfant réussit bien ou très bien, les familles non traditionnelles et les familles ayant un enfant en difficulté perçoivent moins l'utilité des devoirs et des leçons et apparaissent plus rébarbatives à l'idée que leur enfant ait à les faire. Les familles non traditionnelles, comparativement aux familles traditionnelles, s'impliquent moins dans les devoirs et les leçons. En comparaison avec les parents d'enfants qui réussissent bien ou très bien et les parents plus scolarisés, les parents d'enfants en difficulté et les parents moins scolarisés disent se sentir moins compétents dans l'aide à apporter aux devoirs et aux leçons. Peut-être serait-il juste de parler d'essoufflement dans le cas des familles non traditionnelles et de dépassement par rapport aux familles moins scolarisées et aux familles ayant un enfant en difficulté. Les résultats obtenus dans la présente recherche rendent compte de l'importance du rôle de l'enseignant dans le travail à effectuer avec ces familles et, tout particulièrement, dans le contexte des devoirs et des leçons (Deslandes, 2006).

Enfin, il serait pertinent pour les recherches futures d'interroger les jeunes eux-mêmes. Que pensent-ils de l'utilité des devoirs et des leçons ou de l'importance de la participation de leurs parents ? Cette perception varie-t-elle en fonction de la structure familiale et de la scolarité des

parents ? Il est fort probable que nous pourrions apprendre à proposer une meilleure utilisation des devoirs et des leçons en juxtaposant les connaissances relatives à la participation parentale aux perceptions des jeunes.

REMERCIEMENTS

Cette étude a été possible grâce à une subvention du Centre de recherche en sciences humaines (CRSH, 2004-2008) accordée aux deux premières auteures et aux trois premiers auteurs de la part du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES). Toute demande d'information concernant cet article peut être adressée à: Rollande Deslandes, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7. *Courrier électronique:* rollande.deslandes@uqtr.ca

Des remerciements sont adressés à Katya Pelletier, Thierry Nadeau et Léna Bergeron pour leur participation aux processus de la collecte et de la saisie des données.

ACKNOWLEDGEMENT

This study was made possible by a grant from the Centre for Research in Social Sciences and Humanities (SSHRC 2004-2008) granted the first two authors and the first three authors from the Centre de Recherche et d'Intervention on School Success (CRIRES). Any inquiries regarding this article may be addressed to: Rollande Deslandes, Department of Educational Sciences, University of Quebec at Trois-Rivieres, PO Box 500, Trois-Rivieres, Quebec, Canada G9A 5H7. E-mail: rollande.deslandes@uqtr.ca

We wish to address our thanks to Katya Pelletier, Thierry Nadeau and Léna Bergeron for their involvement in data collection.

RÉFÉRENCES

- Ames, C., DeStefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs* (Report 28). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework : An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 31-48.

- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. In L. Lafortune & P. Mongeau, *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 185-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage [CCA]. (2007). *Carnet du savoir: le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants*. Retrieved February 9, 2008, from http://www.cclcca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20080206_Homework?
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). Albany: State University of New York Press.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H, Lindsay, J. J., & 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, & 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.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Dauber S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Deslandes, R. (2003, October). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur jeune : liens avec le niveau de scolarité des parents et la structure familiale. Conférence présentée dans le cadre du 7^e *Symposium québécois de recherche sur la famille*, Trois-Rivières, Québec.
- Deslandes, R. (2004). Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves. In R. Toussaint & C. Xypas

- (Eds.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 151-173). Paris: L' Harmattan.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. In L. Deblois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. In J. Loisele, L. Lafortune & N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp. 183-205). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- 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., Jacques, M., Doré-Côté, A., & Bélanger, S. (2004). Les nouvelles familles et l'école. In M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau, & R. Cloutier, *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale* (pp. 311-327). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 108-116.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871.
- Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Goupil, G., Comeau, M., & Doré, C. (1997). Les devoirs et les leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 25(2), 1-13.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143-154.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal, 95*(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K., Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J., & Barreno, A. L. (1999, April). *Parental involvement in children's schooling: Toward an understanding of children's invitations to involvement*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- 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*(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities, 27*(9), 550-561.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*(2), 73-85.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Évaluation de programme. Programme aide aux devoirs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2007, April). *Parental involvement in homework: A research synthesis*. Paper presented at the Annual Educational Research Association Meeting (AERA), Chicago IL.

- Pena, D. C. (2000). Parent involvement : Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research, 94*(1), 42-45.
- Polloway, E. A., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (2001). Homework for students with learning disabilities: The challenge of home-school communication. *Reading & Writing Quarterly, 17*(3), 181-187.
- Reid, P. (2003, May 30). Allocution de M. Pierre Reid, ministre de l'Éducation à l'occasion du Congrès de la Fédération des comités de parents du Québec, Québec.
- Rousseau, N. (1998). *Description and evaluation of a French immersion learning disabilities program*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Salend,, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 109-127.
- Tablor, M. (1996, April 6). Homework is keeping grade-schoolers busy. *The New York Times*, p. 6 Y.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Reed, R. P., & Jones, K. P. (2000). Can you help me with my homework? Elementary school children's invitations and perspectives on parental involvement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 27.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & 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*. Retrieved July 16, 2007, from <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal, 40*(4), 879-901.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal, 103*(5), 503-536.

Rollande Deslandes, Ph.D., est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est responsable du Laboratoire de Recherche Famille-École-Communauté et Compétences Transversales à Trois-Rivières (F.E.C.C.T.). Ses principaux intérêts de recherche incluent l'engagement de la famille et de la communauté en relation avec les apprentissages, le développement et la santé des enfants et des adolescents et en collaboration avec l'école.

Rollande Deslandes, Ph.D., is full professor at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is the head of the Family-School-Community Partnerships and Cross Curricular Competencies Research Laboratory in Trois-Rivières (F.E.C.C.T.). Her main research interests include family and community involvement in relation to children's and adolescents' learning, development and health and in collaboration with the school.

Nadia Rousseau, Ph.D., est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Titulaire de la Chaire Normand-Maurice, elle s'intéresse de façon particulière aux élèves en difficulté grave d'apprentissage, à l'inclusion scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Nadia Rousseau, Ph.D. is Professor at the Université du Québec à Trois-Rivières. Director of Normand Maurice Research Chair, she is mainly interested in children having learning disabilities, inclusive schools and integration of young people into the world of work.

Michel Rousseau est professeur adjoint au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Il fait des recherches en mesure et évaluation, notamment sur les données manquantes et sur des études évaluatives à grande échelle telles que TIMSS ou PISA.

Michel Rousseau is an assistant professor at the Department of education at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). He is doing research on measurement field, specifically on missing data and on large-scale assessment studies such as TIMSS or PISA.

Geneviève Descôteaux a complété une maîtrise en sciences de l'éducation sous la direction de Rollande Deslandes. Son mémoire, terminé en 2007, s'intitule : Attitudes et croyances des élèves québécois de quatrième année du primaire et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons. Elle enseigne présentement à des élèves du primaire.

Geneviève Descôteaux completed a master's degree in Education under the direction of Rollande Deslandes. Her thesis, completed in 2007, is entitled Attitudes and beliefs of Quebec fourth grade students and their parents regarding homework. She currently teaches primary school students.

Véronique Hardy est étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Sous la direction de Nadia Rousseau et Rollande Deslandes, elle travaille présentement sur les devoirs et les leçons auprès des adolescents ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Veronica Hardy is Master's degree student in the Department of Education Sciences in Trois-Rivières. Under the direction of Nadia Rousseau and Rollande Deslandes, she is currently working on homework in relation with adolescents with learning difficulties.