

Les devoirs : l'élève, l'école et la famille

Pourquoi les devoirs, ces travaux individuels en dehors des heures de classe?

Qu'en est-il des élèves risquant l'échec?

Comment l'enseignant, l'enseignante, l'école peuvent-ils soutenir l'activité des



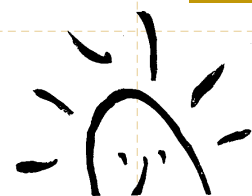
devoirs? Qu'en est-il de la collaboration entre l'école et la famille au regard de ces derniers? Dans la première partie du présent bulletin, les auteurs fournissent des éléments de réflexion et quelques données de recherches sur ces questions. Dans la seconde

partie, des résultats préliminaires d'un projet d'aide aux devoirs sont rapportés. Ce projet a été subventionné par

Emploi et immigration, Canada, programme *École avant tout*, et par le ministère

de l'Éducation du Québec, dans le cadre d'une subvention accordée au CRIRES. Il est dirigé par Andrée Boisclair, Ph.D., professeure titulaire au département de psychopédagogie de l'Université Laval.

No 5
Avril
1994



À propos des devoirs

Les devoirs, c'est-à-dire leur contenu, leur forme et leur longueur, sont fonction non seulement du degré scolaire des élèves, mais aussi des conceptions pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Chaque fois, cependant, nous pouvons penser que ces derniers, en donnant des devoirs, visent deux buts interdépendants. Le premier concerne l'intégration de contenus travaillés en classe, le développement de certaines habiletés, la mémorisation de certaines données et surtout la complexification des représentations individuelles (que celles-ci soient liées à la compréhension de situations mathématiques, de structures grammaticales ou à tout autre contenu). Le second but, au service du premier en quelque sorte, se rapporte à l'autorégulation par l'élève de ses conduites, de son fonctionnement cognitif et de ses apprentissages. Évidemment, ces deux objectifs sont aussi visés en classe même. Cependant, lors des travaux individuels et des devoirs, la responsabilité est davantage transférée à l'élève.

Les devoirs et les élèves

à risque d'échec

Souvent, les élèves à risque, qu'ils aient des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement, sont moins motivés à faire leurs devoirs que les autres. Voilà qui constitue presque une évidence, même si ce ne sont pas tous les jeunes en difficulté qui évitent de faire leurs devoirs, au contraire. Récemment, une étude a été faite auprès des parents, des enseignants et des enseignantes d'élèves âgés entre 7 et 16 ans, risquant l'échec ou non (Epstein, Polloway, Foley et Patton, 1993). Les auteurs ont constaté que les jeunes en difficulté de comportement, tout comme ceux ayant des troubles d'apprentissage, négligent de faire leurs devoirs beaucoup plus que les élèves ordinaires. Pourtant, ils ont souvent de faibles notes et devraient en conséquence

travailler davantage que les autres à l'heure des devoirs. Si nous rappelons cette situation, c'est parce que, ces dernières années, bon nombre de projets d'aide aux devoirs ont été mis sur pied, ici et là, en fonction des élèves à risque. Après tout, n'est-ce pas parmi eux que se trouvent nombre de futurs décrocheurs?

En fait, l'expérience de l'échec et le fait d'avoir à faire des travaux qui se situent trop au-delà de leur «niveau de développement actuel», selon l'expression de Vygotsky (1978), amènent les élèves faibles ou en difficulté d'apprentissage à être peu motivés et à se comporter comme s'ils avaient peu de prise sur leur propre rendement scolaire. Les élèves en difficulté de comportement ont aussi des problèmes semblables; étant peu renforcés, s'intéressant peu, ils ont aussi souvent de faibles rendements scolaires.

Les devoirs, le sentiment de compétence, la découverte du lien entre l'effort et les résultats obtenus

À son entrée au primaire, l'enfant a généralement une confiance très grande en ses capacités d'apprendre, il est motivé et il aime fréquenter l'école. Constatant ses résultats scolaires, ayant à faire face aux feedback, aux interactions avec ses pairs, à l'image qui lui est directement et indirectement retournée, il précisera son image de lui-même comme apprenant dans les différentes matières scolaires. Tout au cours du primaire, il développera d'une façon plus ou moins certaine la conviction qu'il peut y avoir une relation entre ses propres efforts, ses habiletés et son rendement scolaire. Ce sentiment d'avoir un certain contrôle sur ses résultats serait à la base d'un ensemble d'attitudes et de conduites cognitives chez l'élève. Si ce dernier croit avoir une certaine prise sur son propre rendement, il a plus de chance de développer une image positive de lui-même comme apprenant, d'être ouvert à la réflexion sur ses stratégies, ses manières de travailler et ses raisonnements; il risque aussi d'être plus motivé. Ainsi, il y aurait un lien entre le sentiment de compétence, l'image de soi comme apprenant, la motivation à l'égard des travaux scolaires et l'intérêt pour le développement de stratégies métacognitives. À ce sujet, Carr, Borkowski et Maxwell (1991, p. 115) écrivent: *L'autorégulation est en quelque sorte favorisée par le sentiment de compétence et celui d'exercer un certain contrôle. (...) Les enfants qui n'ont pas la conviction d'avoir une certaine prise sur leurs propres résultats sont*

moins persistants, ils ont de faibles attentes en regard des travaux qu'ils entreprennent, ils ont un concept négatif d'eux-mêmes comme apprenants et, généralement, ils ont recours à des stratégies moins puissantes d'apprentissage. En cette matière, il en est des devoirs comme des travaux en classe, il en est des élèves comme des adultes.

L'utilité des devoirs

Qu'en est-il de l'utilité des devoirs? **Vers la fin du primaire et davantage encore au secondaire, le fait de faire les devoirs a une incidence marquée sur les résultats scolaires.** Au primaire, les choses peuvent devoir être traitées différemment. Nous y reviendrons.

Par exemple, des auteurs (Holmes et Croll, 1989) ont questionné des élèves (N=79) de troisième secondaire sur leurs habitudes d'étude à la maison. Ils les ont suivis jusqu'à la fin du secondaire. Ils ont observé une relation étroite entre le temps mis à faire les devoirs et les résultats scolaires, et ce, tant au milieu qu'à la fin du secondaire. Comme il a souvent été constaté, dans l'ensemble, les élèves provenant d'un milieu socio-économique plus favorisé avaient tendance à avoir un meilleur rendement que ceux provenant d'un milieu peu aisé. Cependant, cette différence dans le rendement scolaire en fonction du milieu socio-économique s'annule chez ceux qui ont affirmé consacrer plus de temps à leurs devoirs. **Autrement dit, chez ces élèves du secondaire, les différences sur le plan de la réussite scolaire en**

fonction de la classe sociale disparaissent chez ceux qui consacrent le plus de temps à leurs devoirs: peu importe leur origine sociale, ils obtiennent de meilleures notes que ceux qui mettent moins de temps. De plus, à cette école d'Angleterre où l'étude a été menée, les élèves devaient passer un test d'admission (une épreuve dite de raisonnement verbal). **Voilà que les auteurs constatent que, chez ces élèves apprenant bien de toute façon, le temps mis pour les travaux à la maison permet de faire de meilleures prédictions du rendement scolaire que les résultats au test d'admission de raisonnement verbal.** Enfin, à cette école, les élèves doivent faire signer leur carnet de devoirs. Or, les parents qui ne signent jamais ce dernier ont aussi un enfant qui affirme passer moins de temps à faire ses devoirs. Les auteurs interprètent qu'il s'agit là d'une manifestation de l'engagement des parents, facteur associé à la réussite scolaire.

Les résultats rapportés dans l'étude citée précédemment concordent avec plusieurs autres données: chez les élèves de la fin du primaire ou, mieux encore, chez ceux du secondaire, les travaux à la maison influencent les résultats scolaires. N'est-ce pas aussi ce que pourraient affirmer nombre d'enseignants et d'enseignantes?

Encore plus, réfléchissant à l'importance des devoirs pour les apprentissages, ne pourrait-on pas penser qu'en réalité **ce ne sont pas les devoirs comme**

tels qui sont bénéfiques, mais plutôt, comme l'écrivent Miller et Kelley (1991), le temps consacré à travailler activement un contenu, ce que permettent bien sûr les devoirs.

Les devoirs au primaire

Qu'en est-il des devoirs au primaire? Plus l'élève est jeune, c'est-à-dire peu avancé dans sa scolarisation, plus il a besoin de l'assistance de l'adulte. Par exemple, les débuts de l'apprentissage de la lecture ne peuvent se faire de façon autonome. Ainsi, au début du primaire, tout au moins, l'élève risque d'avoir souvent besoin de l'aide de l'adulte pour faire ses devoirs, et ce, tant au plan du contenu que de l'organisation même de l'heure des devoirs, si courte celle-ci soit-elle. **Ce besoin d'assistance est en lien avec le niveau de développement et d'apprentissage, ce qui fait que l'élève moins avancé ou éprouvant plus de difficulté a davantage besoin de l'aide de l'adulte sur le plan des contenus mêmes.** Cet énoncé est de l'ordre du lieu commun et peut sembler d'une grande banalité. En réalité, il ne l'est pas tellement si l'on pense aux conséquences pour l'élève d'avoir bénéficié ou non d'une telle aide au début de sa scolarisation. N'est-ce pas en grande partie pendant le primaire que se développeront des attitudes de base au regard des travaux scolaires, que les parents pourront finir par ne plus savoir comment intervenir, puis par abandonner la partie, qu'une relation entre les parents, l'élève et l'école prendra forme? Ainsi, au début de la scolarisation, n'est-ce pas le parent, tout aussi bien que l'élève risquant l'échec, qui devrait être guidé pour les travaux en dehors de l'école?

Dans notre tradition pédagogique, plus l'élève est jeune, plus les contenus d'apprentissage pourraient souvent se confondre avec des activités de jeu. Ainsi, par exemple, un enfant du début du primaire qui lit un livre avant de s'endormir, travaille-t-il sa lecture ou fait-il une activité pour son plaisir? Les deux, bien sûr. Pourtant, celui qui a été initié tôt aux livres d'histoires, qui s'en est fait raconter et lire, celui qui, en début d'apprentissage, a bénéficié de l'assistance d'un adulte pour lire et partager le plaisir de lire a des chances d'être bien meilleur en compréhension de textes et de développer plus aisément une conscience linguistique. Encore plus, ce bon lecteur du début du primaire pourrait avoir besoin de moins de temps pour faire ses devoirs de lecture et d'écriture.

Plusieurs remettent en question le bien-fondé des devoirs, au début du primaire à tout le moins. Notre propos n'est pas de prendre partie dans ce débat, cette question étant liée à d'autres, telles que la conception pédagogique, le degré scolaire, etc.

L'aide aux devoirs pour les élèves à risque d'échec

Le fait d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage à partir des devoirs constitue une approche fonctionnelle. En effet, il s'agit alors d'exploiter au mieux les activités de la classe ordinaire plutôt que d'en proposer de nouvelles qui risquent d'être divergentes ou parallèles. Le travail des devoirs a de fortes chances de continuer l'action de l'enseignante, de l'enseignant, les contenus étant déterminés par ces derniers. L'élève peut alors travailler ce qui lui est immédiatement utile. Les

contenus travaillés à l'heure des devoirs, parce que fixés par l'enseignant ou l'enseignante titulaire, ne sont pas dissociés de ce qui est travaillé en classe. Ils sont rapidement réutilisés, réinvestis. De plus, l'élève qui fait correctement ses devoirs a toutes les chances d'être renforcé en classe. En effet, il peut montrer qu'il a complété ses travaux personnels et qu'il comprend mieux certains concepts, cette démonstration est faite devant les pairs. Le renforcement est donc à la fois intrinsèque, à la fois d'ordre social.

Cette dernière décennie, dans nombre de pays occidentaux, toutes sortes de formules d'aide aux devoirs ont été mises sur pied. Le Canada n'y échappe pas. Différents projets parfois fort ingénieux ont été mis sur pied. Souvent, au premier cycle du primaire, l'aide met à contribution les parents qui sont alors guidés pour travailler avec leur enfant. Les raisons justifiant une telle approche sont nombreuses, tant pour l'immédiat qu'à plus long terme. Par contre, avec des élèves de la fin du primaire et du secondaire, l'aide aux devoirs est généralement offerte en dehors de la maison. Ainsi, par exemple, à Québec dans un secteur défavorisé, des élèves peuvent aller faire leurs devoirs dans un centre de loisirs et, par la suite, utiliser les équipements sportifs pendant une heure. Nombre d'écoles ont organisé l'heure des devoirs; malheureusement, le transport scolaire vient souvent contrecarrer les volontés. Parfois, cette heure des devoirs est conçue pour les élèves plus faibles. Il arrive alors que des petits groupes soient formés et que les élèves travaillent avec une personne diplômée en pédagogie qui collabore avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire. Généralement, les parents doivent payer certains coûts pour

une telle organisation, ce qui fait que les enfants plus défavorisés ne peuvent en bénéficier. Ces ateliers de devoirs sont fréquentés par les élèves sur une base volontaire. Souvent, il y a beaucoup plus de demandes que de possibilités; ces demandes viennent souvent des élèves eux-mêmes, ceux-là même qui sont reconnus pour ne pas faire leurs devoirs. Dans un tel cadre, adultes et élèves développent facilement une relation chaleureuse. *Dans nos travaux, nous avons observé que les enfants et les adolescents avaient besoin (...) de ce que nous avons nommé un "compagnon": il s'agit de quelqu'un à qui l'élève puisse avouer qu'il ne comprend pas sans avoir peur d'être jugé, sans qu'on lui tienne grief d'un moment d'inattention qu'il aurait eu...quelqu'un qui l'aide à reformuler, lui pose des questions et l'aide à trouver lui-même les réponses* (Meirieu, 1993, p. 28).

Mesures pédagogiques

encourageant l'élève à faire

ses devoirs

Une des principales mesures favorisant la prise en charge par l'élève de ses travaux personnels est sans doute la correction. Le feedback fait partie des conditions de base pour qu'il y ait apprentissage. Plus l'élève est jeune, plus il importe que cette rétroaction soit rapide. La correction rapide des travaux des élèves peut parfois être particulièrement exigeante pour l'enseignant, l'enseignante, en plus de prendre parfois un temps considérable. Pourquoi ne pas recourir à l'autocorrection (ou à la correction entre élèves dans un climat de coopération), lorsque cela est possible. Comme il a souvent été observé, l'autocorrection peut devenir un outil

pédagogique particulièrement efficace tant pour faciliter les prises de conscience que pour favoriser la motivation. La réflexion sur soi, sur ses succès et ses erreurs fait partie du développement de l'autonomie et de la prise en charge de ses propres apprentissages. Ainsi, l'autocorrection peut être utilisée dans plusieurs visées pédagogiques. Au primaire, cette pratique peut non seulement inciter l'élève à améliorer ses travaux de devoirs, mais aussi, d'une façon plus générale, elle peut l'aider à donner un meilleur rendement en classe. Pourquoi en est-il ainsi? Constatant les résultats positifs à long terme obtenus par des élèves de quatrième année du primaire pratiquant l'autocorrection de leurs devoirs de mathématiques, Miller, Duffy et Zane (1993) écrivent que peut-être il en est ainsi parce que, en s'auto-corrigeant, les élèves se trouvent à recevoir des feedback plus précis. **S'auto-corrigeant, ils sont incités à réfléchir sur leur propre démarche de résolution de problème. Ils sont amenés à faire des prises de conscience.**

Faisant le point sur les devoirs à la maison, Cotton (1988) écrit que ces derniers peuvent être efficaces, neutres ou nuisibles, tout dépendant de leur nature et du contexte dans lequel ils sont faits. Pour qu'ils aient un effet positif, cette auteure énumère les conditions suivantes:

- ils doivent être en relation avec ce qui est travaillé en classe;
- ils doivent fréquemment viser, à partir d'activités variées, une généralisation ou un transfert de ce qui est déjà appris;
- ils doivent être fonction des habiletés et de la maturité de l'élève;
- ils doivent être clairement

compris par l'élève et par ses parents;

- ils doivent être supervisés par les parents, c'est-à-dire que ces derniers doivent à tout le moins encourager l'élève à les faire et offrir des conditions favorables à l'étude;
- ils doivent être corrigés et rapidement redonnés à l'élève;
- ils doivent être gradués et commentés.

Par ailleurs, plusieurs auteurs notent qu'il est peu utile de donner comme devoirs des exercices répétitifs. Encore une fois, fondamentalement, il en est des devoirs comme des activités faites en classe, avec cependant certaines particularités de contexte.

Les devoirs et les parents

Ce n'est pas à des enseignants et à des enseignantes qu'il faut rappeler que les parents ont un rôle indispensable dans le succès scolaire de leur enfant. À vrai dire, le rôle des parents se situe au moins à deux plans. Le premier, le plus apparent, se rapporte à la supervision des devoirs. Si l'apprentissage, tel que nous l'apprend la théorie de Vygotsky, est d'abord introduit, élaboré en situation sociale, inter-individuelle, pour ensuite devenir intra-individuel, il en est de même sur le plan de l'autogérance de ses apprentissages. L'autonomie se développe d'abord avec l'aide de l'adulte et l'heure des devoirs en fournit une occasion.

Mais il y a plus. L'image de soi comme apprenant, la confiance en ses possibilités, la capacité de se fixer des buts, si simples et immédiats soient-ils, constituent des sources de motivation. Or, l'image de soi comme apprenant, qui est une construc-

tion personnelle et qui se modifie au cours des âges, des expériences et des périodes de la vie, est aussi largement influencée par les interactions sociales; elle se construit entre autres grâce aux messages directs et indirects que les autres, les personnes les plus significatives, envoient à l'élève. Si les interactions avec les enseignants, les enseignantes et les pairs sont déterminantes à cet égard, les parents gardent toujours un rôle de premier plan. Ainsi, lorsque le parent s'informe de la journée de classe, réfléchit avec son enfant sur les notes obtenues, l'aide à mettre en relation un résultat scolaire et l'effort fourni, lorsqu'il prend à coeur certains problèmes vécus par son enfant à l'école, il informe en même temps ce dernier de ce qui est important pour lui comme parent. L'élève découvre ainsi les aspirations que celui-ci entretient à son égard. **Autrement dit, même lorsqu'ils reçoivent de l'aide pour leurs devoirs, les élèves ont encore besoin de leurs parents pour réussir en classe. L'attitude de ces derniers reste tellement importante que, même devenu adulte, chacun se souvient encore de la confiance et de l'intérêt manifestés par ses parents quant à ses capacités intellectuelles et à ses travaux scolaires.** Cela s'exprime dans le quotidien, dans les choses les plus simples.

Les élèves, l'école et les parents

Lorsqu'ils sont aidés sur le plan pédagogique même, les parents ont, à la maison, des interactions plus nombreuses avec leur enfant, ils se sentent plus compétents pour aider ce dernier s'il est au primaire, ils apprécient davantage les

enseignants, les enseignantes; les élèves, eux, ont une attitude plus positive et ils ont un meilleur rendement scolaire² (Epstein et Dauber, 1991, p. 189). Ainsi, le rendement scolaire de l'élève dépend à la fois de l'assistance reçue à l'école, à la fois de l'aide fournie à la maison, laquelle varie évidemment selon le degré scolaire de l'élève. Par ailleurs, la collaboration des parents au regard des activités scolaires de leur enfant peut être influencée par leur communication avec l'école, ce qui n'est pas sans complexifier le rôle de cette dernière. Surtout au tout début de la scolarisation, les devoirs peuvent ainsi devenir un lieu de rencontre entre les parents et l'école. Les gains peuvent être à long terme, à commencer pour l'enfant.

Résultats préliminaires d'un projet d'aide aux devoirs: appréciation de l'aide reçue

Malgré le fait que de nombreuses initiatives soient prises ici et là, il est rare que des évaluations systématiques en soient faites. Les directions d'école et les responsables de ces projets adaptent plutôt leurs actions au fur et à mesure des observations et des constats, ce qui constitue une approche fonctionnelle.

6

Dans le cadre des travaux du CRIRES, nous avons mené en, 1992-1993, un projet d'aide aux devoirs avec des élèves du second cycle du primaire, fréquentant des écoles de la Commission scolaire de La Jeune Lorette en banlieue de Québec. Au total, 48 élèves de classes ordinaires sont restés à l'école après les heures de classe, pour une période de une heure, et ce, trois soirs par semaine pendant toute l'année

scolaire. Ces élèves qui ont participé au projet sur une base volontaire ont été regroupés en petits groupes de sept ou huit. Comme un bon nombre d'entre eux étaient faibles ou avaient des difficultés scolaires, une intervenante diplômée en pédagogie offrait son assistance en privilégiant la coopération entre élèves, le développement du sentiment de compétence et de l'autonomie. Le tableau 1 décrit l'appréciation des ateliers d'aide aux devoirs par ces élèves.

Notons que ces derniers y sont aussi catégorisés à partir de leur rendement au bulletin précédant le début des ateliers, soit celui de juin 1992. Les questionnaires d'appréciation ont été remplis au début de juin 1993, soit à la fin de l'année pendant laquelle les ateliers de devoirs avaient été offerts.

Tableau 1

Taux de satisfaction, en ce qui concerne les ateliers d'aide aux devoirs, des élèves les ayant fréquentés en 1992-1993, selon les sous-groupes formés

Énoncé	Sous-groupe					
	En échec N=16		Faible ou moyen N=24		Fort N=8	
	+	-	+	-	+	-
1. Je suis content de venir aux ateliers de devoirs.	75	25	79,1	20,8	87,5	12,5
2. J'ai appris des trucs pour mieux faire mes devoirs.	93,8	6,3	100	0	87,5	12,5
3. Je trouve que les ateliers de devoirs m'ont aidé.	93,8	6,3	91,7	8,4	75	25
4. J'aimerais avoir encore des ateliers de devoirs l'an prochain.	62,6	37,6	66,7	33,4	75	25
5. Je préfère faire mes devoirs à la maison.	31,3	68,8	41,7	58,3	50	50
6. Je me sentais bien dans mon groupe de devoirs.	81,3	18,8	79,2	20,8	87,5	12,5
7. L'enseignante des ateliers de devoirs est habile pour m'aider.	100	0	95,9	4,2	100	0

* + : très d'accord et d'accord
- : pas d'accord et très en désaccord

Ainsi, à un moment de l'année où ils sont fatigués, les élèves ont, dans l'ensemble, exprimé un haut taux de satisfaction à l'égard des ateliers d'aide aux devoirs. Même les élèves les plus faibles, ceux que l'on pourrait souvent identifier comme décrocheurs potentiels, semblent avoir apprécié l'aide reçue. Non pas qu'ils souhaitent avoir des devoirs mais, puisqu'ils en ont, ils expriment indirectement leur besoin d'aide pour les faire.

L'un de ces sous-groupes d'aide aux devoirs, ne comprenant que des élèves en difficulté d'apprentissage, a été rencontré par une étudiante en enseignement primaire. Une élève de quatrième année lui a alors dit: *Ici, tout le monde s'aide*. Lorsque l'étudiante a demandé à ceux qui avaient déjà aidé un autre élève de lever la main, tous l'ont levée bien haut, chacun s'agitant sur sa chaise afin d'avoir la chance de s'expliquer davantage. Notons que ce sous-groupe d'aide aux devoirs réunissant les élèves les plus faibles de deux classes de quatrième année a particulièrement bien travaillé. Ajoutons encore que les enseignantes titulaires respectives collaboraient pleinement avec l'intervenante de l'heure des devoirs. Régulièrement, elles lui fournissaient des informations utiles sur les contenus travaillés et elles étaient attentives afin que les élèves fassent en classe la démonstration de leurs acquis et de leurs devoirs bien faits.

Qu'en est-il de l'appréciation des parents dont les enfants ont bénéficié de ce service? C'est ce qui est rapporté dans le tableau 2. On y constate que la très grande majorité d'entre eux s'est montrée particulièrement satisfaite. Le service d'aide aux devoirs a été perçu comme une aide pour leur enfant et, dans

plusieurs cas, pour eux aussi. Certains élèves participant au projet, ayant souvent des difficultés d'apprentissage, n'avaient pas l'habitude de faire leurs devoirs. On pourrait penser que leurs parents avaient en quelque sorte démissionné de l'école. À lire leurs commentaires, à voir leur insistance pour que le service continue, il est manifeste que, généralement, tel n'est pas le cas. Seulement, ils ont aussi besoin d'être aidés dans leur

rôle. **Même les parents qui paraissent avoir démissionné trouvent difficile la situation d'échec de leur enfant. Quelles que soient les apparences, les difficultés de celui-ci ne peuvent que les toucher profondément. Souvent, ces parents ont aussi besoin de guidance et ils apprécient l'aide apportée à leur enfant.** Ce constat converge avec celui d'autres études (Saint-Laurent et autres, sous presse).

Tableau 2

Taux de satisfaction, en ce qui concerne les ateliers d'aide aux devoirs, des parents selon que leur enfant éprouve ou non des difficultés d'apprentissage

Énoncé	Sous-groupe					
	En échec		Faible ou moyen		Fort	
	+	-	+	-	+	-
1. La journée où mon enfant ne va pas aux ateliers de devoirs, il prend en charge ses devoirs et ses leçons.	66,7	33,4	90,9	9,1	85,7	14,3
2. Mon enfant préfère faire ses devoirs à la maison plutôt qu'à l'école.	14,3	85,7	33,3	66,7	42,9	57,2
3. Les ateliers de devoirs aident mon enfant sur le plan scolaire.	100	0	95,5	4,5	100	0
4. Mon enfant veut être meilleur à l'école.	93,3	6,7	90,9	9,1	100	0
5. Mon enfant est content d'aller aux ateliers de devoirs.	93,3	6,7	86,3	13,6	100	0
6. Mon enfant aurait préféré aller moins souvent aux ateliers de devoirs.	6,7	93,7	27,2	72,8	14,3	85,7
7. Je considère important que mon enfant aille aux ateliers de devoirs.	100	0	100	0	100	0
8. J'aimerais que mon enfant retourne aux ateliers de devoirs l'an prochain.	92,9	7,1	81,8	18,2	100	0
9. Les ateliers de devoirs sont profitables à mon enfant.	100	0	95,5	4,5	100	0

* + : très d'accord et d'accord

- : pas d'accord et très en désaccord

Conclusion

Dans le présent bulletin, nous avons voulu aborder la question des devoirs non pas tellement en faisant une énumération de prescriptions, mais en discutant de multiples aspects qui s'y rattachent, à commencer par le lien entre la motivation, le sentiment de contrôle sur ses performances et l'image de soi comme apprenant, à commencer par le fait que, pour devenir autonome, l'élève a besoin de l'assistance de l'adulte qui lui offre feed-back et occasions de réfléchir sur ses réalisations et ses manières de faire, à commencer par le fait que le rendement scolaire n'est pas indépendant de l'aide reçue des parents. Par ailleurs, ces derniers peuvent être soutenus par l'école, ne serait-ce qu'en se faisant rappeler que leur attitude à l'égard de l'activité scolaire de leur enfant peut avoir une influence sur la motivation de celui-ci au regard de ses travaux scolaires.

Références

- CARR, M., BORKOWSKI, J. G., et S. E. MAXWELL (1991). "Motivational Components of Underachievement," *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- COTTON, K. (1988). *Monitoring Student Learning in the Classroom*. School Improvement Research Series Close-up, Northwest Regional Education Lab., Portland, Service ERIC de reproduction, document no ED 298 085.
- EPSTEIN, M. H., E. A. POLLOWAY, R. M. FOLEY, et J. R. PATTON (1993). "Homework: a Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experienced by Students Identified as Having Behavioral Disorders, Learning Disabilities, or no Disabilities", *Remedial and Special Education*, 14, 40-50.
- EPSTEIN, M. H., et S. L. DAUBER (1991). "School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools", *The Elementary School Journal*, 91, 189-305.
- HOLMES, M., et P. CROLL (1989). "Time Spent on Homework and Academic Achievement", *Educational Research*, 31, 36-45.
- MILLER, T. L., S. E. DUFFY et T. ZANE (1993). "Improving the Accuracy of Self-Corrected Mathematics Homework", *Journal of Educational Research*, 86, 184-189.
- MILLER, D. L. et M. L. KELLEY (1991). "Interventions for Improving Homework Performance: a Critical Review", *School psychology quarterly*, 6, 1174-1185.
- SAINT-LAURENT, L., E. ROYER, M. HÉBERT, et L. TARDIF. "Sondage québécois sur la collaboration famille-école", *Revue canadienne de l'éducation*, bientôt publié.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Process*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.