

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

IMPLICATION PARENTALE POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
SELON *LA MÉTHODE CLAIRE*

PAR
CLAIRE CHÉNIER

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

JUIN 1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-32910-0

Canada

**THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION PAGE**

**IMPLICATION PARENTALE POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
SELON LA METHODE CLAIRE**

BY

CLAIRE CHENIER

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University
of Manitoba in partial fulfillment of the requirements of the degree**

of

MASTER OF EDUCATION

Claire Chenier ©1998

**Permission has been granted to the Library of The University of Manitoba to lend or sell
copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis
and to lend or sell copies of the film, and to Dissertations Abstracts International to publish
an abstract of this thesis/practicum.**

**The author reserves other publication rights, and neither this thesis/practicum nor
extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's
written permission.**

Sommaire

Cette étude a pour but d'examiner la pratique de l'implication parentale dans l'apprentissage du français telle que proposée par *La méthode Claire* (Chénier, 1993). Après avoir décrit cette méthode et confronté ses stratégies d'apprentissage et d'implication parentale à la pensée éducative contemporaine, il est question, par l'entremise d'une recherche descriptive, de mieux connaître les opinions et les comportements des parents qui s'impliquent dans les devoirs de leurs enfants selon cette méthode.

Le premier chapitre présente *La méthode Claire* sous les deux volets de la lecture et de l'écriture insérés dans un programme qui touche les divers domaines de l'apprentissage de la langue française et qui implique les parents, surtout par le biais des devoirs. La lecture orale guidée par l'enseignante et pratiquée au foyer a pour objectif de produire des lecteurs indépendants et silencieux. En ce qui concerne l'écrit, pour faciliter la mémorisation et rendre la dictée quotidienne plus motivante, la méthode prévoit une révision systématique de l'orthographe d'usage à partir de phrases composées par les élèves. Ces stratégies veulent faciliter l'implication des parents et permettre à l'élève, aux parents et à l'enseignante de mesurer les progrès au jour le jour.

Le deuxième chapitre examine les mouvements politiques, économiques et sociaux qui supportent l'implication des parents dans l'apprentissage. Il s'intéresse aussi aux recherches et projets éducationnels et psychologiques qui aident à mieux comprendre les stratégies de *La méthode Claire* favorisant l'implication des parents dans les devoirs, ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées dans la salle de classe.

Le troisième chapitre présente les résultats d'une recherche qualitative qui explore jusqu'à quel point *La méthode Claire* rejoint ses objectifs dans la pratique. L'analyse des données permet de montrer l'efficacité de cette méthode à impliquer les parents dans les devoirs de leur enfant, de faire ressortir les forces et les faiblesses de cette méthode à ce sujet, de constater la satisfaction des parents face à leur implication et aux résultats qu'ils perçoivent chez leur enfant.

Enfin, le quatrième chapitre discute de ces données théoriques et empiriques en mettant en évidence que *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français s'exerce sur trois fronts qui ont une influence mutuelle incontestable. Les stratégies pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe sont d'abord utilisées au niveau de la salle de classe. Elles sont ensuite reprises de façon différente, mais complémentaire, dans les devoirs assignés aux élèves. Enfin, elles trouvent un appui de la part des parents qui aident leur enfant dans les devoirs au foyer. Face à certains problèmes soulevés, nous proposons quelques modifications, ainsi que des recherches subséquentes, visant à améliorer les stratégies de cette méthode.

Généralement, il nous est permis de conclure que *La méthode Claire* pour l'enseignement du français répond aux attentes et exigences contemporaines. Aussi, cette méthode réussit effectivement à impliquer les parents, surtout dans les devoirs au foyer, afin que tous les élèves puissent développer leur plein potentiel langagier.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les parents et les élèves qui ont participé à cette étude. Un merci spécial va aux trois familles qui nous ont si bien accueilli dans leur foyer. Leur généreuse collaboration a contribué beaucoup à la compréhension du sujet exposé dans cette étude.

Notre gratitude va tout particulièrement à notre directeur de mémoire, M. Hermann Duchesne, D. Ps., pour l'encouragement et les clarifications judicieuses qui ont permis de mener cette étude à terme.

Enfin, nos remerciements vont aussi aux autres membres du comité, M. Richard Benoît, Directeur des programmes de deuxième cycle et M. Raymond Théberge, Doyen de la faculté d'Éducation, pour leurs conseils et leur participation à l'évaluation de ce document.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Introduction	1
Chapitre 1 - <i>La méthode Claire</i> et l'implication parentale	5
<i>La méthode Claire</i> : principes fondamentaux	6
<i>La méthode Claire</i> : déroulement quotidien	8
L'implication parentale dans les devoirs selon <i>La méthode Claire</i>	20
Position du problème	23
Chapitre 2 - <i>La méthode Claire</i> et la littérature contemporaine	25
Mouvements contemporains	26
La recherche contemporaine	38
Chapitre 3 - Une enquête sur l'implication parentale dans les devoirs de français	53
Méthodologie	54
Analyse des données	58

Table des matières (suite)

Chapitre 4 - Discussion sur l'implication parentale pour l'apprentissage du français selon <i>La méthode Claire</i>	79
L'apprentissage dans la salle de classe	80
Les devoirs au foyer	84
L'implication parentale dans les devoirs de français	86
Résumé et conclusion	94
Appendice A - Grille de planification pour la dictée selon <i>La méthode Claire</i>	98
Appendice B - Lettres aux parents	102
Lettre aux parents au début de l'année scolaire	103
Feuilles explicatives envoyées aux parents	104
Lettre accompagnant le questionnaire-sondage envoyé aux parents	107
Formulaire d'avis de consentement des parents	108
Appendice C - Questionnaires-sondages	109
Implication parentale dans les devoirs de français	110
Devoirs de français en deuxième année	118
Appendice D - Données brutes des questionnaires-sondages	126
Tableaux portant sur les réponses des parents	127
Tableaux portant sur les réponses des élèves	135
Commentaires des parents	143
Commentaires des élèves	154

Table des matières (suite)

Appendice E - Données brutes des études de cas	156
Verbatim de l'entrevue avec Mme A	157
Verbatim de l'entrevue avec M. et Mme B	170
Verbatim de l'entrevue avec Mme C	186
Notes prises pendant les séances d'observation	195
Bibliographie	203

Liste des tableaux

Tableau 1: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'attitude des parents face aux devoirs de français	127
Tableau 2: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'implication des parents dans les devoirs de français	130
Tableau 3: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'attitude des élèves face aux devoirs de français	135
Tableau 4: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'aide que l'élève reçoit dans l'accomplissement de ses devoirs de français	140
Tableau 5: Nombres et pourcentages de réponses des élèves portant sur les devoirs en général	142

Introduction

Si aujourd'hui on entre dans une école, on peut espérer y rencontrer, autres que le directeur, les enseignants et les élèves, des personnes ressources. Certaines de ces personnes sont des professionnelles en éducation, d'autres sont des parents. Ces parents viennent non plus seulement pour organiser la cantine ou les levées de fonds mais pour participer à des comités scolaires avec pouvoirs décisionnels et pour aider l'enseignante dans sa salle de classe. Ils viennent aussi pour s'informer sur la manière dont ils peuvent le mieux collaborer avec l'enseignante par un complément d'implication au foyer. L'époque où parents et enseignants vivaient chacun dans leur monde, sans se soucier du monde de l'autre, semble être révolue.

Le rôle des parents comme intervenants dans l'éducation de l'enfant en milieu scolaire est un sujet bien actuel. En effet, l'urgence d'impliquer davantage les parents est reconnue par plusieurs, y compris le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba qui, dans un document conçu spécifiquement à cet effet affirme que: "La participation des parents au processus d'éducation revêt une importance capitale pour le développement optimal des enfants (...) et est essentielle à un apprentissage efficace à l'école" (1995b, p.16). Ces propos sont de plus en plus fréquents de nos jours.

Bien que les parents peuvent être une source peu ordinaire d'aide pour l'enseignant, plusieurs d'entre eux, ne pouvant participer directement aux activités scolaires, peuvent tout de même aider leur enfant par l'entremise des devoirs au foyer. Même alors, des problèmes surgissent. Une chanson composée pour les enfants par un

artiste albertain, Jacques Chauvin (1985), décrit avec humour la situation de bien des élèves et de leurs parents face aux devoirs: “Je suis un petit enfant, je veux jouer tout le temps. Mais j’entends la voix de mes parents: *Fais tes devoirs, mon sacripant!* - *Yuk! Pas encore!*” La question des devoirs scolaires est définitivement un aspect pédagogique qui crée des difficultés pour plusieurs, autant au foyer qu’à l’école. Trop souvent, parents et enseignants ne savent plus quoi faire pour encourager les enfants à faire leurs devoirs.

Face à ce dilemme, nous avons conçu une méthode pour l’apprentissage du français dont les stratégies utilisées d’abord dans la salle de classe exigent ensuite un suivi par l’entremise de l’implication des parents dans les devoirs au foyer. *La méthode Claire* (Chénier, 1993) est utilisée dans une classe de deuxième année d’une école franco-manitobaine, afin que tous les élèves puissent développer leur plein potentiel en lecture et en écriture. Cette méthode, s’articulant autour de deux aspects fondamentaux de l’apprentissage, la motivation et la mémoire, encourage la participation des parents surtout au foyer. Plusieurs questions se posent face à cette implication des parents. Par quels moyens rejoint-on les parents? Les stratégies utilisées correspondent-elles à la pensée éducative contemporaine? Les parents sont-ils satisfaits de leur participation? Etc. C’est précisément une analyse du type d’implication parentale spécifique à cette méthode qui fait l’objet de ce mémoire.

Ainsi, après avoir expliqué les principes à la base de *La méthode Claire*, nous décrivons la mise en application de cette méthode dans la salle de classe. Il est ensuite question du rôle que le parent peut assumer au foyer pour aider l’enfant dans ses devoirs de français. Les stratégies et moyens proposés veulent faciliter et motiver autant le parent que l’enfant dans cette activité qui est trop souvent une corvée peu appréciée.

Après cette description de *La méthode Claire*, nous voulons montrer comment ses visées et ses stratégies répondent aux préoccupations et aux attentes actuelles en éducation. Nous analysons la littérature sur quelques mouvements politiques,

économiques et sociaux, ainsi que certaines recherches contemporaines qui préconisent l'établissement d'un partenariat entre le foyer et l'école, entre les parents et les enseignants, surtout en ce qui a trait à l'implication parentale dans les devoirs.

Enfin, il convient de chercher à savoir si les parents auxquels on propose de s'impliquer dans les devoirs de leur enfant selon *La méthode Claire* s'impliquent vraiment et s'ils sont satisfaits de leur participation et des résultats qu'ils perçoivent chez leur enfant. En révélant certaines forces et faiblesses de cette méthode, la recherche descriptive et la discussion qui suit veulent aider à comprendre davantage et à améliorer ce projet éducatif.

Chapitre 1

La méthode Claire et l'implication parentale

Afin de mieux comprendre les stratégies d'implication parentale préconisées par *La méthode Claire* (Chénier, 1993), il est nécessaire de jeter un coup d'oeil d'abord sur les principes de base de cette méthode et ensuite, sur sa mise en application au niveau de la salle de classe.

La méthode Claire: principes fondamentaux

La méthode Claire pour l'apprentissage du français est le fruit d'une longue expérience éducationnelle dans divers pays. Deux observations principales ressortent de cette expérience. D'abord, en regardant deux jeunes Canadiens jouer au *Nintendo*, l'idée est venue de construire un programme de lecture pour la deuxième année ayant, autant que possible, le même pouvoir d'attraction que les jeux vidéos. Dans ces jeux l'on constate, entre autres, que le joueur a un certain contrôle sur le niveau de difficulté. Il peut reconnaître immédiatement ses succès et ses échecs. Lorsque la tâche exige un haut niveau de concentration et même lorsqu'il doit recommencer, le jeune garde l'espoir d'une progression à la mesure de ses efforts persévérants. Serait-il possible alors d'emprunter à ces jeux technologiques certaines de ces stratégies motivantes pour l'apprentissage de la lecture?

De plus, comme enseignante à Hong Kong, l'auteure a pu constater combien les orientaux donnent de l'importance au développement de la mémoire. Un événement fortuit lui a inspiré le concept du fonctionnement de la mémoire qui est sous-jacent à la méthode, spécialement au niveau de l'écrit. Au cours de ses propres études, elle a lu un

dépliant expliquant brièvement une stratégie de mémorisation basée sur la répétition plus fréquente au début, puis plus espacée par la suite. On y suggérait de réviser la matière apprise après douze heures, les révisions subséquentes se faisaient au bout de vingt-quatre heures ou un jour, puis deux jours, quatre jours, huit jours, etc. L'auteure a utilisée cette technique au cours de ses études de *B.A. Honours in English* à l'Université de Londre en Angleterre. C'est aussi grâce à ce moyen de mémorisation qu'elle a pu avancer dans l'apprentissage du cantonais, dialecte chinois le plus utilisé à Hong Kong.

Pendant plusieurs années, cette technique n'a été utilisée que pour des besoins personnels. C'est de retour à l'enseignement au Canada que l'auteure a reconnu l'utilité de l'adapter pour répondre aux besoins de ses élèves. Au cours de ses premières années d'enseignement au Manitoba, l'auteure ressentait beaucoup de frustration face à l'enseignement du langage écrit par le biais de la dictée hebdomadaire. L'enfant devait souvent y mettre beaucoup d'effort avec peu de résultats à long terme, puisque les mots appris étaient vite oubliés. Pourquoi alors ne pas adapter la répétition espacée pour faciliter la mémorisation chez les élèves de deuxième année d'une école franco-manitobaine? Ainsi, en plus de favoriser la motivation, *La méthode Claire* pour l'enseignement du français est basée sur un deuxième principe fondamental: encourager le développement de la mémoire pour l'apprentissage de l'orthographe d'usage par la répétition espacée.

Un troisième aspect de cette méthode découle de l'expérience vécue dans l'enseignement au Canada. Dans les écoles franco-manitobaines, la majorité des familles parle le français comme langue première. Il est donc possible de puiser à cette source importante que sont les parents pour l'apprentissage de la langue. Par contre, certains parents sont anglophones. Le défi est de trouver un moyen à la fois simple et efficace qui permette à tous les parents, quel que soit leur niveau d'instruction ou de connaissance de la langue, de s'impliquer dans l'apprentissage du français de leurs enfants.

Ainsi, pour arriver à ses objectifs, c'est-à-dire pour favoriser la motivation et le développement de la mémoire tout en impliquant les parents dans l'apprentissage du français, *La méthode Claire* propose un ensemble de stratégies qu'il est maintenant nécessaire d'examiner.

La méthode Claire: déroulement quotidien

Bien que quelques stratégies de *La méthode Claire* soient utilisées pour l'apprentissage d'une langue autre que le français, ainsi qu'à des niveaux et âges différents, la description qui suit s'en tient surtout à l'expérience faite dans une classe de deuxième année d'une école francophone. C'est en décrivant d'abord son déroulement dans cette salle de classe qu'on peut être en mesure de mieux comprendre le style d'implication parentale qu'elle préconise. Afin de mieux saisir les divers aspects de cette méthode, il sera d'abord question de l'organisation matérielle et ensuite de la mise en application de la méthode dans le quotidien et tout au long de l'année scolaire.

L'organisation matérielle

Sur le plan de l'organisation matérielle, *La méthode Claire* exige d'avoir accès à de nombreux livres de lecture, des séries nouvelles et anciennes à différents degrés de difficulté. Ces livres, à au moins quatre exemplaires chacun, sont placés sur des étagères à la portée des enfants. Chaque série est accompagnée d'une audio-cassette correspondante. Les livres, les étagères et les audio-cassettes sont numérotés afin de permettre aux élèves de trouver facilement ce dont ils ont besoin.

Tout près des étagères, à l'arrière de la classe, deux tables rondes pouvant accommoder chacune huit élèves, sont utilisées simultanément comme centre d'écoute et centre de lecture. Les élèves ont aussi accès à un centre d'informations pour la recherche dans les livres de références et à l'ordinateur.

Pour l'écrit, *La méthode Claire* encourage la participation active et la production des élèves plutôt que le travail dans des cahiers d'exercices commerciaux. Les élèves peuvent facilement se procurer les cahiers dont ils ont besoin et l'école fournit le matériel nécessaire pour laminer et relier les petits livres qu'ils écrivent et qui viennent enrichir la bibliothèque de la classe.

Suite à cette explication de l'organisation matérielle, on peut maintenant observer le déroulement d'abord sous ses deux volets de la lecture et de l'écriture.

Le volet de la lecture

Dès la première journée d'école, l'enseignante prépare le programme de lecture. Tout comme dans les jeux vidéos, l'élève est invité à indiquer s'il veut commencer au niveau de difficulté "Débutant", "Intermédiaire" ou "Avancé". L'enseignante cherche à respecter la décision de l'élève en autant qu'il n'y ait pas trop d'écart entre son choix et son rendement tel qu'évalué à la fin de l'année scolaire précédente. Elle explique aussi que quelque soit le niveau de difficulté choisi par l'élève, il pourra avancer aux autres niveaux aussi rapidement qu'il le désire, à son propre rythme. Cette étape permet de mettre en place trois groupes de joueurs en lecture.

Lorsque les groupes sont constitués, l'enseignante donne à l'élève le premier livre d'une série de lecture correspondant à son niveau. Tous les élèves d'un même niveau commencent par le même livre de la même série. Ils doivent pratiquer la lecture orale des deux premières pages de ce livre à la maison. Les élèves sont encouragés à demander l'aide de leurs parents pour ce travail. Il est, en effet, important d'impliquer les parents le plus tôt possible pour stimuler la motivation de l'élève et assurer un progrès constant.

Au cours de la deuxième journée de classe, les élèves sont mis en contact avec le centre de lecture et le centre d'écoute, de même qu'on leur explique le programme de lecture spontanée à la maison.

Le centre de lecture

L'apprentissage de la lecture en classe se fait chaque jour au cours des deux dernières périodes de la journée. Cette heure, qui pourrait être vide à cause de la fatigue, est, en réalité, bourdonnante d'activités. Les enfants aiment lire à l'enseignante et à leurs amis, tout autant qu'écouter des histoires.

Pendant la période de lecture, les enfants se répartissent en groupes, soit au centre de lecture, soit au centre d'écoute. Au centre de lecture, comme première activité, l'enseignante écoute chaque jour tous les élèves à tour de rôle. Ceux-ci lui font la lecture de quelques pages qu'ils ont pratiquées la veille pour devoir. Ceux qui ont choisi de se placer dans la catégorie des "Débutants" ont toujours priorité au centre de lecture. Ainsi, l'enseignante s'assure qu'en cas d'imprévu, les élèves qui ont le plus besoin de son attention ont toujours le temps de lui faire la lecture.

Lorsque l'élève fait preuve d'une lecture courante et expressive, l'enseignante lui demande s'il désire augmenter d'une page le nombre de pages à pratiquer pour le lendemain. L'élève peut ainsi contrôler son rythme de progression dans le jeu en ajoutant une page de plus à lire à la fois jusqu'à un maximum de 24 pages par jour. L'enseignante inscrit alors dans le cahier *J'aime lire* de l'élève le nom de la série, le titre du livre, le numéro de la page où l'élève doit commencer sa pratique de lecture et, entre parenthèses, le nombre de pages qu'il a décidé de pratiquer pour le lendemain, comme dans l'exemple suivant:

Menu-mémo

1 4 (3)

Ces chiffres se lisent ainsi: 1 = le numéro du volume de la série *Menu-mémo*; 4 = la page où l'élève commence la lecture; (3) = le nombre de pages qu'il a choisi de lire. L'élève a donc pour devoir de pratiquer sa lecture des pages 4 à 6 du premier volume de la série *Menu-mémo*.

L'élève peut garder le même nombre de pages pendant plusieurs jours s'il juge qu'il en a assez ou si l'enseignante considère que sa lecture n'a pas encore atteint la qualité désirée. Dans les deux cas, l'enseignante s'assure que l'élève travaille selon ses capacités et sinon, l'encourage à faire davantage. Elle doit aussi surveiller ceux qui désirent progresser trop rapidement et qui ont de la difficulté à juger de l'effort qu'ils devront produire.

Tous les élèves sont appelés à viser une production de qualité, chacun selon ses possibilités. Il n'est pas rare alors de voir certains élèves débutants ou intermédiaires dépasser le niveau de lecture des élèves de groupes supérieurs au leur. Habituellement, les élèves parviennent à lire au moins 20 pages par jour quelques mois avant la fin de l'année scolaire. D'autre part, pour l'élève qui lit 24 pages par jour dans des séries avancées et qui produit une lecture orale de haute qualité même dans des lectures non pratiquées, l'enseignante introduit la lecture silencieuse. Elle explique à l'élève et à ses parents que la lecture silencieuse peut être beaucoup plus rapide. Dans ce cas, au centre de lecture et au foyer, l'élève ne lit pas oralement; il parle plutôt d'un aspect du livre qu'il est en train de lire. Au moins le tiers des élèves atteindra ce haut degré de compétence et d'indépendance en lecture au cours de la deuxième année. Ces stratégies de lecture cherchent à encourager autant ceux qui ont plus de facilité que ceux qui en ont moins, à avancer à leur propre rythme tout en invitant chacun à se dépasser.

En plus de la lecture orale, une deuxième activité au centre de lecture met l'accent sur la compréhension. Lorsqu'un élève a terminé de faire sa lecture orale et reçu son devoir, un autre élève lui pose des questions sur le texte qu'il a lu. Au début, pour habituer les élèves à ce genre d'activités, les questions sont formulées au préalable par l'enseignante. Au fur et à mesure que les élèves deviennent habiles avec ce type d'exercices, ils peuvent poser leurs propres questions sur le contenu et le style du texte lu. Tous les élèves sont donc invités à évaluer les informations, à interpréter, à associer, à réagir, à critiquer...

De façon générale, le temps passé dans le centre de lecture est d'environ quinze minutes par groupes d'élèves. Pour éviter la monotonie qui peut résulter de la lecture orale à tour de rôle, il est permis à chacun, dès qu'il a terminé sa lecture et répondu aux questions qui lui sont posées, d'aller placer sur les étagères les livres qu'il a déjà lu et prendre ceux qu'il devra pratiquer pour les jours suivants. Il peut aussi compter les pages à lire et placer des signets au bons endroits. Lorsque les élèves d'un même groupe ont terminé leur lecture, ils se rendent ensuite au centre d'écoute ou aux ordinateurs, selon une procédure où les trois groupes vont d'un centre à l'autre en rotation.

Le centre d'écoute

Au centre d'écoute, les élèves ont l'occasion de lire silencieusement les nombreux livres des différentes séries du programme de lecture tout en écoutant les audio-cassettes correspondantes. Ceci leur permet de voir le texte au complet et de se familiariser avec le contenu, avant de le relire par tranche de quelques pages au centre de lecture.

Que ce soit au centre d'écoute ou au centre de lecture, pour progresser dans le jeu, les élèves doivent lire les livres selon l'ordre numérique préétabli. C'est ainsi que, graduellement, les élèves sont amenés à lire des textes de plus en plus complexes. Les premières séries de livres sont à un niveau de première année. Par contre, les séries les plus avancées contiennent des livres qui sont normalement lus par des élèves de la troisième à la quatrième année.

Les élèves à tour de rôle prennent la responsabilité du centre d'écoute. Un élève est nommé chef de groupe et deux autres sont ses assistants. Le chef a la responsabilité des audio-cassettes et de l'enregistreuse; il doit aussi veiller au maintien de l'ordre dans le groupe. Les assistants sont responsables d'aller chercher et de distribuer les livres aux membres du groupe et de les remettre à leur place sur la tablette. Tous les élèves apprennent ainsi le système de classification et de rangement des livres et des cassettes et développent un sens de responsabilité face au maintien de ce système en ordre.

Au centre d'écoute, les élèves lisent silencieusement ces livres les uns après les autres, toujours selon l'ordre préétablie. Ils traversent les séries plus rapidement qu'au centre de lecture. Ils n'ont pas à revenir en arrière car ils auront l'occasion par la suite d'entendre et de réentendre les mêmes livres lus par d'autres élèves au centre de lecture.

À la fin de la période de lecture, l'enfant apporte son cahier, *J'aime lire*, à la maison. Ceci lui permet, de même qu'à ses parents, de savoir exactement ce qu'il doit pratiquer comme lecture le soir. Ce cahier contient aussi des messages que l'enseignante juge utiles de transmettre aux parents ou que les parents désirent lui communiquer. Il permet également de consigner et de rendre compte du travail fait dans le cadre du programme de lecture spontanée au foyer.

Le programme de lecture spontanée au foyer

Au cours de la deuxième journée d'école, l'enseignante invite ses élèves à lire des livres de leur choix à un membre de leur famille. Les sources de livres à la disposition de l'enfant proviennent des bibliothèques publiques, de celle de l'école ainsi que de la salle de classe où sont mis à l'honneur les livres composés par les élèves de la deuxième année au cours des ans. L'enfant écrit le titre du livre dans son cahier *J'aime lire*, et demande à son auditeur d'apposer sa signature à côté du titre inscrit dans son cahier. Dès que l'élève a lu dix livres dans le cadre de ce programme, il reçoit un auto-collant dans son cahier. Un prix est décerné à celui qui aura lu cent livres, deux cent livres, ainsi de suite. Dans la pratique, la majorité des élèves peut se rendre à cent livres tandis que quelques-uns lisent au-delà de cinq cents livres au cours d'une année. L'objectif de ce programme est d'apprendre à lire pour le plaisir et il n'y a donc pas d'exigence particulière en relation avec la qualité de la lecture orale.

Le volet de l'écriture

Un autre aspect important de *La méthode Claire* concerne le développement de l'écrit, avec une insistance sur la mémorisation de l'orthographe d'usage par le biais d'une révision systématique. Les élèves sont donc appelés à participer quotidiennement à des exercices de dictée les plus significatifs possibles et à revoir l'orthographe des mots qu'ils apprennent chaque jour à de multiples reprises à la maison et à l'école.

C'est au début de la deuxième journée de classe que l'enseignante introduit le volet de l'écrit. Elle demande aux élèves de trouver autant de mots à une ou deux lettres qu'ils le peuvent. La collecte de mots se fait selon l'entrée grapho-phonétique, en progressant des sons simples aux sons complexes, ou en choisissant les sons selon les besoins ressentis pendant les sessions de lecture. Les élèves puisent les mots de leur vécu et éventuellement, en s'aidant du dictionnaire. Les élèves dictent ces mots à haute voix (ex.: à, je, sa, tu, etc.), l'enseignante les écrit au tableau tandis que les élèves les transcrivent dans leur cahier *Banque de mots*. Cette collecte de mots se fait par la suite en moyenne une ou deux fois par semaine.

À partir des mots recueillis, l'enseignante encourage chaque élève à composer et à écrire dans sa *Banque de mots* une phrase utilisant au moins deux de ces mots. L'une de ces phrases est ensuite choisie et l'élève qui l'a composée en fait la lecture à haute voix à trois reprises. Chacun l'écrit d'abord à sa façon dans sa *Banque de mots*. Ensuite, l'enseignante l'écrit au tableau pendant un jeu de groupe où les élèves doivent épeler chacun des mots de la phrase du jour. Les élèves et l'enseignante transcrivent cette phrase dans un autre cahier intitulé, *Phrases des amis*, comme suit:

Dictée 1

1. *J'ai bu du lait ce matin. (Rachelle)*

Les élèves ont alors pour devoir à étudier l'orthographe des deux mots soulignés, avec l'aide de leurs parents, en préparation pour la dictée du lendemain.

Le jour suivant, les élèves entament un nouveau cahier intitulé *Dictée* dont chaque page sera soigneusement numérotée. L'enseignante donne alors les deux mots à écrire en dictée de la manière suivante: à partir de son propre cahier *Phrases des amis*, elle lit la phrase inscrite la veille, en indiquant le nom de l'auteur et le numéro (ex.: Phrase de Rachelle, numéro 1: J'ai bu du lait ce matin.). Elle demande alors aux élèves d'écrire dans leur cahier, d'un côté de la page numérotée 1, le premier de ces mots (bu), et de l'autre côté, le deuxième mot (du). Chaque mot est répété deux fois, puis la phrase entière est relue pendant que les élèves vérifient l'épellation des deux mots.

Au début, l'enseignante corrige ces dictées. Plus tard, les élèves échangent leur cahier avec un partenaire. Ils lisent et épellent les mots à haute voix tandis que l'enseignante les écrit au tableau. Les erreurs sont marquées d'un x. Les élèves reprennent leur cahier et corrigent leurs erreurs en réécrivant le mot une fois.

On passe ensuite à la recherche d'une nouvelle "phrase du jour" selon la procédure décrite auparavant et en s'assurant que tous les élèves aient la chance de présenter ainsi leur phrase à la classe. Deux nouveaux mots contenant le son ou les sons à l'étude sont soulignés. Comme devoir, en plus des deux mots de la veille, ces deux nouveaux mots soulignés seront à étudier en préparation de la dictée du lendemain. La deuxième dictée porte sur les quatre mots soulignés dans les deux premières *Phrases des amis*. Le nombre de mots donnés en dictée augmente ainsi jusqu'à un maximum de quatorze. Voici un exemple de la 15^e dictée, telle qu'elle est écrite dans le cahier de l'élève:

15

<i>bu</i>	<i>du</i>
<i>poule</i>	<i>rouge</i>
<i>cousin</i>	<i>matin</i>
<i>lutin</i>	<i>sapin</i>

Plus tard, l'enseignante ajoute à la dictée deux mots-surprises, par exemple, *coucou* et *boule*, pour vérifier l'acquisition de la correspondance grapho-phonétique et s'assurer que les élèves sont capables d'utiliser ce qu'ils ont appris dans d'autres contextes. Aucun de ces mots n'est étudié, ni dicté, sans être inséré dans une phrase signifiante pour les élèves.

L'enseignante récompense chaque jour le travail réussi (complètement bien ou une faute) en plaçant une estampe dans le cahier de l'élève. En suivant des critères bien définis au préalable, l'enseignante affiche au tableau les dictées qui font preuve de qualité: travail propre et sans erreur. À la maison, un parent signe la dictée et peut ajouter un mot ou un dessin afin de motiver et encourager l'enfant dans son effort quotidien.

Au fil des jours, les élèves apprennent l'orthographe de mots composés de sons de plus en plus complexes. Par la suite, on cherche des mots et des expressions plus littéraires afin d'améliorer le vocabulaire et la composition. Parents et enfants se familiarisent aussi avec les stratégies de révision systématique.

La révision systématique

Il est à noter que la dictée quotidienne porte principalement sur des mots provenant des élèves eux-mêmes donc, qui sont à leur niveau de compréhension et susceptibles d'être ainsi plus facilement mémorisés. Cependant, pour plusieurs élèves, cette précaution n'est pas suffisante. Ils ont besoin de développer une stratégie efficace de mémorisation impliquant une révision systématique de l'orthographe d'usage.

La méthode Claire propose une stratégie basée sur la répétition en suivant une grille de planification préétablie (voir Appendice A). Après avoir étudié les deux mots de la journée, l'enfant les revoit le soir à la maison avec l'aide de ses parents; il écrit à nouveau ces mots à la dictée du lendemain, puis, la révision est espacée graduellement à un jour, deux jours, quatre jours, huit jours... Pour pouvoir utiliser cette stratégie,

l'élève doit rapidement s'approprier le système de numérotation des dictées et des phrases quotidiennes. Par exemple, la *Dictée 1* porte sur les mots soulignés de la *Phrase des amis 1*, la *Dictée 2* porte sur les mots des phrases 1 et 2, la *Dictée 3*, sur ceux des phrases 2 et 3, la *Dictée 4*, sur ceux des phrases 1, 3 et 4, et ainsi de suite. L'enseignante demande aux élèves d'inscrire ces chiffres chaque jour dans leur cahier *Phrases des amis*, de la manière suivante:

Dictée: 53 - 85 - 101 - 109 - 113 - 115 - 116

116. Nous dansons quand nous entendons la musique. (Alain)

Les élèves et leurs parents savent alors qu'ils ont à réviser et à étudier les deux mots soulignés dans chacune des sept phrases identifiées par leur numéro en préparation pour la dictée du lendemain.

En plus de l'orthographe d'usage, *La méthode Claire* prévoit l'approfondissement des automatismes grammaticaux. Chaque dictée contient une phrase au complet lorsque, pour la septième et dernière fois, la révision reprend à la phrase numéro 1. De cette façon, les élèves apprennent non seulement les mots mais aussi la ponctuation, les tournures de phrases, les petits mots souvent oubliés dans la dictée traditionnelle hors contexte. De plus, l'enseignante introduit dans la nouvelle phrase du jour les notions de genre, de nombre, de temps des verbes, etc. Elle fait aussi des exercices oraux de transformation de phrases, de substitution de mots, etc., en se basant sur la phrase de l'élève au tableau. En s'impliquant dans les devoirs de l'enfant, le parent est encouragé à discuter de ces divers aspects de la langue française qu'il rencontre dans la dictée.

Notons que l'ensemble du processus de révision par la dictée, incluant la composition de phrases, prend environ trente minutes par jour dans la salle de classe. Mais en plus de ces leçons quotidiennes pour l'apprentissage de la lecture et de

l'orthographe, d'autres activités moins structurées viennent aider à la généralisation des apprentissages, de même qu'elles servent à évaluer ou à récompenser l'effort déployé.

La généralisation de l'apprentissage

Diverses activités orales ou écrites sont introduites afin de vérifier si l'apprentissage dans une situation structurée peut se généraliser à d'autres situations langagières. Celles qui impliquent davantage les parents sont les suivantes:

- L'élève présente oralement à la classe une expérience scientifique qu'il a choisie et préparée avec l'aide de ses parents. Ces derniers sont invités à la session de science naturelle animée par leur enfant ainsi qu'à des saynètes où tous les enfants ont un rôle à jouer.
- Pour le Festival du Voyageur, l'élève présente aux visiteurs les objets antiques qu'il a découvert avec l'aide de ses parents et grands-parents dans le contexte du mini-musée de la classe.
- Des concours de lecture orale devant les amis de la classe sont organisés une fois par semaine. Le parent aide l'enfant à choisir son livre et à le pratiquer pour une lecture publique claire et expressive. L'enseignante cherche à récompenser non seulement le résultat mais aussi l'effort de chacun.
- À la bibliothèque, l'enseignante anime, parfois avec l'aide de quelques parents volontaires, des sessions de recherche sur des matières du programme de la deuxième année. Graduellement, l'enfant apprend à lire des livres et à prendre des notes qui lui serviront à composer ses propres textes sur un sujet donné.

Parmi les activités où lecture et écriture sont intégrées, il y a celle où l'élève écrit spontanément dans son journal les événements saillants de sa vie de chaque jour. À d'autres moments, il compose et illustre, seul ou en groupe, des récits que des parents volontaires aident à corriger, à laminer et à relier. Une fois par cycle, deux élèves vont lire leurs livres aux amis de la première année et de la maternelle. C'est en utilisant les

programmes informatiques de *Works* et *Paint Brush*, que les élèves ont collectivement publié des cahiers à colorier ayant comme sujet quelques fables de Lafontaine. Ces petits livres écrits à la main ou à l'ordinateur sont ensuite légués à la bibliothèque de la classe. Les élèves ont ainsi un bon choix de livres à leur niveau qu'ils peuvent librement apporter à la maison pour leur programme de lecture spontanée.

C'est donc par des activités individuelles ou interactives à l'école et au foyer que l'on encourage l'élève et ses parents à contribuer à l'apprentissage du français oral et écrit. Les activités plus structurées peuvent contribuer à donner un sens de sécurité; tandis que d'autres plus variées veulent soutenir l'intérêt et la motivation. Toutes peuvent aussi être des moyens d'apprentissage et d'évaluation.

L'évaluation

Diverses activités langagières permettent aux parents non seulement de s'impliquer dans le travail scolaire de leur enfant mais aussi de constater les résultats des efforts déployés. *La méthode Claire* veut que l'élève, l'enseignant et le parent suivent pas à pas le progrès quotidien dans l'apprentissage du français.

L'évaluation de l'apprentissage de la lecture se fait d'abord au jour le jour par l'entremise de la lecture au centre. Le nombre de pages donné pour devoir et la série atteinte sont des indices pour tous les intervenants du niveau de compétence de chacun en lecture orale.

L'évaluation de l'orthographe est basée d'abord sur les résultats des dictées écrites quotidiennement. Afin de favoriser les élèves plus auditifs, il y a parfois des concours de dictées orales.

L'évaluation de l'apprentissage du français écrit et oral se fait ensuite par l'entremise des productions écrites et par l'observation des projets et activités de communication orale. Des grilles d'analyse et des tests de compréhension facilitent cette évaluation.

À la fin de l'année, l'évaluation du français est intégrée à un projet de Sciences humaines: *La vie ailleurs*. Pour une vue d'ensemble, l'enseignante prépare un cahier pour l'élève intitulé *Je pars en voyage*. Des activités d'apprentissage-évaluation et des moyens d'auto-correction sont prévus pour les quatre habiletés langagières: l'écoute et le parler, la lecture et l'écriture, suivant l'approche communicative et l'intégration des matières (Bernard, 1990; Lussier, 1992). Selon les exigences du programme d'étude, ainsi que les données de la pédagogie moderne, les styles d'évaluation utilisés, formatifs et sommatifs, sont ceux qui peuvent donner le plus d'information à tous les intervenants du projet éducatif et plus spécialement aux parents (Berger, 1994).

En plus d'évaluer les résultats des apprentissages, on trouve des occasions de fêter les élèves ainsi que leurs efforts et le travail accompli.

La fête: élément motivationnel

Fêter est considéré un aspect important de la vie scolaire. L'enseignante fête les anniversaires de naissance en visionnant des films français au goût des enfants. Cependant, elle cherche surtout à fêter l'effort et le progrès de tous. Ainsi, les élèves savent très tôt qu'il y aura une petite fête lorsque la classe aura atteint la cinquantième phrase de dictée. Il y aura une fête plus grande pour marquer la centième dictée. La fête couronne l'effort persévérant et le travail bien fait. Les parents participent en envoyant gâteaux et friandises. Mais la plus grande fête de l'année est celle où tous les élèves fêtent leurs parents et ont l'occasion de les remercier pour l'aide reçue.

L'implication parentale dans les devoirs selon *La méthode Claire*

Le succès de *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français semble dépendre en grande partie de l'aide parentale dans les devoirs de l'enfant. Certaines stratégies uniques à cette méthode ont été introduites spécifiquement afin d'encourager et de faciliter l'implication du parent quels que soient sa langue ou son niveau d'instruction.

Bien que cette méthode ait d'abord été développée et utilisée au cours des années 90 dans la classe de deuxième année d'une école franco-manitobaine, des enseignants de français et d'anglais d'autres écoles et de niveaux différents ont adopté quelques stratégies propres à cette méthode. Cette expérience laisse entrevoir un potentiel important pour l'implication parentale. À titre d'exemple, en utilisant *La méthode Claire*, l'enseignante d'une classe de 3^e année d'immersion française a su impliquer la grande majorité des parents anglophones dans les devoirs de français. Également, on remarque que cette méthode semble faciliter l'implication directe des parents francophones dont le niveau d'instruction est peu élevé. Quelles sont donc les stratégies qui facilitent une telle implication?

Il semble utile de reprendre certains éléments de cette méthode déjà mentionnés en les présentant davantage du point de vue des parents qui s'impliquent dans les devoirs de français de leur enfant. Entre autres, l'implication parentale est pleinement encouragée pour les devoirs comme suit:

- le parent aide l'enfant à pratiquer les pages de lecture assignées quotidiennement pour la session au centre de lecture en classe;
- pour la lecture spontanée de livres au choix, le parent écoute la lecture de son enfant et appose sa signature dans le cahier de l'élève après chaque livre lu;
- pour la dictée de chaque jour, le parent signe la dictée et peut écrire un message d'encouragement; il aide l'enfant à préparer sa dictée du lendemain;
- pour les exercices d'écriture cursive, le parent aide l'enfant à pratiquer l'écriture cursive des mots introduits graduellement par le biais de la dictée quotidienne.

En plus, on encourage les parents à participer à des activités supplémentaires au foyer et à l'école. Ils peuvent, entre autres, raconter des histoires à leurs enfants, lire et discuter de livres et autres médias avec eux, les aider à écrire des courts textes sur des sujets qui les intéressent. L'enfant peut alors comprendre davantage l'importance de penser et de communiquer.

Parmi les composantes spécifiques à *La méthode Claire* qui exigent l'implication du parent, il y a les deux volets de la lecture et de l'écriture. Puisque l'élément motivationnel de base est que l'apprentissage de la lecture se modèle sur la progression retrouvée dans certains jeux vidéos, et que l'apprentissage de l'orthographe se fait par un système de mémorisation basé sur la répétition espacée, au commencement de l'année scolaire, l'enseignante envoie aux parents une lettre expliquant le processus à suivre (voir directives aux parents à l'Appendice B). De plus, les cahiers de devoirs, *J'aime lire* et *Phrases des amis* indiquent chaque jour ce qui est à préparer pour le lendemain. Le parent est donc impliqué dès le début et peut se familiariser avec la méthode au même rythme que l'enfant. Par conséquent, l'implication des parents et la collaboration de l'enfant sont davantage assurées et les devoirs deviennent plus faciles au fur et à mesure qu'on avance.

Les parents peuvent non seulement suivre le progrès de l'enfant mais y contribuer de diverses façons. Par exemple, en plus d'aider dans la lecture quotidienne, le parent est souvent plus en mesure de contrôler la somme de travail en avertissant l'enseignant, directement ou par l'entremise du cahier de devoirs, si l'enfant peut augmenter ou doit plutôt diminuer le nombre de pages assigné pour la lecture de chaque jour.

Les aspects de la méthode qui peuvent motiver et faciliter la participation des parents et la collaboration de l'enfant dans les devoirs sont d'une part, la routine et la régularité quotidienne dans le processus et d'autre part, la variété dans le contenu. Enfin, parents et enfants ont un certain contrôle sur les objectifs à atteindre et peuvent constater sans délai les progrès réalisés. L'enseignante encourage aussi le parent à récompenser périodiquement les efforts et les succès de l'enfant.

Il est donc évident que les stratégies de *La méthode Claire* exigent l'implication du parent pour atteindre leur pleine efficacité. Par conséquent, dès le début et tout au long de l'année scolaire, il est utile et même nécessaire dans certains cas de prendre contact avec le foyer pour mieux connaître l'enfant et pour impliquer les parents dans le

processus d'apprentissage surtout par l'entremise des devoirs en relation et en continuité avec les activités de la salle de classe.

Plusieurs parents veulent aider leurs enfants dans leur apprentissage; ils sont, en effet, souvent les plus aptes à seconder l'enseignant dans ses efforts pour assurer le meilleur rendement de ses élèves. En comptant ainsi sur l'aide des parents à l'école et au foyer, *La méthode Claire* veut, dans la mesure du possible, que tous les élèves, même les plus faibles, puissent développer leur plein potentiel langagier sans être mis à l'écart ou retiré de la salle de classe.

Position du problème

La méthode Claire propose plusieurs stratégies originales pour l'apprentissage du langage écrit, en accentuant deux principes fondamentaux qui font sa spécificité: la motivation et la mémoire. L'élément motivationnel de base est que, pour la lecture, la méthode se modèle sur la progression retrouvée dans certains jeux vidéos. Ensuite, pour faciliter la mémorisation et rendre la dictée quotidienne intéressante, la méthode prévoit une révision systématique de l'orthographe d'usage à partir de mots et de phrases venant des élèves. De plus, l'implication des parents dans les devoirs de l'enfant est encouragée par ces stratégies qui veulent rendre leur tâche plus facile et permettre à l'élève, aux parents et à l'enseignante de mesurer les progrès au jour le jour.

Face à cette méthode, deux catégories de questions nous préoccupent particulièrement. La première catégorie est plutôt théorique. Ces principes et stratégies spécifiques à la méthode répondent-elles aux aspirations et aux attentes du milieu où elles sont utilisées? Les mouvements politiques, économiques et sociaux supportent-ils ou non une approche pédagogique qui préconise le partenariat entre le foyer et l'école? Ces mouvements viennent-ils confirmer ou contredire les moyens que cette méthode propose pour l'apprentissage et pour la participation des parents dans cet apprentissage? Que dit la recherche éducationnelle et psychologique concernant, entre autres, les devoirs et

l'implication parentale dans les devoirs scolaires; que suggère-t-elle au sujet de la motivation et de la répétition espacée pour l'apprentissage du langage écrit?

La deuxième catégorie est d'ordre pratique. Jusqu'à quel point les parents qui en ont reçu l'invitation s'impliquent-ils effectivement dans les devoirs de leurs enfants? Quelle est l'opinion de ces parents concernant les devoirs de français; quel est leur degré de satisfaction face à leur implication et aux résultats qu'ils perçoivent chez leurs enfants?

Afin de vérifier la qualité de l'implication parentale que cette méthode préconise, il faudra d'abord voir jusqu'à quel point les principes et les stratégies proposées répondent aux préoccupations actuelles en éducation et sont en accord avec la littérature scientifique contemporaine. Dans un deuxième temps, il sera question de sonder l'opinion et le degré de satisfaction d'un groupe de parents qui s'impliquent dans les devoirs de leurs enfants selon *La méthode Claire*.

Chapitre 2

La méthode Claire et la littérature contemporaine

Certains mouvements politiques, économiques et sociaux peuvent, à la fois, être à la base et expliquer le regain d'intérêt actuel pour l'implication des parents comme partenaires des éducateurs professionnels. Après avoir jeté un regard sur ceux qui encouragent cette implication, nous nous pencherons sur les oeuvres des théoriciens et chercheurs qui discutent des principes et stratégies sous-jacentes à *La méthode Claire*, en particulier ceux qui lui sont plus spécifiques: la mémorisation par répétition espacée ainsi que la motivation pour l'apprentissage de la lecture et les devoirs scolaires.

Mouvements contemporains

La méthode Claire mise beaucoup sur l'implication des parents dans le projet éducatif. Afin de mieux comprendre l'importance ou l'utilité d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants, il est nécessaire de jeter un regard sur certaines conjonctures politiques, économiques et sociales qui encouragent le partenariat entre le foyer et l'école.

Contingences politiques

Sans doute, les instances gouvernementales ont un grand pouvoir dans le domaine de l'éducation. Par contre, il y a une volonté grandissante de la part des politiciens de conscientiser les parents concernant leurs droits et leurs responsabilités face à l'éducation de leurs enfants d'âge scolaire. Il est donc utile d'aborder le sujet de l'implication parentale face à la situation politique dans le contexte manitobain d'abord, et ensuite plus

particulièrement, dans celui de la minorité francophone. Enfin, on jette un regard sur quelques aspects pratiques proposés par le ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle du Manitoba pour l'implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants, surtout dans les devoirs au foyer.

La situation provinciale

Au niveau de la province, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba, reconnaissant plusieurs avantages du partenariat entre les parents et les enseignants dans le projet éducatif, a élaboré des politiques à ce sujet au cours des dernières années. Cependant, ces droits et responsabilités des parents dans l'éducation de leurs enfants n'ont pas été reconnus sans difficulté.

Il faut avouer que politiciens et éducateurs ont longtemps boudé la présence ou l'ingérence des parents en matière d'éducation, que ce soit au niveau de la gestion des écoles ou à celui de l'aide à l'enseignant dans la salle de classe. Dans un ouvrage publié en 1975, Stamp note combien les parents ont perdu droits et pouvoirs dans le domaine de l'éducation de leurs enfants à l'école. Il attribue cette perte en partie à la montée du professionnalisme en éducation: "Les agents scolaires (*school people*) ont développé la croyance que l'éducation est une entreprise professionnelle, et par conséquent, son administration doit être laissée aux experts -- surintendants, directeurs et enseignants" (p. 31).

Autrefois, l'implication des parents dans la gestion des écoles locales se réalisait surtout par l'entremise de commissaires élus, dans la majorité des cas, parmi les parents des enfants fréquentant les écoles. Selon la Fédération provinciale des comités de parents (FPCP, 1994), lorsqu'au Manitoba, entre les années 50 et 60, on a établi les divisions scolaires sous la direction de professionnels, c'est alors surtout que la présence des parents a été davantage mise en veilleuse en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants à l'école. Pour plusieurs, le jargon et les pratiques éducatives étaient devenus si

complexes, que les parents n'osaient s'immiscer dans un domaine qu'ils ne comprenaient plus.

De plus, Riley (1994) mentionne que, jusqu'en 1973, la loi interdisait aux associations de parents et maîtres de s'ingérer dans la politique scolaire et dans les prises de décisions. Il en résultait souvent, selon cet auteur, un manque d'équité au niveau du pouvoir et une certaine arrogance chez les éducateurs: "...la relation entre les écoles et les parents, particulièrement avec les mères, était établie comme une relation d'inégalité de pouvoir. Les parents devaient tout simplement faire ce qu'on leur disait de faire et suivre les directives des professionnels..." (p. 15).

En conséquence, depuis plusieurs années, bon nombre de parents revendiquent hautement leurs droits comme premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Selon Riley (1994), ce sont les réussites de quelques groupes d'intérêts, tels que *The Association of Canadian Parents for French* ainsi que *The Association for Exceptional Children*, mis sur pied dans les années 70-80, qui permettront aux parents de redécouvrir leurs droits et leurs responsabilités face à l'éducation de leurs enfants.

Bien qu'il y ait encore des réticences face à certains groupes minoritaires (Cloutier, 1997), les politiciens semblent actuellement plus attentifs aux aspirations des parents et plus ouverts à l'idée d'un partenariat entre le foyer et l'école. La réforme scolaire des années 90 au Manitoba cherche à redonner aux parents les droits qui sont les leurs ainsi qu'à revaloriser leur rôle dans l'éducation de leurs enfants. Pour la première fois, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (1994b) affirme le droit des parents, par l'entremise de comités scolaires, de participer directement aux prises de décisions en ce qui concerne le personnel, les programmes d'études et le budget. Ce même document encourage les parents à collaborer à la réforme scolaire en participant même à des groupes de pression.

L'établissement de ces comités a pourtant rencontré des obstacles. Un autre document du Ministère (1995b) mentionne justement les craintes des éducateurs face aux

nouveaux pouvoirs décisionnels des parents. Passant outre, les politiques actuelles ne laissent plus de place à ces incertitudes et exigent une étroite collaboration entre les parents et les enseignants afin de promouvoir l'excellence en éducation.

La situation de la communauté franco-manitobaine

Cette reconnaissance de la responsabilité des parents dans l'éducation de leurs enfants est aussi à la base des pouvoirs que la communauté franco-manitobaine a obtenus en ce qui concerne la création de ses propres écoles et la mise en place d'un système de gestion. Ces succès juridiques et politiques n'ont pas été obtenus sans lutte. Par exemple, c'est après des années de combats diplomatiques que la Fédération provinciale des comités de parents (FPCP, 1994), en collaboration avec d'autres organismes francophones, obtiendra du gouvernement manitobain non seulement d'ouvrir leurs propres écoles françaises mais finalement de les gérer eux-mêmes grâce à la nouvelle Division scolaire franco-manitobaine et à des comités scolaires légalement constitués.

Un document de la Commission scolaire franco-manitobaine (CSFM, 1995) rappelle que la constitution légale des comités scolaires, par exemple, est une réponse à l'idée déjà exprimée en 1975 dans un document du Bureau de l'éducation française de la manière suivante: "...la gestion de l'école par la minorité devra (...) prévoir des mécanismes visant une participation accrue des parents aux niveaux local et régional" (CSFM, 1995, p. 17). Chaque école devait être dotée d'un comité ayant un statut juridique reconnu, composé de représentants des parents, du directeur, d'un représentant des enseignants et d'un représentant des étudiants (s'il y a lieu). Certaines modalités des comités récemment établis au Manitoba avaient donc été prévues par la communauté franco-manitobaine.

Les parents ont donc un pouvoir de plus en plus reconnu dans le domaine de l'éducation, pouvoir qu'ils exercent d'abord par l'entremise des membres élus de leurs

commissions et des comités scolaires. Mais les parents en général ont le droit et la responsabilité de s'impliquer directement dans l'éducation de leurs enfants.

L'implication parentale pour l'apprentissage à l'école et au foyer

Même si les parents ont un pouvoir de plus en plus reconnu et valorisé au niveau de la gestion scolaire divisionnaire et locale, il reste que plusieurs d'entre eux veulent aider leur enfant directement et tout simplement dans son apprentissage au niveau de la salle de classe et surtout au foyer. Déjà en 1983, *The National Commission on Excellence in Education*, de Washington, D.C., lançait un appel aux parents, en disant qu'ils étaient les éducateurs les plus importants de leurs enfants et qu'ils devaient prendre leurs responsabilités en participant activement à leur apprentissage. On commence à légiférer à ce sujet aussi au Manitoba.

Le renouveau de l'éducation au Manitoba

En accord avec le mouvement politique pour l'excellence par un renouveau en éducation, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba publie un document (1995b) qui, en plus d'exiger la participation des parents "à la planification et aux prises de décision dans les écoles," demande que cette implication s'étende "à la participation directe aux activités scolaires" et "aux activités d'apprentissage à la maison" (p. 2). Ce même document énumère les nombreux avantages découlant du partenariat entre les parents et les enseignants. Parmi les résultats positifs pour l'élève on mentionne "un meilleur rendement scolaire, un meilleur comportement, une plus grande motivation, une diminution du taux de décrochage, des attitudes plus positives à l'égard des devoirs et de l'école" (p. 4). De plus, lorsque le parent s'intéresse directement à l'apprentissage de l'enfant, celui-ci ressent un plus grand estime de soi, développe une certaine discipline et de meilleures habitudes de travail. Il jouit d'une qualité supérieure de vie et de santé mentale. Alors, s'il en est ainsi, les

parents ont non seulement le droit mais aussi l'obligation de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants pendant "toute la durée de leurs années scolaires" (p. 6).

Un moyen, entre autres, qui permet aux parents de s'impliquer est celui d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs scolaires:

"La participation des parents aux activités d'apprentissage s'entend des efforts qu'ils font pour aider et superviser leurs enfants au cours des activités d'apprentissage qui ont lieu à la maison et qui sont coordonnées avec le travail en classe" (p. 8).

Le Ministère énumère les facteurs essentiels pour la réussite en ce domaine. Les parents doivent:

- savoir ce que les élèves sont censés faire pour bien réussir leurs devoirs;
- comprendre le but du devoir;
- faire usage des données et du matériel rapidement et facilement accessibles;
- renforcer les habiletés déjà acquises et favoriser l'utilisation de celles-ci dans les travaux;
- comprendre que les devoirs ne sont pas seulement du travail non terminé en classe" (p. 8).

L'atmosphère politique favorise non seulement le partenariat entre les parents et les éducateurs, y inclus l'implication parentale dans l'apprentissage à l'école et au foyer, mais tend à l'exiger de plus en plus. Cependant, une autre force s'élève qui a peut-être un plus grand pouvoir sur notre société moderne que la politique; c'est celui de l'économie. La situation économique favorise-t-elle le partenariat entre les parents et les éducateurs professionnels?

Situation économique

En plus des contingences politiques, la situation économique actuelle rend urgente l'implication des parents dans le domaine de l'éducation de leurs enfants. À l'aube de l'an 2000, la société dans laquelle nous vivons traverse de profonds bouleversements. La

mondialisation de l'économie fait que l'époque de la subvention facile et de l'emploi pour tous et toutes semble bel et bien révolue (Losier, 1995). Les coupures dans les programmes sociaux ont des retombées directes sur les écoles et sur les familles. Une réponse aux problèmes économiques soulevés est d'encourager le partenariat entre les divers intervenants du projet éducatif: foyer, école, communauté (Leblanc, 1994). Par conséquent, l'on constate, d'une part, l'influence grandissante du monde économique et industriel sur l'éducation. D'autre part, malgré la pauvreté qui frappe bien des familles, les éducateurs doivent compter davantage sur les parents comme personnes-ressources en ces temps de pénurie financière dans les programmes sociaux et éducatifs.

Plus que jamais, les écoles font face à des situations économiques difficiles. Nous pouvons détecter certains problèmes au Manitoba, entre autres, par l'entremise des nombreux articles de journaux populaires. Par exemple, Mitchel (1997) écrit qu'avec les coupures budgétaires actuelles, les commissions scolaires ont une tâche plus difficile que dans le passé. En conséquence, afin de résoudre ces problèmes économiques, il est question d'amalgamer certaines divisions scolaires (Stannard, 1997b). On parle aussi de couper de nombreux postes d'enseignants (Lanthier, 1997) surtout parmi les spécialistes préposés aux élèves qui font face à des défis (Khan, 1997a). De plus, il est question d'augmenter le nombre d'élèves par classe (Khan, 1997b) et de fermer certaines écoles moins peuplées (Clarke, 1997a, 1997b; Stannard, 1997a). De tels changements radicaux risquent d'avoir des conséquences fâcheuses.

Un des plus graves résultats des coupures budgétaires est celui du manque de temps et de personnes ressources pour les élèves qui font face à des difficultés de tous genres. Avec l'intégration scolaire (Duchesne, 1990), ainsi qu'un personnel et des ressources plus restreints, l'école ne peut suffire seule à la tâche. Où trouver l'aide nécessaire pour les élèves à risque ou pour ceux qui font face à des défis de taille? Il est urgent de trouver ailleurs les appuis nécessaires aux enseignants qui ne peuvent plus donner à leurs élèves les ressources et le temps dont plusieurs ont besoin.

Face à ces besoins grandissants, un des secteurs de notre société qui a une influence plus grande dans le domaine de l'éducation est celui du monde des affaires. À ce sujet, certains font des mises en garde. Dans son article pour *The Manitoba teacher* intitulé: *Class warfare heats up: Whose business is public education? Ours or business'? (It can't be both)*, Robertson (1997) donne ses objections au partenariat entre certaines écoles et les corporations. Les programmes sont souvent restructurés en vue de rendre les élèves plus conscients des ouvertures dans le monde des affaires, mieux préparé pour le marché du travail. La compétition est excessive et l'accent est placé sur la carrière à viser. Lorsqu'un tel partenariat entre le monde de l'éducation et celui des affaires économiques est poussé à l'extrême, c'est parfois au détriment des matières esthétiques et culturelles, subordonnant ainsi la qualité de vie au simple bénéfice économique. L'école pourrait devenir le véhicule des corporations pour la promotion de leurs produits. Sans aller aussi loin, le danger est encore celui de négliger ou de mettre de côté les programmes (et les enfants) que l'on considère non rentables financièrement. Face à ces dangers réels, non seulement les éducateurs mais les parents doivent aussi être aux aguets (Nikiforuk, 1993).

Toutefois, tout n'est pas à rejeter de ces grands mouvements économiques et éducationnels de la fin de notre millénaire. Dans son article du *Winnipeg Free Press*, Lee (1995) montre les avantages, entre autres, de lancer les élèves pour un certain temps dans le monde du travail. À l'inverse, des élèves engagés dans le *Student Connection Program* de l'Université du Manitoba vont enseigner aux compagnies locales comment se servir de l'Internet. Pour ces élèves et certaines écoles, c'est un moyen de financer des activités scolaires, technologiques, sportives et autres que les budgets actuels ne pourraient leur permettre (Krueger, 1997). Ce rapprochement avec le monde industriel et technologique a une influence considérable non seulement du point de vue économique mais aussi sur la pensée éducationnelle.

Certains prétendent que les systèmes d'éducation ne fonctionnent plus et doivent, alors, se modeler sur ceux des corporations ou des multi-nationales qui, elles, ont de plus grands succès (Houston, 1994). Conséquemment, parmi les mouvements s'inspirant des méthodes industrielles, on cherche à adapter au domaine de l'éducation les principes du *TQM* développés par Deming (1988) à qui l'on attribue le succès de plusieurs entreprises commerciales internationales (Blankstein, 1992; Bonstingl, 1992; Conference Board of Canada, 1993; Holt, 1993). Un des principes du *Total Quality Education (TQE)* demande de briser les divisions et d'unir les forces dans un véritable partenariat. Dans son livre, *The Quality School*, Glasser (1990) inclut l'implication du foyer comme moyen de promouvoir la qualité du rendement pour tous les élèves. Il constate un lien étroit entre le succès scolaire et l'encouragement de la famille. L'élève reçoit de sa famille le sens et l'importance du travail scolaire. Selon cet auteur, les enfants de classe sociale plus élevée, tendent à mieux réussir parce qu'ils reçoivent souvent plus d'affection et d'attention au foyer et aussi parce que parents et enseignants ont "un même agenda scolaire" (p. 50). Lorsqu'un élève ne réussit pas à produire un travail de qualité dans la salle de classe, Glasser (1990) encourage les contacts avec la famille. Le *TQE*, comme bien d'autres courants d'ailleurs, reprend aussi l'idée qu'il faut construire à partir de ce que l'élève sait déjà (Macchia, 1992; Rhodes, 1992). En plus des enfants eux-mêmes, ce sont leurs parents qui peuvent le plus éclairer les enseignants à ce sujet.

Sans vouloir faire du milieu scolaire une usine (Capper et Jamison, 1993; Chickering et Potter, 1993), il semble utile, à la suite du *TQE*, d'accentuer la collaboration de tous pour assurer un plus grand succès pour tous dans le milieu scolaire et dans l'avenir. Ces réflexions dans un contexte économique sont aussi en conformité avec les directives du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba, (1994a) concernant la nécessité pour tous les partenaires en éducation -- parents, élèves, enseignants, entreprises, industries, syndicats et gouvernement -- "de travailler ensemble pour assurer aux élèves des écoles du Manitoba, depuis la maternelle

jusqu'au secondaire 4, une éducation de qualité, conçue pour le présent et adaptée à l'avenir." (p. 3).

Par contre, pour une collaboration efficace, il est nécessaire et urgent d'assurer un équilibre juste et raisonnable entre les divers intervenants: parents et élèves, éducateurs et membres de la communauté, qui luttent parfois pour un pouvoir en éducation qui ne leur appartient pas toujours ou qu'ils ne peuvent assumer. Cependant, les parents jouent un rôle essentiel dans l'amélioration du rendement scolaire de leurs enfants et, par conséquent, tous doivent les aider à assumer efficacement cette fonction importante mais pas toujours facile (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995a).

Bien que ce soit en assurant une certaine complémentarité entre l'école et le foyer que l'enfant est le mieux servi, la situation financière de la famille ne facilite pas toujours cette collaboration. En plus des écoles, les foyers sont aussi touchés par l'instabilité économique, en particulier dans le domaine de l'emploi. En 1993, l'Association des éducateurs et éducatrices franco-manitobains a cru nécessaire de mandater un comité pour l'étude du dossier *La pauvreté et l'école* (AÉFM, 1995), en vue de sensibiliser les éducateurs à ce problème grandissant. En plus de la gêne qui peut frapper les écoliers et leurs familles, la pauvreté rend plus difficile pour certains parents de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants d'âge scolaire. Pourtant, leur participation est d'autant plus nécessaire. Il faut alors chercher à comprendre le milieu social afin de trouver moyen de faciliter la tâche des parents en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants.

Évolution sociale

Plusieurs reconnaissent qu'en encourageant l'implication de la famille pour le progrès de l'enfant à l'école, tous peuvent en bénéficier. Mais trop souvent, le parent qui veut aider son enfant dans ses activités scolaires se sent dépourvu par manque de connaissance ou de temps. La situation familiale ne se prête pas toujours facilement à la participation du parent dans l'éducation de l'enfant d'âge scolaire. Une meilleure

connaissance des grands bouleversements sociaux de notre temps, entre autres au niveau de la famille, peuvent apporter un peu d'explication et aider à solutionner certains problèmes qui en résultent.

L'évolution de la famille a été très rapide au cours du XIXe siècle. La famille traditionnelle avec sa stabilité et ses rôles bien délimités existe-t-elle encore? Contrairement à ce que l'on retrouvait dans la société agricole d'autrefois, les parents, dans la majorité des cas, travaillent aujourd'hui le plus souvent à un endroit éloigné du foyer. En 1982 aux États-Unis, il n'y avait plus que 3% des hommes en agriculture, comparé à 42% en 1900 et à 87% en 1810. La proportion de mères travaillant dans leur foyer avait aussi diminuée de 90% en 1885 à 50% en 1982. Ces changements sont dus en grande partie à ce qui a été appelé la révolution industrielle. Ils sont aussi le résultat du développement dans notre monde post-moderne des corporations, un nouveau genre de personnalités légales, de "sociétés anonymes" (Coleman, 1987).

En plus de cet éloignement progressif des parents de leurs foyers, un nombre grandissant de familles n'ont qu'un seul parent qui doit assumer tous les rôles et toutes les tâches. Pour la majorité des familles monoparentales, c'est le père qui disparaît de la vie de l'enfant. Selon Angel et Angel (1993), les enfants de ces familles souffrent d'un manque émotif sérieux. Il est donc très important pour l'enseignant et le parent de travailler comme partenaires pour le bien de ces enfants.

De nos jours, l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants à l'école est facilitée par le fait que les adultes de cette génération sont généralement plus instruits que ceux d'autrefois. Ceci est dû en grande partie à la croissance de l'institution scolaire en dehors du foyer, qui a été rendue obligatoire pour tous. Cependant, Coleman (1987) voit ce phénomène de l'éducation publique comme un des résultats du départ du père pour le marché du travail en dehors du milieu familial. Ceci peut expliquer de nos jours, à la suite du départ de plus en plus fréquent de la mère de ce même milieu, l'appel pour les garderies à un âge plus bas qu'auparavant. Le besoin se fait sentir d'institutions qui

s'occuperont des enfants "toute la journée; de la naissance à l'âge scolaire; après l'école, tous les jours, jusqu'à ce que les parents reviennent au foyer de leur travail, et tout l'été." (Coleman, 1987, p 38).

Il y a pourtant des désavantages à cette évolution familiale et scolaire. Dans ces changements rapides de notre siècle, certains parents ont, volontairement ou obligatoirement, laissé une bonne part de leurs droits et de leurs responsabilités face à l'éducation de leurs enfants à l'état. Certains problèmes dans les écoles, tels que le taux plus élevé de décrochage scolaire, d'abus d'alcool et de drogue, de suicide, etc., sont perçus, entre autres, comme un résultat d'une certaine déstabilisation de la famille (Nikiforuk, 1993; Simonds, 1993-94). Il est donc nécessaire de redéfinir et de redécouvrir le rôle important du parent dans l'éducation.

D'autre part, l'avancement de la technologie rapproche les citoyens du monde comme jamais auparavant. Ceci facilite les comparaisons et conduit à une certaine compétition qui explique peut-être la recherche de normes et de standards de performance. Dans les tests académiques internationaux les succès extraordinaires de plusieurs élèves provenant de pays asiatiques ont été perçus comme le résultat de leur appartenance à un noyau familial fortement constitué et d'un intérêt poussé des parents pour le succès de leurs enfants à l'école (Coleman, 1987). Aussi, ces tests académiques internationaux suggèrent que le succès scolaire dans certains pays est plus assuré parce qu'on y trouve une plus grande stabilité économique et familiale. Face à des situations familiales moins stables en Amérique du Nord, il devient encore plus nécessaire pour les parents et les éducateurs de travailler ensemble pour le bien-être des enfants.

Cette étude des contingences politiques, économiques et sociales vient appuyer l'approche pédagogique qui consiste à encourager l'implication parentale dans l'éducation de l'enfant d'âge scolaire. L'on découvre les mouvements politiques supportant cette pratique: d'abord celui des parents revendiquant leurs droits à établir et à gérer leurs institutions scolaires; ensuite les documents du ministère de l'Éducation et

de la Formation professionnelle du Manitoba soutenant les demandes légitimes des parents à cet effet. De plus, constatant les bénéfices de l'implication parentale dans l'apprentissage, le Ministère exige un partenariat plus étroit entre les parents et les éducateurs, et une participation du parent à l'école et au foyer, entre autres, par le biais des devoirs. La situation économique rend tout aussi urgente l'implication des parents dans le domaine de l'éducation. Les coupures budgétaires et la mondialisation de l'économie, l'ingérence de la communauté et surtout du monde des affaires en éducation et enfin, le mouvement du *Total Quality Education*, issu du monde industriel, apportent de multiples arguments en faveur de la collaboration des parents pour le succès scolaire de l'enfant. Du point de vue social, d'une part, l'évolution rapide de la structure familiale occasionnant l'éclatement de plusieurs familles nord-américaines et d'autre part, les moyens de communication technologiques rapprochant les citoyens du monde et rendant possible la compétition scolaire internationale, renforcent encore l'obligation des parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant. Reste à savoir si cette participation du parent répond non seulement aux aspirations des mouvements actuels, mais est aussi considérée bénéfique par les théoriciens. Voyons maintenant ce que dit la recherche à ce sujet.

La recherche contemporaine

Bien que plusieurs parents ont peu de temps à consacrer à leurs enfants, ils sont nombreux ceux qui veulent faire ce qu'ils peuvent pour assurer leur succès scolaire. De leur côté, les éducateurs deviennent de plus en plus conscients qu'il est tout aussi important de prendre en considération la famille que de s'occuper de l'enfant (Rich, 1985). La collaboration entre le parent et l'enseignant peut se faire de deux façons: soit directement, par la participation du parent à l'école ou dans la salle de classe, toujours sous le contrôle de l'enseignant titulaire, soit au foyer, par le truchement des devoirs. Nous nous limiterons dans notre étude d'abord aux recherches qui touchent davantage

les devoirs, ainsi que l'implication parentale dans ces devoirs. Il sera ensuite question des deux principes fondamentaux spécifiques à *La méthode Claire*: la mémorisation utilisée surtout pour l'apprentissage de l'écrit et la motivation pour la lecture.

Les devoirs

Dans le monde de la recherche en éducation, il y a actuellement un intérêt renouvelé pour les devoirs scolaires puisque plusieurs études démontrent un lien entre les devoirs et le succès académique (Walberg, Paschal et Weinstein, 1985). Dans leur synthèse de quinze études concernant l'influence des devoirs, Paschal, Weinstein et Walberg (1984) concluent que les devoirs sont très efficaces pour promouvoir le succès académique. Une synthèse du genre mais plus récente arrive aux mêmes conclusions (Olympia, Sheridan et Jenson, 1994).

En général, le progrès est associé au temps que l'élève consacre à ses devoirs, à condition que les devoirs soient (a) notés ou commentés, (b) commentés positivement, (c) suivis d'une conséquence, et (d) révisés ou vérifiés par les parents. Keith (1986: voir Cooper, 1989) suggère de 10 à 45 minutes de devoirs quotidiens pour les élèves de la première à la troisième année. Les élèves qui ont de la difficulté à apprendre peuvent compenser en mettant plus d'effort et de temps dans leurs devoirs.

On identifie l'accomplissement des devoirs comme un des facteurs les plus importants pour un apprentissage réussi. L'implication parentale dans les devoirs est un complément souvent nécessaire à cette réussite.

L'implication des parents dans les devoirs scolaires

La recherche en psychologie éducationnelle a longtemps reconnu l'importance de travailler et de collaborer avec les parents pour le bien-être de l'enfant (Sheridan et Kratochwill, 1992). Le partenariat entre l'école et le foyer est considéré critique surtout

pour le succès scolaire des enfants provenant de familles socioéconomiquement désavantagées.

La façon traditionnelle d'aider l'enfant à faire ses devoirs est peut-être encore celle qui est le plus à la portée du parent aujourd'hui. En effet, il y a toujours eu des parents qui se sont impliqués dans l'apprentissage de leurs enfants, le plus souvent par l'entremise des devoirs. Par contre, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que l'on voit des études et des projets de plus grande envergure illustrant les bienfaits de la collaboration entre le parent et l'enseignant, de même qu'entre le parent et l'enfant, pour un meilleur rendement au niveau des devoirs faits à la maison. Olympia, Sheridan et Jensen (1994) décrivent plusieurs ouvrages et projets visant l'implication parentale dans les devoirs en général tels que, entre autres, *Winning the homework war* (Anesko et Levine, 1987), *Homework without tears* (Canter et Hausner, 1987), *TIPS: Teachers involve parents in schoolwork* (Epstein, Jackson et Salinas, 1992) et *Homework without the hassles* (Canter, 1994). Ces ouvrages suggèrent plusieurs stratégies d'intervention du parent en vue de rendre l'accomplissement des devoirs plus efficace et de diminuer les conflits qui résultent souvent de cette pratique pédagogique. On mentionne la clarification des objectifs, les contrats, les moyens de renforcement motivationnel et d'évaluation des résultats, etc.

Pour comprendre un peu mieux ce que ces auteurs préconisent, on peut s'attarder à l'ouvrage de Topping (1986) *W.H.I.C.H. Parental Involvement in Reading Scheme?*, où il décrit diverses approches concrètes utilisées par les éducateurs pour encourager et faciliter la pratique d'implication parentale spécifiquement pour l'apprentissage de la lecture. Il décrit brièvement, entre autres, le *Parent Listening*, qui consiste simplement pour le parent à écouter l'enfant lire et à l'aider au besoin. Il résume aussi quatre différents modèles du *Paired Reading*. Dans le premier (*Pure Form*), le parent et l'enfant lisent d'abord à l'unisson. Lorsque l'enfant connaît le mot ou le passage à lire, il fait signe au parent qui le laisse lire seul. Les trois autres modèles sont des variantes de

celui-ci. Dans tous ces modèles, les livres donnés à lire sont classés en ordre de difficulté. Dans le second modèle (*Bryans variant*), le parent lit d'abord seul, ensuite avec l'enfant, et enfin, l'enfant lit seul avec un peu d'aide du parent. Le troisième modèle (*Young and Tyre variant*) est semblable, mais il commence par une explication du parent sur le contenu du livre à lire. Pour ce qui est du quatrième modèle, le parent et l'enfant discutent du livre à lire et ensuite lisent ensemble. Le parent baisse le ton et cesse de lire lorsque l'enfant peut lire de façon indépendante. D'autres techniques sont celles du *Prepared reading*, qui a une composante de lecture silencieuse; le *Shared Reading* (en deux versions), où on encourage la lecture d'une grande variété de livres; le *Relaxed Reading*, qui met l'emphasis sur l'ambiance à créer pendant les sessions de lecture; le *Pause, prompt and praise*, originaire de la Nouvelle Zélande, qui fait ressortir l'aspect motivationnel de l'encouragement verbal de la part du parent, etc. Toujours selon Topping (1986), l'implication du parent dans l'apprentissage de la lecture est le facteur le plus important au niveau du progrès que l'enfant fait en cette matière, quel que soit le statut socioéconomique de la famille. De plus, on constate que le degré de progrès en lecture, souvent remarquable, est plus ou moins prononcé dépendant de la valeur des techniques d'implication parentale utilisées.

Parmi les nombreux essais d'implication parentale pour l'apprentissage de la lecture, il y a celui de Barrett (1986) qui utilise la technique du *Paired Reading (Pure Form)* en deux étapes encourageant le partenariat entre la mère et l'enfant de cinq familles différentes. Cette technique a un intérêt particulier en ce qu'elle est de durée restreinte, dix semaines, et qu'elle s'applique à des enfants de huit à dix ans qui ont des difficultés d'apprentissage en lecture. Pendant les cinq premières semaines, mère et enfant lisent à l'unisson. Pendant les cinq dernières semaines, l'enfant fait signe à sa mère lorsqu'il veut lire des sections seul, ou encore, lorsqu'il préfère reprendre la lecture à deux. Les résultats de tests tels que *Salford Sentence Reading Test* et *Burt Word Recognition Test*, administrés avant et après ces dix semaines de lecture avec leur mère

ont montré un progrès chez tous les enfants: une progression en lecture d'environ six mois. La conclusion de cette étude est que le pairage de la mère et de l'enfant, utilisant des techniques simples, est un moyen efficace pour l'apprentissage de la lecture et peut être étendu à tous les élèves, quel que soit leur niveau de compétence en cette matière.

De telles études et recherches d'implication parentale dans l'apprentissage du langage à l'école et au foyer sont nombreuses (Epstein, 1994; Shockley, 1993 et 1994; Weinberger, Jackson et Hannon, 1986). Dans son ouvrage *What works*, le Ministère de l'éducation des États-Unis (*United States Department of Education, 1987*) donne un résumé des pratiques courantes d'implication parentale à l'école et au foyer. Pour l'apprentissage de la langue, les stratégies suivantes sont mentionnées: au niveau primaire, on recommande que le parent lise à l'enfant et qu'il écoute l'enfant lire, qu'il aide l'enfant à pratiquer la dictée ou l'épellation, qu'il signe ses devoirs, qu'il discute avec l'enfant des activités scolaires et qu'il continue à la maison les jeux appris à l'école, qu'il prépare avec lui, par exemple, une simple expérience scientifique ou un petit dictionnaire. Pour être efficaces, les devoirs doivent être assignés de façon régulière et être en continuité avec les activités d'apprentissage à l'école.

Parmi les avantages de l'implication des parents, le Ministère de l'éducation des États-Unis (*United States Department of Education, 1987*) mentionne que plus l'enfant lit à l'école et à la maison, plus il développe sa compréhension en lecture, son vocabulaire et sa capacité d'une lecture indépendante et rapide. Les enfants qui ont appris la phonétique réussissent habituellement mieux dans l'apprentissage de la lecture à condition d'être exposés très tôt à des livres à leur niveau. Il y a, de plus, avantage si le parent questionne l'enfant, discute avec lui de l'identité des lettres, du sens des mots ainsi que du contenu de l'histoire, de façon à porter l'enfant à réfléchir et à contribuer ainsi à son propre apprentissage.

Malgré l'importance donnée à l'implication des parents, l'ouvrage *What works* (*United States Department of Education, 1987*) note qu'aux États-Unis, les mères

prennent moins d'une demi-heure par jour en moyenne pour parler, expliquer et lire avec leurs enfants. Les pères prennent moins de 15 minutes par jour. Par contre, on remarque aussi que les parents de familles pauvres qui créent dans leur foyer une atmosphère propice à l'apprentissage scolaire, voient leurs enfants réussir tout aussi bien que ceux des familles financièrement plus avantagées. Ceci exige des parents de donner du temps à leurs enfants et de s'impliquer dans leurs travaux scolaires. Ils doivent aussi leur préparer un environnement avec des livres ainsi qu'un endroit approprié à la lecture et à l'étude. Il est, de plus, très important que tous, élèves, parents et enseignants, puissent constater et évaluer l'apprentissage de façon fréquente et systématique afin d'identifier le plus tôt possible les forces et les faiblesses de l'instruction et de l'apprentissage qui en résulte. De cette façon, on peut trouver moyen de remédier aux lacunes le plus tôt possible.

Depuis quelques années, divers programmes ont été développés spécifiquement pour dépister et aider l'enfant au primaire qui a des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit. Dans son étude des cinq programmes américains considérés les plus efficaces pour l'apprentissage de la lecture chez les enfants à risque au primaire, Pikulski (1994) mentionne que tous ont une composante d'implication parentale. *Success for All* contient l'élément le plus substantiel au niveau de la participation des parents dans les activités à l'école, exigeant même la formation d'une équipe de parents volontaires dans chaque école qui utilise ce programme. L'enfant est aussi appelé à lire à ses parents au foyer pendant vingt minutes par jour. *Winston-Salem Project* est celui qui implique le moins les parents. Cependant, on note que les parents participent davantage depuis l'introduction de ce projet langagier dans l'école. Les élèves du *Boulder Project* (*Chapter 1* modifié) sont systématiquement récompensés pour la lecture au foyer. Le *Early Intervention in Reading (EIR)* exige que l'élève lise à la maison le sommaire d'une histoire chaque troisième jour. *Reading Recovery* demande la lecture au foyer d'une ou deux phrases par jour mais encourage l'élève à apporter des livres de lecture à la maison.

D'autres aspects de ces programmes langagiers sont aussi à relever. Il y a l'insistance de tous sur la phonétique et sur l'importance d'apprendre les automatismes pour un écrit de qualité même en bas âge. Par contre, certains de ces programmes sont très coûteux soit au niveau du développement professionnel des enseignants et des spécialistes en éducation, soit à celui de leur implantation. Ils exigent aussi de retirer l'élève de la salle de classe pour une période de temps plus ou moins longue.

Après cet exposé des diverses approches pour l'implication des parents dans les devoirs et en particulier pour l'apprentissage de la lecture, il est utile de voir comment une méthode plus récente, *Guided Reading* (Fountas et Pinnell, 1996), intègre dans la pratique les recommandations de plusieurs projets et recherches éducationnels concernant l'apprentissage de la langue, de la maternelle à la quatrième année, incluant un volet d'implication parentale dans cet apprentissage. Puisque plusieurs principes et stratégies sous-jacents à *Guided Reading* ressemblent à ceux de *La méthode Claire*, avec quelques exceptions cependant, il semble utile de s'y attarder un peu. Parmi les nombreuses stratégies de cette méthode, nous retenons celles qui touchent plus particulièrement les élèves et leurs parents, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et enfin, l'évaluation.

Cette méthode décrit diverses stratégies utilisées pour l'apprentissage de la lecture dans un programme langagier complet. Un principe de base est le suivant: tous les enfants peuvent apprendre à lire et à écrire. On cherche aussi à responsabiliser l'élève face à son apprentissage. L'aspect d'implication parentale est perçu comme un moyen d'apprentissage pour l'enfant et un outil d'évaluation par le parent du progrès et des difficultés que leur enfant rencontre.

Dès le début de l'année scolaire, la participation du parent est encouragée pour l'apprentissage de la lecture à l'école et au foyer. La salle de classe contient un centre d'écoute et une bibliothèque incluant de nombreux livres classés en ordre de difficulté. Après observation et évaluation, l'enseignante place les élèves dans des groupes selon

leur niveau de compétence. On modifie les groupes périodiquement selon les besoins de chacun. L'enseignante consacre une heure par jour pour l'apprentissage de la lecture. Recevant l'aide de l'enseignante et du parent, chacun progresse d'un niveau de difficulté au suivant, à son propre rythme. Par contre, après l'introduction de l'enseignante, les enfants lisent silencieusement le même livre à l'intérieur de leur groupe au centre de lecture. Bien que l'accent est placé sur la lecture silencieuse et indépendante, on travaille aussi la phonétique et on évalue la lecture orale individuellement quelques fois au cours de l'année scolaire.

À l'école et au foyer, on encourage les élèves à lire et à relire les livres qui les intéressent davantage. Comme l'enseignante, le parent peut présenter le livre à lire et ensuite questionner et discuter du livre lu. Par son implication dans la salle de classe et à la maison, le parent devient le partenaire de l'enseignante pour l'apprentissage de la lecture. De plus, pour l'information aux parents, l'enseignante insère les résultats d'évaluations périodiques sur la connaissance des mots et des textes lus dans le portfolio de l'élève.

Les parents participent aussi aux diverses activités orales et écrites. On organise pour les élèves des cercles littéraires pour discussions et partages ainsi que des sessions de lecture orale en groupe ou deux par deux. Parmi les activités d'écriture qui impliquent les parents, il y a celui du *Writing briefcase*. À tour de rôle, les élèves apportent à la maison un cartable d'écriture contenant les matériaux pour composer des écrits et des oeuvres d'art. Après une session pour les parents, ceux-ci composent et confectionnent avec leur enfant des petits livres utilisant des images de journaux, etc. Ces livres sont ajoutés à la bibliothèque de la classe et circulent dans les foyers.

Les recherches et les projets éducationnels mentionnés ci-dessus démontrent les effets positifs de cette pratique qui consiste à donner des devoirs et à impliquer les parents pour assurer leur efficacité. Au cours des années primaires et même intermédiaires, cette implication est un moyen important de prolonger la période

d'apprentissage des enfants surtout pour la lecture. Elle favorise aussi l'acquisition d'habitudes de travail qui sont profitables pendant toute la durée des études. Cependant, en vue de la réussite scolaire, un des éléments à la base de *La méthode Claire* est celui du développement de la mémoire et de l'aide exigée du parent pour une mémorisation intéressante et efficace. Cette particularité de la méthode entre-t-elle aussi dans l'optique de la recherche actuelle?

Mémoire et mémorisation

Selon plusieurs recherches, les élèves ont besoin d'acquérir des stratégies de mémorisation qui peuvent les aider à apprendre et à retenir l'information dont ils ont besoin pour la compréhension et pour le développement de l'esprit critique (*United States Department of Education*, 1987; Sylvester, 1994). Selon Ausubel (1968), c'est à la suite des expériences de Thorndike (1931-1932) que le rôle et l'importance de la mémorisation par la répétition et le "drill" ont été dévalués et même condamnés par plusieurs théoriciens en psychologie et en éducation. Selon les conclusions de Thorndike, la fréquence des répétitions *en elle-même*, n'aurait que peu ou pas d'impact sur l'apprentissage. Son efficacité dépendrait plutôt des autres variables qui l'accompagnent: la satisfaction, l'expérience des résultats, l'appartenance et l'intention de l'apprenant.

Pourtant, Thorndike (1932) ne rejetait pas l'idée que la répétition soit nécessaire à l'apprentissage. Au contraire, dans une recherche concernant l'apprentissage graduel (*gradual strengthening*) comparé à l'apprentissage basé sur le principe du tout ou rien (*all or nothing principle*), il affirme que l'apprentissage graduel, même s'il peut être rapide, est un fait indubitable. Aussi, plusieurs études subséquentes considèrent le développement de la mémoire par la révision et la répétition comme moyens généralement indispensables à l'apprentissage (Brainerd, Howe et Kingma, 1984;

Cowan, 1997; Crawford et Baine, 1992; Howe, Brainerd et Reyna, 1992; Halford, Maybery et O'Hare, 1994; Roodenrys, Hulme et Alban, 1994).

Aussi, Ausubel (1968) mentionne les avantages de la révision fréquente à court terme, puis plus espacée à long terme. Il explique que les deux sont bénéfiques et complémentaires. Il conclut: "il semble que les sessions de pratique (ou de révision) introduites progressivement, et de plus en plus espacées, sont ce qu'il y a de mieux pour l'apprentissage et la rétention efficace". (*"It appears that short and widely spaced practice (or review) sessions that are introduced progressively further apart are best for meaningful learning and retention."* p. 295)

McGaugh (1973), affirme que la consolidation de l'apprentissage dans la mémoire à long terme dépend surtout de la répétition et de la pratique. Il présente comme appui à ces principes sur le fonctionnement de la mémoire, la méthode proposée par Egginghaus, dans son livre classique *Memory*, publié en 1885. Cette méthode pour l'apprentissage par la répétition suppose que même si on oublie ce qui est appris une première fois, l'on peut tout de même supposer une certaine rétention et alors, le ré-apprentissage (*relearning*) devrait se faire avec moins d'efforts. La révision assurerait alors un apprentissage plus rapide, plus efficace et permettrait un plus grand espacement entre les sessions de pratique.

Concernant un autre aspect de l'apprentissage séquentiel, McGaugh (1973) suggère que le renforcement des apprentissages par la répétition espacée est favorisé par le sommeil. La mémorisation se fait plus efficacement si la révision se fait le lendemain.

Plus récemment, Bjorklund et Douglas (1997) insistent sur la nécessité de stratégies mnémoniques pour le développement de la mémoire. Ces stratégies sont classifiées en trois catégories: la pratique (*rehearsal*), l'organisation de la matière et l'élaboration, qui comprend l'association d'éléments semblables. Les études faites auprès d'enfants d'âges variés montrent que les enfants au primaire ont beaucoup plus de difficultés à utiliser les stratégies d'apprentissage et de mémorisation. De telles stratégies

ne sont pas spontanément et effectivement utilisées avant l'âge de dix ou onze ans. Il y a donc un développement qui se fait au cours des années scolaires. Les plus jeunes doivent être aidés, car ils ne peuvent organiser ou élaborer des stratégies mnémoriques qu'après un entraînement intensif et de longue durée. On constate que plus l'enfant pratique, plus il apprend et plus il se souvient, mais il doit recevoir de l'aide dans l'organisation et dans l'élaboration de la matière à apprendre et des stratégies à utiliser.

Il faut aussi prendre en considération les différences entre les individus. L'apprentissage et la rétention à court et à long terme dépendent de plusieurs facteurs dont, entre autres, l'âge, le bagage de connaissances préalables, le niveau d'intelligence, les aptitudes, la motivation et l'intérêt. En général, les enfants qui ont un quotient intellectuel (QI) plus élevé se souviennent plus facilement que ceux dont le QI est moins élevé. Aussi, ceux qui font face à des difficultés d'apprentissage, en lecture par exemple, ont habituellement plus de difficultés à apprendre et à mémoriser. Bjorklund et Douglas (1997) affirment qu'il est possible et nécessaire de travailler au développement de la mémoire et des stratégies mnémoriques pour le succès dans l'apprentissage.

Parmi d'autres auteurs, il y en a qui démontrent l'importance de la révision (Gathercole et Adams, 1994), de la répétition fréquente (Bromage et Mayer, 1986; Lemoine, Levy et Hutchinson, 1993). Selon Horton, Pavlick et Moulin-Julian (1993), la mémoire peut reproduire plus facilement ce qui lui est familier. Dans la même ligne de pensée, Pressley et Forrest-Pressley (1985) soutiennent que les procédés mnémoriques pour un apprentissage de vocabulaire par association de deux mots donnent des résultats positifs surtout s'ils font appel aux connaissances de l'élève. Dans leur recherche sur les difficultés que certaines personnes rencontrent lorsqu'il s'agit d'épeler des mots, Holmes et Ng (1993) concluent que pour ceux qui refusent de prendre le temps nécessaire pour apprendre et mémoriser l'identité et l'ordre des lettres dans les mots, il y aura des conséquences néfastes au niveau de l'épellation en général. L'habileté en lecture dépend aussi de la mémoire (Leather et Henry, 1994; Marfo et Ryan, 1990). De plus, Toppino,

Kasserman et Mracek (1991) viennent confirmer des études antérieures portant sur le lien qui existe entre l'apprentissage et l'espacement des séances de mémorisation (*spacing repetitions*). Plusieurs autres recherches confirment l'importance de la répétition espacée pour le développement de la mémoire (Crawford et Baine, 1992; Rooks, 1988; Scruggs, 1992; Toppino et DeMesquita, 1984). Aussi, le document *Le succès à la portée de tous les apprenants* du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (1997) peut conclure:

“Ainsi, des recherches récentes ont confirmé la valeur du “renforcement espacé”, c'est-à-dire de la revue de la matière à intervalles, en constatant que l'exercice répété peut fortifier les connexions neuronales, qui sont les constituants de la mémoire, comme il fortifie des muscles” (p. 18).

Puisque la mémorisation fait partie de l'apprentissage (Marx, Winne et Walsh, 1985), les enseignants ont un rôle important à jouer pour le développement de la mémoire chez les élèves au primaire (Moely, 1992). Pour remplir cette tâche adéquatement, l'enseignante devra compter sur l'aide des parents.

Les devoirs sont un moyen pouvant permettre aux parents d'appuyer l'effort de l'enseignant et de l'enfant en ce qui concerne le développement de la mémoire. Il y a actuellement un retour vers cette pratique pédagogique traditionnelle des devoirs ainsi que l'implication parentale dans ces devoirs. L'intérêt récent pour le sujet des devoirs et de la mémorisation vient peut-être de la compétition internationale sous forme de tests à échelle mondiale. Ces tests semblent montrer que les enfants nord-américains sont académiquement inférieurs à ceux de plusieurs autres pays. Un résultat de cette compétition est celui d'exiger une plus grande imputabilité de la part des éducateurs et aussi celui d'engager tous les intervenants à collaborer le plus possible afin d'obtenir la réussite demandée (Earl, 1993). De plus, puisque l'enfant vit dans un monde compétitif tant du point de vue académique que socioéconomique, il doit posséder un certain bagage de connaissances objectives. Cette constatation suggère que la mémorisation doit retrouver sa place dans l'apprentissage à l'école et au foyer. Les recherches

consultées justifient donc les stratégies de mémorisation selon *La méthode Claire*. Cependant, pour ce qui est de la lecture, cette méthode se base davantage sur la motivation. L'importance de cet aspect de l'apprentissage est généralement reconnue par les éducateurs. Par contre, la compétition qui peut résulter de certaines stratégies utilisées par cette méthode l'est peut-être moins. De plus, il semble être encore plus difficile de motiver les élèves face aux devoirs à la maison qu'aux travaux durant les heures scolaires. Les stratégies motivationnelle utilisée pour l'apprentissage de la lecture selon *La méthode Claire* sont-elles alors supportées par la recherche éducationnelle?

Motivation en éducation

Suite aux résultats décevants des tests en lecture administrés à des élèves de différents niveaux, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (1997) rappelle à tous les enseignants l'importance et l'urgence pour eux d'apprendre à leurs élèves à lire. La lecture est, en effet, l'élément de base de tout apprentissage et fait souvent partie des devoirs au foyer. Comment se fait-il alors que souvent les élèves détestent les devoirs et, par conséquent, plusieurs ne savent pas lire? Comment motiver les élèves face aux devoirs et à l'apprentissage de la lecture? Telle que déjà expliquée, la participation des parents dans les devoirs peut être très motivante pour l'enfant. Certaines recherches mentionnent, entre autres, l'aspect motivationnel de la surveillance et de l'encouragement verbal du parent qui s'intéresse aux devoirs de l'enfant (Canter, 1994; Cooper, 1989; Glasser, 1990). De plus, la littérature supporte l'implication active et directe du parent dans l'apprentissage au foyer. Quelques auteurs expliquent les moyens pédagogiques susceptibles de promouvoir la motivation chez les élèves.

Ausubel (1968) dira de la motivation qu'elle est autant un effet qu'une cause d'apprentissage et qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève soit motivé avant de lui présenter la matière à apprendre. Il ne faut donc pas se limiter aux intérêts et

éléments motivationnels existants. Pour soutenir et accroître la motivation, il est nécessaire d'aider l'élève à aller plus loin, tout en s'assurant que les tâches sont appropriées à l'apprenant. Il faut surtout éviter la frustration qui résulterait de la faillite perpétuelle. Plutôt, faut-il que l'élève ait des objectifs réalisables et qu'il puisse s'auto-évaluer en cours de route.

Cependant, Ausubel, Novak et Hanesian (1978) soutiennent que la motivation, bien que non indispensable pour l'apprentissage à court terme, est absolument nécessaire pour maîtriser la matière d'une certaine discipline. Il décrit quatre types de motivation: l'intérêt pour le sujet et le succès de l'apprentissage (*cognitive drive*); le besoin de l'élève de réussir face à ses parents et enseignants (*affiliative drive*); le besoin d'exceller face au groupe (*ego-enhancement motivation*); la récompense, la rétroaction, la punition ou la crainte de la faillite (*positive or aversive motivation*). Cet auteur suggère d'utiliser judicieusement, au besoin et en petite dose, les moyens de motivation positive et aversive.

Des auteurs plus récents, Bjorklund et Douglas (1997), mentionnent que l'intérêt pour le sujet aide à la motivation intrinsèque. Selon leurs recherches, l'élève est plus porté vers les tâches qui l'intéressent, il y consacre plus de temps, plus d'effort et en obtient de meilleurs résultats. Par contre, comme Ausubel, ils sont d'avis que les stratégies exigeantes d'apprentissage et de mémorisation seront plus fréquemment utilisées et efficaces si la récompense (*payoff*) est plus élevée.

Il est souvent plus difficile de motiver l'élève face à ses devoirs au foyer. Glasser (1991) examine les problèmes entourant les devoirs scolaires et les frustrations que ces devoirs peuvent causer autant aux élèves qu'à leurs parents. Il soulève en particulier le manque de motivation qui accompagne trop souvent l'accomplissement des devoirs obligatoires. Cet auteur conclut que cela ne sert à rien d'obliger l'élève à faire ses devoirs, plutôt faut-il qu'il veuille les faire. Il est nécessaire d'encourager l'élève à vouloir continuer l'apprentissage à la maison pour un résultat de qualité. Au foyer, il peut

travailler seul, avec des amis ou avec ses parents. Lorsqu'un élève cherche à améliorer ainsi son travail et ses compétences, une ambiance de paix et de satisfaction remplace l'atmosphère de tension et de combat qui accompagne souvent l'accomplissement des devoirs à la maison. Un deuxième élément qui ressort des principes de Glasser (1990) est celui de la compétition comme moyen de motivation. À ce sujet, il est d'avis qu'un peu de compétition avec soi-même et avec d'autres peut être bénéfique. Selon cet auteur, sans compétition, il ne peut y avoir de qualité.

En résumé, les stratégies et les objectifs proposées par *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français répondent non seulement aux visées sociétales actuelles mais aussi aux principes qui ont été dégagés des projets de recherches à la fois théoriques et pratiques. La littérature sur le sujet appuie les stratégies qui concernent les devoirs et l'implication parentale dans les devoirs pour un meilleur rendement scolaire. Elle supporte aussi les moyens d'apprentissage spécifiques à la méthode, en particulier, celles qui concernent la mémorisation et la révision espacée pour l'apprentissage de l'orthographe. De plus, l'étude de quelques auteurs apporte un éclairage sur l'aspect motivationnel qui peut favoriser cet apprentissage. Cependant, reste à savoir si, effectivement, les parents qui ont fait l'expérience du mode d'apprentissage et d'implication proposé par *La méthode Claire* sont satisfaits de leurs efforts et des résultats qu'ils perçoivent chez leurs enfants. L'enquête décrite dans le chapitre suivant veut sonder l'opinion ainsi que la pratique d'implication parentale dans les devoirs de français auprès des parents d'une classe de deuxième année où cette méthode a été utilisée depuis plusieurs années.

Chapitre 3
Une enquête sur l'implication parentale
dans les devoirs de français

La recherche qui suit a pour objectif de connaître l'opinion et le comportement des parents qui s'impliquent dans les devoirs de français de leur enfant selon *La méthode Claire*. Pour évaluer l'efficacité de cette méthode vis-à-vis l'implication parentale, nous avons mené une enquête auprès des parents et élèves de la deuxième année d'une école franco-manitobaine. Suivant un résumé de la méthodologie utilisée, ce chapitre présente et analyse les résultats de cette enquête.

Méthodologie

Techniques de recherche

Plutôt qu'une recherche expérimentale, le projet décrit ci-dessous propose une recherche d'information descriptive dans une situation particulière: celle de parents qui s'impliquent dans les devoirs de français assignés à leur enfant selon *La méthode Claire* (Chénier, 1993). Il s'agit donc d'une recherche utilisant la technique d'étude de cas.

Selon Moss (1983), insérer les données d'une étude de cas dans le cadre d'informations obtenues à partir d'un échantillon plus large (*Embedded Case Study*) peut servir à augmenter la validité de la recherche. En accord avec ce modèle, cette étude se concentre sur quelques cas particuliers, choisis parmi un échantillon plus large de parents et d'enfants. L'information auprès de ce large échantillon est obtenue par le biais de questionnaires-sondages, alors que pour les études de cas, elle provient de méthodes

qualitatives: entrevues et séances d'observations au foyer (Benjamin, 1987; Hamel, Dufour et Fortin, 1993; Weiss, 1994).

Sujets

Les sujets faisant partie de l'échantillon sont les parents et les 19 élèves de la classe de deuxième année, en 1996-1997, d'une école franco-manitobaine. Tous les élèves ont leurs deux parents, sauf deux élèves dont le père est décédé. En général, ces familles habitent dans des villages ou lieux proches de la ville de Winnipeg et appartiennent à la classe moyenne. La majorité des parents est d'origine canadienne française, bien que, parmi eux, il y en a qui ne connaissent pas ou peu le français. Cinq pères et une mère sont anglophones.

Nous avons choisi cette classe en particulier parce que, bien que d'autres classes d'écoles et de niveaux différents utilisent certaines stratégies de *La méthode Claire*, c'est pour cette deuxième année que la méthode a été développée et dans laquelle elle est pleinement utilisée pour l'enseignement du français depuis plusieurs années.

Suite aux sondages, trois familles sont choisies pour les études de cas. Le choix est basé sur les critères préétablis suivants: les réponses aux questionnaires-sondages administrés aux élèves et aux parents démontrent une collaboration parentale substantielle et observable; les membres de ces familles acceptent de faire partie de l'étude; les parents sont de degrés variés d'instruction et de connaissance de la langue française, de niveau social et d'implication dans le marché du travail; les élèves diffèrent dans leurs capacités et leur rendement scolaire.

En fonction de ces critères, les trois familles retenues sont celles d'Angèle, de Brian et de Chantal (pour faciliter la lecture du texte tout en respectant la confidentialité, nous donnons aux élèves et à leurs parents des noms fictifs). Un ou les deux parents de ces trois familles s'impliquent régulièrement dans les devoirs de leur enfant et acceptent de faire partie de ces études de cas.

En ce qui concerne la langue parlée au foyer, puisque la mère d'Angèle est francophone et son père est anglophone, cette famille utilise l'anglais et le français comme langues de communication et seule la mère s'implique dans les devoirs de ses enfants. Dans la famille de Brian, la mère est anglophone et elle ne connaît pas le français. Le père est d'origine francophone mais est limité dans ses connaissances du français parlé et écrit. Le père de Brian est le seul parmi les pères à être le principal collaborateur dans les devoirs de son enfant. La mère aide un peu au besoin. Dans la famille de Chantal, le français est l'unique langue de communication puisque les deux parents sont francophones. C'est surtout la mère qui aide Chantal avec ses devoirs, le père s'impliquant à l'occasion.

Au niveau de l'implication des parents sur le marché du travail, la mère d'Angèle travaille de 20 à 30 heures par semaine, le père et la mère de Brian travaillent à temps plein, tandis que la mère de Chantal est une mère au foyer. Bien que les trois familles sont assez à l'aise, celle de Chantal l'est peut-être un peu moins.

Pour ce qui est des capacités et du rendement scolaire des trois enfants de ces études de cas, Brian est celui qui obtient les meilleurs résultats en compréhension du français écrit. Selon les réponses des sondages, bien que ces trois élèves s'appliquent à leurs devoirs avec assiduité et persévérance, il semble que ce soit Chantal qui doive mettre le plus de temps et d'effort dans ses devoirs de français.

Les trois familles choisies répondent donc adéquatement aux critères fixés et acceptent d'être interviewées et observées au foyer. Il va sans dire que dans toutes les démarches de cette recherche nous obtenons d'abord les autorisations nécessaires de la direction de l'école et des parents concernés. Des précautions d'usage sont prises afin de respecter le droit de chaque participant au respect et à la confidentialité.

Matériel

Pour cette recherche, nous préparons deux lettres d'informations et une demande d'autorisation à envoyer aux parents (voir Appendice B) ainsi que deux questionnaires-sondages (voir Appendice C). Pour le style de ces questionnaires, l'auteure se base sur le *Outdoor Recreation Needs Survey* de l'Université du Manitoba (1995). Nous utilisons une audio-cassette et une enregistreuse pour les entrevues et les séances d'observation au foyer. Quelques notes sur papier sont prises pendant la session de devoir dans chaque foyer. Les contacts pour fixer les rendez-vous sont faits par téléphone.

Procédure de la première étape: les questionnaires-sondages

Au début de l'année scolaire 1996-1997, l'enseignante envoie, par l'entremise des élèves, une lettre expliquant aux parents le déroulement de *La méthode Claire* au niveau de la salle de classe et invitant leur collaboration. Elle propose quelques stratégies afin de faciliter l'implication des parents dans les devoirs de français. Cette lettre annonce l'enquête devant être faite au cours du deuxième terme de l'année scolaire (voir Appendice B).

Dès les premières semaines de classe, lorsque l'enseignante constate la difficulté que certains élèves rencontrent au niveau des devoirs qui leur sont assignés, elle explique aux parents concernés, par téléphone ou en personne, le processus à suivre. Elle insiste encore sur l'importance et l'utilité de la participation des parents dans les devoirs. Dans certains cas, l'enseignante doit suivre l'élève et la famille de plus près car, sous certains aspects, *La méthode Claire* exige l'effort persévérant autant de l'enfant que des parents.

Quelques semaines avant la pause du printemps, les 19 élèves apportent à leurs parents (19 mères et 17 pères) une lettre (voir Appendice B) accompagnée du questionnaire-sondage (voir Appendice C). Nous recevons 29 réponses des parents: 19 mères et 10 pères (80,6%). L'enseignante administre un questionnaire plus simple à 17

élèves dans la salle de classe (voir Appendice C). Une élève est absente, l'autre n'a pas remis l'autorisation du parent à temps. L'enseignante prépare quelques jours d'avance cette session de sondage auprès des élèves, avec une insistance sur l'honnêteté et l'objectivité dans les réponses à donner.

Vous trouverez à l'Appendice D les tableaux sommaires des données brutes: les nombres et pourcentages de réponses aux questionnaires-sondages ainsi qu'un relevé des commentaires, explications et suggestions des parents et des élèves. Nous avons noté les pourcentages des réponses des parents en général, puis ceux des mères et des pères séparément, de même que ceux des garçons et des filles.

Procédure de la deuxième étape: les études de cas

À partir des données obtenues dans les deux questionnaires-sondages, nous choisissons trois familles pour des études de cas. La visite au foyer est un élément central de la deuxième étape de cette recherche. L'objectif de cette visite dans chaque foyer-cible est d'obtenir de l'information d'abord par une entrevue semi-structurée d'une quinzaine de minutes avec le ou les parents. Chaque entrevue est enregistrée sur audio-cassette. L'entrevue est suivie d'une session d'observation du parent qui aide son enfant dans l'accomplissement de ses devoirs de lecture et de dictée en français. Les données brutes servant à ces trois études de cas, c'est-à-dire les verbatims des entrevues et les notes prises à partir de l'observation de la visiteuse et des enregistrements au cours des sessions de devoirs, sont présentés à l'Appendice E.

Analyse des données

Méthodes d'analyse

Les données recueillies dans cette étude sont de deux types: quantitatives et qualitatives. Dans un premier temps, les pourcentages des réponses aux

questionnaires-sondages sont analysés en fonction des trois variables de cette recherche: d'abord, l'efficacité de *La méthode Claire* à impliquer les parents dans les devoirs de français; ensuite, les forces et les faiblesses des stratégies utilisées à cet effet; enfin, le niveau de satisfaction des parents face à leur implication et aux résultats qu'ils perçoivent eux-mêmes chez leurs enfants.

Dans un deuxième temps, l'auteure et une autre personne classifient indépendamment l'une de l'autre les données qualitatives provenant des études de cas; c'est-à-dire des verbatims d'entrevues et des notes d'observation obtenues dans les sessions de devoirs au foyer (voir Appendice E). La confrontation des deux classifications aboutit aux choix des catégories à la base du profil de chaque parent-sujet des trois études de cas. Le schéma de ces profils est le suivant, avec quelques nuances pour chaque cas: la composition et la situation familiale; la conception des parents face à l'utilité des devoirs et à leur implication; leur perception de l'efficacité des stratégies pour l'apprentissage; leur satisfaction face aux résultats constatés; la procédure de l'aide parentale; l'opinion de l'enfant.

Analyse des questionnaires-sondages auprès des parents et des élèves

Cette analyse porte sur chacune des trois variables de la recherche à partir des réponses et des commentaires tirés des questionnaires-sondages. Pour une vue d'ensemble, les réponses aux questionnaires des élèves sont analysées avec celles de leurs parents. Les sigles entre parenthèses indiquent la provenance de ces résultats (exemple: le sigle (D1,1) renvoie le lecteur à l'Appendice D, tableau 1, question no 1.)

Première variable: l'efficacité de *La méthode Claire* pour l'implication parentale

Le premier objectif de cette recherche est d'évaluer l'efficacité de *La méthode Claire* à impliquer les parents dans les devoirs de français de leur enfant en deuxième année. Par efficacité, nous entendons que parents et élèves considèrent les devoirs de

français comme étant importants et utiles; que les élèves font leurs devoirs avec assiduité et dans un temps raisonnable; que les parents s'impliquent régulièrement dans ces devoirs.

En général, parents et élèves sont conscients de l'utilité des devoirs. Selon les réponses aux sondages (D1,2), tous les parents considèrent utile de donner des devoirs de français à des élèves de deuxième année. Les élèves sont aussi tous d'accord sur l'utilité des devoirs (D3,3). Certains commentaires des parents spécifient que les devoirs sont nécessaires parce qu'ils rendent l'enfant plus responsable, renforcent l'apprentissage en classe et tiennent les parents au courant du progrès de l'enfant. Les devoirs permettent le développement de bonnes habitudes d'étude à un jeune âge.

Concernant l'assiduité (D1,4), 93,1% des parents répondent que leur enfant fait ses devoirs chaque jour et 6,9% disent qu'il les fait souvent (D1,4). Par contre, à la question 9 de leur sondage, seulement 47,1% des élèves disent faire leurs devoirs tous les soirs, et 52,9% répondent qu'ils font leurs devoirs presque tous les soirs (D3,9). Cet écart d'opinion entre parent et enfant s'explique peut-être par le fait que l'enfant prend en considération qu'il ne fait pas ses devoirs tous les soirs au cours des fins de semaine ou bien qu'il manque parfois, même si cela arrive rarement.

Pour ce qui est de la durée des devoirs, 44,8% des parents disent que leur enfant consacre chaque jour 45 minutes aux devoirs de français (D1,5); 42,4%, 30 minutes par jour, 10,3%, une heure par jour, 3,4%, 15 minutes par jour. Le temps peut varier d'une journée à l'autre et les devoirs se font rarement d'un coup. Du côté des élèves, la majorité (64,7%) dit prendre de 15 à 30 minutes par jour pour les devoirs de français, 23,5% des élèves prennent moins de 15 minutes et 11,8%, de 30 minutes à une heure (D3,11). Les divergences entre les réponses des élèves et celles de leurs parents peuvent provenir du fait que l'enfant de deuxième année ne possède pas encore très bien la notion de durée.

Après avoir jeté un regard sur la conception des parents et des élèves face aux devoirs de français, il est maintenant nécessaire d'analyser, à partir des réponses aux sondages, la part d'implication parentale dans ces devoirs. La méthode est efficace à impliquer la majorité des parents dans les devoirs de français. Tous les parents qui ont répondu au sondage disent aider leur enfant à faire ses devoirs de français. Au total, 58,6% des parents aident chaque jour, 17,2%, souvent et 24,1%, parfois. Les nombres démontrent une implication plus grande de la part des mères: 78,9% des mères et 20% des pères disent aider leur enfant à faire ses devoirs de français chaque jour, 21,1% des mères et 10% des pères aident souvent, 70% des pères aident parfois (D2,7-8).

La méthode Claire est surtout efficace à assurer que tous les enfants reçoivent l'aide d'un parent. Dans le sondage des élèves, tous répondent qu'ils ont de l'aide pour leurs devoirs. 76,5% ont toujours de l'aide, 17,6% ont presque toujours de l'aide, tandis que 5,9% ont parfois de l'aide lorsqu'ils font leurs devoirs de français (D4,15). Dans ce dernier cas, les élèves ont déjà atteint un haut degré d'indépendance dans leur apprentissage et ainsi, l'aide du parent est moins nécessaire.

Le sondage des élèves confirme une plus grande implication de la part de la mère: tous les élèves disent avoir l'aide de leur mère pour leurs devoirs de français. Par contre, 88,9% des garçons et 37,5% des filles reçoivent aussi l'aide de leur père.

Concernant la durée de l'aide parentale, 24,1% des parents consacrent 15 minutes par jour à aider leur enfant dans ses devoirs de français; 37,9%, 30 minutes; 24,1%, 45 minutes; 10,4% une heure; il y a une abstention. On constate encore une fois qu'en général, la mère s'implique davantage: 15,8% des mères et 40% des pères disent consacrer approximativement 15 minutes par jour à aider leur enfant à faire ses devoirs de français; 31,6% des mères et 40% des pères notent 30 minutes par jour; 36,8% des mères donnent 45 minutes par jour; 10,5% des mères et 10% des pères donnent une heure par jour; 5,3% des mères donnent entre 30 à 45 minutes par jour (D2.9). Dans les

commentaires au sondage, un père note: “Les quelques fois que j’aide mon enfant, je passe environ 20 à 30 minutes.”

On constate dans les sondages que le niveau d’implication du père est, en général, inférieur à celui de la mère, sauf dans un cas. Toutes les mères ont répondu au sondage mais 58,8% des pères ont retourné le leur.

Après avoir présenté les données du point de vue de l’efficacité de *La méthode Claire* à impliquer les parents dans les devoirs de français de leur enfant, nous passons à la deuxième variable: les forces et les faiblesses des stratégies utilisées à cet effet.

Deuxième variable: forces et faiblesses des stratégies pour l’implication parentale

Parmi les stratégies pouvant encourager l’implication parentale dans les devoirs, il y a celles qui sont reliées à la perception du parent concernant l’importance d’établir une routine quotidienne; à l’efficacité ou à la pertinence des méthodes spécifiques d’apprentissage de la lecture et de l’orthographe; au lien que le parent établit entre la réussite scolaire de son enfant et son implication dans les devoirs; à la promotion de la langue française; à la motivation de l’enfant à faire ses devoirs; à l’effet de l’implication sur les relations entre les parents, l’enfant et les autres membres de la famille; à la flexibilité au niveau du temps, du lieux et du mode d’implication parentale dans les devoirs de français. Ce sont donc les résultats en fonction de ces stratégies que nous présentons ci-après.

Tel que déjà mentionné, concernant l’assiduité à faire les devoirs de français, 93,1% des parents sont d’avis que leur enfant fait ses devoirs de français chaque jour (D1,4). Au sujet de l’implication parentale dans ces devoirs, 58,6% des parents s’impliquent chaque jour. Dans les commentaires au sondage, les parents mentionnent quelques avantages de cette routine quotidienne dans les devoirs et le désir que cela puisse continuer dans les années à suivre: l’habitude de lire et de faire une dictée chaque soir l’emporte sur la fatigue que l’enfant peut ressentir parfois et permet à l’enfant de

développer de bonnes habitudes de travail. Les stratégies de lecture et de dictée sont très efficaces parce qu'elles donnent à l'enfant un sens de ses responsabilités chaque jour et lui permettent de développer une certaine autonomie. Lorsque le parent s'implique dans ces devoirs quotidiens, les problèmes sont plus facilement résolus sur le champ et les plaintes évitées.

Le sondage demande l'opinion du parent concernant l'efficacité des quatre types de devoirs assignés selon *La méthode Claire*. Concernant la lecture libre signée par le parent (D1,3a), 55,2% des parents trouvent que ce type de devoir est très efficace, 31% efficace et 10,3%, pas efficace, avec 3,4% d'abstention. Pour la stratégie de lecture assignée chaque jour (D1,3b) permettant à l'élève d'avancer à son propre rythme, 75,9% des parents trouvent cette activité très efficace, 20,7%, efficace, avec 3,4% d'abstention. Dans les commentaires, quelques parents disent que la lecture n'a jamais été une tâche pénible, qu'elle est plutôt intéressante pour l'enfant et le parent. De plus, l'implication du parent permet de corriger la prononciation.

Pour ce qui est de l'écrit, en ce qui concerne la dictée de mots avec révision ainsi que la dictée de phrases (D1-3c,d), 79,3% des parents considèrent ces modes d'apprentissage très efficaces, 17,2%, efficaces, avec 3,4% d'abstention. Quelques commentaires attribuent cette efficacité au système de répétition facile à suivre autant pour l'enfant que pour le parent. L'implication du parent pour l'apprentissage de la dictée permet aussi d'enseigner à l'enfant certains automatismes grammaticaux.

Pour ce qui est du lien entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les devoirs, dans leur sondage, 70,6% des élèves (les filles un peu plus que les garçons) pensent qu'ils réussiront mieux en classe s'ils font leurs devoirs de français chaque jour, 29,4% d'entre eux pensent qu'ils réussiront "peut-être" mieux (D3,4). D'après les commentaires des parents, les devoirs et l'implication du parent permettent la révision et le renforcement des apprentissages scolaires, surtout là où l'élève ressent une certaine difficulté. L'implication au jour le jour informe aussi le parent du résultat de

l'apprentissage et du progrès de l'enfant. En plus de l'évaluation du travail accompli en français, l'implication dans les devoirs de l'enfant permet aux parents de mieux constater ce qui se passe à l'école.

De plus, l'implication du parent dans les devoirs est perçue comme un moyen de promotion de la langue française. Certains commentaires révèlent que grâce à son implication, le parent peut constater et promouvoir l'apprentissage du français au niveau du vocabulaire, de la compréhension et de la grammaire. En plus d'approfondir les connaissances du français chez les francophones, les stratégies de *La méthode Claire* facilitent l'implication des parents anglophones dans les devoirs de français. Dans leurs commentaires, un père anglophone mentionne qu'il aide en cas d'absence de la mère tandis qu'une mère anglophone dit qu'elle apprend le français avec son enfant.

En général, la méthode réussit à motiver les élèves face aux devoirs. Selon le sondage des élèves (D3,2), 100% des filles répondent qu'elles aiment faire leurs devoirs. Quatre d'entre elles écrivent un commentaire pour dire qu'elles aiment faire leurs devoirs de français ou pour exprimer l'appréciation de l'aide maternelle. Trois garçons donnent aussi des commentaires positifs: ils se disent très encouragés face à leurs devoirs de français soit par fierté pour leur travail, soit à cause des résultats, ou parce que ça fait du bien (D5,21). Aussi, tous les élèves disent qu'ils sont très contents de l'aide qu'ils reçoivent de leurs parents (D4,17).

Dans les commentaires au sondage des parents, une mère écrit avec fierté qu'il n'est jamais question de manquer les devoirs, même lorsque son enfant va passer quelques temps ailleurs. Des parents notent que l'enfant fait toujours de son mieux ou qu'il désire plaire et réussir. L'implication du parent peut promouvoir un certain bien-être et estime de soi chez l'enfant.

L'implication parentale peut aussi favoriser les relations parentale et familiale. Quelques commentaires laissent entrevoir que l'implication dans les devoirs permet une certaine collaboration entre les deux parents ainsi qu'une relation plus intime entre le

parent coopérant et son enfant. Dans le sondage des élèves, l'on constate que les devoirs permettent aussi à d'autres membres de la famille de s'impliquer: en plus de l'aide de leurs parents, 35,3% des élèves ont l'aide de leur soeur et de leur grand-mère et 11,8%, de leur frère; 23,5% disent avoir l'aide de leur grand-père et de leur tante; 22,2% ont l'aide d'une cousine, 5,9% l'aide d'un oncle ou d'une gardienne.

La méthode Claire ne dicte ni le temps ni l'endroit pour la réalisation des devoirs. Les réponses aux questions 10 et 12 du sondage de l'élève (D3) démontrent alors une flexibilité face aux moments et aux lieux habituellement choisis pour les devoirs de français. Concernant le temps, la période après le souper favorise le plus grand nombre. La cuisine est l'endroit le plus populaire.

Selon les réponses au sondage (D2,11), les devoirs selon *La méthode Claire* permettent aussi divers styles d'implication de la part des parents, des façons de faire qui peuvent varier, non seulement d'un parent à l'autre mais aussi, d'une journée à l'autre. Certains s'assoient avec leur enfant, d'autres supervisent tout en faisant autre chose. Le mode d'implication du parent s'adapte aussi à mesure que l'enfant prend plus d'autonomie. Il serait alors impossible de mesurer avec des pourcentages cet aspect de l'implication parentale dans les devoirs.

En général, les réponses aux sondages sont plutôt favorables face aux stratégies de *La méthode Claire* pour l'implication parentale dans les devoirs de français. Par contre, quelques commentaires laissent aussi entrevoir que certains rencontrent des difficultés. Le temps consacré surtout à la lecture pose un problème parfois. Pour les élèves qui font face à des défis d'apprentissage ou qui ont beaucoup d'autres activités parascolaires, la lecture assignée prend beaucoup ou trop de temps. Trois parents mentionnent que l'enfant passe une heure ou plus chaque soir à ses devoirs, dépendant de la lecture. Parfois, l'enfant est fatigué et frustré. Lorsqu'il ressent de la difficulté face à la lecture assignée, il n'y a plus de temps pour la lecture librement choisie (D1,3 et 5).

Malgré les quelques commentaires relevant une certaine faiblesse au niveau de la lecture, les parents ont une perception plutôt positive des stratégies utilisées par *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français et pour leur implication dans les devoirs de leurs enfants. Maintenant, il s'agit de voir ce que les données des questionnaires-sondages révèlent concernant le degré de satisfaction que les parents ressentent face à leur implication et aux résultats qu'ils perçoivent chez leurs enfants?

Troisième variable: Satisfaction des parents face à leur implication dans les devoirs et aux résultats qu'ils perçoivent chez leurs enfants

La troisième et dernière variable de cette étude cherche à mesurer le degré de satisfaction des parents ainsi que les sentiments qu'ils expriment face à leurs efforts pour aider l'enfant avec ses devoirs de français et aux résultats de ces efforts surtout par le biais du progrès constaté. Le sondage de l'élève apporte un complément d'information à celui des parents.

Selon le sondage, 34,5% des parents (42,1% des mères et 20,0% des pères) se disent très satisfaits face à leur implication dans les devoirs de français et aux résultats qu'ils perçoivent chez leur enfant. 62,1% des parents (52,6% des mères et 80,0% des pères) se disent satisfaits. 3,4% sont insatisfaits (D2,13). La majorité des commentaires expriment la fierté ou la satisfaction des parents face à l'assiduité de leur enfant dans les devoirs, à l'aide qu'ils lui donnent et aux progrès constatés. Si l'occasion se présente d'administrer à nouveau le sondage aux parents, il serait peut-être préférable de reformuler la question D2,13 en deux questions indépendantes: en premier lieu, chercher le degré de satisfaction du parent face à son implication et, en deuxième lieu, sonder son opinion concernant les résultats qu'il perçoit chez son enfant.

À la question concernant le temps que l'enfant donne à ses devoirs de français, 89,7% des parents disent que c'est suffisant, 6,9% (les deux parents d'une même famille)

disent que leur enfant donne trop de temps à ses devoirs, tandis que 3,4% ou un parent dit que son enfant n'en fait pas assez (D1,6).

Du point de vue de l'opinion des parents face à l'efficacité de leur implication, 41,4% des parents considèrent leur implication très efficace, 51,7%, efficace et 6,9% pas très efficace. On constate une certaine divergence d'opinions en ce sens que les mères semblent un peu plus confiantes de l'efficacité de leurs efforts: 47,3% des mères et 30% des pères considèrent très efficace leur implication dans les devoirs de français, 47,3% des mères et 60% des pères pensent qu'elle est efficace, tandis que 5,3% des mères et 10% des pères ne la considère pas très efficace (D2,12). Un commentaire mentionne que les devoirs se font bien lorsque la maman s'implique. Cette collaboration du parent guide l'enfant dès la deuxième année à de bonnes habitudes face aux devoirs et l'aide à se concentrer. Aussi, selon le sondage des élèves, 100% disent qu'ils sont contents de l'aide qu'ils reçoivent quand ils font leurs devoirs de français (D4,17). Un élève dit qu'il est très content de l'aide qu'il reçoit parce qu'il peut faire mieux.

De plus, selon la question D2,10 du sondage des parents, 65,5% des parents disent qu'ils aiment beaucoup aider leur enfant à faire ses devoirs de français. 27,6% répondent qu'ils aiment "un peu" aider leur enfant, tandis que 6,9% avouent qu'ils n'aiment pas ça du tout. Dans leurs commentaires, des parents expriment le plaisir qu'ils ressentent face à leur implication dans les devoirs. Un parent découvre que son implication est une occasion favorable de passer du temps seul avec son enfant.

Plusieurs commentaires au sondage des parents expriment l'importance pour l'enfant de l'implication parentale même si c'est parfois difficile pour le parent. Un parent note que ce n'est pas nécessairement une tâche intéressante mais la présence du parent est nécessaire pour le succès dans les études. Certains parents expriment du regret ou de la culpabilité de ne pouvoir faire plus ou mieux pour aider leur enfant.

Bien qu'aucun parent n'ait mentionné de l'insatisfaction face aux progrès qu'il perçoit au niveau de l'apprentissage et bien que la majorité des parents se dit satisfaite

des stratégies utilisées pour impliquer les parents dans les devoirs de leur enfant, il y a quelques parents qui expriment une certaine insatisfaction provenant de la difficulté ou de la durée des devoirs, du manque de motivation ou de collaboration chez l'enfant, des sentiments négatifs face à leur implication et de l'inopportunité des devoirs en fin de semaine.

Quelques parents disent qu'ils sont parfois frustrés surtout au début de l'année scolaire car alors, les devoirs sont plus difficiles, surtout ceux de la lecture assignée. Deux parents sont insatisfaits des résultats en classe puisque l'enfant fait mieux à la maison. Un parent désire connaître davantage où se situe son enfant par rapport à son travail à l'école.

Selon les réponses aux sondages, tous les parents considèrent suffisante la quantité de devoirs de français assignée à leur enfant (D1,2). Cependant, on apporte des nuances dans quelques commentaires suggérant que parfois, ou pour certains enfants, il y en a trop. Au niveau de l'implication parentale, quelques parents disent manquer de temps pour aider leur enfant. Un commente que parfois l'absence des parents le soir oblige à hâter les devoirs le matin. Un parent voudrait moins de devoirs le soir afin d'avoir le temps d'aller à la bibliothèque avec la famille et faire de la lecture supplémentaire.

En plus de l'insatisfaction de quelques parents face à la difficulté et à la durée des devoirs, il y a celui du manque de motivation chez certains élèves, en particulier chez les garçons. Deux parents mentionnent leur frustration lorsque, à l'occasion, il y a un manque de collaboration de la part de leur enfant, ce qui rend leur tâche plus difficile.

Les réponses divergentes des filles et des garçons dénotent aussi une attitude différente face aux devoirs de français. Il y a d'abord un écart lorsqu'il s'agit du degré de satisfaction quant au temps qu'ils doivent donner pour pratiquer la lecture et apprendre la dictée. Tandis que 100% des filles sont satisfaites du temps qu'elles doivent consacrer chaque jour aux devoirs de lecture et de dictée, 44,4% des garçons sont satisfaits au niveau de la lecture, 44,4% sont un peu satisfaits et 11,1%, ne sont pas

satisfaits du tout. Chez les garçons, 33,3% souhaiteraient avoir plus de lecture, tandis que 33,3% voudraient en avoir moins. Pour la dictée, 66,7% des garçons se disent satisfaits du temps qu'ils doivent donner chaque soir, 11,1%, un peu satisfaits et 22,2% pas satisfaits. Par contre, 11,1% des garçons préféreraient y donner plus de temps tandis que 22,2%, moins de temps (D3,5 à 8).

Il y a aussi une différence dans les réponses des garçons et des filles au niveau de la satisfaction face à l'effort qu'ils mettent dans les devoirs. Tandis que 87,5% des filles disent qu'elles mettent assez d'effort à faire leurs devoirs de français, seulement 55,6% des garçons se disent satisfaits de leur effort. La raison majeure donnée pour l'insatisfaction des garçons est celle de préférer jouer et regarder la télévision. Quelques garçons notent aussi la difficulté inhérente aux devoirs assignés ou le bruit à la maison comme motifs d'insatisfaction.

Pendant que 100% des filles disent aimer faire leurs devoirs, il n'y a que 22,2% des garçons à donner la même réponse. Cependant, 66,7% disent aimer faire leurs devoirs "un peu", et 11,1% disent qu'ils n'aiment pas faire leurs devoirs (D3,2). À la question 21 du sondage des élèves, un garçon se dit découragé face à son expérience avec les devoirs de français. Par contre, l'élève dont le père est le principal coopérant, dit qu'il aime beaucoup faire ses devoirs. Dans ce dernier cas, père et fils sont très satisfaits des résultats obtenus.

Du côté des filles, il y a une ambiguïté qui peut être normale chez des enfants. Bien que toutes les filles ont répondu qu'elles aiment faire leurs devoirs de français (D3,2), une élève dit dans un commentaire, qu'elle n'aime pas faire ses devoirs et qu'elle n'a personne pour l'aider à les faire. (D3,13-14). Il se peut que cette élève aimerait davantage faire ses devoirs si elle avait toujours l'aide qu'elle semble désirer.

Un autre aspect qui semble être problématique pour certains est celui des devoirs en fin de semaine et pendant les vacances. Quelques parents considèrent les devoirs en fin de semaine comme un empêchement à la vie et aux activités familiales. Certains

disent qu'ils n'ont pas assez de temps et demandent moins ou aucun devoirs en fin de semaine. Par contre, le père d'une famille commente: "Je peux aider les fins de semaines seulement. Alors on prend notre temps."

Bien que tous les parents sont d'accord sur l'importance des devoirs et de l'implication parentale pour le succès de l'apprentissage, il y en a quelques-uns qui expriment leurs sentiments négatifs face à cette activité: un parent se sent impatient, un autre dit ne pas trouver ça amusant ou encore détester faire les devoirs avec l'enfant

Malgré ces commentaires montrant l'insatisfaction de quelques parents et élèves face aux devoirs et à l'implication parentale dans ces devoirs, l'analyse des données des questionnaires-sondages suivant les trois variables de cette étude démontre que les stratégies de *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français sont efficaces à impliquer la grande majorité des parents dans les devoirs de français et que les parents sont en général satisfaits de leur implication et des résultats qu'ils perçoivent chez leur enfant. Mais afin d'apporter un complément d'information aux sondages, nous avons voulu, par des études de cas, vérifier sur les lieux ce qui se passe effectivement lorsque le parent aide son enfant avec ses devoirs de français.

Analyse des données des études de cas

L'analyse des données obtenues au cours des entrevues ainsi que de l'observation des sessions de devoirs dans les foyers-cibles (voir Appendice E) se fait sous forme de profils des parents-sujets de ces trois études de cas. Le schéma utilisé pour ces profils est plus ou moins le même pour tous: d'abord, on décrit la composition de la famille, le langage connu et utilisé et le degré d'implication au travail des parents; ensuite, on fait ressortir l'opinion des parents concernant les devoirs, les stratégies spécifiques de *La méthode Claire*, l'efficacité de l'implication parentale, les résultats chez l'enfant, les difficultés rencontrées en cours de route; suit une présentation des procédures pour les devoirs et des résultats de l'observation d'une session de devoirs. La conclusion de

chaque profil présente l'opinion de l'enfant lui-même. Pour une vue d'ensemble, nous avons inséré dans la description certaines informations tirées des sondages des parents et des élèves concernés. Afin de respecter la confidentialité des sujets de cette étude nous utilisons des noms fictifs.

Profil d'Anne, la mère d'Angèle

La première famille est composée de la mère, Anne, francophone, du père, Andrew, anglophone, de leur fille aînée, Angèle en deuxième année, et de deux autres enfants, Gerry et Marie. Anne considère ses connaissances du français oral et écrit comme satisfaisantes. Tandis qu'Andrew travaille à temps plein, Anne travaille à l'extérieur du foyer de 10 à 20 heures par semaine. Bien qu'elle travaille à temps partiel, Anne dit qu'elle a quand même toute la tâche de l'aide à ses enfants, incluant leur apprentissage scolaire ainsi que les autres tâches domestiques.

Anne et son mari trouvent très importants autant les devoirs que l'encouragement des deux parents pour le succès de l'apprentissage. Anne dit avoir reçu beaucoup d'aide de sa famille lorsqu'elle était à l'école tandis que son mari n'en a eu aucune. Les deux croient fortement en la nécessité des devoirs chaque jour et même pendant la fin de semaine. Ils considèrent aussi très importantes la lecture en famille. Ceci devient évident surtout pendant la fin de semaine où tous ont plus de temps ensemble. Les enfants voient leurs parents lire et cela les encourage à faire de même.

À quelques reprises au cours de l'entrevue, Anne dit qu'elle et son mari se demandent pourquoi on a coupé les devoirs en fin de semaine puisque souvent, c'est alors que les parents ont le plus de temps à passer avec leurs enfants. En effet, les devoirs de fins de semaine avaient été supprimés à la demande de quelques parents; on a dû les éliminer complètement pendant l'inondation au printemps.

Anne considère très efficaces les stratégies utilisées pour l'apprentissage du français. Elle trouve "merveilleux" que chaque élève ait son tour à lire chaque jour en

classe et “fantastique” la progression de la dictée intégrée à l’apprentissage de l’écriture cursive. Elle est fière de l’intérêt que sa fille montre dans ses devoirs ainsi que de la quantité de choses apprises.

Anne attribue à sa collaboration le progrès de son enfant. Elle se rend compte que sa fille a de la difficulté à apprendre et qu’elle a besoin de mettre plus de temps dans ses devoirs. Anne est prête à s’impliquer davantage, au besoin, mais elle aimerait savoir où se situe Angèle par rapport aux autres dans sa classe. Par contre, elle veille à ce que sa fille ne soit pas trop fatiguée: elle choisit le moment des devoirs et ajuste la durée en conséquence.

Au début, Angèle prenait souvent plus d’une heure chaque soir pour compléter ses devoirs de français et de mathématiques. Mais depuis Noël, elle les fait plus vite et commence à prendre une certaine indépendance face à la dictée. Anne trouve que, pour Angèle, la quantité de devoirs est suffisante et qu’ils sont devenus plus faciles avec le temps. Anne commente que les parents qui veulent en faire plus peuvent se débrouiller.

Anne aime beaucoup aider ses enfants avec leurs devoirs scolaires et elle le fait de diverses façons. Elle vérifie le travail de chaque jour, elle aide parfois tout en lavant la vaisselle. Habituellement, chaque soir, elle s’assoit et écoute la lecture d’Angèle. Ensuite, pour la dictée, elle dicte les mots pendant que sa fille les écrit.

Anne est très satisfaite autant de son implication quotidienne que du progrès qu’elle constate chez son enfant. Elle dit que c’était facile pour elle de s’impliquer puisqu’elle connaissait déjà la procédure des devoirs. Sa nièce avait été en deuxième année de la même école quelques années auparavant. Mais elle ajoute que pour certains parents les stratégies de devoirs sont difficiles à comprendre au début de l’année scolaire.

Pendant la session de devoirs sous observation, Anne s’assoit à la table de la salle à dîner entre Angèle et son fils, Gerry en maternelle, essayant de répondre aux besoins de chacun. Le bruit et les questions inopportunes de Gerry et de Julia --cette dernière n’a que trois ans -- ne semblent pas trop la déranger; elle semble y être habituée. Pendant la

lecture d'Angèle, Anne met l'emphase sur la prononciation surtout du "r" qui est grasseyé un peu. Elle explique le vocabulaire et quelques règles grammaticales; elle encourage l'usage du dictionnaire et aide à améliorer l'écriture. Elle utilise aussi le geste d'encouragement ou pointe du doigt certaines erreurs dans la lecture ou la dictée.

Dans ses réponses et ses commentaires au sondage, Angèle reflète les idées exprimées par sa mère. Angèle croit que les devoirs sont importants et efficaces. Elle fait ses devoirs tous les soirs et elle est satisfaite de la quantité de lecture et de dictée, ainsi que du temps qu'elle doit y consacrer. Elle fait ses devoirs avant ou après le souper, mais elle préfère les faire le matin avant d'aller à l'école. Angèle dit qu'elle a toujours de l'aide pour faire ses devoirs, spécialement de sa maman, jamais de son papa, parfois de ses grands-parents, d'un oncle, d'une tante ou d'une gardienne. Bien que sa mère dit devoir prendre 45 minutes à une heure pour aider sa fille chaque soir, Angèle donne une durée plus brève: de 15 à 30 minutes. Angèle est très contente de l'aide qu'elle reçoit. Encouragée face à son expérience avec les devoirs, elle dit qu'elle "aime faire les devoirs".

Profils des parents de Brian

En plus du père, Bill, et de la mère, Bernie, la famille se compose de Brian en deuxième année et de sa soeur aînée. Bill travaille du lundi au vendredi, 30 heures ou plus par semaine. Il occupe un poste d'autorité au travail. L'anglais est la langue première de cette famille. Concernant ses connaissances de la langue française, Bill note que sa capacité de lecture est satisfaisante mais que sa compréhension et son parler sont limités. Il se considère très limité au niveau de l'écrit. Puisque la mère est anglophone, Bill est le principal coopérant pour les devoirs de son enfant.

Pour Bill, l'apprentissage d'une langue seconde, les devoirs et l'aide parentale sont obligatoires. Il perçoit les devoirs comme une activité familiale. Même le dimanche soir, tout comme l'adulte doit préparer son retour au travail le lendemain, l'enfant doit

préparer son retour à l'école en faisant ses devoirs scolaires. Aussi Bill est-il mécontent de la suppression des devoirs en fins de semaine.

La famille fixe des temps chaque jour où tous doivent parler le français. Brian utilise parfois les mots français, croyant que ce sont des termes anglais. Au téléphone, avec ses amis de l'école, il parle toujours en français.

Bill passe approximativement 45 minutes presque chaque soir à aider Brian à faire tous ses devoirs, incluant les mathématiques. Le temps approximatif à faire les devoirs de français avec son fils est de 30 minutes chaque jour. En l'absence du père, la mère anglophone, ou la grande soeur, s'implique. Cette dernière est la plus habile en français dans cette famille.

Bill aime beaucoup aider son fils et trouve suffisante la quantité de devoirs et le temps qu'il consacre à cette tâche. Il considère les devoirs efficaces, surtout le système de révision de la dictée. Il comprend que la qualité des devoirs et le succès de son fils en classe dépendent de l'aide qu'il reçoit au foyer. Il est donc satisfait de son implication dans les devoirs et ajoute même que cela lui permet d'apprendre le français en même temps que son fils. De plus, il trouve que ce genre de devoirs est une bonne préparation pour l'apprentissage de l'anglais ou d'autres langues à l'avenir.

La session de devoirs suivant la procédure habituelle est très informelle. Pour la lecture, Bill est assis avec Brian sur le sofa du salon; plus tard, ils s'assoient par terre. Bill préfère le salon comme endroit d'étude car il n'y a pas de télévision. Il écoute la lecture et met l'emphase sur la compréhension du texte lu plutôt que sur le débit. Il pose des questions, avec humour parfois. Il encourage son fils et le corrige au besoin. Le fils est tout content lorsqu'il peut à son tour corriger la prononciation de son père.

Bill laisse Brian se reposer un peu avant d'entreprendre la dictée, tous deux assis sur le plancher. Brian écrit sur la petite table du salon. Bill constate que Brian ne trouve pas trop difficile de faire ses devoirs et résiste peu parce qu'il se rend compte que ses résultats à l'école sont à la mesure de ses efforts à la maison. Bill encourage beaucoup

son fils par ses exclamations verbales et ses gestes non verbaux, tel que le *High five*. Il insiste sur un travail bien fait et il est encouragé lorsque Brian a de bons résultats au niveau de la salle de classe.

Cependant, Bill s'inquiète du fait que Brian ne semble pas intéressé à lire autre chose que ce qui est donné comme devoir, sauf si c'est sur un sujet qui l'intéresse. Mais même alors, Brian regarde les images du livre plutôt que les mots du texte. Il se demande si Brian ne pourrait pas sortir plus de livres de la bibliothèque, des livres avec plus de texte et moins d'images.

Bernie, la mère de Brian, a aussi fait partie de l'entrevue qui s'est déroulée en anglais. Bernie travaille dans un bureau de 20 à 30 heures par semaine. Elle travaille surtout pendant le jour sauf un soir chaque semaine. Elle est aussi convaincue que le père concernant l'importance d'une langue seconde (le français), des devoirs, même en fins de semaine, et de l'implication des parents dans une atmosphère familiale. Cependant, Bernie est d'origine anglophone et elle n'a jamais appris le français. Sa compréhension du français et son langage parlé sont donc très limités. Elle ne peut lire le français, ni l'écrire. Elle aime pourtant aider son enfant avec ses devoirs de français même si elle ne connaît que l'anglais. Bernie dit qu'elle apprend le français avec son fils et qu'alors elle comprend un peu maintenant à l'église ou à l'école, au travail ou à la maison. Cependant, puisqu'elle ne peut aider directement qu'à l'occasion des absences de son mari, elle trouve de plus en plus difficile d'aider puisque son fils avance plus vite qu'elle. Bernie dit que son enfant aime le temps des devoirs et les fait plus vite parce que la famille s'implique. Elle insiste sur l'importance de l'implication familiale dans les devoirs plutôt que d'envoyer un enfant faire ses devoirs seuls. Dans ce dernier cas, elle voit que l'enfant n'a ni la motivation, ni l'intérêt. Bernie est une présence discrète pendant la séance d'observation d'une session de devoirs.

De son côté, Brian est positif concernant l'utilité des devoirs et il les fait presque tous les soirs. Il préfère s'y mettre après le souper bien qu'il les révise parfois avant

d'aller à l'école le matin. Il est satisfait du temps et de la durée des devoirs ainsi que de l'effort qu'il y met. Brian dit qu'il y consacre moins de 15 minutes par jour. Il reçoit toujours de l'aide pour faire ses devoirs, surtout de la part de son père, parfois de sa mère et de sa soeur et il est très content de cette implication "parce que tu peux faire mieux." Aussi aime-t-il faire ses devoirs car il est "fier" de son travail.

Profil de la mère de Chantal

La famille de Chantal est composée de sa mère, Carole, de son père, Charles, d'une soeur et d'un frère au secondaire et d'une petite soeur en première année. Les deux parents sont francophones et la langue française est utilisée à la maison. Carole note que sa compréhension du français est excellente tandis que ses connaissances au niveau du parler, de la lecture et de l'écriture sont satisfaisantes. Charles a un travail à temps plein, tandis que Carole est une mère au foyer.

Carole considère que les devoirs sont utiles et que les stratégies de devoirs pour la lecture et la dictée sont très efficaces. Les progrès de Chantal en français ont depuis été surprenants autant en lecture qu'en dictée, et alors, Carole considère très efficaces les stratégies utilisées ainsi que son implication dans les devoirs de français. Elle dit que sans cette aide, Chantal "va frapper le mur".

Bien que ce soit presque toujours la mère qui s'implique dans les devoirs, en son absence, le père, la grande soeur ou parfois le grand frère aide Chantal avec ses devoirs. Carole dit que le père aime aider sa fille à l'occasion, lorsqu'elle doit s'absenter. Il aime surtout écouter sa lecture.

Carole note que, présentement, Chantal fait ses devoirs chaque jour pendant approximativement 45 minutes. Au début de l'année scolaire, Carole dit qu'elle devait prendre souvent plus d'une heure pour aider sa fille avec ses devoirs de français et de mathématiques. Elle avait surtout beaucoup de difficultés en mathématiques et pendant

l'entrevue, Carole revient à plusieurs reprises sur ce problème. En incluant l'aide qu'elle devait donner à ses autres enfants, cela lui demandait deux heures et demie par soir.

Bien que Carole trouve la quantité de devoirs suffisante, elle préfère un congé de devoirs pendant la fin de semaine. Elle est d'avis que samedi et dimanche sont des temps pour la famille et les visites de famille, et alors il y a très peu de temps pour les devoirs. Elle est convaincue que Chantal réussit tout aussi bien depuis que les devoirs de fins de semaine ont été annulés.

Pour la session de devoirs, mère et fille sont assises ensemble à la table de la salle à dîner. La visiteuse constate que Chantal et sa mère fonctionnent efficacement ensemble, surtout pour la dictée, et alors la durée des devoirs est plus courte. D'abord, Carole dicte les mots et Chantal les écrit sur une feuille de papier. Carole corrige les erreurs et Chantal écrit ces quelques mots sur une autre feuille qu'elle va vite épingler sur le babillard de sa chambre. Carole explique que de cette façon, Chantal pourra réviser ces mots avant de se coucher et encore le lendemain matin, avant son départ pour l'école. Chantal revient aussitôt pour commencer sa lecture. Chantal a de la difficulté avec plusieurs mots de sa lecture. Carole doit donc intervenir souvent dans la lecture de Chantal au niveau de la prononciation et de la compréhension du vocabulaire. Elle le fait d'une façon discrète et détendue. Les deux rient bien fort lorsque Chantal lit "cheminée" plutôt que "chemise". Aussi, Carole apporte des exemples concrets tirés de la vie familiale pour expliquer quelques mots de vocabulaire. À plusieurs reprises, Carole se dit satisfaite des résultats d'apprentissage qu'elle peut clairement percevoir chez son enfant.

De son côté, Chantal aime faire ses devoirs et croit qu'on doit donner des devoirs de français aux élèves de la deuxième année; cependant, elle n'est pas convaincue de leur efficacité. Elle pense que "peut-être" les élèves réussiront mieux s'ils font leurs devoirs chaque jour. Elle fait ses devoirs tous les soirs et en fin de semaine, donnant, à son avis, de 15 à 30 minutes par jour. Elle les fait avant ou après le souper et n'indique aucune

préférence de temps. Elle fait toujours ses devoirs dans la cuisine. Chantal se dit très contente de l'aide qu'elle reçoit; par contre, elle n'a pas mentionné l'aide de son père et de son frère, seulement celle de sa mère "toujours" et de sa soeur "parfois". Questionnée sur ce qu'elle ressent face à son expérience avec les devoirs de français, Chantal répond: "Je me sens ni bien ni mal."

À la suite de ces études de cas, une question se pose: quels ont été les résultats de ces efforts au niveau de la salle de classe? Malgré les problèmes d'apprentissage du français que ces trois enfants des études de cas rencontraient, tous ont fait du progrès. Pour la dictée, après quelques mois, ils se classaient parmi les meilleurs. Tandis que Brian a eu les plus hauts résultats de la classe dans les tests de compréhension écrite, Angèle a eu des résultats moyens et Chantal a eu un peu de difficulté à répondre aux attentes. Le débit de leur lecture orale, tout en s'améliorant, est resté un peu lent comparé à celui de la majorité des élèves de la classe. Par contre, ces trois élèves ont pu avancer à un niveau satisfaisant de compétence dans l'apprentissage du français.

Malgré les différences d'opinions et d'approches que l'on peut détecter ici et là à partir des questionnaires-sondages et des études de cas, les parents se disent satisfaits de leur implication et des résultats qu'ils perçoivent chez leur enfant. Pour eux, les stratégies de *La méthode Claire* semblent efficaces à impliquer au moins un parent et parfois toute la famille dans l'apprentissage du français.

Nous discutons des implications de ces résultats dans le prochain chapitre.

Chapitre 4

Discussion sur l'implication parentale pour l'apprentissage du français
selon *La méthode Claire*

Dans ce travail, nous avons examiné l'implication des parents dans les devoirs de français selon *La méthode Claire*. Il s'agit maintenant de voir jusqu'à quel point les théories éducationnelles étudiées précédemment supportent les stratégies de cette méthode qui peuvent favoriser et faciliter l'apprentissage ainsi que la participation parentale dans les devoirs. En même temps, l'opinion des parents et élèves ayant participé aux sondages et études de cas ajoute un côté plus pratique à la discussion.

Comme résultat de cette étude, nous constatons davantage que la méthode proposée pour l'apprentissage du français s'exerce sur trois fronts qui nous semblent indissociables et qui ont une influence mutuelle incontestable. Certaines stratégies pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe sont d'abord utilisées au niveau de la salle de classe. Elles sont ensuite reprises de façon différente mais complémentaire dans les devoirs assignés aux élèves. Enfin, elles trouvent un appui dans l'implication des parents au foyer afin d'assurer leur pleine efficacité. La discussion qui suit tient compte de l'interdépendance de ces trois composantes. Elle contient aussi quelques suggestions pour améliorer *La méthode Claire* et pour stimuler la réflexion sur les problèmes identifiés.

L'apprentissage dans la salle de classe

Afin de faire ressortir la valeur des stratégies spécifiques à *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français à l'école, cette section est divisée en deux parties: d'abord, nous nous penchons sur l'aspect motivationnel pour l'apprentissage de la lecture et

ensuite, sur la technique de mémorisation par révision espacée pour l'orthographe d'usage.

Parmi les stratégies utilisées dans la salle de classe pour l'apprentissage de la lecture, il y a celle où l'élève est appelé à avancer à son propre rythme dans la lecture d'une variété de livres à son niveau de compétence. Il est d'abord exposé à ces livres par l'entremise de sessions de lecture silencieuse au centre d'écoute. Jusqu'ici, ce type d'apprentissage de la lecture ressemble à celui, par exemple, proposé par Fountas et Pinnell (1996) selon l'approche du "*Guided Reading*". Cependant, on peut noter une différence importante: *La méthode Claire* ajoute un élément motivationnel, celui où l'élève est en compétition avec lui-même et avec son groupe. C'est que dans un jeu de progression semblable à certains jeux vidéos, il est appelé à avancer selon la qualité de sa lecture orale. Comme récompense de son succès, il lui est permis de lire un plus grand nombre de pages et d'avancer plus rapidement vers des niveaux de lecture plus élevés. La lecture spontanée au choix, signée par un parent, est aussi récompensée dans la salle de classe par des auto-collants et des prix. Certains auteurs supportent ces moyens pédagogiques qui visent un produit de qualité (Glasser, 1990) et le développement de l'estime de soi résultant de la réussite face à soi-même, à l'enseignant et aux autres élèves (Ausubel, Novak et Hanesian, 1978).

Un autre élément qui distingue *La méthode Claire* de celle du "*Guided Reading*" concerne l'accent que cette dernière approche place sur la lecture silencieuse et indépendante. Par exemple, selon le "*Guided Reading*", au centre de lecture, après l'introduction de l'enseignante, les élèves lisent silencieusement le même livre. La lecture orale individuelle n'est évaluée que quelques fois au cours de l'année scolaire. Par contre, l'approche plutôt orale qu'adopte *La méthode Claire* ressemble davantage au "*Shared Reading*" (Topping, 1986) où l'élève est confronté à une grande variété de livres. Les élèves en deuxième année aiment lire à l'enseignante et à leurs pairs. De plus, la lecture orale permet à ceux qui font face à des défis d'apprentissage de la lecture

d'écouter à l'avance ce qu'ils auront à lire plus tard, non seulement au centre d'écoute, mais aussi par l'entremise des autres élèves qui lisent oralement ces textes avant eux au centre de lecture. Les techniques de lecture orale insistant, par exemple, sur le débit et l'expression, facilitent l'évaluation quotidienne du progrès de l'élève par l'enseignante et l'élève lui-même. L'élève est conscient de son progrès par le passage d'une étape à l'autre à l'intérieur de son groupe au centre de lecture. La lecture silencieuse n'est pas négligée pour autant; mais elle est surtout encouragée lorsque l'élève a atteint un certain niveau de compétence en lecture orale. Cependant, la confrontation de diverses méthodes et approches pour l'apprentissage de la lecture montre l'importance de trouver un équilibre entre la lecture orale et la lecture silencieuse.

Un complément à la lecture est la dictée quotidienne avec révision systématique. Cette pratique pédagogique unique à *La méthode Claire* entre dans l'optique de certaines recherches, anciennes (Ausubel, 1968; McGaugh, 1973) et récentes (Bjorklund et Douglas, 1997), démontrant l'importance de la répétition espacée et des stratégies organisationnelles pour l'apprentissage des mots et de l'orthographe. En général, les théoriciens encouragent la participation des élèves dans leur apprentissage et demandent de bâtir sur leurs connaissances. Certains insistent aussi sur l'approche phonétique. En accord avec ces principes, la dictée quotidienne selon *La méthode Claire* est d'abord préparée dans la salle de classe à partir de mots et de phrases venant des élèves. Pour faciliter l'apprentissage, on choisit des mots phonétiquement semblables ou proches au niveau du sens. Les deux mots soulignés dans chaque phrase sont repris périodiquement suivant un plan de révision préétabli. Au niveau de la pratique, cette dernière stratégie surtout semble être unique en son genre. Elle est de plus très motivante et efficace pour l'apprentissage de l'orthographe.

En effet, les stratégies de *La méthode Claire* apparaissent particulièrement motivante pour l'élève si on les met en relation avec les besoins motivationnels décrits par Ausubel, Novak et Hanesian (1978). Par exemple, les stratégies pour l'apprentissage

de la lecture et de l'orthographe au niveau de la salle de classe font appel aux besoins cognitifs (*Cognitive drive*), où l'élève est encouragé par l'intérêt du sujet ou par son succès dans la matière. *La méthode Claire* utilise ce type de motivation de diverses façons: en proposant une grande variété de livres au niveau de l'enfant, en lui permettant d'avancer d'un petit nombre de pages à un plus grand nombre, à son rythme, en personnalisant les phrases des dictées quotidiennes, en encourageant les élèves à écrire leur journal ainsi que des petits livres selon leurs intérêts, etc.

Le deuxième type de motivation est relié au besoin de réussir face à l'enseignant (*Affiliative drive*). Cette fois, c'est par le suivi et la rétroaction ou l'évaluation quotidienne de l'enseignant que l'élève est motivé autant en lecture qu'en dictée.

Le troisième est celui de la valorisation de soi (*Ego-enhancement motivation*) c'est-à-dire du besoin de réussir face à ses pairs. Puisque l'enfant lit oralement chaque jour devant son groupe dans la salle de classe, il est motivé à pratiquer cette activité d'apprentissage assignée comme devoir à la maison. De plus, les dictées qui font preuve de qualité sont affichées chaque jour.

Enfin, le dernier type de motivation selon Ausubel, Novak et Hanesian (1978) est celui de la récompense et de la punition (*Positive and aversive motivation*). Bjorklund et Douglas (1997) l'appelle "*Payoff*". Autant pour la lecture que pour la dictée, l'évaluation se fait au jour le jour. Le progrès dans le jeu de lecture est la meilleure récompense. La lecture spontanée est récompensée par des autocollants et des petits prix. Des estampes dans le cahier de l'élève encouragent les dictées bien faites, etc. Il y a aussi la fête qui vient récompenser le travail et l'effort des élèves. On fête la 50e, la 100e dictées, etc. Ce sont autant de moyens pour assurer le progrès constant dans la lecture et l'orthographe, matières à la base de toute éducation.

Par contre, selon *La méthode Claire*, on ne peut limiter l'apprentissage à l'école. Les stratégies utilisées dans la salle de classe sont efficaces dans la mesure où elles motivent tous les élèves à continuer leurs efforts au foyer par l'entremise des devoirs

assignés quotidiennement en lecture et en orthographe. Nous poursuivons donc notre discussion dans la direction du foyer.

Les devoirs au foyer

Les stratégies pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe au niveau de la salle de classe exigent une activité complémentaire au foyer. D'abord, les pages à lire au centre de lecture doivent être pratiquées à la maison. En effet, le succès dans la lecture dépend en grande partie de l'assiduité de l'élève à pratiquer ses devoirs assignés chaque jour, en continuité avec l'apprentissage dans la salle de classe et en préparation de l'activité au centre de lecture le lendemain. Il en est de même pour l'apprentissage de l'orthographe par révision espacée. L'élève doit pratiquer la dictée chaque soir afin de respecter l'échéance pour l'apprentissage des nouveaux mots et pour la révision systématique des mots déjà appris. La littérature consultée (Cooper, 1989; Éducation et formation professionnelle Manitoba, 1995b; Paschal, Weinstein et Walberg, 1984; etc.) appuie cette pratique de donner des devoirs aux élèves du primaire et la considère un aspect important de la réussite scolaire.

Cette pratique pédagogique des devoirs est en accord avec plusieurs études et projets éducationnels qui disent que les devoirs sont un moyen efficace pour un apprentissage réussi à condition que l'élève soit motivé à les faire (Glasser, 1991). Il le sera plus volontiers s'il constate un lien entre leurs réalisations et son succès à l'école, s'il est encouragé par une rétroaction régulière et récompensé pour ses efforts.

Selon la procédure habituelle de *La méthode Claire*, l'enseignante fait toujours un suivi en écoutant une portion de la lecture pratiquée au foyer le soir auparavant et assigne le devoir individualisé en conséquence de l'aptitude et de l'effort de chacun. Elle récompense aussi la lecture spontanée au foyer. De plus, la dictée est une des premières activités de la journée scolaire. Ainsi, autant en lecture qu'en orthographe, ces stratégies de la méthode sont motivantes en ce qu'elles vérifient quotidiennement le travail

commencé dans la salle de classe et approfondi au foyer. Chaque jour, l'élève réalise son progrès et est récompensé pour ses efforts. Aussi, la recherche entreprise auprès des parents et des élèves appuie cette constatation de l'efficacité de la méthode au niveau des devoirs au foyer.

Notre enquête auprès des parents et des élèves d'une deuxième année montre qu'au niveau de la pratique, les stratégies de *La méthode Claire* sont, en effet, très efficaces à motiver les élèves, car la grande majorité d'entre eux sont fidèles à leurs devoirs chaque jour ou presque. Les devoirs sont considérés comme une aide efficace pour l'apprentissage et les élèves voient leur progrès en conséquence. Selon le sondage, presque tous les élèves sont d'accord pour dire qu'ils réussissent mieux s'ils font leurs devoirs chaque jour. En effet, les stratégies de la *La méthode Claire* sont ainsi conçues que les élèves peuvent voir nettement le lien qui existe entre leur assiduité à faire leurs devoirs au foyer et leur progrès scolaire. Les sondages révèlent qu'ils se rendent compte du succès ou de l'échec en lecture et en dictée au jour le jour, car l'évaluation de ces matières se fait en partie par l'entremise des devoirs assignés résultant du suivi dans la salle de classe. Les élèves sont donc prêts à mettre l'effort et le temps à faire leurs devoirs.

Concernant la quantité de devoirs pour les élèves du primaire, certains auteurs suggèrent environ 10 à 45 minutes de devoirs chaque soir, avec la possibilité de rallonger selon les besoins individuels (Cooper, 1989). En ce sens, selon les réponses aux sondages de notre étude, les élèves consacrent en moyenne de 30 à 45 minutes chaque soir à compléter leurs devoirs. Aussi, sauf quelques exceptions, les parents et les élèves considèrent la quantité de devoirs suffisante.

Il y a donc, en général, expression de satisfaction face aux devoirs de français. La majorité des élèves disent qu'ils aiment faire leurs devoirs et dans leurs commentaires au sondage et leurs entrevues, quelques parents notent leur fierté face à l'assiduité de leur enfant à faire ses devoirs chaque jour.

Tous les répondants des sondages sont d'accord sur l'utilité et la nécessité des devoirs de français et la majorité considère les devoirs assignés selon *La méthode Claire* efficaces pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Cependant, selon les commentaires du sondage et les entrevues des études de cas, quelques parents trouvent que leur enfant doit prendre beaucoup de temps à faire ses devoirs surtout au début de l'année scolaire mais que les devoirs deviennent plus faciles avec le temps. Les stratégies pour l'apprentissage de l'orthographe sont considérées très efficaces par la majorité et dans les séances d'observation au foyer, on constate combien rapidement se fait la pratique de la dictée. Par contre, pour plusieurs élèves, l'apprentissage de la lecture exige beaucoup de temps. Si, en plus, l'enfant a de la difficulté en mathématiques, alors la tâche devient trop lourde. Pour ceux-là surtout, sans exclure les autres, *La méthode Claire* prévoit l'implication parentale comme une des composantes essentielles pour la pleine réussite de l'apprentissage. Il s'agit maintenant de discuter s'il y a consensus au niveau de la pratique d'impliquer les parents par le biais des devoirs.

L'implication parentale dans les devoirs de français

Pour assurer l'efficacité de ses stratégies dans la salle de classe et au foyer, *La méthode Claire* compte non seulement sur l'assiduité de l'élève mais aussi sur l'implication des parents dans les devoirs. Notre étude montre que le mouvement pour l'excellence par un renouveau des pratiques éducatives reconnaît davantage les droits et les responsabilités des parents dans l'éducation de leurs enfants (Éducation et formation professionnelle Manitoba, 1995b). Du point de vue économique, les coupures budgétaires augmentant le nombre d'élèves par classe et diminuant le nombre de personnes susceptibles d'aider l'enfant à l'école (Lanthier, 1997; etc.) obligent les parents à s'impliquer davantage. De plus, vue l'évolution rapide de la société avec, d'une part, les exigences d'imputabilité imposées sur le système scolaire par l'entremise de tests nationaux et internationaux et, d'autre part, l'absence plus fréquente des parents

de leur foyer (Coleman, 1987), il devient nécessaire de développer des stratégies d'apprentissage qui favorisent et facilitent le partenariat entre le foyer et l'école.

Un moyen proposé est celui d'encourager les parents à aider l'enfant dans ses devoirs. Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (1995b) énumère les nombreux bienfaits qui découlent de cette pratique d'impliquer les parents dans les devoirs. En proposant un programme de français s'appuyant fortement sur l'implication des parents au foyer, cette méthode vise un produit de qualité (Glasser, 1990) et le succès à la portée de tous les apprenants (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997) prônés actuellement dans les milieux politiques et éducationnels.

La méthode Claire utilise des stratégies motivationnelles pour l'implication parentale dans les devoirs de lecture et d'écriture. D'abord, pour l'apprentissage de la lecture, cette méthode encourage et motive les parents à s'impliquer dans les devoirs de leur enfant en établissant une routine au foyer ayant un suivi quotidien au niveau de la salle de classe. Dans un premier temps, par l'entremise du cahier de l'élève où sont inscrits les pages de lecture assignées, les parents peuvent non seulement aider l'enfant en écoutant sa lecture orale, mais évaluer ses progrès au jour le jour. Ensuite, toujours en suivant le même cahier, le parent peut encourager et aider l'enfant en signant ses lectures supplémentaires. Cette pratique d'impliquer les parents directement dans l'apprentissage de la lecture au foyer est supportée par plusieurs recherches et projets éducationnels (Topping, 1986; Epstein, Jackson et Salinas, 1992). Aussi, les programmes spéciaux les plus reconnus aux États-Unis pour leur efficacité auprès d'élèves au primaire qui ont des difficultés d'apprentissage en lecture ont tous une composante d'implication parentale (Pikulski, 1994).

La participation du parent est aussi indispensable pour l'apprentissage de l'écriture par le biais de la dictée quotidienne avec révision systématiquement espacée. Afin de respecter l'échéance fixée, l'élève doit pratiquer sa dictée chaque soir avec l'aide du

parent. Comme élément motivationnel pour l'élève et ses parents, les mots à apprendre et à réviser sont insérés dans une phrase composée par l'élève et l'enseignante s'assure que tous contribuent le même nombre de phrases. On trouve ces phrases dans le cahier de devoir. Enfin, l'enseignante récompense les résultats obtenus et demande au parent de signer la dictée quotidienne donnée dans la salle de classe. L'assiduité de l'élève et l'aide du parent sont aussi récompensés par le constat quotidien du progrès et du lien qui existe entre l'effort au foyer et le succès dans la salle de classe.

La littérature consultée (Ausubel, 1968; Bjorklund et Douglas, 1997) supporte les stratégies mnémotechniques et motivationnelles utilisées pour l'apprentissage. Elle encourage aussi les stratégies introduites dans la salle de classe qui trouvent un complément au foyer grâce à l'aide des parents dans les devoirs (Éducation et Formation professionnelle Manitoba 1995b). L'information obtenue dans les deux cahiers de devoirs, *J'aime lire* pour la lecture et *Phrases des amis* pour l'orthographe, répond aux attentes du Ministère qui indique que les facteurs essentiels pour assurer l'efficacité de l'implication parentale dans les devoirs sont: que les parents sachent ce que l'enfant est censé faire et qu'ils puissent aider à approfondir les habiletés introduites dans la salle de classe. Aussi, selon les résultats des sondages et études de cas, les divers aspects de *La méthode Claire* sont généralement appréciés; cependant, on exprime une plus grande satisfaction face à l'implication parentale dans la dictée que dans la lecture.

En effet, il semble que parmi les stratégies de *La méthode Claire*, une qui ressort entre toutes est celle qui facilite la mémorisation par révision espacée. Cette stratégie est supportée à la fois par la littérature et par l'appréciation des parents. C'est un aspect qu'il vaut la peine de souligner. Unique en son genre, la dictée selon cette méthode est efficace pour l'apprentissage à l'école, ainsi que pour encourager l'implication parentale au foyer. Elle est une réponse, parmi d'autres, aux recherches et aux exigences du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba (1997) qui demande de tenir compte des conclusions scientifiques concernant le fonctionnement et

le développement de la mémoire. La facilité des stratégies, le constat quotidien des résultats et le fait que l'apprentissage devient plus facile avec le temps et l'effort, encouragent la persévérance et la collaboration dans les devoirs quotidiens.

La majorité des répondants aux sondages sont satisfaits de leur implication et, en général, on s'assure que l'enfant reçoit toujours l'aide dont il a besoin. Les stratégies de rétroaction quotidienne utilisées pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe dans la salle de classe et au foyer incitent et motivent l'élève non seulement à vouloir faire ses devoirs chaque jour mais aussi à demander l'aide de ses parents pour un meilleur résultat. Ce désir de la part de l'enfant facilite déjà beaucoup la tâche du parent. De plus, l'enquête auprès des parents et élèves fait ressortir un point de *La méthode Claire* non perçu auparavant. Il semble que cette méthode favorise non seulement l'implication des parents dans les devoirs, elle encourage aussi d'autres membres de la famille à aider au besoin. En l'absence du parent habituellement impliqué, on trouve un remplaçant le plus souvent parmi les autres membres de la famille. Pour la famille B des études de cas, les devoirs et l'apprentissage du français sont considérés des activités intégrées à la vie familiale et même le parent anglophone peut aider au besoin. Les stratégies d'apprentissage liées aux devoirs sont donc efficaces à encourager les parents et parfois d'autres membres de la famille dans l'apprentissage de l'enfant. Il s'agit maintenant d'ajouter cet aspect qui consiste à encourager l'implication familiale pour la réussite de l'apprentissage. Cependant, l'on constate à la fin de cette étude que, dans la pratique, les devoirs et l'implication parentale selon *La méthode Claire* présentent parfois des difficultés.

Les problèmes soulevés dans cette étude sont les suivants: un manque d'information sur les procédures à suivre pour les devoirs; la durée des devoirs de lecture; les devoirs en fin de semaine; l'implication inférieure des pères dans les devoirs. Face à ces difficultés, nous proposons quelques modifications aux stratégies de *La*

méthode Claire afin de faciliter la tâche des élèves, ainsi que des parents qui s'impliquent dans les devoirs de leur enfant.

On découvre une lacune de *La méthode Claire* ressortant de l'entrevue dans la famille A: celle qui provient d'un manque d'information claire au début de l'année scolaire sur la procédure à suivre pour les devoirs de lecture et de dictée. Ces procédures qui apparaissent simples pour un initié peuvent être relativement complexes pour les non-initiés. Il faut peut-être trouver moyen de donner l'information non seulement dans une lettre mais aussi par un réseau téléphonique et des rencontres reliant les parents entre eux et avec l'enseignante. En plus d'expliquer les stratégies de *La méthode Claire*, des sessions peuvent initier les parents aux diverses méthodes d'implication parentale pour l'apprentissage de la lecture au foyer selon quelques auteurs présentés dans ce mémoire (Fountas et Pinnell, 1996; Topping, 1986; etc.). De plus, pour mieux informer le parent et encourager davantage son implication dans l'apprentissage, nous suggérons d'inviter les parents à venir voir le déroulement et à participer aux activités du centre de lecture et de la dictée dans la salle de classe. Connaître mieux les stratégies utilisées à l'école peut faciliter l'implication dans les devoirs au foyer.

Tel que déjà mentionné, les stratégies d'implication parentale pour l'apprentissage de l'orthographe sont en général considérées plus efficaces que celles de la lecture et prennent beaucoup moins de temps au foyer. Par conséquent, une autre modification pour améliorer les stratégies au niveau de l'implication des parents et éviter de surcharger l'enfant qui a de la difficulté dans l'apprentissage de la lecture, est celle de demander, non seulement à l'élève mais aussi aux parents, s'il est bon d'augmenter d'une page le nombre de pages à lire pour devoir, suivant la stratégie de progression de la lecture assignée. Cette enquête auprès des parents peut facilement être faite par l'entremise du cahier de l'élève, *J'aime lire*. L'argument pour cette proposition est que, pris dans le jeu, l'élève espère toujours avancer plus loin. Par contre, le parent connaît

mieux la quantité de temps et d'effort que son enfant peut consacrer à l'apprentissage de la lecture chaque jour, tandis que l'enseignante n'est souvent consciente que des résultats. Cette entente entre le parent et l'enseignante est donc nécessaire afin d'éviter le découragement chez l'élève qui fait face à des défis dans son apprentissage, ainsi que chez le parent qui fait face parfois à des moments pénibles lorsque l'enfant refuse de collaborer.

Un autre problème constaté grâce aux questionnaires-sondages et aux études de cas est celui des devoirs en fins de semaine et pendant les vacances considérés par certains comme un empêchement à la vie familiale. À l'opposé, d'autres sont mécontents lorsque les devoirs de fins de semaine sont annulés. Comment concilier ces points de vue opposés et quelles décisions prendre à ce sujet de façon à alléger les frustrations? Il est difficile, étant donnée la nature du système de révision espacée utilisé pour la dictée quotidienne, de supprimer complètement les devoirs en fin de semaine sans compromettre le succès de l'élève. Plutôt que d'annuler les devoirs en fin de semaine, nous proposons de les simplifier. Par exemple, il est possible d'une part, de souligner des mots plus simples pour la dictée du lundi et, d'autre part, de mettre le concours hebdomadaire de lecture le lundi car l'élève peut choisir un texte déjà pratiqué pour ce concours de lecture publique en classe. Toutefois, il nous semble important de conscientiser les parents à considérer que les devoirs font partie de leur vie familiale même en dehors des jours de classe, comme l'ont mentionné certains d'entre eux. Mais puisque cette question a été soulevée par plusieurs parents, la pratique des devoirs en fin de semaine peut faire l'objet d'un nouveau sondage à l'avenir.

Enfin, notre enquête démontre que les pères s'impliquent moins et sont moins satisfaits que les mères face à leur implication ou non-implication dans les devoirs de leur enfant. D'une manière semblable, parmi les élèves qui font partie de l'étude, les filles ont une attitude un peu plus positive que les garçons face aux devoirs. Puisque c'est surtout la mère qui aide l'enfant avec ses devoirs scolaires et que le niveau d'implication du père

est généralement inférieur, existe-t-il une relation entre ce fait et celui que les garçons semblent un peu moins motivés et intéressés dans les devoirs que les filles? L'établissement d'une telle relation trouve appui dans le fait que, selon une des études de cas, le garçon qui reçoit l'aide de son père aime faire ses devoirs et obtient de très bons résultats. Le père lui-même, bien que limité au niveau de ses connaissances du français, est très satisfait de l'aide qu'il donne à son fils et des résultats qu'il perçoit en conséquence. Se pourrait-il alors que les garçons soient plus motivés si les pères s'intéressent et s'impliquent davantage dans les devoirs de leur fils? Faut-il se contenter de constater le fait ou bien viser, pour un avenir plus ou moins rapproché, une plus grande participation des pères dans l'éducation de leurs enfants, surtout de leur fils? D'autres études à ce sujet seraient certainement bienvenues. En attendant, selon l'option à la base de *La méthode Claire*, il convient de continuer à encourager tous les parents à s'impliquer selon leurs possibilités dans l'apprentissage de leur enfant surtout par l'entremise des devoirs au foyer. Suite à cette étude, nous pensons inviter expressément les pères à s'intéresser davantage et, si possible, à s'impliquer directement dans les devoirs pour un meilleur rendement surtout chez leurs fils.

En conclusion, nous constatons, en plus de leur bien-fondé, le lien étroit qui existe entre les stratégies de *La méthode Claire* pour l'apprentissage du français utilisées à l'école et au foyer. Encouragés par des stratégies motivationnelles d'apprentissage et d'implication parentale généralement supportées en théorie et en pratique, l'élève et ses parents peuvent évaluer l'apprentissage au jour le jour et sont satisfaits des résultats qu'ils perçoivent. *La méthode Claire* semble donc répondre efficacement aux besoins actuels d'impliquer les parents dans les devoirs de leurs enfants.

Par contre, ces stratégies d'implication parentale peuvent être améliorées. Les propositions qui en découlent sont les suivantes: donner aux parents une information claire sur les procédures des devoirs; exposer les parents à diverses techniques d'implication pour l'apprentissage de la lecture au foyer; inviter les parents à s'impliquer

davantage au niveau de la salle de classe; consulter le parent sur le nombre de pages à assigner pour devoir de lecture; simplifier et non supprimer les devoirs en fin de semaine et en faire comprendre la raison d'être; inviter les pères à s'intéresser et à s'impliquer davantage dans les devoirs de leurs enfants. Une réflexion plus poussée sur ces deux dernières propositions surtout pourrait être bénéfique à cette méthode qui cherche toujours à augmenter l'efficacité de ses stratégies d'apprentissage et d'implication parentale.

Résumé et conclusion

La méthode Claire pour l'apprentissage du français a été développée dans le but d'assurer le succès pour tous les élèves grâce à certaines stratégies utilisées dans la salle de classe et surtout à celle de l'implication parentale dans les devoirs de français. Ces stratégies accentuent deux principes fondamentaux qui font la spécificité de la méthode. L'élément motivationnel de base est que, pour la lecture, on se modèle sur la progression retrouvée dans certains jeux vidéos. Ensuite, pour faciliter la mémorisation et rendre la dictée quotidienne intéressante, la méthode prévoit une révision systématique et espacée de l'orthographe d'usage à partir de mots et de phrases venant des élèves. De plus, l'implication des parents dans les devoirs de l'enfant est encouragée par ces stratégies qui veulent rendre leur tâche plus facile et permettre à l'élève, aux parents et à l'enseignante de mesurer les progrès au jour le jour.

Ces stratégies étudiées d'abord à la lumière de la littérature contemporaine répondent aux aspirations et aux attentes du milieu où elles sont utilisées. Les mouvements politiques, économiques et sociaux supportent une approche pédagogique qui préconise le partenariat entre le foyer et l'école. De plus, les projets de recherche éducationnelle et psychologique consultés supportent les moyens que cette méthode propose pour l'apprentissage et font ressortir l'utilité de l'implication parentale. Elles sont donc favorables aux deux principes fondamentaux de cette méthode: l'aspect motivationnel pour l'apprentissage de la lecture ainsi que celui de la mémorisation par la répétition espacée pour l'apprentissage de l'orthographe, tous deux exigeant la participation des parents dans les devoirs pour leur pleine efficacité.

Afin de s'assurer que *La méthode Claire* répond vraiment aux objectifs qu'elle se propose surtout dans le domaine de l'implication parentale, une enquête a été menée auprès des parents d'une classe de deuxième année où cette méthode est utilisée. Les deux sondages ainsi que les trois études de cas débouchant sur un profil de chaque parent-sujet permettent de voir concrètement le fonctionnement des stratégies d'implication parentale proposées par *La méthode Claire*.

Les résultats de la cueillette et l'analyse des données de cette recherche sont favorables à une telle approche d'implication parentale pour l'apprentissage du français. La méthode est considérée efficace à impliquer non seulement la majorité des parents mais, en certain cas, d'autres membres de la famille dans les devoirs de français, quels que soient le niveau d'instruction et la connaissance du français des participants.

Cette recherche révèle aussi le lien étroit et l'influence mutuelle de trois composantes de *La méthode Claire*: il y a d'abord les activités dans la salle de classe, ensuite leur continuité dans les devoirs scolaires et enfin, l'appui de l'implication des parents au foyer. En général, parents et élèves se disent satisfaits de l'implication des parents dans les devoirs scolaires ainsi que des résultats qu'ils perçoivent chaque jour tant dans la salle de classe qu'au foyer.

Par contre, la recherche descriptive fait ressortir certaines faiblesses des stratégies d'apprentissage et d'implication parentale de la méthode et nous conduit à proposer quelques solutions pratiques aux problèmes soulevés: proposer aux parents diverses techniques d'implication parentale pour l'apprentissage de la lecture; les consulter sur la quantité de lecture assignée pour devoir; donner une information claire dans les procédures des devoirs; simplifier les devoirs en fin de semaine; inviter les pères à s'intéresser et à s'impliquer davantage dans les devoirs de leurs enfants. Cette dernière proposition surtout, touchant un aspect sociétal de grande envergure, pourrait bénéficier d'une réflexion plus poussée et de recherches subséquentes.

Une des stratégies de *La méthode Claire* qui ressort entre toutes est celle de la mémorisation par révision espacée. Unique en son genre, cette stratégie pour l'apprentissage de l'orthographe à l'école et au foyer est perçue comme une réponse pratique aux études théoriques concernant le fonctionnement de la mémoire. De plus, par son approche phonétique, elle est étroitement liée à l'apprentissage de la lecture. Elle fait donc partie d'un ensemble dont elle est un élément indispensable. Par conséquent, bien que l'on peut traiter et utiliser chacune séparément, on peut dire des stratégies de cette méthode qu'elles sont diverses facettes d'un programme langagier global ayant une importante composante d'implication parentale.

À la fin de cette étude, nous pouvons conclure que le style d'implication parentale proposée par *La méthode Claire* est un moyen légitime et efficace pour l'apprentissage du français et que les stratégies de cette méthode peuvent être utilisées par d'autres enseignants et parents en vue de favoriser le succès de tous les élèves.

Appendice A

Grille de planification pour la dictée

selon *La méthode Claire*

Grille de planification pour la dictée
selon *La méthode Claire*

Dictée.	Phrases				
1					1
2				1	2
3				2	3
4			1	3	4
5			2	4	5
6			3	5	6
7			4	6	7
8		1	5	7	8
9		2	6	8	9
10		3	7	9	10
11		4	8	10	11
12		5	9	11	12
13		6	10	12	13
14		7	11	13	14
15		8	12	14	15
16	1	9	13	15	16
17	2	10	14	16	17
18	3	11	15	17	18
19	4	12	16	18	19

20		5	13	17	19	20
21		6	14	18	20	21
22		7	15	19	21	22
23		8	16	20	22	23
24		9	17	21	23	24
25		10	18	22	24	25
26		11	19	23	25	26
27		12	20	24	26	27
28		13	21	25	27	28
29		14	22	26	28	29
30		15	23	27	29	30
31		16	24	28	30	31
32	1	17	25	29	31	32
33	2	18	26	30	32	33
34	3	19	27	31	33	34
35	4	20	28	32	34	35
36	5	21	29	33	35	36
37	6	22	30	34	36	37
38	7	23	31	35	37	38
39	8	24	32	36	38	39
40	9	25	33	37	39	40
41	10	26	34	38	40	41
42	11	27	35	39	41	42

43		12	28	36	40	42	43
44		13	29	37	41	43	44
45		14	30	38	42	44	45
46		15	31	39	43	45	46
47		16	32	40	44	46	47
48		17	33	41	45	47	48
49		18	34	42	46	48	49
50		19	35	43	47	49	50
51		20	36	44	48	50	51
52		21	37	45	49	51	52
53		22	38	46	50	52	53
54		23	39	47	51	53	54
55		24	40	48	52	54	55
56		25	41	49	53	55	56
57		26	42	50	54	56	57
58		27	43	51	55	57	58
59		28	44	52	56	58	59
60		29	45	53	57	59	60
61		30	46	54	58	60	61
62		31	47	55	59	61	62
63		32	48	56	60	62	63
64	1	33	49	57	61	63	64
65	2	34	50	58	62	64	65

Appendice B

Lettres aux parents

Lettre aux parents au début de l'année scolaire

(adresse de l'école)

Chers parents,

Les *Nouvelles Directions pour le renouveau de l'éducation* disent que parents et enseignants doivent être des partenaires en éducation. Je crois que les parents sont souvent les plus aptes à aider leurs enfants dans leur apprentissage. Plus que tout autre, vous connaissez votre enfant et vous avez le plus à coeur son bonheur et sa réussite.

Tenant compte de ces réalités, j'ai développé une méthode spéciale: *La méthode Claire* pour l'enseignement du français et je compte beaucoup sur votre participation pour obtenir le succès désiré. Vous trouverez dans les pages ci-jointes une brève explication des attentes face aux devoirs que votre enfant aura à accomplir avec votre aide chaque jour.

De plus, dans le but d'améliorer cette méthode, je fais une étude à l'intérieur du cours de maîtrise en éducation au Collège universitaire de Saint-Boniface. Après les vacances de Noël, vous recevrez un questionnaire concernant les devoirs de français. Si vous consentez, je vais administrer à votre enfant dans la salle de classe un questionnaire semblable. Par la suite, j'espère que quelques-uns d'entre vous me permettrez d'aller visiter vos foyers pendant la session des devoirs afin de poursuivre l'étude sur les lieux. J'entreprends cette tâche et cette nouvelle année scolaire avec confiance. D'avance je vous remercie pour votre collaboration.

Vous recevrez une description de cours et autres informations à l'occasion de la Soirée qui aura lieu dans quelques semaines. Si vous avez des questions ou des suggestions, n'hésitez pas à me téléphoner dès maintenant à l'école (no. de tél.) ou chez-moi (no. de tél.).

Sincèrement,

Claire Chénier, enseignante 2e année

Feuilles explicatives envoyées aux parents
au début de l'année scolaire

**Implication des parents dans l'apprentissage du français
selon *La méthode Claire***

La méthode Claire (Chénier, 1993) pour l'apprentissage du français est utilisée dans la classe de deuxième année de l'École X au Manitoba. Cette méthode encourage la participation des parents afin que tous les enfants puissent développer leur plein potentiel en lecture et en écriture. L'explication qui suit a pour objectif de faciliter l'implication parentale dans l'apprentissage du français des élèves de la deuxième année.

Savoir lire

La stratégie proposée pour l'apprentissage de la lecture se modèle sur la progression retrouvée dans certains jeux vidéo. La classe contient un grand nombre de livres variés classés en ordre de difficulté. Avec l'aide de l'enseignante, l'élève choisit son point de départ dans le jeu en fonction de ses compétences. Pour devoir, il doit pratiquer deux pages du livre qui lui est assigné. Le jour où il démontre une lecture satisfaisante de ces deux pages, l'enseignante lui demande s'il désire avoir une page de plus à pratiquer pour la lecture du lendemain. Avec l'aide de ses parents, l'élève avance ainsi à son rythme vers des lectures plus longues et plus complexes.

Pour que l'élève et ses parents puissent suivre le progrès chaque jour, l'enseignante inscrit les pages de lecture assignées pour devoir à la fin du cahier de l'élève, *J'aime lire*, comme suit:

Je lis tout seul I (série)

(livre)	(page début)	(nombre de pages)
<i>A1</i>	2	(2)
<i>A1</i>	4	(2)
<i>A1</i>	6	(3)
<i>A1</i>	9	(4)
<i>A1</i>	13	(4)
<i>A2</i>	3	(5)
<i>A2</i>	7	(6)
.....		

Suggestions d'aide parentale pour l'apprentissage de la lecture

1. L'encouragement verbal des parents est un aspect très important pour un apprentissage réussi.
2. Les parents peuvent écouter la lecture des pages assignées pour devoir. Ils peuvent aider leur enfant à décoder les mots plus difficiles et vérifier la compréhension du texte lu.
3. Les parents peuvent discuter avec l'enfant s'il doit accepter ou non d'augmenter le nombre de pages de lecture assigné pour devoir.
4. Selon les capacités de l'enfant, les parents peuvent chercher des livres dans les bibliothèques publiques ou ailleurs et encourager la lecture pour le simple plaisir de lire.
5. Tous les livres lus par l'enfant peuvent être notés et numérotés au début du cahier *J'aime lire*. Les parents peuvent donner une petite récompense pour ces efforts.

Savoir écrire

Mettant une certaine emphase sur le développement de la mémoire, *La méthode Claire* prévoit une révision systématique de l'orthographe d'usage. Cette technique de révision utilisée pour la dictée quotidienne s'inspire d'une hypothèse selon laquelle la mémoire retient normalement pendant douze heures ce qu'elle a enregistré une première fois. Lorsque la première révision a lieu pendant cette première période de douze heures, le temps de rétention double et la deuxième révision doit se faire dans les prochains 24 heures. Ensuite, les révisions sont espacées à deux jours, quatre jours, etc. Cette révision de mots et de phrases se continue dans les devoirs à la maison et son efficacité est assurée grâce à l'implication des parents.

Chaque matin, l'enseignante choisit deux mots à partir de phrases composées par les élèves. Ces mots sont étudiés le soir avec l'aide des parents, puis redonnés en dictée le lendemain. Ils sont repris ensuite à un jour d'intervalle, puis deux jours, quatre jours, huit jours, etc...en suivant une grille de planification préétablie. À la septième et dernière révision, les élèves écrivent la phrase complète d'où les mots ont été tirés.

Voici un extrait du cahier de l'élève, *Phrases des amis*, contenant les numéros des phrases à réviser et la nouvelle phrase du jour.

Dictée: 7 - 11 - 13 - 14

14. Le **mouton** joue avec le **lion**. (Alain)

Dictée: 8 - 12 - 14- 15

15. J'ai trouvé un **bonbon** dans le **salon**. (Joanne)

Dictée: 1 - 9 - 13 - 15 - 16

16. Ce **matin**, papa a planté un **sapin**. (Julie)

Ainsi, la dictée numéro 14 exige de réviser les deux mots soulignés des phrases numéros 7 - 11 et 13 et d'apprendre les deux mots de la nouvelle phrase du jour, numéro 14. Celle du lendemain, la dictée numéro 15, porte sur les phrases 8 - 12 -14 et 15, et ainsi de suite.

Suggestions d'aide parentale pour l'apprentissage du français écrit

1. Les parents peuvent aider leur enfant à pratiquer la dictée quotidienne en suivant les phrases numérotées dans le cahier de l'élève, *Phrases des amis*.
2. En plus de la phonétique, les parents peuvent aider l'enfant à apprendre certaines règles de grammaire puisque les mots à écrire sont toujours insérés dans une phrase. Noter le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, l'accord des verbes, etc.
3. Les parents peuvent aider leur enfant à organiser, composer et illustrer des textes sur un sujet de son choix. Il peut alors partager son travail avec ses amis dans la salle de classe.

Les parents peuvent correspondre avec l'enseignante par téléphone ou par écrit. Ils peuvent ajouter une petite note dans le cahier, *J'aime lire*, ou fixer une rencontre au besoin. Cette collaboration entre le parent et l'enseignante est importante afin de s'assurer que l'enfant soit suffisamment motivé et non submergé par le travail à accomplir à la maison.

Lettre accompagnant le questionnaire-sondage
envoyé aux parents

(adresse de l'école)

le 10 mars, 1997

Chers parents,

Tel qu'indiqué dans ma lettre du 27 août 1996, je vous envoie ce questionnaire-sondage pour mieux connaître votre opinion concernant votre implication dans les devoirs de français assignés à votre enfant selon *La méthode Claire*. Vos suggestions pourront aider à améliorer cette méthode qui compte beaucoup sur la participation des parents pour obtenir le succès désiré.

De plus, je viens solliciter votre consentement écrit me permettant de donner à votre enfant, dans la salle de classe, un questionnaire semblable concernant les devoirs de français à la maison. Si vous acceptez, veuillez compléter et me faire parvenir la feuille ci-jointe le plus tôt possible.

Je vous remercie, chers parents, pour votre collaboration. Soyez assurés que cette étude se fera dans le respect et la confidentialité.

Sincèrement,

Claire Chénier, enseignante 2e année

c. M. X, directeur

Sondage

Les devoirs de français en deuxième année

Avis de consentement

Nom de l'élève: _____

Nous consentons à ce que notre enfant participe au sondage sur les devoirs de français dans sa classe de deuxième année.

Mère: _____

Père: _____

Appendice C

Questionnaires-sondages

Sondage
auprès des parents d'élèves en deuxième année, 1996-1997

Implication parentale dans les devoirs de français

Veillez indiquer votre réponse en cochant la parenthèse appropriée

Informations générales

Les devoirs de français

1. À votre avis, est-il utile ou nécessaire de donner des devoirs de français à des élèves de la deuxième année?

Oui () Peut-être () Non ()

Commentaires: _____

2. Quelle est votre opinion concernant la quantité de devoirs de français assignée à votre enfant?

Trop () Suffisante () Pas assez ()

Commentaires: _____

3. Quelle est, selon vous, l'efficacité des devoirs de français assignés dans les domaines suivant:

Veillez cocher la case appropriée pour chacun.

Types de devoirs	Très efficace	Efficace	Pas efficace
a. lecture libre signée par le parent			
b. lecture assignée chaque jour			
c. dictée de mots avec révision			
d. dictée de phrases			

Commentaires:

4. Votre enfant fait-il ses devoirs de français?

Jamais	()	Rarement	()
Souvent	()	Chaque jour	()

Si votre réponse est *Jamais*, allez à la question 6.

5. Quel temps approximatif votre enfant consacre-il chaque jour aux devoirs de français qui lui sont assignés?

- | | | | | | |
|----|------------|-----|----|------------------|-----|
| a. | 15 minutes | () | d. | Une heure | () |
| b. | 30 minutes | () | e. | Plus d'une heure | () |
| c. | 45 minutes | () | f. | Autre | () |

Spécifiez s'il y a lieu: _____

6. Quelle est votre opinion concernant le temps que votre enfant donne à ses devoirs de français?

Trop () Suffisant () Pas assez ()

Expliquez s'il y a lieu: _____

Implication parentale dans les devoirs de français

7. Aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs de français?

Jamais	()	Parfois	()
Souvent	()	Chaque jour	()

Si vous aidez votre enfant, allez à la question 9.

8. Si vous n'aidez jamais votre enfant à faire ses devoirs de français, quels en sont les motifs ou les empêchements?

- | | | |
|----|--|-----|
| a. | Je ne connais pas suffisamment le français | () |
| b. | Je suis au travail | () |
| c. | Mon enfant peut faire ses devoirs seul | () |
| d. | Il refuse mon aide. | () |
| e. | Autres | () |

Spécifiez: _____

Allez à la question 23.

9. Si vous aidez votre enfant à faire ses devoirs de français, pouvez-vous indiquer le temps approximatif que vous consacrez chaque jour à cette activité?

- | | | | | | |
|----|------------|-----|----|-------------|-----|
| a. | 15 minutes | () | d. | Une heure | () |
| b. | 30 minutes | () | e. | Deux heures | () |
| c. | 45 minutes | () | f. | Autre | () |

Commentaires: _____

10. Aimez-vous aider votre enfant à faire ses devoirs de français?

Beaucoup () Un peu () Pas du tout ()

Commentaires: _____

11. Laquelle des phrases suivantes décrit le mieux ce que vous faites habituellement pour aider votre enfant dans ses devoirs de français?

Veillez encercler la les lettres appropriées

- a. Je supervise les sessions de devoirs en m'occupant d'autres choses.
- b. Je vérifie le travail de chaque jour.
- c. Je suggère à mon enfant des moyens pour une étude plus efficace.
- d. Je fais les devoirs avec mon enfant.
- e. Autres _____
-

12. Quel est, à votre avis, le niveau d'efficacité de votre implication dans les devoirs de français en général?

- | | | | | | |
|----|---------------|-----|----|----------------------|-----|
| a. | Très efficace | () | c. | Pas très efficace | () |
| b. | Efficace | () | d. | Pas efficace du tout | () |

Motifs: _____

13. Quel est votre niveau de satisfaction face à votre implication dans les devoirs de français et aux résultats d'apprentissage que vous percevez chez votre enfant?

- | | | | | | |
|----|-------------------|-----|----|----------------|-----|
| a. | Très satisfait(e) | () | c. | Insatisfait(e) | () |
| b. | Satisfait(e) | () | d. | Découragé(e) | () |

Expliquez: _____

14. Si vous aidez votre enfant dans ses devoirs de français, seriez-vous prêt(e) à participer à une étude de cas où il serait question d'une entrevue avec vous et une visite à votre foyer dans le but d'observer et d'enregistrer sur audio-cassette une session de devoirs?

Oui () Peut-être () Non ()

Si votre réponse est *Oui* ou *Peut-être*, veuillez répondre à la deuxième section de ce sondage: *Informations personnelles*

Informations personnelles

15. Nom: _____

16. Adresse: _____

17. No. de téléphone: Foyer _____ Travail _____

18. Occupation: _____

19. Combien d'heures par semaine travaillez-vous normalement à l'extérieur du foyer?

a. Aucune	()	c. 10 à 20 heures	()
b. 1 à 9 heures	()	d. 30 heures ou plus	()

20. Ce travail est-il surtout

- a. le soir ou pendant la fin de semaine? ()
b. le jour de la semaine normale de travail? ()

21. Que diriez-vous de vos connaissances du français? Veuillez indiquer votre niveau de familiarité avec la langue française en cochant la case appropriée.

Domaine	très limité	limité	satisfaisant	supérieur
Comprendre				
Parler				
Lire				
Écrire				

22. Veuillez noter vos commentaires, opinions et suggestions concernant le sujet de ce sondage.

23. Si vous ressentez des difficultés face aux devoirs assignés à votre enfant, aimeriez-vous une rencontre avec l'enseignante à ce sujet?

Oui () Peut-être () Non ()

Si votre réponse est *Oui* ou *Peut-être*, veuillez signer votre nom ci-dessous:

Merci d'avoir complété ce sondage

Sondage

pour des élèves de deuxième année

Devoirs de français en deuxième année

Ton enseignante explique chaque question et tu indiques ta réponse en cochant la parenthèse appropriée.

1. Quel est ton nom? _____

2. Aimes-tu faire tes devoirs?
Oui () Un peu () Non ()

3. Selon toi, l'enseignante de deuxième année doit-elle donner des devoirs de français à ses élèves?
Oui () Peut-être () Non ()

4. Si les élèves font leurs devoirs de français chaque jour, penses-tu qu'ils ou elles réussiront mieux en classe?
Oui () Peut-être () Non ()

5. Est-ce que tu es satisfait(e) du temps que tu dois donner pour pratiquer la lecture chaque soir?

Oui () Un peu () Non ()

Si oui, va à la question 7.

6. Si ta réponse à la question 5 est *Non* ou *Un peu*, quelle serait ta préférence?

- a. Plus de lecture ()
b. Moins de lecture ()

7. Est-ce que tu es satisfait(e) du temps que tu dois donner pour apprendre la dictée chaque soir?

Oui () Un peu () Non ()

8. Si ta réponse à la question 7 est *Non* ou *Un peu*, quelle serait ta préférence?

- a. Plus de temps ()
b. Moins de temps ()

9. Combien souvent est-ce que tu fais tes devoirs de français?

- a. Tous les soirs ()
- b. Presque tous les les soirs ()
- c. Deux fois par semaine ()
- d. Pendant la fin de semaine ()
- e. De temps en temps ()
- f. Jamais ()

10. À quel moment de la journée préfères-tu faire tes devoirs de français?

- a. Le matin avant d'aller à l'école ()
- b. Pendant mon temps libre dans la salle de classe ()
- c. Après l'école, avant le souper ()
- d. Après le souper ()
- e. Tard le soir ()

11. Combien de temps prends-tu pour faire tes devoirs de français chaque jour?

- a. Aucun ()
- b. Moins de 15 minutes ()
- c. De 15 à 30 minutes ()
- d. De 30 minutes à une heure ()
- e. Plus d'une heure ()
- f. Deux heures ou plus ()

12. À quel(s) endroit(s) fais-tu habituellement tes devoirs de français?
Coche tout ce qui s'applique.

- a. À l'école ()
- b. Dans l'autobus scolaire ()
- c. Chez la gardienne ()
- d. Devant la télévision ()
- e. Dans ma chambre ()
- f. Dans la cuisine ()
- g. Au salon ()
- h. Par terre ()
- i. Sur une table ou un bureau ()
- j. Autre ()

Autre(s) endroit(s) _____

13. Penses-tu que tu mets assez d'effort à faire tes devoirs de français?

Oui () Peut-être () Non ()

Si oui, va à la question 15.

14. Si tu as répondu *Non* ou *Peut-être*, qu'est-ce qui t'empêche de mettre plus d'effort dans tes devoirs de français? Coche tout ce qui s'applique.

- a. Je n'aime pas faire mes devoirs. ()
- b. Les devoirs de français sont trop difficiles. ()
- c. Je n'ai pas de place à la maison pour faire mes devoirs. ()
- d. Il y a trop de bruit à la maison. ()
- e. Je n'ai personne pour m'aider. ()
- f. J'aime mieux jouer et regarder la télévision. ()
- g. Autres raisons ()

Si tu as d'autres raisons, écris les sur les lignes suivantes:

15. Est-ce que tu as quelqu'un pour t'aider à faire tes devoirs de français?

- a. Toujours ()
- b. Presque toujours ()
- c. Parfois ()
- d. Jamais ()

Si tu as répondu (d) *Jamais*, va à la question 18.

16. Qui t'aide à faire tes devoirs de français? Coche tout ce qui s'applique.

- a. Maman ()
- b. Papa ()
- c. Soeur ()
- d. Frère ()
- e. Grand-mère ()
- f. Grand-père ()
- g. Tante ()
- h. Oncle ()
- i. Gardien(ne) ()
- j. Ami(e) ()
- k. Tuteur ()
- l. Autres ()

Spécifie: _____

17. Es-tu content(e) de l'aide que tu reçois quand tu fais tes devoirs?

Très content(e) () Un peu () Pas du tout ()

Explique: _____

Va à la question 21.

18. Si tu avais de l'aide, penses-tu que tu ferais tes devoirs tous les soirs?

Oui ()

Peut-être ()

Non ()

19. En suivant la liste de noms de la question 16, choisis la ou les personnes à qui tu aimerais demander de l'aide pour tes devoirs de français.

20. Pourquoi penses-tu que cette ou ces personnes n'ont pas pu t'aider jusqu'à maintenant? Coche tout ce qui s'applique.

- a. Elles n'ont pas le temps. ()
- b. Elles ne connaissent pas bien le français. ()
- c. Elles ne veulent pas m'aider. ()
- d. Je n'ai pas besoin d'aide. ()
- e. Je ne veux pas être aidé. ()
- f. Je ne leur ai pas demandé. ()
- g. Autres raisons ()

Explique tes raisons: _____

21. Comment te sens-tu face à ton expérience avec les devoirs de français en deuxième année?

- a. Je suis très encouragé(e). ()
- b. Je suis satisfait(e). ()
- c. Je me sens ni bien ni mal. ()
- d. Je ne suis pas satisfait(e). ()
- e. Je suis découragé(e). ()

Commentaires: _____

Merci pour ta participation à ce sondage.

Appendice D

Données brutes des questionnaires-sondages

Tableau I

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des parents
face aux devoirs de français

Réponses des parents. N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents	
1. À votre avis, est-il utile de donner des devoirs de français à des élèves de la deuxième année?	- Oui	(19) 100,0	(10) 100,0	100,0	
	- Peut-être				
	- Non				
2. Quelle est votre opinion concernant la quantité de devoirs de français assignée à votre enfant?	- Trop				
	- Suffisant	(19) 100,0	(10) 100,0	100,0	
	- Pas assez				
3. Quelle est, selon vous, l'efficacité des devoirs de français assignés dans les domaines suivants:	a) lecture libre signée par le parent	- Très efficace	(10) 52,6	(6) 60,0	55,2
		- Efficace	(6) 31,6	(3) 30,0	31,0
		- Pas efficace	(2) 10,5	(1) 10,0	10,3
		- Abstention	(1) 5,3		3,5
	b) lecture assignée chaque jour	- Très efficace	(15) 78,9	(7) 70,0	75,9
		- Efficace	(3) 15,8	(3) 30,0	20,7
		- Pas efficace			
		- Abstention	(1) 5,3		3,4

Tableau 1 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des parents
face aux devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
3. Quelle est, selon vous, l'efficacité des devoirs de français assignés dans les domaines suivants (suite):				
c) dictée de mots avec révision	- Très efficace	(15) 78,9	(8) 80,0	79,3
	- Efficace	(3) 15,8	(2) 20,0	17,2
	- Pas efficace			
	- Abstention	(1) 5,3		3,5
d) dictée de phrases	- Très efficace	(15) 78,9	(8) 80,0	79,3
	- Efficace	(3) 15,8	(2) 20,0	17,2
	- Pas efficace			
	- Abstention	(1) 5,3		3,5
4. Votre enfant fait-il ses devoirs de français?				
	- Jamais			
	- Rarement			
	- Souvent	(2) 10,5		6,9
	- Chaque jour	(17) 89,5	(10) 100,0	93,1

Tableau 1 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des parents
face aux devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
5. Quel temps approximatif votre enfant consacre-t-il chaque jour aux devoirs de français qui lui sont assignés?	a. 15 minutes		(1) 10,0	3,5
	b. 30 minutes	(8) 42,1	(4) 40,0	41,4
	c. 45 minutes	(9) 47,4	(4) 40,0	44,8
	d. 1 heure	(2) 10,5	(1) 10,0	10,3
	e. Plus d'une h.			
	f. Autre			
	6. Quelle est votre opinion concernant le temps que votre enfant donne à ses devoirs de français?	- Trop	(1) 5,3	(1) 10,0
- Suffisant		(17) 89,5	(9) 90,0	89,7
- Pas assez		(1) 5,3		3,4

Tableau 2

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'implication des parents
dans les devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
7. Aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs de français?	- Chaque jour	(15) 78,9	(2) 20,0	58,6
	- Souvent	(4) 21,1	(1) 10,0	17,2
	- Parfois		(7) 70,0	24,1
	- Jamais			
8. Si vous n'aidez jamais votre enfant à faire ses devoirs de français, quels en sont les motifs ou les empêchements?	a. Je ne connais pas suffisamment le français.			
	b. Je suis au travail.			
	c. Mon enfant peut faire ses devoirs seul.			
	d. Il refuse mon aide.			
	e. Autres			

Tableau 2 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'implication des parents dans les devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
9. Si vous aidez votre enfant à faire ses devoirs de français pouvez-vous indiquer le temps approximatif que vous consacrez chaque jour à cette activité?	a. 15 minutes	(3) 15,8	(4) 40,0	24,1
	b. 30 minutes	(6) 31,6	(4) 40,0	34,5
	c. 45 minutes	(7) 36,8		24,1
	d. 1 heure	(2) 10,5	(1) 10,0	10,3
	e. 2 heures			
	f. Autre (b et c)	(1) 5,3		3,5
	- Abstention			(1) 10,0
10. Aimez-vous aider votre enfant à faire ses devoirs de français?	- Beaucoup	(13) 68,4	(6) 60,0	65,5
	- Un peu	(5) 26,3	(3) 30,0	27,6
	- Pas du tout	(1) 5,3	(1) 10,0	6,9

Tableau 2 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'implication des parents dans les devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
11. Laquelle des phrases suivantes décrit le mieux ce que vous faites habituellement pour aider votre enfant dans ses devoirs de français? Veuillez encercler la / les lettres appropriées				
	a. Je supervise les sessions de devoirs en m'occupant d'autres choses.	(12) 63,2	(2) 20,0	48,3
	b. Je vérifie le travail de chaque jour.	(14) 73,7	(3) 30,0	58,6
	c. Je suggère à mon enfant des moyens pour une étude plus efficace.	(9) 47,4	(2) 20,0	37,9
	d. Je fais les devoirs avec mon enfant.	(13) 68,4	(7) 70,0	69,0
	e. Autres	(3) 15,8		10,3

Tableau 2 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'implication des parents
dans les devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
12. Quel est, à votre avis, le niveau d'efficacité de votre implication dans les devoirs de français en général?	a. Très efficace	(9) 47,4	(3) 30,0	41,4
	b. Efficace	(9) 47,4	(6) 60,0	51,7
	c. Pas très efficace	(1) 5,3	(1) 10,0	6,9
	d. Pas efficace du tout			
13. Quel est votre niveau de satisfaction face à votre implication dans les devoirs de français et aux résultats d'apprentissage que vous percevez chez votre enfant?	a. Très satisfait(e)	(8) 42,1	(2) 20,0	34,5
	b. Satisfait(e)	(10) 52,6	(8) 80,0	62,1
	c. Insatisfait(e)	(1) 5,3		3,5
	d. Découragé(e)			

Tableau 2 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'implication des parents
dans les devoirs de français

Réponses des parents, N = 29; (mères, N = 19; pères, N = 10)

Questions	Réponses	(N) et % mères	(N) et % pères	% parents
14. Si vous aidez votre enfant dans ses devoirs de français, seriez-vous prêt(e) à participer à une étude de cas où il serait question d'une entrevue avec vous et une visite à votre foyer dans le but d'observer et d'enregistrer sur audio-cassette une session de devoirs?	- Oui	(4) 21,1	(1) 10,0	17,2
	- Peut-être	(5) 26,3	(3) 30,0	27,6
	- Non	(10) 52,6	(5) 50,0	51,7
	- Abstention		(1) 10,0	3,4
23. Si vous ressentez des difficultés face aux devoirs assignés à votre enfant, aimeriez-vous une rencontre avec l'enseignante à ce sujet?	- Oui			
	- Peut-être	(1) 5,3	(1) 10,0	6,9
	- Non	(11) 57,9	(4) 40,0	51,7
	- Abstention	(7) 36,8	(5) 50,0	41,4

Tableau 3

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des élèves
face aux devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
2. Aimes-tu faire tes devoirs?	- Oui	(2) 22,2	(8) 100,0	58,8
	- Un peu	(6) 66,7		35,3
	- Non	(1) 11,1		5,9
3. Selon toi, l'enseignante de deuxième année doit-elle donner des devoirs de français à ses élèves?	- Oui	(9) 100,0	(8) 100,0	100,0
	- Peut-être			
	- Non			
4. Si les élèves font leurs devoirs de français chaque jour, penses-tu qu'ils ou elles réussiront mieux en classe?	- Oui	(6) 66,7	(6) 75,0	70,6
	- Peut-être	(3) 33,3	(2) 25,0	29,4
	- Non			
5. Est-ce que tu es satisfait(e) du temps que tu dois donner pour pratiquer la lecture chaque soir?	- Oui	(4) 44,4	(8) 100,0	70,6
	- Un peu	(4) 44,4		23,5
	- Non	(1) 11,1		5,9

Tableau 3 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des élèves
face aux devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
6. Si ta réponse à la question 5 est <i>Non</i> ou <i>Un peu</i> , quelle serait ta préférence?	a. Plus de lecture	(3) 33,3		17,6
	b. Moins de lecture	(3) 33,3		17,6
	- Abstention	(3) 33,3	(8) 100,0	64,7
7. Est-ce que tu es satisfait(e) du temps que tu dois donner pour apprendre la dictée chaque soir?	- Oui	(6) 66,7	(8) 100,0	82,4
	- Un peu	(1) 11,1		5,9
	- Non	(2) 22,2		11,8
8. Si ta réponse à la question 7 est <i>Non</i> ou <i>Un peu</i> , quelle serait ta préférence?	a. Plus de temps	(1) 11,1		5,9
	b. Moins de temps	(2) 22,2		11,8
	- Abstention	(6) 66,7	(8) 100,0	82,4

Tableau 3 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des élèves
face aux devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
9. Combien souvent est-ce que tu fais tes devoirs de français?	a. Tous les soirs	(5) 55,6	(3) 37,5	47,1
	b. Presque tous les soirs	(1) 11,1	(3) 37,5	23,5
	c. Deux fois par semaine			
	d. Pendant la fin de semaine			
	e. De temps en temps			
	f. Jamais			
	- b. et d.	(1) 11,1	(1) 12,5	11,8
	- b. et e.	(2) 22,2		11,8
	- b. et c		(1) 12,5	5,9
10. À quel moment de la journée préfères-tu faire tes devoirs de français?	a. Le matin avant d'aller à l'école	(2) 22,2	(2) 25,0	23,5
	b. Pendant mon temps libre dans la salle de classe	(1) 11,1		5,9
	c. Après l'école, avant le souper	(1) 11,1	(2) 25,0	17,6
	d. Après le souper	(5) 55,6	(3) 37,5	47,1
	e. Tard le soir			
	- c. et d.		(1) 12,5	5,9

Tableau 3 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des élèves
face aux devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
11. Combien de temps prends-tu pour faire tes devoirs de français chaque jour?	a. Aucun			
	b. Moins de 15 m.	(3) 33,3	(1) 12,5	23,5
	c. De 15 à 30 min.	(5) 55,6	(6) 75,0	64,7
	d. De 30 m. à 1 h.	(1) 11,1	(1) 12,5	11,8
	e. Plus d'une heure			
	f. 2 heures ou plus			
12. À quel(s) endroit(s) fais-tu habituellement tes devoirs de français? Coche tout ce qui s'applique.	a. À l'école	(3) 33,3	(1) 12,5	23,5
	b. Dans l'autobus scolaire		(2) 25,0	11,8
	c. Chez la gardienne	(2) 22,2		11,8
	d. Devant la télé	(3) 33,3	(1) 12,5	23,5
	e. Dans ma chambre	(1) 11,1	(4) 50,0	29,4
	f. Dans la cuisine	(8) 88,9	(6) 75,0	82,4
	g. Au salon	(6) 66,7	(3) 37,5	52,9
	h. Par terre	(4) 44,4	(2) 25,0	35,3
	i. Sur une table ou un bureau	(7) 77,8	(3) 37,5	58,8
	j. Autre: (sous-sol) (divan)	(3) 33,3	(1) 12,5	17,6 5,9

Tableau 3 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur l'attitude des élèves
face aux devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; garçons, N = 9; filles, N = 8

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
13. Penses-tu que tu mets assez d'effort à faire tes devoirs de français?	- Oui	(5) 55,6	(7) 87,5	70,6
	- Peut-être	(3) 33,3	(1) 12,5	23,5
	- Non	(1) 11,1		5,9
14. Si tu as répondu <i>Non</i> ou <i>Peut-être</i> , qu'est-ce qui t'empêche de mettre plus d'effort dans tes devoirs de français?	a. Je n'aime pas faire mes devoirs.			
	b. Les devoirs de français sont trop difficiles.			
	c. Je n'ai pas de place à la maison pour faire mes devoirs.			
	d. Il y a trop de bruit à la maison.			
	e. Je n'ai personne pour m'aider.			
	f. J'aime mieux jouer et regarder la télé.	(2) 22,2		11,8
	g. Autres raisons			
	- a. et e.		(1) 12,5	5,9
	- b. et f.	(1) 11,1		5,9
	- d. et f.	(1) 11,1		5,9
	- Exemptions	(5) 55,6	(7) 87,5	70,6

Tableau 4

Nombres et pourcentages de réponse aux questions portant sur l'aide que l'élève reçoit dans l'accomplissement de ses devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
15. Est-ce que tu as quelqu'un pour t'aider à faire tes devoirs de français?	a. Toujours	(7) 77,8	(6) 75,0	76,5
	b. Presque toujours	(2) 22,2	(1) 12,5	17,6
	c. Parfois		(1) 12,5	5,9
	d. Jamais			
16. Qui t'aide à faire tes devoirs de français? Coche tout ce qui s'applique.	a. Maman	(9) 100,0	(8) 100,0	100,0
	b. Papa	(8) 88,9	(3) 37,5	64,7
	c. Soeur	(4) 44,4	(2) 25,0	35,3
	d. Frère	(1) 11,1	(1) 12,5	11,8
	e. Grand-mère	(3) 33,3	(3) 37,5	35,3
	f. Grand-père	(2) 22,2	(2) 25,0	23,5
	g. Tante	(2) 22,2	(2) 25,0	23,5
	h. Oncle		(1) 12,5	5,9
	i. Gardien(ne)		(1) 12,5	5,9
	j. Ami(e)			
	k. Tuteur			
	l. Autres: (cousine)	(2) 22,2		11,8
17. Es-tu content(e) de l'aide que tu reçois quand tu fais tes devoirs?	- Très content(e)	(9) 100,0	(8) 100,0	100,0
	- Un peu			
	- Pas du tout			

Tableau 4 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur l'aide que l'élève reçoit dans l'accomplissement de ses devoirs de français

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Questions	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
18. Si tu avais de l'aide, penses-tu que tu ferais tes devoirs tous les soirs?	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Peut-être - Non 			
19 En suivant la liste de noms de la question 16, choisis la ou les personnes à qui tu aimerais demander de l'aide pour tes devoirs de français.				
20. Pourquoi penses-tu que cette ou ces personnes n'ont pas pu t'aider jusqu'à maintenant? Coche tout ce qui s'applique.	<ul style="list-style-type: none"> a. Elles n'ont pas le temps. b. Elles ne connaissent pas bien le français. c. Elles ne veulent pas m'aider. d. Je n'ai pas besoin d'aide. e. Je ne veux pas être aidé. f. Je ne leur ai pas demandé. g. Autres raisons 			

Tableau 5

Nombres et pourcentages de réponses des élèves
portant sur les devoirs en général

Réponses des élèves, N = 17; (garçons, N = 9; filles, N = 8)

Question	Réponses	(N) et % garçons	(N) et % filles	% élèves
21. Comment te sens-tu face à ton expérience avec les devoirs de français en deuxième année?				
	a. Je suis très encouragé(e).	(4) 44,4	(6) 75,0	58,8
	b. Je suis satisfait(e).	(2) 22,2		11,8
	c. Je me sens ni bien ni mal.	(1) 11,1	(2) 25,0	17,6
	d. Je ne suis pas satisfait(e).			
	e. Je suis découragé(é).	(1) 11,1		5,9
	- b. et c.	(1) 11,1		5,9

Commentaires tirés du questionnaire-sondage
des parents portant sur leur implication
dans les devoirs de français

Informations générales

Les devoirs de français

1. **À votre avis, est-il utile ou nécessaire de donner des devoirs de français à des élèves de la deuxième année?**
R.: - Oui - Peut-être - Non

Commentaires des mères

- 1.M2 R.: Oui.
C'est une bonne étape à développer des habitudes d'études à un jeune âge. B est plus responsable même comme personne.
- 1.M7 R.: Oui.
Il faut renforcer les données en classe. Les devoirs tiennent les parents au courant du progrès de l'enfant.
- 1.M8 R.: Oui.
Ceci établit une bonne habitude de travail.
- 1.M9 R.: Oui.
Donne responsabilité aux enfants et donne une chance à revoir ce qu'ils ont appris pendant la journée.
- 1.M10 R.: Oui.
Je trouve que les devoirs sont très importants et c'est dommage que les devoirs quotidiens ne continuent pas pendant les années à suivre.
- 1.M11 R.: Oui.
Je crois que les devoirs sont nécessaires et très utiles dans l'apprentissage. Sauf, je ne crois pas que des élèves de 2e année ont besoin des devoirs en fin de semaine, ni pendant des vacances. Ce temps est pour la famille. En semaine, c'est les devoirs et l'école qui sont très importants.
- 1.M19 R.: Oui.
Ça nous aide comme parents à déterminer à quelle stage notre enfant est rendu.

Commentaires des pères:

- 1.P12 R.: Oui.
Homework will help the students develop good study habits for later years.
- 1.P17 R.: Oui.
Du lundi au jeudi. Je crois que le vendredi devrait être sans devoir pour la fin de semaine.
- 2. Quelle est votre opinion concernant la quantité de devoirs assignés à votre enfant?**
- Trop - Suffisant - Pas assez

Commentaires des mères:

- 2.M2 R.: Suffisant
Je trouve que parfois B est trop fatiguée pour bien penser et lire le soir. MAIS je crois que cette habitude de lire et de faire une dictée à chaque soir surpasse ceci.
- 2.M4 R.: Suffisant
Je suis d'accord qu'ils fassent leurs devoirs pendant la semaine, mais j'aimerais voir pas de devoirs pendant les fins de semaine à cause des activités de famille, des sorties, etc.
- 2.M7 R.: Suffisant
Les autres activités au foyer empêchent d'en faire plus longuement sauf pour lecture personnelle.
- 2.M10 R.: Suffisant
Je trouve que le montant est bien. Parfois en fin de semaine, on se trouve souvent en panique. La fin de semaine nous donne un sens de sécurité. On pense qu'on a beaucoup de temps, alors on repousse le temps des devoirs et on se trouve souvent au dimanche soir.
- 2.M15 R.: Suffisant
Parfois il y en a trop pour les fins de semaine. Nous sommes souvent occupés et n'avons pas le temps de bien faire les devoirs le dimanche soir.
- 2.M18 R.: Suffisant
Suffisant, mais je préférerais qu'il n'y ait pas de devoirs les fins de semaine. Je pense que les fins de semaine devraient être pour la famille. C'est parfois difficile de trouver le temps pour les devoirs en fin de semaine et on doit couper le temps de famille court à cause des devoirs.

- 2.M19 R.: Suffisant
Ça lui prend 20 à 30 minutes par jour, juste assez pour qu'il ne soit pas découragé.

Commentaires d'un père:

- 2.P15 R.: Suffisant
Trop de devoirs sur la fin de semaine.

3. **Quelle est, selon vous, l'efficacité des devoirs de français assignés dans les domaines suivants:**
- a. **lecture libre signée par le parent**
 - b. **lecture assignée chaque jour**
 - c. **dictée de mots avec révision**
 - d. **dictée de phrases**

Commentaires des mères:

- 3.M2 R.: a. b. c. d.: Très efficace.
a) lui donne de la responsabilité à chaque jour;
b) c'est très bien lire à chaque jour - on le fait;
c) c'est formidable! et ça récompense B quand elle le fait bien;
d) B connaît déjà des petits secrets, ex. avec le "tu" ça prend un "s". Quand c'est le pluriel, on met "s" ou "ent".
- 3.M10 R.: a. b. c. d.: Très efficace
Vu que ce système est un de répétition, il est très facile à suivre (pour enfant et parent). La lecture libre et assignée n'a jamais été une tâche pénible. Ceci est toujours intéressant. J. ne se plaint jamais.
- 3.M15 R.: a.: Pas efficace b. c. d.: Très efficace
P aime lire tout seul et ne nous dit pas toujours quand elle a lu un livre, alors nous signons rarement.
- 3.M18 R.: a: Efficace b.c.d.: Très efficace
Lecture libre seulement "efficace" parce qu'il nous manque souvent le temps pour le faire régulièrement.

Commentaire d'un père:

- 3.P17 a. b. c. d.: Efficace
Souvent le soir en pratiquant sa dictée, il fait le tout sans faute. Mais en classe, il nous revient avec les mêmes mots cousus d'erreurs. La pratique ne semble pas l'aider.

5. **Quel temps approximatif votre enfant consacre-t-il chaque jour aux devoirs de français qui lui sont assignés?**
a) 15 min. b) 30 min. c) 45 min. d) 1 h. e) Plus d'une heure

Commentaires des mères:

- 5.M2 R.: d.
Plus d'une heure des fois si on lit plusieurs livres
- 5.M7 R.: c.
surtout les jours qu'il corrige sa mathé
- 5.M8 R.: b.
au moins 30 minutes, très rarement tous les devoirs d'un coup
- 5.M10 R.: c.
Ceci dépend du livre assigné. De temps en temps, J consacre une heure aux devoirs.
- 5.M13 R.: c.
Dépend sur sa lecture
- 5.M18 R.: c.
30 à 45 minutes, une heure des fois

Commentaire d'un père:

- 5.P17 R.: a.
Plus longtemps si nécessaire

6. Quelle est votre opinion concernant le temps que votre enfant donne à ses devoirs de français?

- Trop - Suffisant - Pas assez

Commentaires des mères:

- 6.M2 R.: Suffisant
Je suis fière de B. Ce qu'elle fait, je crois que c'est de son mieux. Il n'y a pas question de manquer les devoirs! Même si elle visite sa cousine X et fait un dodo, les devoirs se font.
- 6.M7 R.: Suffisant
voir # 2
- 6.M10 R.: Suffisant
Je trouve que la quantité de devoirs est bonne et c'est dommage que cette habitude ne continue pas en troisième, etc.
- 6.M11 R.: Suffisant
Parfois, le temps passé sur les devoirs (30 min.) inclut le temps pour pratique de piano (15 à 30 min.) et préparation pour première Confession (15 min.) - nous permet pas de faire des activités le soir tel que aller à la bibliothèque; 45 min. à une 1 h 30, c'est trop pour la 2ième.
- 6.M13 R.: Suffisant
Si cela dure trop longtemps, elle devient fatiguée et frustrée.
- 6.M15 R.: Trop
Parfois P se frustre si elle est fatiguée ou si elle a d'autres activités. Je pense qu'elle se frustrerait moins si elle n'aurait pas des devoirs tous les soirs.
- 6.M18 R.: Suffisant
Une heure c'est trop long pour lui, il devient fatigué et frustré. Je ne le laisse plus durer plus de 45 min. Auparavant nous lisions la lecture assignée 2 fois pour qu'il le sache bien. Mais maintenant qu'il a plus de 24 pages on ne lit qu'une fois, à moins qu'il a beaucoup de difficulté, parce que c'est trop long les lire 2 fois.
- 6.M19 R.: Suffisant
Certains jours il se presse un peu plus.

Implication parentale dans les devoirs de français

9. Si vous aidez votre enfant à faire ses devoirs de français, pouvez-vous indiquer le temps approximatif que vous consacrez chaque jour à cette activité?
 a. 15 min. b. 30 min. c. 45 min. d. Une h. e. Deux h. f. Autre

Commentaires des mères:

- 9.M1 R.: c.
Je préférerais qu'il n'y ait pas de devoirs pendant les fins de semaines.
- 9.M2 R.: d.
Après le souper
- 9.M7 R.: c.
Il commence seulement à pouvoir faire sa lecture indépendamment de nous.
- 9.M8 R.: b.
même réponse que # 5
- 9.M9 R.: a.
La plupart de ses devoirs sont fait seul, à moins qu'elle ait besoin de l'aide.
Lecture, j'écoute toujours.
- 9.M10 R.: c.
Je suis toujours présente dans la cuisine quand il fait ses devoirs.
- 9.M19 R.: a.
Je lui explique comment se préparer pour sa dictée et je corrige ses fautes après qu'il a terminé.

Commentaires d'un père:

- 9.P7 R.: f.
Les quelques fois que j'aide mon enfant, je passe environ 20 à 30 min.

10. Aimez-vous aider votre enfant à faire ses devoirs de français?
Beaucoup Un peu Pas du tout

Commentaires des mères:

- 10.M2 R.: Beaucoup
 J'aime beaucoup voir ce qu'elle a accompli pendant la journée ainsi que l'aider à corriger sa feuille de mathé. J'aime l'aider à bien prononcer les "r", etc. et écouter sa lecture.
- 10.M3 R.: Beaucoup
 It's helping me to learn the French language.
- 10.M7 R.: Un peu
 Il n'est pas toujours coopérant.
- 10.M9 R.: Pas du tout
 Je déteste faire des devoirs pour plusieurs raisons -- manque de temps surtout.
- 10.M10 R.: Beaucoup
 Je vois ce temps comme une bonne occasion de passer du temps 1 à 1.
- 10.M11 R.: Beaucoup
 Ceci nous garde à jour dans leurs études et progrès.
- 10.M14 R.: Abstention
 Oui, mais parfois c'est difficile.
- 10.M15 R.: Un peu
 Parfois, avec trois autres enfants, j'ai d'autres responsabilités et je n'ai pas la patience que je devrais avoir pour aider P. Alors on se frustre ensemble.
- 10.M18 R.: Un peu
 Je ne trouve pas ça le "fun", mais je sais que c'est nécessaire si on veut que l'enfant réussisse bien ses études -- Ce qui est très important pour moi.
- 10.M19 R.: Beaucoup
 On a pas toujours le temps pour vérifier s'il fait bien ses devoirs chaque fois.

Commentaire d'un père:

- 10.P12 R.: Beaucoup
 (Réponse et commentaire à la question no. 8: Je ne connais pas suffisamment le français.)
 I will help whenever my wife is not available.

11. **Laquelle des phrases suivantes décrit le mieux ce que vous faites habituellement pour aider votre enfant dans ses devoirs de français?**
- Je supervise...en m'occupant d'autres choses.**
 - Je vérifie le travail de chaque jour.**
 - Je suggère...des moyens pour une étude plus efficace.**
 - Je fais les devoirs avec mon enfant.**
 - Autres...**

Commentaires des mères

- 11.M2 R.: a. Parfois je fais la vaisselle!!! Il faut dire que je préférerais les devoirs!
R.: b. d.
R.: e. Chaque soir je m'assois et j'écoute la lecture de M. Après on fait la dictée.
- 11.M7 R.: a. b. c. d.
Souvent je fais la dictée avec lui en préparant le souper. A et D se ressemblent.
- 11.M10 R.: a. - tandis qu'il pratique sa dictée ou qu'il fait son écriture.
R.: b. - nous regardons les feuilles de l'école et il fait la correction. Nous corrigeons sa dictée ensemble.
R.: c. - nous sommes à la recherche de quelle manière il retient mieux sa dictée.
R.: d. - Je lui demande ses mots de dictée, et je m'assois avec lui.
- 11.M11 R.: a. la lecture
R.: b.
R.: c. la dictée
R.: d. la dictée et explication des mathématiques
- 11.M14 R.: a. et c.
On fait la dictée ensemble.
- 11.M15 R.: a. et e.
Je récite les mots de la dictée pour que P les écrivent.
- 11.M16 R.: a. b. c. et d.
R.: b.
...quand j'y suis
- 11.M18 R.: a. b. c. et d.
Il y a des jours où j'ai le temps de m'asseoir avec lui pour faire les devoirs; d'autres jours, on fait les devoirs tandis que je m'occupe d'autres choses.

- 12. Quel est, à votre avis, le niveau d'efficacité de votre implication dans les devoirs de français en général?**
a. Très efficace b. Efficace c. Pas très efficace d. Pas efficace du tout

Commentaires des mères:

- 12.M2 R.: a.
 Je crois que c'est très important de guider un enfant tôt (dès 2e année) à de bonnes habitudes envers les devoirs et bien sûr si la maman est impliquée, les devoirs se font bien.
- 12.M9 R.: c.
 Je me sens coupable de ne pas plus aider ma fille. D'autres parents semblent passer plus de temps avec leurs enfants.
- 12.M10 R.: a.
 Je crois que c'est important qu'un parent montre de l'intérêt dans les devoirs de leur enfant. J se sent heureux et je crois que ceci est bon pour son estime de soi.
- 12.M11 R.: a.
 Sinon, il aurait beaucoup plus de problèmes à se concentrer sur ses devoirs. Ce n'est pas une priorité pour l'enfant.
- 13. Quel est votre niveau de satisfaction face à votre implication dans les devoirs de français et aux résultats d'apprentissage que vous percevez chez votre enfant?**
a. Très satisfait(e) b. Satisfait(e) c. Insatisfait(e) d. Découragé(e)

Commentaires des mères:

- 13.M2 R.: a.
 B est une fille capable mais quand elle arrive à la maison, elle est fatiguée. C'est après le souper qu'on s'y met et parfois elle a déjà passé une grande journée; donc elle se fatigue de lire.
- 13.M6 R.: b.
 Je ne suis pas là tous les soirs et parfois le père n'a pas le temps. Alors on fait les devoirs le matin et c'est trop pressé.

- 13.M9 R.: b.
Malgré que je n'aide pas tellement avec les devoirs, ma fille semble bien faire dans ses études.
- 13.M10 R.: a.
Je suis satisfaite du travail que J fait à la maison. Les résultats sont différents de ceux de l'école. (peut-être beaucoup moins de distractions et donc plus de concentration)
- 13.M15 R.: c.
Je suis souvent trop pressée quand j'aide P, alors je me sens comme si je ne l'aide pas assez.
- 13.M18 R.: b.
Je m'attend à ce que mes enfants fassent bien à l'école. S'ils sont faibles en certaines matières, on va travailler plus fort sur cette matière.
- 13.M19 R.: b.
On aimerait toujours faire mieux à aider l'enfant.

Commentaire d'un père:

- 13.P15 R.: b.
Je peux aider les fins de semaine seulement, alors on prend notre temps.

14. **Si vous aidez votre enfant dans ses devoirs de français, seriez-vous prêt(e) à participer à une étude de cas où il serait question d'une entrevue avec vous et une visite à votre foyer dans le but d'observer et d'enregistrer sur audio-cassette une session de devoirs?**
- **Oui** - **Peut-être** - **Non**

Commentaires des mères:

- 14.M8 R.: Non.
Pas à ce temps
- 14.M11 R.: Oui.
Seulement au cas où M. X (le père) n'est pas parti pour voyage d'affaire.
- 14.M18 R.: Non.
parce que cela le gênerait

22. Veuillez noter vos commentaires, opinions et suggestions concernant le sujet de ce sondage.

Commentaires des mères:

- 22.M1 Un sondage bien fait et détaillé
- 22.M2 C'est une bonne manière d'apprendre l'opinion des parents.
- 22.M6 Je suis d'accord avec ce sondage. Tous les efforts mis pour améliorer l'éducation française est bien appréciée.
- 22.M7 J'aimerais voir le sondage auprès des enfants et en connaître les résultats.
- 22.M10 Lorsque j'ai lu ce numéro 22, j'ai indiqué (à haute voix) que je n'avais pas de commentaires. X (le père) a commencé à rire et il a dit: "C'est certain qu'il ne te reste plus rien à dire, tu viens d'écrire un "essai".
- 22.M18 Livres de bibliothèque: On n'a pas toujours le temps de lire les livres de la bibliothèque, surtout s'il apporte des livres trop compliqués pour qu'il les lise lui-même. J'ai un autre enfant à l'école, ce qui nous donne 6 livres de bibliothèque par semaine à lire, en plus des devoirs.

Commentaires des pères:

- 22.P1 Sondage est très bien écrit et détaillé.
- 22.P7 J'aimerais voir le sondage auprès des enfants et connaître les résultats.
- 22.P12 I like to know what type of work (at what level) my child is doing.

Commentaire d'une mère à la fin du sondage:

- M18 Je suis impressionnée du montant que mon enfant apprend dans votre classe et je me compte très chanceuse que mon enfant apprend facilement.

Commentaires tirés du questionnaire-sondage
des élèves portant sur les
devoirs de français

- 17. Es-tu content(e) de l'aide que tu reçois quand tu fais tes devoirs?**
R.: - Très content(e) - Un peu - Pas du tout

Commentaire d'un garçon

G17.3 R.: Très content
parce que tu peux faire mieux

- 21. Comment te sens-tu face à ton expérience avec les devoirs de français en deuxième année?**
- | | |
|--|--|
| <p>a. Je suis très encouragé(e)</p> <p>c. Je me sens ni bien ni mal</p> <p>e. Je suis découragé(e)</p> | <p>b. Je suis satisfait(e)</p> <p>d. Je ne suis pas satisfait(e)</p> |
|--|--|

Commentaires des garçons

G21.3 R.: a.
parce que je suis fier de mon travail

G21.10 R.: a.
Ça me fait du bien.

G21.16 R.: e.
parce que la dictée est dure

G21.17 R.: a.
parce que j'ai de bons résultats

Commentaires des filles

- F21.2 R.: a.
J'aime faire les devoirs.
- F21.8 R.: a.
Ma maman peut m'aider.
- F21.9 R.: a.
J'aime faire mes devoirs français.
- F21.15 R.: a
Je suis très encouragée parce que j'aime les devoirs.

Appendice E

Données brutes des études de cas

Verbatim de l'entrevue avec Mme A

(Les noms utilisés dans ce verbatim sont fictifs)

Le 21 avril, 1997, vers 15:50, après la journée scolaire, l'interviewer (I) est accueillie dans la famille par l'interviewée, Anne (A), sa fille, Angèle en deuxième année et une voisine aussi en deuxième année d'une école anglophone. L'entrevue a lieu dans la salle à dîner après un bref essai de l'audio-cassette. Il y a beaucoup de dérangements pendant l'entrevue surtout de la part de la petite soeur d'Angèle, Mariette d'âge pré-scolaire, et aussi de son petit frère, Gerry, qui est en maternelle. Sauf pour la petite qui se promène partout, nous sommes tous assis autour de la table de la salle à dîner. Angèle lit un livre silencieusement tandis que Gerry écrit sur une feuille de papier.

- 1-I Bon. Pour eh vous expliquer un peu là, c'est à l'intérieur de mon cours au Collège; et puis ça c'est une entrevue qui va durer peut-être dix ou quinze minutes, O.K.? Puis, c'est surtout pour savoir, bien, comment vous aidez Angèle avec ses devoirs de français. Est-ce que vous ressentez qu'y a des difficultés dans votre tâche parfois, ou peut-être au commencement ou peut-être qu'y en avait plus avant ou y en a plus maintenant. Ou bien comment vous trouvez que je pourrais peut-être améliorer ce que je fais eh déjà... pour eh pour rendre la tâche plus facile, simplement exprimer vos pensées, comment vous ressentez votre rôle dans l'apprentissage d'Angèle avec ses devoirs.
- 2-A Eh bien eh je trouve certainement que quand un parent aide à l'enfant, spécifiquement chaque jour, que ça aide beaucoup avec les études de l'enfant.
- 3-I Hum-hum
- 4-A Ça, ça encourage l'enfant parce que, elle voit que...on s'intéresse et qu'on voit son progrès et puis on sait de quoi il s'agit dans la salle de classe. Angèle, elle a toujours parlé beaucoup à moi et à Andrew (le père d'Angèle). Elle racontait ce qui s'passait en classe et puis eh même la récré, ses amis, etc., etc. C'était très facile à savoir comment elle s'améliorait et puis eh, eh plutôt c'est l'encouragement eh et travailler avec Angèle eh disons faire la dictée eh poser une phrase à la fois puis voir comment elle faisait tu sais en premier lieu, la première fois qu'elle écrivait puis voir comment bien que ça se passait.
- 5-I Dès le début, vous avez...
- 6-A Eh...j'ai ma p'tite nièce, Nancy, que je suis très proche puis elle est passée avec vous en deuxième année alors j'savais le déroulement, j'avais déjà parlé à sa maman, Patricia. Alors...

- 7-I Vous en saviez quelque chose déjà.
- 8-A J'en savais déjà. Oui, pas mal. Et puis même j'ai gardé les enfants à Patricia pendant qu'elle était en voyage pendant que Nancy était en deuxième, alors je connaissais le déroulement de la dictée, les phrases des amis avec les mots.
- 9-I Connaître le déroulement ça vous a aidé alors.
- 10-A Oui. Absolument. Parce que quand tu nous as envoyé la feuille au début de l'année, eh... c'était une lettre aux parents et puis je sais qu'il y avait d'autres parents qui était très confus et puis c'est une lettre très... hum c'est eh...y a plusieurs sujets là-dedans, y a plusieurs aspects puis c'est tout neuf, tu sais, et puis eh, eh je savais à peu près qu'est-ce que c'était qu'on devait faire comme parent
- 11-I Hum-hum
- 12-A et puis je savais que c'était pour être quelque chose à chaque soir,
- 13-I Hum-hum
- 14-A que y fallait s'y mettre, tu sais, qu'y avait pas d'excuse
- 15-I (en même temps) à chaque, à chaque...jour
- 16-A (en même temps) commence une routine. Moi, j'trouve qu'il faut que ce soit chaque jour...(La petite Mariette répète à quelques reprises: "Maman de l'eau". La brève réponse d'Anne est inintelligible.) Je sais qu'il y en a plusieurs qui trouvaient que pendant la fin de semaine c'est le temps de famille (face à l'insistance de la petite) Angèle, veux-tu donner de l'eau à ta soeur, s'il vous plaît? Et puis eh Andrew et moi on n'est pas, on ne sent pas que ça devrait être comme ça. On pense que ça devrait être chaque jour.
- 17-I Chaque jour même.
- 18-A Ou le soir.
- 19-I Tous les jours.
- 20-A Hum-hum. Les fins de semaine eh, eh on a le plus de temps à passer avec notre enfant. Même plus que... Andrew et moi on travaille. Alors, eh pour nous, on a même plus de temps les fins de semaine.
- 21-I Vous travaillez chaque jour.

- 22-A On, je travaille lundi, mercredi et vendredi. Alors, j'ai mardi et jeudi congé mais c'est ça les journées que je fais tout.
- 23-I Oui.
- 24-A Une maman qui travaille à temps partiel fait tout dans la maison, (rit un peu)
- 25-I Oui.
- 26-A tout pour les enfants et je vais travailler en dehors, c'est comme ça que ça marche.
- 27-I Alors c'est quand même assez...vous avez beaucoup à faire.
- 28-A Beaucoup à faire, oui. Mais en en continuant c'est que eh, eh on trouve qu'on peut passer beaucoup de temps avec Angèle les fins de semaine avec la lecture. Pour la lecture c'est très important pour mon mari et moi. On lit beaucoup. Lui il lit des livres, je lis des livres.
- 29-I Oui.
- 30-A Alors, nos enfants on a le journal qui arrive les samedis, dimanches
- 31-I Hum-hum.
- 32-A Nos enfants voient ça. Et puis même l'âge à Angèle, elle sait que c'est important lire.
- 33-I Elle vous voit lire.
- 34-A Absolument. Alors c'était toujours comme ça avec pour Angèle. Angèle, ça l'intéresse la lecture.
- 35-I Je ne suis pas sûre si j'ai bien compris là mais vous dites que vous aimiez ça quand il y avait des devoirs même en fin de semaine, c'est ça?
- 36-A Oui.
- 37-I Oui.
- 38-A Je sais qu'il y a beaucoup de parents qui sont probablement pas d'accord parce que tu as mentionné dans ta dernière lettre
- 39-I (en même temps) Oui (deux mots inintelligibles)
- 40-A qu'on devait pas avoir de devoirs mais nous on a ignoré ça.

- 41-I Hum-hum.
- 42A Ben, ignoré, on a dit on peut en faire quand même hein? Ce qu'on fait c'est la dictée, on repasse ça et puis
- 43-I Vous revoyez la dictée.
- 44-A Revoyez la dictée puis on fait la lecture hein, Angèle?
- 45-I Vous faites la lecture ensemble.
- 46-A Oh oui, ensemble.
- 47-I Hum-hum. Oui.
- 48-A Ça se passe pas mal toujours ensemble la lecture.
- 49-I Oui. Alors, pour les difficultés eh...est-ce que vous...
- 50-A Pour les difficultés. Pour une chose, hum...je compte de Angèle à me dire ce qui doit être fait. Y a pas de note qui vient de toi comme à chaque deux jour: aujourd'hui c'est la journée de bibliothèque, jour 4, apportez vos livres. Je compte que Angèle sache que c'est jour 3 et puis que demain c'est le jour de bibliothèque.
- 51- (La petite Mariette dérange beaucoup.)
- 52-I Elle prend ses responsabilités.
- 53-A Elle prend ses responsabilités. Oui. (quelques mots inintelligibles)
- 54- (En même temps, Mariette crie très fort.)
- 55-A Et puis aussi eh au sujet de eh Noël puis le concert, tu sais ses habits qu'elle devait porter. Et puis eh, quand elle revenait puis c'était elle qui était pour faire eh (s'adressant à Angèle) t'étais eh la personne qui parlait là, t'étais l'ange, t'étais l'ange t'étais-tu l'ange quand tu disais oh, oh? T'étais Marie, t'étais Marie. Alors, quand elle est arrivée à la maison avec ça, c'était elle qui savait quelle partie elle devrait lire. C'est pas quelque chose que je pouvais dire une lettre de toi disant, bon. Angèle va être Marie, voici sa partie, elle doit le connaître par...tel, tel jour, comme toutes les années avant, on se fait dire tout, les parents. Alors, j'ai trouvé qu'en deuxième année, la personne est pas mal, pas mal responsable, faut qu'elle soit pas mal responsable.
- 56-I Pour vous avertir de tout ce qui se passe.

- 57-A Pour nous dire ce qui se passe.
- 58-I Ce qui se passe et ce qu'elle doit faire.
- 59-A Oui.
- 60-I Oui. Eh, est-ce que vous trouvez peut-être que j'aurais dû vous avertir davantage parfois?
- 61-A Au début, c'était une surprise. Parce que ah, tiens, faut savoir ça, O.K., on savait pas ça. Mais je ne dis pas que ça cause des problèmes parce que Angèle est le type de me dire pas mal tout. Si Angèle était un peu plus comme Gerry (petit frère), Gerry est un peu plus eh pas qu'il est moins débrouillard, mais il jase moins, il compte sur les autres à parler puis il répond. Il est plus genre passif là. Eh peut-être avec Gerry, y aurait fallu avoir plus d'instructions. J'aurais peut-être téléphoné plus souvent
- 62-I Oui.
- 63-A chez-vous pour ça. Et puisque, que Angèle était une petite qui me le disait, mais peut-être pour d'autres élèves eh pour eux y auraient préféré avoir plus d'instructions
- 64-I (en même temps) plus d'instructions, eh plus de de petits mots, de petites notes
- 65-A Oui.
- 66-I pour dire de quoi on s'attend
- 67-A Oui.
- 68-I Vous trouvez.
- 69-A Oui.
- 70-I Même au niveau des devoirs de français aussi?
- 71-A Au niveau des devoirs de français eh pour moi j'ai compris la première lettre comme eh tu veux dire en lecture, en phrases des amis, eh
- 72-I (en même temps) En lecture, oui.
- 73-A Eh
- 74-I La lecture et la dictée.

- 75-A Lecture oui, j'ai pas compris eh... eh tu sais comment ça se déroulait que eh eh au début on lisait telle ou telle page, un certain nombre de pages, puis comment on pourrait faire pour améliorer, pour que bien que pour que Angèle puisse lire des livres différents puis tu sais avec un peu plus de texte.
- 76-I Oui.
- 77-A Vous savez ce que je veux dire.
- 78-I Oui, un peu, mais peut-être vous pouvez m'expliquer davantage ce que vous auriez aimé?
- 79-A O.K. eh peut-être eh je ne sais pas si c'est possible en fait de professeur de faire une évaluation personnelle avec l'élève. Quand Angèle lit en classe, je suis pas au courant si elle lit avec trois ou quatre élèves, un petit groupe, elle s'appelait un certain nom hein? Angèle, c'était quoi ton nom de groupe là... au début de l'année?
- 80-I (à Angèle) T'étais dans le groupe un, je crois.
- 81-A C'était un chiffre?
- 82-I Oui, c'est juste un groupe.
- 83-A C'est juste un groupe.
- 84-I Oui, oui.
- 85-A O.K. Alors eh, je savais pas si ça se faisait la lecture en classe comme le groupe lisait tous ensemble une phrase à la fois, c'est tu comme ça que ça se passe?
- 86-I Eh, chaque élève eh lit eh à son tour, chaque élève a son tour à lire chaque jour en classe.
- 87-A Tout fort, en classe?
- 88-I Oui.
- 89-A C'est merveilleux.
- 90-I Et j'écoute un peu de sa lecture, les pages assignées et puis ensuite eh je lui demande, si elle a très très bien lu, je lui demande si elle veut ajouter ou non une page de plus à sa lecture du jour.
- 91-A (surprise) Ah oui?

- 92-I Oui.
- 93-A Puis Angèle
- 94-I (en même temps) C'est pour ça qu'Angèle est rendue maintenant à avoir 24 et c'est le maximum
- 95-A Ah, c'est le maximum?
- 96-I Oui, c'est le maximum, c'est 24 pages.
- 97-A (en même temps) Ah, oui.
- 98-I Oui. Alors c'est, c'est là que vous pouviez voir son progrès, je crois, mais vous auriez aimé le voir une, d'une façon plus eh
- 99-A Eh, peut-être si j'avais passé du temps un peu dans sa classe, j'aurais vu que ça se faisait comme ça mais je sais pas si y a des parents qui le font.
- 100-I Si vous avez
- 101-A Mais peut-être que se serait quelque chose d'intéressant si les parents savaient.
- 102-I Oui, peut-être, ils peuvent venir n'importe quand,
- 103-A Oui.
- 104-I même pendant la lecture
- 105-A Oui.
- 106-I pour voir comment le déroulement?
- 107-A Oui. Et puis, ce serait, ce serait un peu plus clair.
- 108-I Oui.
- 109-A Oui. (mots hésitants et inintelligibles)
- 110-I Oui, puis pour la dictée est-ce que vous avez
- 111-A Moi, j'ai jamais eu de problèmes avec la dictée. Je trouve que c'est fantastique la manière que au début c'était seulement des mots je crois si je me souviens bien, puis à Noël, on a commencé des phrases?

- 112-I Oui, après Noël, oui.
- 113-A Après Noël on a commencé des phrases puis je trouve que c'est merveilleux. À Pâques, c'était tout en écriture. Avant ça c'était...
- 114-I en script.
- 115-A En écriture... et puis c'était un progrès graduel que je trouve est magnifique. Et puis j'aime bien ça, je suis fière qu'Angèle fait tant de devoirs puis qu'elle apprend tellement. (À Angèle lorsque la petite Mariette veut lui prendre son livre) *Angèle, laisse-la faire, ça fait rien si ton signet est parti, O.K.?*
- 116-I Alors, pour votre implication dans ses devoirs vous avez trouvé ça profitable? C'est, c'est eh
- 117-A Toujours profitable. C'est certain qu'il faut aider à l'enfant avec des devoirs. Quand j'étais jeune, maman était toujours là pour nous expliquer, nous lire et puis eh la dictée (Mariette dérange beaucoup. Anne se tourne vers Angèle) *Elle veut regarder un livre un peu, O.K.?* La dictée, on était toujours en train de faire les dictées avec maman et puis eh les mathématiques ça c'était mon frère qui était très très bon dans les mathés. Et puis on, on faisait ça ensemble. On a jamais eu des problèmes avec les mathés parce que non seulement mon frère à cause qui avait toujours l'aide et le support de quelqu'un à la maison. Mon mari a pas eu ça. Mon mari n'a eu aucune aide...à la maison et puis il en a souffert parce que c'est un homme très intelligent mais parce qu'il ne s'est pas appliqué, il s'est pas fait forcer un petit peu, y a, il a fait juste ce qu'il fallait.
- 118-I Il sent qu'il a manqué quelque chose.
- 119-A Absolument. Il a une très bonne carrière mais c'est pas à cause de l'éducation qu'il a cette ca...carrière là. Et puis dans la vie d'aujourd'hui on a besoin d'éducation... plus que tout.
- 120-I Oui aujourd'hui davantage, hein?
- 121-A Oui. Hein Angèle? il faut bien connaître lire, l'éducation est bien importante.
- 122-I Comme ça est-ce que vous sentez quand même que eh votre tâche est devenue plus, plus facile ou bien
- 123-A Plus facile. À ce point ci, c'est plus facile que jamais, je trouve. Elle est grande assez, elle sait lire, je sais écouter, puis j'ai pas besoin d'avoir le nez dans le livre: Oh, oui, t'as tu bien lu ce livre là, c'est tu bien comme ça? avec *a i* puis *a i s*, c'est un petit peu difficile
- 124-I (en même temps) Ah oui.

- 125-A é puis é
- 126-I Hum-hum
- 127-A Eh, eh mais eh je trouve pour eh même eh *Phrases des amis* c'est elle qui veut corriger les mots.
- 128-I Alors ça devient plus facile pour vous un peu
- 129-A Oui. Hum-hum.
- 130-I à mesure que vous avancez comme
- 131-A À mesure qu'on avance c'est plus facile. Là ça prend, ça prend pas une heure, une heure et demie à faire eh les devoirs mais avant (deux mots inintelligibles)
- 132-I (en même temps, surprise) Ça prenait une heure et demie avant à faire les devoirs?
- 133-A Une heure, une heure et demie. Entre ça. Ça c'est sans blague.
- 134-I (en même temps) À faire eh
- 135-A Mais, eh
- 136-I tous les devoirs? Ça veut dire les mathés et tout?
- 137-A (en même temps) Ça c'est tout. Oui.
- 138-I Oui.
- 139-A Révision, mais avant on avait pas les feuilles de mathés qui revenaient...tellement, hein? On a toujours eu des feuilles de mathés?
- 140-I Oui.
- 141-A O.K., je m'excuse
- 142-I À peu près toujours. Les feuilles étaient peut-être plus faciles, plus faciles, à la fin sont devenues plus difficiles avec le temps.
- 143-A (en même temps) Oui, les feuilles sont, sont devenues pas mal plus difficiles.
- 144-I Oui.

- 145-A Mais on trouve encore c'est merveilleux.
- 146-I (en même temps) Alors, vous passiez
- 147-A Oui
- 148-I Alors vous passiez à peu près au moins une heure
- 149-A Oui.
- 150-I au début avec Angèle.
- 151-A Absolument.
- 152-I Et maintenant?
- 153-A Maintenant peut-être ça prend pas une heure, oui mais maintenant on fait quand même eh je sais pas comment longtemps on passe là... mais ça dépend la lecture, ça dépend plus si elle est fatiguée à la fin de la journée
- 154-I Oui.
- 155-A ou si c'est la fin de semaine. Si c'est la fin de semaine ça va, ça va bien.
- 156-I Hum-hum.
- 157-A (trois mots inintelligibles parce que le petit frère, Gerry, crie pour l'attention de sa maman. Elle lui répond) *Le nom à Mario?*
- 158-G Oui.
- 159-A *O.K. bien, veux-tu que je te l'épèle?*
- 160-G Oui.
- 161-A *m a r i o*
- 162-G m a comme dedans (mot inintelligible) comme ça?
- 163-A *Oui, juste comme ça. Fais des minuscules. Fais des petites lettres. Madame veut que tu fasses minuscule, mon bonhomme. Ça c'est majuscule.*
- 164-G (impatient) Ouais mais je sais pas comment le faire là.
- 165-A *Tu te souviens de la petite fille avec les cheveux?...*

- 166-G Quoi d'autre?
- 167-A *r*
- 168-I Je ne suis pas certaine certaine là ce que vous pensez du montant de temps que vous avez été obligée de donner à Angèle.
- 169-A Ben, pour moi c'est un plaisir de lui aider même si c'est une heure par journée. Pour d'autres c'est beaucoup. Pour moi c'est pas beaucoup, c'est très bien. (A Gerry qui insiste) *rio*. Mais pour moi je trouve que c'est, c'est très bien. Une heure, une heure et demie, je trouve c'est très bien. Tu sais, si les élèves ont plus de difficulté, Angèle peut-être au début avait plus de difficulté, ça prend plus de temps expliquer les devoirs mais on veut qu'y réussisse alors on, on donne plus de temps, il faut. Puis c'est peut-être à cause de ça que ça prenait plus longtemps avec Angèle. Est-ce que les élèves étaient pas mal... tous... au niveau, au début est-ce que tu trouvais que
- 170-I Y en avait qui avait un peu plus de difficulté que d'autres, y en avait que ça devenait plus facile, mais je crois que oui, Angèle a fait beaucoup, beaucoup de progrès (mots enterrés par les cris de la petite Mariette) Je pense que c'est, c'est eh visible.
- 171-A (en riant) Mais c'est aussi parce que on, on, on donne du temps.
- 172-I Vous lui donnez beaucoup de temps.
- 173-A (en même temps) Et vous, certain, dans la salle de classe, le montant de eh ouvrage, oui. Je suis fière de qu'est-ce que
- 174-I Vous êtes fière de son travail.
- 175-A Absolument. Absolument. Et puis je me souviens quand Patricia (sa soeur) passait à travers ça, elle m'a dit, vous allez adorer Mme C (l'enseignante) parce que c'est tellement beau ce que les enfants font, et comment les enfants veulent te plaire. Oui, c'est vrai, absolument. Je suis certaine c'est la vérité. Et puis à cause de ça, y veulent, y veulent réussir, peut-être qu'ils écoutent plus
- 176-I (à Angèle en riant) Vous écoutez, hum?
- 177-A Mais je trouve que c'est, c'est suffisant eh, si... y a toujours plus que tu peux faire avec ton enfant.
- 178-I (en riant) Vous voulez pas qu'on en fasse plus là.
- 179-A Non, mais si jamais quelqu'un trouve que ce n'est pas assez, y serait capable de se débrouiller et de trouver d'autre chose à faire certain.

- 180-I Ah, oui. Alors vous trouvez que c'est, c'est un bon montant
- 181-A Un bon montant, je dirais.
- 182-I en fait de travail
- 183-A Oui.
- 184-I Mais qu'au début c'est, c'est assez eh exigeant
- 185-A Jusqu'à Noël, jusqu'à Noël.
- 186-I C'était très exigeant.
- 187-A Oui. (à Angèle) *Oui, ma fille.*
- 188-Ang. Est-ce que je peux aller dehors juste pen, pendant que vous parlez?
- 189-A On va être on va être seulement quelques autres minutes.
- 190-I Oui. Oui. On a à peu près fini là, Angèle. Parce que je pense qu'on veut voir une session de devoirs, hein? Oui, alors me, me semble que eh, si je peux faire un petit sommaire là de ce qu'on a, a discuté, il semblerait qu'Angèle, c'était ça prenait beaucoup plus de votre temps au début,
- 191-A Oui.
- 192-I jusqu'à Noël.
- 193-A Oui.
- 194- Et puis que après Noël il semble qu'elle a pris un peu plus d'autonomie, un peu plus d'indépendance,
- 195-A Oui.
- 196-I qu'elle pouvait faire certaines choses par elle-même,
- 197-A Oui.
- 198-I Alors ça... votre tâche a été un peu plus facile.
- 199-A Oui.

- 200-I Vous n'avez pas ressenti trop difficile parce que vous croyiez que, aider votre enfant dans ses devoirs, avoir des devoirs et l'aider, que c'est aussi important.
- 201-A Absolument.
- 202-I Vous et votre mari.
- 203-A (à la petite Mariette, qui est très bruyante) *Qu'est-ce que t'as toi. C'est à toi? Qui? Quoi?*
- 204-Angèle. pas à Gerry.
- 205-A *C'est pas à Gerry. O.K. Attend, attend une seconde.*
- 206-I Alors c'est quand même assez important pour vous deux.
- 207-A Oui.
- 208-I Et que, eh... Alors,...pour moi c'est bien encourageant.
- 209-A Oui?
- 210-I Puis je vous remercie beaucoup, beaucoup pour votre aide avec Angèle et de m'avoir accueillie aujourd'hui.
- 211-A Oh, avec plaisir.
- 212-I Merci.
- 213-A Mon mari a dit: *Encourage-la de continuer.* Absolument. Il faut, il faut ça. Et puis je pense que ça va être pour toujours, ses habitudes de devoirs, je vais y voir que y aura des devoirs. Il faut qu'ils fassent des devoirs le soir.
- 214-I Pour vous c'est important.
- 215-A Oui. Même Gerry, hein, il fait ses devoirs aussi parce qu'il voit Angèle faire ses devoirs. Puis c'est comme ça pour Nancy (nièce), Max (neveu) voyait...(à Gerry qui lui donne quelque chose) *Merci beaucoup.* (Gerry s'accroche dans la corde de l'enregistreuse et l'enregistrement est coupé. Anne demande à l'interviewer pourquoi l'on ne donne plus de devoirs pendant la fin de semaine. Elle et son mari trouvent que c'est dommage puisque c'est souvent en fin de semaine que les parents ont le plus de temps à consacrer à leurs enfants. Puisque l'entrevue est à peu près terminée, on passe à la session de devoirs qui a lieu au même endroit.).

Verbatim de l'entrevue avec M. et Mme B

(Les noms utilisés dans ce verbatim sont fictifs.)

Le 3 juin, 1997, à 16 h 10. l'interviewer (I) a été accueillie par les deux interviewés, le père, Bill (Bp) et la mère, Bernie (Bm), parents de Brian, élève en deuxième année. Bernie n'a jamais appris la langue française. Bill connaît le français assez pour soutenir une conversation. Il parle le français avec un fort accent anglais et ne se sent pas très confortable dans cette langue. L'entrevue enregistrée au salon se déroule donc en anglais.

- 1-I O.K. To start, uh... I really would like to thank you both for having me today.
- 2-Bp You're welcome.
- 3-I Uh... I would like to know most of all what you think of your involvement with Brian's homework. And I hear uh... especially you, Mr. B, were particularly involved with him, with his homework through the year.
- 4-Bp Yeah. We've been spending about forty-five minutes together a night on it.
- 5-I That much time?
- 6-Bp Uh-huh.
- 7-I Forty-five minutes.
- 8-Bp It counts reading time too.
- 9-I Reading.
- 10-Bp I do a little bit of math and then we go over his homework for the day and where his mistakes were and then we do the dictée but we do it all in writing, we just don't do it verbally. It's all written.
- 11-I All written. Yes... Uh... What I would like to know is how do you feel, what is your opinion about, as a parent being involved in your child's homework like this.
- 12-Bp It's mandatory. (Pause) You, you have to. So, forty-five minutes is nothing. It's the least I can do. For Bernie too, she does the same. When I'm away, she does, she spends the same amount of time.

- 13-I (à Bm) You spend just as much time when when he's not there.
- 14-Bm Yes. It's easier for Bill to help him now because he can pronounce the words... uh...
- 15-I (Pause) Like you are from another country and you don't uh... Have you ever learned French?
- 16-Bm No.
- 17-I In school?
- 18-Bm No.
- 19-I In the past?
- 20-Bm No. No. We didn't have any languages in my school.
- 21-I So, how, how do you feel as an anglophone, totally English-speaking person helping your child to... do his French homework?
- 22-Bm I'm hoping I catch on with him. (Laughing) It's not easy to... the way he's going, because of the nights that I don't help he's learning more words than I am so when I go over them, it's harder cause they're bigger you know as I go along. But uh...I find that when we go to school functions or even Mass, I can catch every third, fourth word, figure out from there but... it's good that I know what he's saying too like he came home today saying what he did today and we couldn't understand him because he can't say it in English. And... we need to... be able to understand him no matter what language he's in so...
- 23-I So, it is really your wish to learn at the same time as Brian is.
- 24-Bm Yes. I think it's marvellous that they're in... the French language because once you have one, especially French, it will be easier for him in High School if he goes for Spanish or Italian or any other language.
- 25-I So you feel it has been useful then
- 26-Bm Oh, yes.
- 27-I yourself to get involved with Brian's homework
- 28-Bm Yes.
- 29-I For Brian too?

- 30-Bm I think he enjoys it more because he's not just sent into a room by himself to do it. You know, it's not play time but it's, it's family time. Then again, he understands that... we're with him but he has to do his work. And I think it's a lot better than saying: *Go sit at your desk by yourself in your bedroom and get it done*. Because he would, you know, he enjoys I think all of us together.
- 31-I It's almost like a family that you, you're doing and it shows that you're interested in his
- 32-Bm Yes.
- 33-I in his work. He doesn't have to go off by himself to do something different
- 34-Bm Right.
- 35-I from what you are doing.
- 36-Bm And with, in a way with me working and Bill (Bp) working, and baseball and and we're doing hockey and... There aren't a lot of times we can sit down and spend time and even though he's learning while he's doing the family time then he still enjoys it... You have to have that.
- 37-I So you do feel that for a, a child... of that age and that grade level that it is useful then.
- 38-Bm Oh, definitely. Yeah. As Bill says, it's mandatory cause you know most of the kids if they're sent off to a separate room to do their homework, they're not going to do any at all. You know, they'll...they'll play a little then do a little and then, then it would make it longer which would make him dislike homework in the future. And now he knows that if he sits down and gets it done,
- 39-I Yes.
- 40-Bm it only takes a certain amount of time and then he has the rest of the time to do whatever he likes. So...
- 41-I (to Bp) And, and for you uh...because you speak (a) bit (of) French, I think you're the one who spends most time with Brian, is it?
- 42-Bp Oh, in French, yes.
- 43-I For the French.
- 44-Bp At the most times. Physically it's about fifty-fifty then... in French
- 45-Bm I sit and I listen to his reading.

- 46-I Yes, most nights?
- 47-Bp And then when I sit and listen to his reading I cor, correct his pronunciation (laughing) and he corrects mine too because he's getting ahead of me now.
- 48-Bm (Laughing) He thinks he likes that part.
- 49-I (Laughs)
- 50-Bp You're saying that wrong, Dad. (More serious) It's critical that, that he has a second language, that we both have a second language in this country. And it wouldn't hurt if you're, if we end up moving to the United States, it's not going to hurt having a second language because then they can pick up a third like Spanish; Spanish I've seen enough to know that it's pretty close. They could uh...
- 51-I Yes, Spanish eh...
- 52-Bp They can switch a lot easily, like just take a couple of courses in it and I'm sure they'd be, they'd be uh... fluent enough at least to hold a conversation. But in any... if you just read the want-ads in the paper: *bilingual person preferred*. Oh great! Well we chose the francophone way, starting in Burton, primarily because in French Immersion there... they speak English too much... outside uh... when they see each other in baseball, some of them will speak French to each other but not French Immersion students, they do not speak at noon hour, recess and everything, it's all English.
- 53-I So you chose a francophone school for your children.
- 54-Bp Well we didn't, we didn't have a choice in Burton because it was either francophone or anglophone. We had them in French Immersion school before that so, so we had to decide English or French. So we got them into a French school, they were tested to get in, in the francophone school. We come back here, well, we're francophones we kept them in a francophone school.
- 55-I And you still feel that you can help your child at this
- 56-Bp Yes.
- 57-I at this level.
- 58-Bm Karen (grande soeur de Brian) even gets involved because when the two of us, Brian will say something and we don't understand it or we're not sure of how to say the word... then we bring her into it and she knows us, helps us to understand

- 59-Bp She's the dictionary for us. (laughs)
- 60-I (Laughs a little) ...Do you, do you find it difficult that uh... sometimes you, you hit a knot like uh... you cannot always understand what he says or you can't pronounce it, do you find that difficult or...?
- 61-Bp No. Because it forces me to increase my vocabulary too... I don't get a chance to speak French much at work but... the little bit I get it's nice to have the words to fall back on to say what you mean.
- 62-Bm And even I find the words now when we get the receiving sheets from uh...as a delivery from somewhere uh... if it's, if it's in French, I mean, half the time I don't know what it says but I can pick out a word or two that I do know and try to guess from there but, because there's not a lot of French known even in like, especially at work the people I work with have no (unintelligible).
- 63-I (Laughing a little) So you feel it's been helpful to you even, even at work.
- 64-Bm (Laughing) Yes, oh, yes,
- 65-I Even in the workplace.
- 66-Bm Yeah, you use it. Like uh...Brian, he uses it more than he actually even knows.
- 67-Bp He doesn't even know he uses it.
- 68-Bm He just, a lot of the times he'll know the French word but he won't know the English and he's always spoken English. So...
- 69-I Do you find that this is a problem that he doesn't uh... sometimes know the English?
- 70- Bm He doesn't find it a problem. And we don't find it a problem.
- 71-Bp (At the same time) When we hit a French word either I know it or Karen knows it or we look it up. Then he'll, then he... like the, the simplest thing: *bureau*, there's a desk in his off... in his bedroom, he called it *bureau*, *it's my bureau*, and he didn't know it was called a desk.
- 72-I (Laughs)
- 73-Bp So we speak in English and put in *bureau* instead... something was wrong there. (Laughs)
- 74-I Yes.

- 75-Bp But the, but the bottom line with helping him with homework is if we don't help him, he doesn't do as well at school like on his dictée every day, and his math, his reading,
- 76-Bm He doesn't have the drive.
- 77-I And... it's not forcing him into it, we're just ensuring that he does his homework properly. And then he gets half decent scores at school on his dictée, his math, and his reading, and he comes home and he feels better with himself and he, and he doesn't mind doing it again because he knows he's only going to get one or two wrong a day at most.
- 78-I So he's encouraged.
- 79-Bp Yes.
- 80-I And you?
- 81-Bp Me too.
- 82-Bm Yeah...
- 83-Bp Well, I like to see him do well too.
- 84-Bm Some days it's a struggle though you wish he'd just you know...
- 85-Bp Some days he's distracted as you probably know.
- 86-I (Laughing) Yes.
- 87-Bm Yeah.
- 88-Bp He daydreams, *Hello!*
- 89-I (Laughs)
- 90-Bm But he doesn't know any difference because he started kindergarten in... French so he doesn't realise that there is any other way of learning. He'll go out there and play with other kids like we say, he'll say half a sentence in English and then he'll finish it with a French word and his friend will look at him... lost, and Brian doesn't understand why he doesn't know this word, you know, they are the only two on this block that go to a French school, some of them go to French Immersion but they don't learn at such a rate as Brian has and it's so funny to see the look of bewilderment on his face, hey you know, it's an everyday word

why don't you know it? So he doesn't know any different, he doesn't realise that they are separate languages, I don't think so.

91-Bp The Immersion kids will not talk French to each other out here, the francophone kids will. They phone each other like any time there's a phone call, they're talking in French and they don't even know it and they hang up and they keep talking in English, or talk in French, say... It doesn't matter but if they see each other at ball games and stuff, they still talk in French.

92-I They, they usually speak French. They'll use it as their means of communication.

93-Bp Probably, yes, that's right.

94-Bm (At the same time) Because that's the language they speak at school.

95-Bp (At the same time) When they see each other.

96-Bm And this is where their friends are from so when they see each other they don't even think: *Hey, I'm not at school, I don't have to do it.* It's just... what they're used to.

97-I (At the same time) It's automatic.

98-Bm It's automatic, yeah.

99-Bp Nothing wrong with that.

100-I No... What about uh... Do you think there's some way that I could help you uh... perhaps do differently uh... in... the way I present the French homework... to the children.

101-Bp (Cutting in) Well the dictée, the dictée is perfect where you go backwards, and it's progressive and then you go backwards and you still keep reviewing backwards. That's perfect for, for his level in dictée. The reading... well we just got to settle in to give him more time to read. He reads his homework in front of us but that's it, he won't, he doesn't go running around looking for more books to pick up on those and we want him to get more interested in reading English and French.

102-Bm We have to find... francophone animal books. (Laughs)

103-I (Laughs)

104-Bp Yes, is there a store with animal books?

- 105-Bm He loves animals.
- 106-I He loves animals, yes.
- 107-Bp You see all the books in the library, they're all animals, all those kinds of things. And he watches that one show *Kratts' Creatures* every day.
- 108-Bm Yeah.
- 109-Bp He knows things about animals that... I don't know and I used to study this all the time and... he just he just knows it and he doesn't forget.
- 110-Bm It's, it's fun to know should uh but as far as reading a book you know
- 111-Bp (Cutting in) Casually, for light reading
- 112-Bm (A few incomprehensible words) or anything like that
- 113-Bp He'd rather play.
- 114-I He'd rather play than to read
- 115-Bp Yeah.
- 116-Bm Unless it's an animal book.
- 117-I (At the same time) Unless it's an animal book.
- 118-Bp Or his homework. He does that too.
- 119-Bm Or his sister's math book.
- 120-Bp Or his sister's math book. *I'll do your maths for ya.* (Laughs)
- 121-Bm (Laughing loudly) And he really makes her mad too. (Laughing)
- 122-Bp *You're not supposed to do my maths.*
- 123-Bm And uh... finally (unintelligible)
- 124-I He's good in maths, he's really good in maths. So, if there was some way, is there anything you could suggest to me of how we could get him... maybe by... passing on to him more animal books or
- 125-Bp To encourage his reading more.

- 126-Bm (Cutting in) I think it's good that he has the books that he does have because
- 127-Bp To teach his basic reading.
- 128-Bm We ensure that he reads them and once he... starts reading them, then he enjoys them but we're with the flood and everything else where he hasn't had that
- 129-Bp He hasn't been reading.
- 130-Bm He hasn't been reading, he just and it's a struggle to get him going but once he does, like when you were giving him the three small books there, he'd happily sit down and read them, it's just that he's been out of it for so long that he's
- 131-I The flood has affected his progress.
- 132-Bm Oh, yes, yeah.
- 133-Bm And while we were gone,
- 134-Bp (At the same time) It really has put him a step back.
- 135-Bm he sat down and we did homework every other day because we went home to visit family and it was really hard to get him back into it so, so I made sure every other day they sat down and did about an hour's work. But they, they uh...would as a vacation you know, because they were away but uh...they did do some but it was very loose. He's definitely out of the homework
- 136-I The routine.
- 137-Bm Routine now, yeah.
- 138-Bp But he, he has started reading English books on his own, like he wasn't at all onto reading, he has started reading on his own. He has never been taught to read English but he knows the English language and he knows how to read in French. So then he started reading in English so it all adds up. *Hey: I can read it!* He surprised himself and then just read the whole book.
- 139-I It just came by itself, hey
- 140-Bp Yeah.
- 141-I in English because he had learned a bit of French first.
- 142-Bm ...Yep.

- 143-Bp French, French reading, I find that he reads slow, those, those three books that you used to give him, he'd read them slow. I say: *D why are you reading so slow?* He goes: *Well, I'm trying to understand the story. - O.K. Take your time then...* because he's trying to understand the whole story, not just get the words right. Cause you, you taught him how to, how the structure of the sentence is, how to inflect on different parts, how he has to read the sentence and pause at the commas, how to read it properly, but he reads it to get the story out of it cause he wants the story. That's why he takes his time.
- 144-Bm You can see his eyes too, like he'll read his sentences
- 145- Bp (at the same time) he'll look at the picture
- 146- Bm he'll look at the picture just to make sure that that's actually in the picture and
- 147-I To understand it. So, he has to slow down his reading in order to understand the... the text.
- 148-Bm Oh, he doesn't want to miss anything.
- 149-I the content.
- 150-Bp I'm, I'm sure if, if I uh... work with him for a couple of weeks, he could read Grade 2 at high speed but I'd rather have him get the story too because if you're just reading words, there's no point in it. But if he's getting the story out of it then it's, then it's uh...
- 151-Bm There's many times when we'll say: *Hey! this says that he was wearing blue shoes and those are purple.* (Laughing)
- 152-I (Laughs)
- 153-Bm He does, he compares it
- 154-I He's really following the the meaning.
- 155-Bm Yeah.
- 156-Bp So you may find him reading slow in, in class when he has to read out loud or whatever but that's, that's because of the way he reads it, is to understand it, not for speed. If you want him to read for speed we can make it. Just it'll be books without pictures, it has to be books without pictures.
- 157-Bm There was a couple of times where he sat down and he read the story to himself in his mind and he figured it all out and then when he read it to us he was faster but if it was the first time pick up... you know, then he will

- 158- Bp He'll stop, he'll stop at words he's never seen before and of course you've taught him how to break down the words and pronounce, pronounce the whole word out, he knows all the sounds so he can say it but he has to stop and look at it awhile, he has not seen that word before and then he works his way through it and then he says it fast and then
- 159- I He has his technique.
- 160- Bm Yes.
- 161- Bp Yes.
- 162- Bm Uh-huh
- 163- I You find that useful for him for the time, for the time being.
- 164- Bp Yes.
- 165- Bm Yep.
- 166- Bp (Incomprehensible word) he learned the big words that's how he does it, that's how he first learned, when you first started, it was just the one letter by itself and all the sounds, then it went to two letters and all the sounds, all the little curves and (incomprehensible word), was that Grade 1 or 2?
- 167- Bm Grade 1
- 168- Bp Whatever it was. And then he gets up to little words.
- 169-Bm Yes.
- 170-Bp So when he gets to a big word he breaks it down to those sounds... sounds it out, then says it out and then (incomprehensible words).
- 171-Bm I find that if he takes his time reading it so that he's understanding it too, it's easier to... be able to sound out the words if he doesn't understand because if he sounds it out different and it, it doesn't seem to fit, if he knows that this word means something and that it doesn't fit to the story then he realises that if he's saying it that he'll figure out what word it should be to go with the story. And it does help you know because there's so many past or tenses of you know in the French language that it does help and uh... if he understands what's going on then he'll know that it's not the word he thought it was (incomprehensible words).

- 172-I If I've understood well, uh... you find the way the dictation, the *dictée* is given uh... is quite useful and you are able to help him to get to, to practise it as parents helping a child do his homework,
- 173-Bp Uh-huh.
- 174-I and the reading, the, the assigned books for reading, assigned pages,
- 175-Bp Uh-huh.
- 176-I and you've been able to help him with that.
- 177-Bp Uh-huh.
- 178-I Uh... the extra reading part is a little bit more of a problem it seems. Have I understood? Reading extra French books?
- 179-Bp (At the same time) Reading library books. Right. He will not..., he will he won't...He'll, he'll pick up those animal books he had from the library that are in French, he'll only look at the pictures and when he sees the picture that he's really interested in like a shark or a whale, then he'll start to read the little captions underneath. So that will help him a little bit but he's more interested in the pictures of those so, we got to get him away from picture books and into uh... just straight text.
- 180-I Do you think there's anything that I can do to help? I mean as classroom teacher.
- 181-Bp Send home homework books without pictures in French. And it doesn't have to be big books... But uh... you know give him ten pages of those a night, he can read it a bit and he doesn't have to read it out loud, he just has to answer questions about it so he can read it to himself but he knows he has to understand it. Cause if I come in and, and ask him questions about the story, he has to have understood it too.
- 182-I So then, you would want texts, it need not be books, it can even be short stories without pictures.
- 183-Bm Yep.
- 184-Bp As long as it's just reading in French without pictures and then
- 185-I and then
- 186-Bp that forces him to uh... imagine imagine the picture too. Plus, if, if it's homework, then he knows he has to do it... Not like the library books where...

half the time they stay in his bag pack for the whole two weeks and they don't even come out. He just leaves them there. I said: *What are all these books? - Those are library books, I don't have to do those at home. - Well, I'm not going to break your arm here.*

187-Bm Well, I take him to the library every three weeks and uh... he gets about ten books and the only one he ever takes out of the bag, I get him Henry Roger, whatever, story books, they don't even get out of the bag. He only takes out the animal books.

188-I Yes, but uh... in a sense like, what you're telling me is, if it's homework, then he will do it.

189-Bm Yes.

190-Bp He won't even, he won't

191-I But if it's not?

192-Bp Right.

193-I Then how do you think I...

194-Bp I think it will be us

195-I can motivate him to read on his own. It's probably to get him material that

196-Bm His sister didn't start reading until she she was... 6.

197-Bp Now she always has a book in her hand.

198-Bm Now she's got her, her room is covered with books. But... it's just... I think what we have to do is uh...

199-Bp Maybe animal stories.

200-Bm Yeah. There was a magazine, a French magazine there at the library that had stories about uh... people with animals you know, and it was, it was obviously a hard-covered magazine-type book and he did read a lot of that. I'm going to try to get a hold of those and once we do, I think that's what we have to do, just find a book that he's interested in reading because once you do get into the reading, then you learn that hey it doesn't have to be an animal book, it can be anything else, but

201-I And perhaps also when we do go to the library uh... I will be more attentive to see that he does... however,

- 202-Bp I don't mind him bringing home books of animals if he's going to look at them and learn something but I'd like to see him bring home library books brought in French. O.K. you got two weeks to read them. Every two weeks, I will check to see if he's read them. I'm not going to sit him down and force him to read them, but I'm going to tell him that by the next library day it has to be read. And he'll get it done.
- 203-Bm Give him a quarter a book, hey? (Laughs)
- 204- (All speaking and laughing at the same time. Words mostly incomprehensible)
- 205-Bp I'm not paying him to read.
- 206-Bm Oh, well, (loudly) *Try, Brian.* (Laughing)
- 207- (All laughing)
- 208-Bp That, that would help if we can (incomprehensible words) in the library. Uh, first of all, I will instruct him what he has to read in his two weeks, he has library every two weeks, or every one week, once a week?
- 209-I Yes, well at the moment because uh... we will probably not be going to the library, our librarian is on sick leave at the moment,
- 210-Bp O.K.
- 211-I So from now until the end of the year we also have so much work to catch up on that we won't be going.
- 212-Bm The end of the year is not far away, only about three weeks.
- 213-I Three weeks so...we will not be going but I know
- 214-Bm I can get him some.
- 215-Bp We can get some from the library ourselves.
- 216-I Oh, yes, I
- 217-Bp We can get some in the summer we have to keep him, keep him up during the summer because... you can imagine, during the summer he'll be immersed in an anglophone community for two months and then drop right back in a French again.
- 218-I Do you see that as a problem?

- 219-Bp It, it usually takes him a little while to get going to start again. like Grade 1, Grade 2, it took him uh... even in Grade 2 I'm sure you noticed it that his French was not very good but once he swings into it he gets on again.
- 220-I So you felt that at first his French was not as good as it has become now.
- 221-Bp Yes. Absolutely.
- 222-I Your uh helping him with his homework has been a help to him. Oh, I thank you very, very much for...
- 223-Bm We thank you.
- 224-I your opinions that you've given and and I'm sure that it will help me to also carry on and try to improve uh the way I'm handing out the homework to, to the parents.
- 225-Bm Keep it coming.
- 226-I (Laughs)
- 227-Bm They need the homework.
- 228-Bp Make sure you tell those parents who don't like homework on week-ends to go away. (Laughs)
- 229-Bm Yes.
- 230-I You like,
- 231-Bp They need it all week-end still.
- 232-I you like homework on week-ends.
- 233-Bp Yep.
- 234-I It doesn't bother you to do homework on week-ends.
- 235-Bp No, because I, Sunday night I don't consider part of the week-end, you're getting ready, ready to go back to work so, sit down and do your homework for forty-five minutes.
- 236-I So you did it on Sunday night.

237-Bp Hum, that way well, yeah. Cause he'd forget his *dictée* words so we did it Friday night or Saturday.

238-I Yes.

239-Bm His sister usually doesn't get homework on week-ends

240-Bp She doesn't get homework on week-ends, no.

241-Bm So,

242-Bp Sunday night,... *dictée* time.

243-I So his sister didn't have homework and he did.

244-Bp (At the same time) On week-ends he did.

245-I Did you see this as a problem?

246-Bp No.

247-I Was it difficult for you?

248-Bp No.

249-Bm (At the same time) No. He never even mentioned it.

250-Bp No. He just goes ahead, he just knows he has to do it.

251-I He knows he has to and he does it... Uh... thank you again.

252-Bm It's mandatory in our house.

253-Bp (At the same time) Welcome.

Verbatim de l'entrevue avec Mme C

(Les noms utilisés dans ce verbatim sont fictifs.)

Le 11 juin 1997, l'interviewer (I) s'est rendue chez Mme C (Carole), mère de Chantal, élève de la deuxième année. Chantal et sa petite soeur en première année étaient présentes dès le début. La grande soeur et le grand frère sont entrés chacun leur tour au cours de l'entrevue. L'interviewer est assise en face de Carole à la table de la salle à dîner. L'entrevue est enregistrée sur audio-cassette.

- 1-I Bon, et bien Mme C, je veux vous remercier, dire un gros merci d'avoir accepté cette petite entrevue avec vous concernant votre implication dans les devoirs de Chantal depuis le début de l'année jusqu'à maintenant. Ce qui m'intéresse, ce que j'veux savoir surtout c'est eh... comment vous vous sentez face à cette implication dans les devoirs de votre enfant, et puis, si vous avez rencontré des difficultés particulières, et eh... si vous avez des suggestions à me donner. Alors vous pouvez parler bien eh... simplement parce que
- 2-C Ça va bien. On commence avec sa dictée. Après avoir fait sa dictée, on fait sa lecture.
- 3-I Hum-hum.
- 4-C Après on fait sa mathé ou d'autre,
- 5-I Hum-hum.
- 6-C ou d'autre chose là. Eh... j' trouve qu'elle a...elle a très bien fait J'trouve qu'elle a amélioré beaucoup surtout dans sa lecture. Eh... à part ça là, tous les soirs ça nous prend un bon quarante, quarante cinq minutes tous les soirs.
- 7-I Oui. Comment vous sentez-vous là comme parent...qui aide
- 8-C Très bien.
- 9-I son enfant à
- 10-C c'est pour son...pour son bien. Me semble que c'est mon devoir. Puis, comme ça ben, j'suis contente de l'aider. Il me semble que j'peux le faire.
- 11-I Vous êtes contente d'aider.

- 12-C Oui.
- 13-I Eh... Puis vous sentez qu'y a eu quand même un progrès,
- 14-C Oui. Oui, un gros progrès,
- 15-I un gros progrès.
- 16-C Oui.
- 17-I En quoi pouvez-vous attribuer ce progrès à l'aide que vous avez apporté vous-même. Vous sentez que ça, ça eu un effet particulier le fait que vous avez pu apporter cette aide là?
- 18-C (En riant et avec emphase) Ben, je l'espère que ça va contribuer quelque chose, que ça sera pas pour rien. Oui, j' pense que c'est...
- 19-I Une maman qui aide l'enfant à...
- 20-C Y a une grosse différence entre ceux qui aident puis ceux qui sont... Oui, quand j'ai le temps le soir de...travailler avec puis de l'aider. Puis quand j'suis pas là, y a toujours la plus vieille, la plus jeune ou David (le grand frère) quand y ont le temps ou son père...
- 21-I Alors quand vous n'êtes pas là les autres membres de la famille
- 22-C Ah, oui.
- 23-I suppléent à votre présence.
- 24-C Oui.
- 25-I Mais quand vous êtes ici eh...
- 26-C C'est toujours moi...à moins que j'sois occupée à d'autre chose là.
- 27-I Oui.
- 28-C Mais eh...la plupart du temps c'est moi qui...fait l'ouvrage.
- 29-I Avez-vous ressenti ça difficile d'aider Chantal avec ses devoirs? Peut-être... j'ne sais pas...au début...au milieu de l'année ou maintenant qu'on touche la fin de l'année...
- 30-C Ben, des fois c'est plus difficile, par exemple dans les mathés, j'ai trouvé le, j'aime pas vraiment le nouveau système de mathés, avec les problèmes là,

j'trouve ça, ça qui est difficile aussi, compliqué pour eux-autres. J'aimais mieux le, le vieux système.

- 31-I Vous trouvez ça difficile pour les mathématiques
- 32-C Oui.
- 33-I parce qu'il y a toutes sortes de problèmes.
- 34-C Des problèmes puis des problèmes vraiment qui sont compliqués. Surtout qu'y sont à ce niveau là, j'ai trouvé vraiment que la sorte de problèmes il faut l'expliquer. J'aime, j'aime pas vraiment les...les nouvelles mathés, tu sais.
- 35-I les nouvelles mathés
- 36-C J'aime mieux comme un peu plus vieux là comme qui était c'était plus simple (mots inintelligibles).
- 37-I Hum-hum. Mais eh...au niveau du français là comme la dictée, et comme la, la lecture, est-ce que vous avez senti des difficultés particulières?
- 38-C (En même temps) Non, j'ai trouvé comme eh... elle m'a, elle m'a surpris beaucoup surtout sa dictée. Comme au début elle apprenait les mots...
- 39-I Même depuis le début.
- 40-C Oui. Eh...y avait certains mots qui étaient difficiles là mais elle est toujours venue à bout des apprendre puis eh...(mots inintelligibles) Ça, ça été difficile là
- 41-I Hum-hum.
- 42-C mais on est toujours venu à bout de...
- 43-I Hum-hum.
- 44-C de l'faire.
- 45-I Ça été difficile pour vous autres.
- 46-C Hum-hum.
- 47-I Sentez-vous encore difficile maintenant?
- 48-C Non. Comme pour sa lecture j'trouve que ça va très, très bien... J'trouve que ça va bien que

- 49-I Vous trouvez ça plus facile maintenant.
- 50-C Oui...
- 51-I Hum-hum. Est-ce que ça toujours été facile assez pour
- 52-C Pas pour la lecture. Au commencement j'trouvais que c'était un peu plus difficile mais là elle s'est comme améliorée beaucoup.
- 53-I Jusqu'à quel point vous attribuez à votre aide ses progrès?
- 54-C ... C'est difficile à dire... En en faisant un petit peu à tous les soirs comme ça.
- 55-I Est-ce que c'était chaque soir?
- 56-C Oui.
- 57-I Elle le faisait avec vous aussi?
- 58-C Hum-hum.
- 59-I Pensez-vous que si elle l'avait fait seul...que...
- 60-C (mots inintelligibles) J pense qu'elle avait besoin de ça. Comme l'appui quand elle faisait bien.
- 61-I Ah, elle avait besoin de votre appui et votre encouragement.
- 62-C C'est ça. Et puis bien quand elle devient fatiguée,
- 63-I Comme un enfant a besoin, a besoin d'aide pas juste au niveau technique.
- 64-C Non, non. ...besoin d'encouragement, l'estime de soi-même; si, si elle réussit moins il faut pas la, la mettre à terre.
- 65-I Hum-hum.
- 66-C Si j'la laisse toute seule la prochaine fois elle va frapper le mur là.
- 67-I Hum-hum.
- 68-C Même ça, ça me surprendrait pas que... j'sais qu'elle a fait son possible. J'lui dit: *D'abord, fait ton possible, t'en a assez.*
- 69-I Oui. Alors cet encouragement là c'est important.

- 70-C Beaucoup, beaucoup,
- 71-I Oui.
- 72-C beaucoup.
- 73-I Oui. Vous dites que son papa l'aide aussi parfois?
- 74-C Oui, eh...surtout la lecture.
- 75-I Est-ce que vous avez une idée de comment lui se sent face à l'aide qu'il apporte eh...
- 76-C Bien il aime ça l'aider, ça, ça fait comme partie de...enfin...lui aussi il l'encourage, quand elle fait bien, il lui dit.
- 77-I (Regardant Chantal tout proche) Alors, tu es vraiment chanceuse hein d'avoir l'encouragement de papa et de maman aussi.
- 78-Ch Oui.
- 79-C Même les deux plus vieux sont bien eh...sont bien bons avec elle.
- 80-I grand frère et grande soeur
- 81-C Ils lui aident aussi beaucoup. Souvent eux-autres vont le faire aussi.
- 82-I Ils le font aussi. Alors c'est comme une affaire de famille.
- 83-C (En riant) Pas mal.
- 84-I (Rire)... Vous sentez que les autres sont là aussi.
- 85-C Oui, si j'peux pas ou si j'pas là ben c'est correct. D'abord qu'y a quelqu'un là pour l'aider eh...
- 86-I Hum-hum.
- 87-C Ça, ça aide.
- 88-I Hum-hum, hum-hum. (Pause) Pour les, les devoirs de français, pensez-vous qu'il y aurait un moyen peut-être d'améliorer, disons la façon que les devoirs sont, sont assignés à l'enfant? Est-ce qu'y a moyen que j'pourrais peut-être vous aider comme parents, aider davantage dans la façon de procéder?
- 89-C La façon de donner la dictée?

- 90-I Oui, la façon, est-ce qu'y aurait une façon qui serait peut-être, qui pourrait aider Chantal à apprendre autant mais qui faciliterait votre tâche comme parent? Avez-vous des suggestions?
- 91-C Vous voulez dire la dictée?
- 92-I Oui, la façon, que est-ce qu'y a une façon qui pourrait aider Chantal à apprendre autant mais qui faciliterait votre tâche comme parent? Avez-vous des suggestions peut-être à me faire?
- 93-C ... Certainement...Ça va assez bien comme c'est là. On a travaillé très fort mais ça, mais ça devient (Pause)
- 94-I Vous avez travaillé très fort.
- 95-C Oui. Mais, disons que ça prend un bon quarante-cinq minutes à tous les soirs; c'est dur quand tu n'as quatre et puis y a Solange (la plus jeune) qui a, a besoin d'aide avec sa lecture, et puis les plus grands ont aussi besoin d'aide des fois, (mots inintelligibles) y questionnent sur leurs devoirs peut-être, des soirs on a pas beaucoup de temps y a un manque de temps
- 96-I C'est assez long.
- 97-C Oui. Disons à tous les soirs y a au moins deux heures ou plus avec les devoirs avec eux-autres, deux heures, deux heures et demie.
- 98-I C'est beaucoup.
- 99-C Oui, c'est beaucoup.
- 100-I (Pause) Oui. Est-ce que hum...vous sentez que...ce serait aussi profitable si on s'y prenait autrement puis on en donnait moins? (mots inintelligibles)
- 101-C Surtout les fins de semaine. (mots inintelligibles, l'interviewer et Carole parlent et rient en même temps) Eh...la lecture des fois c'est long,
- 102-I Vous trouvez ça long pour la lecture.
- 103-C surtout les dernières cinq, six pages, on dirait qu'on se dépêche plus, on fait moins attention à ce qu'on lit puis...on voit qu'elle est fatiguée. Souvent aussi quand elle est trop fatiguée ça marche plus...
- 104-I Ça n'avance pas aussi facilement.

- 105-C Ah, non, y a une grosse différence. On est mieux de la laisser faire, aller se coucher.
- 106-I Oui. Mais des fois vous pouvez pas finir le nombre de pages
- 107-C Non.
- 108-I qui ont été assignées.
- 109-C Si elle ne peut pas ben là c'est moi qui lit les pages qui restent.
- 110-I Elle suit.
- 111-C C'est moi qui lit là.
- 112-I (Pause) Eh...alors, est-ce que comme ça sauf pour le temps, est-ce qu'y aurait d'autres suggestions que...comme pour vous, vous êtes contente
- 113-C Oui!
- 114-I que les fins de semaine c'est plus, y a pas de devoirs.
- 115-C Ça, ça va très bien, ça, surtout quand il fait beau là...pendant la fin de semaine
- 116-I Alors, vous reprenez le lundi soir.
- 117-C On travaille fort pendant la semaine puis avoir les fins de semaine libres.
- 118-I Alors vous aimez ça comme ça,
- 119-C Oui.
- 120-I travailler plus en fin de semaine
- 121-C pendant la semaine
- 122-I (En même temps) pendant la semaine.
- 123-C puis avoir la fin de semaine libre là.
- 124-I Oui.
- 125-C Oui. (Pause) Comme ça en fin de semaine on a différent, le vendredi ça veut pas, puis le samedi, j'sais pas, et puis le dimanche soir eh...on s'dit: *Bon c'est déjà passé.*

- 126-I Ça vous coûte plus le dimanche que le lundi soir.
- 127-C (En même temps) Et! le dimanche... (en riant) j'pense bien qu'on est fatigué de la fin de semaine, je sais pas. J'trouve que ça va pas vite.
- 128-I (Rit en même temps) Comme ça vous êtes bien d'accord qu'on
- 129-C Très d'accord.
- 130-I n'ait pas de dictée en fin de semaine.
- 131-C Bien d'accord.
- 132-I Oui. Trouvez-vous que ça fait un peu de retard ou que ça, ça marche aussi bien?
- 133-C Quant à moi, ça marche aussi bien. Quant à moi, y a pas de différence.
- 134-I O.K. ben eh... Comme je peux voir, vous avez l'air satisfaite de votre implication à aider Chantal avec ses devoirs et que vous avez pensé que ça été un succès pour elle du fait que même la famille sont impliqués dans les devoirs avec Chantal.
- 135-C Oui.
- 136-I Puis que...en général ça va bien mais parfois c'est un peu long
- 137-C Oui. (Tousse) ben eh...surtout comme les mathés là des fois il faut passer eh...expliquer quelque chose là
- 138-I Ah, oui.
- 139-C ça, ça peut prendre avant de comprendre,des fois ça peut prendre avant que ça poigne là, des fois elle est trop fatiguée là.
- 140-I Oui.
- 141-C Ça sert à rien là.
- 142-I Hum-hum.
- 143-C J'm'aperçois que ça sert à rien d'expliquer.
- 144-I Un moment donné là y faut lâcher.

- 145-C Il faut lâcher parce que...tu dirais *Qu'est-ce que c'est 2 - 2?* puis elle le saurait pas, tu sais. (mots inintelligibles) On laisse tomber.
- 146-I Elle n'en peut plus.
- 147-C C'est ça.
- 148-I Eh...alors...alors...mais vous êtes d'accord quand même qu'elle en fasse un p'tit peu
- 149-C (mot inintelligible)
- 150-I pendant la semaine
- 151-C Oui.
- 152-I pour avoir ses fins de semaine
- 153-C C'est ça.
- 154-I Ça lui donne un repos, ça lui donne un repos.
- 155-C C'est ça.
- 156-I Bien, en tout cas je vous remercie beaucoup...
- 157-C C'est moi qui vous remercie.
- 158-I Ça m'éclaire sur eh... ce qu'on fait. J pense que vous avez l'air assez satisfaite de la façon qu'on procède
- 159-C Oui.
- 160-I pour la dictée et la lecture sauf que c'est un peu long.
- 161-C Hum-hum.
- 162-I Il faudra y voir un peu là.
- 163-C O.K.
- 164-I J'vous remercie.
- 165-C De rien.

Notes tirées de l'observation et de l'enregistrement
pendant la session de devoirs dans la famille A

Le 21 avril 1997

- 1 Il est 16 h 10. La maman, Anne, est assise entre sa fille, Angèle, et son fils, Gerry. Ce dernier qui est en maternelle continue son écriture. La voisine est assise au bout de la table près de Gerry. La visiteuse (l'interviewer de tantôt) est assise à la table en face d'Anne et d'Angèle. Pendant la session, la petite soeur, Mariette fait encore du bruit.
- 2 Anne demande à la visiteuse pourquoi on a cessé d'avoir des devoirs en fin de semaine. Elle trouve que c'est dommage puisque c'est souvent pendant la fin de semaine que les parents ont le plus de temps avec leurs enfants.
- 3 Anne: (à Angèle) *Avec quoi veux-tu commencer, Angèle?*
Angèle: *Avec la lecture.*
Anne: *Veux-tu aller chercher ton crayon et ton efface?...*
Oublie que Mme est là. Concentre.
- 4 Le livre qu'Angèle a à pratiquer pour devoir est un livre plutôt difficile: *Monsieur le temps*, de la collection *Je lis tout seul 2*. Pendant la lecture, Anne aide Angèle à lire le mot *fleuriste* et ensuite elle explique le mot. Elle approuve la lecture d'Angèle du mot *goudron* par un *hum-hum*, puis, elle explique le sens du mot dans le contexte.
- 5 Anne corrige la prononciation d'Angèle lorsqu'elle lit *nous aimons* sans faire la liaison, *parbote* au lieu de *barbote*. Anne dit: *Non, ça c'est pas un p*. Plus tard, Anne corrige aussi la prononciation de *distribué* ainsi que les liaisons de certains mots e.g. *les oiseaux*.
- 6 Anne explique le sens de la phrase qu'Angèle vient de lire: *Il prend soin de mon jardin*.
- 7 Tout en écoutant la lecture d'Angèle, elle répond aux questions de Gerry.
- 8 Anne efface les marques de crayons dans le deuxième livre de lecture qu'Angèle lit: *Si j'avais beaucoup d'argent* de la même série.
- 9 Anne arrête par un *Ah? je...* l'erreur de prononciation du verbe à l'imparfait: *je ferais*. Angèle corrige elle-même son erreur de *ferai* à *ferais*. Au verbe *j'irais* qu'Angèle prononce encore au futur, Anne lui rappelle: *C'est le même son*. Angèle prononce bien les verbes suivant: *je lui dirais* et *je l'enverrais*.

- 10 Anne aide Gerry à écrire la lettre *p* pendant qu'Angèle lit.
- 11 Elle fait remarquer à Angèle que parfois la lettre *s* adopte le son du *z*, comme dans le mot *Asie*.
- 12 Anne place son doigt sous le mot *j'irais*. Alors, Angèle corrige elle-même sa prononciation de *j'irai* à *j'irais*. Par la suite, elle s'autocorrige lorsqu'elle oublie.
- 13 Pendant qu'Angèle lit son livre à sa maman, la voisine retourne chez elle et elle revient vite avec son livre de lecture anglais. Elle le lit à la même table à Gerry et le discute avec lui.
- 14 La petite soeur, Mariette, fait aussi tant de bruit qu'il est quasi-impossible d'entendre la lecture d'Angèle. Enfin, Mariette est plus tranquille pendant qu'elle regarde l'enregistrement de *Marie-Soleil*.
- 15 Anne corrige l'erreur d'Angèle *quant son pays*, en reprenant et expliquant la phrase: *Je l'enverrais en Afrique dans son pays. C'est là que les lions viennent*.
- 16 Lorsqu'Angèle lit couramment *qui transporte des bûches vers la rivière*, Anne dit *Bien!*
- 17 À la fin de la lecture, Angèle pousse un soupir de soulagement. Anne et la visiteuse rient un peu.
- 18 Gerry et la voisine se parlent en anglais et font beaucoup de bruit.
- 19 À 16 h 27, la lecture des 24 pages assignées pour devoir étant terminée, Anne regarde la feuille de mathé et questionne la visiteuse à ce sujet. La visiteuse explique le *jogging de tête* en mathé qu'Anne dit n'avoir pas compris.
- 20 Anne examine la dictée du jour d'Angèle et commente ses erreurs: *Il faut mettre les majuscules*. Anne commente qu'au début, lorsque l'élève a eu à écrire toute la phrase, elle n'avait pas compris qu'il fallait s'occuper des majuscules et de la ponctuation. Elle ajoute que c'était quand même nécessaire.
- 21 Anne demande à Angèle s'il lui reste des cahiers pour la dictée. Angèle dit qu'il lui en reste beaucoup.
- 22 À 16 h32, Angèle prend une feuille brouillon. Anne dicte la phrase et les mots de la dictée du lendemain. Anne dit avoir déjà pratiqué la dictée avec Angèle en fin de semaine.

- 23 Anne présente la visiteuse à son mari, Andrew, qui vient d'entrer. La conversation se passe en anglais. Andrew se dit très satisfait des progrès de sa fille. Ensuite, il va trouver son fils dans sa chambre.
- 24 Anne dicte les mots et Angèle hésite à *glace*, essaie *s* mais s'aperçoit de son erreur et dit: *Non, pas ça*. Elle efface le *s* et le remplace par *ç*. Anne lui demande: *Quand est-ce qu'on utilise le ç?* Anne explique.
- 25 Angèle fait une grimace et est mécontente lorsque Anne dicte le mot en accentuant les syllabes, e.g. *a do re ra*. Anne explique à la visiteuse qu'au début elle disait les mots presque en les épellant, mais qu'Angèle n'aimait pas ça.
- 26 Angèle corrige elle-même sa dictée. Anne explique qu'au début c'était elle qui la corrigeait. Mais après Noël, Angèle a dit: *Moi, je peux corriger ma dictée*.
- 27 Anne aide Angèle à améliorer son écriture. Elle explique à la visiteuse qu'elle avait changé un peu sa propre écriture pour s'adapter au cahier d'écriture qu'Angèle devait compléter.
- 28 La session se termine vers 16 h 40.
- 29 Anne dit que parfois elle voudrait appeler la visiteuse au téléphone parce qu'Angèle a mal copié le mot dans son cahier, *Phrases des amis*. Alors il faut chercher le mot dans le dictionnaire avec Angèle. Anne explique à Angèle que le dictionnaire contient tous les mots français.
- 30 La visiteuse assure Anne qu'elle peut appeler quand elle veut pour avoir plus d'explication.
- 31 Anne fait remarquer que la dictée a pris approximativement 10 minutes.
- 32 La conversation se continue un temps concernant les devoirs de mathématiques, et l'aide qu'Anne apporte à Angèle au niveau de sa prononciation.
- 33 La petite soeur se met à pleurer et on termine l'enregistrement.

Notes taken from observation and tape-recording
during a homework session in family B

June 3, 1997,

- 1 At 4:30 p.m., after the interview with Mr. and Mrs. B, the mother, Bernie, leaves the living room to call her son, Brian. Brian goes to sit next to his father, Bill, on an L-shaped sofa, the usual spot for his homework session. Bernie returns later on but sits at a distance in a rocking chair. The observer (former interviewer now observing the homework session) is sitting on the other side of the L-shaped sofa.
- 2 The observer mentions her concern that the living room is a bit dark for reading. Bill and Brian don't seem to think so.
- 3 Bill explains to the observer that as Brian prepares his reading, he checks his school bag and maths work sheet, then he starts listening. Bill asks Brian: *How come you're making mistakes in Maths here? Did you do any Maths today or was it all Fort Whyte? This sheet here? It's already signed by mom so you couldn't have done that today. Now here, how many did you get wrong in your Math today?* Brian says: *96%, one wrong.* Then he asks him to start his reading: *Get going.*
- 4 Brian starts reading his assigned pages from the book: *L'achète tout* of the Collection Soleil. By a non-verbal gesture, Bill places his finger on the numbers when Brian says *9,50S*. Brian then reads it correctly: *9,95S*. Brian pronounces the word *sagesse*. Bill asks Brian: *sagesse* or *saguesse*. Brian says *saguesse*. Both turn to the observer, who gives them the correct pronunciation: *sagesse*.
- 5 Brian moves on to a second book of the same series: *Le travail de Bertrand*. He asks Bill how to read the name *Bertrand* and Bill reads it first. Bill repeats a sentence and asks Brian to reread it. Brian hesitates and looks at him with a wondering look. Bill explains: *Because you didn't read it right.* Brian reads the sentence again.
- 6 While Brian is reading his twenty-four pages, Bill signs the extra books read in Brian's copybook: *J'aime lire*. He also signs his dictations. These activities do not distract him from Brian's reading, and he is able to call Brian back to words he has missed or spoken incorrectly. Still attentive to his son's reading practice, he reads the new school calendar for the month of June he has found in Brian's school bag.
- 7 Bill reminds Brian: *Sit still, don't bob your head up and down, you'll be able to read a little quicker.* Brian straightens up.

- 8 Bill corrects: *L'homme lui répond. Tu as dit "lui" C'est "L'homme répond,"*
- 9 Both turn again to the observer for pronunciation of the word: *psychologue*.
- 10 In his next book, *Je découvre les couleurs et les sons*, the reader is asked to name the objects and Bill asks Brian to do so even if this lengthens the reading time. The same procedure is used when asked for the colours, Bill laughs appreciatively when Brian finds a trick. He turns to the former page where the colours are listed.
- 11 Brian looks at a picture of the United Nation's Flag in his reading book. Bill asks him: *Do you know what flag that is?* Brian says he doesn't know and Bill explains.
- 12 Bill says emphatically *Ah?* when Brian makes a mistake in his reading.
- 13 Bill says: *Pas "ça devient" ..Brian corrects: "Il devient"*.
- 14 Bill grunts when Brian wrongfully places a word before another. Then hum-hum when Brian says it correctly. Bill asks teasingly: *De quelle couleur sont les cheveux de ta maman?* Brian looks at his mother sitting on the rocking chair. He hesitates. Laughing a little, Bill explains: *Un mois c'est rouge, un autre mois c'est brun, un autre mois c'est noir...c'est brun comme toi.* Then, he asks: *De papa?* Brian answers with teasing voice and gestures: *Papa n'a pas de cheveux.* Bill answers: *Moi? J'ai beaucoup de cheveux!*
- 15 Bernie comes nearer and examines Brian's homework file during the reading session.
- 16 Brian is visibly getting tired. Bill asks Brian not to move so much. He helps Brian by reading a few words along with him. When Brian makes a mistake with the word *rousse*, Bill says: *Ah?* Brian corrects his mistake.
- 17 At the word, *Arrêt*, Bill remarks on the picture of the stop sign: *C'est un mot anglais dans un livre français.* Brian answers: *Oui.*
- 18 After the reading, Bill stretches saying: *C'est ça pour lire.* He says to Brian: *You can rest for a second before we start your "Dictée". Get up and stretch. Tell me when you're ready to write.*
- 19 A minute later, at approximately 4:55 p.m., Brian kneels at the low tea table in front of the L-shaped sofa. Bill sits next to him on the floor. Bill dictates. *68. La phrase entière: Stéphane prend des photos.* He repeats the sentence three times. Brian doesn't know how to write the capital letter *S.* on the scrap paper in front of him. Bill writes it. Brian asks: *Do I have to redo it?* - Bill answers: *Yes, you have to redo it.*

- 20 While dictating, Bill looks at Brian's *dictée* of that day. Bill says: *Remember to cross your "t"s. You got a mistake today because you didn't cross your "t".*
- 21 During the dictation, Bernie softly speaks to the observer. Due to the distance where Bernie is sitting, the words are unintelligible on the audio-cassette. At the word *mouillé*, Bill turns to the observer and explains: *The words with ouille are very difficult for anglophones to pronounce. The observer comments: They are very difficult to write also.*
- 22 Bill looks through Brian's practice, finds and explains his mistakes and on one of them says: *You'll have to correct it when you do your corrections.* While Brian corrects his mistakes, Bill stretches out on the floor.
- 23 The observer asks Bill: *Do you usually do the homework here?* Bill answers: *Yes, or in the rec room. But better here, no T.V.*
- 24 Bill says: *For his corrections, I write the word he gets wrong and Brian has to correct it three times.*
- 25 Bill then gives the dictation of the words Brian got wrong the first time. He reminds him to practise again his *S majuscule*.
- 26 With a sound of disapproval, Bill reminds Brian that the *z* has to go below the line. Brian objects, Bill insists: *Write it three times here. Write it over again. O.K.? I want to see the next two good though... We're getting there... You're getting it good this time.*
- 27 Having gotten them all correct, Bill says: *C'est bien. Demain, 100%! He gives his son a High five saying: All right!*
- 28 The *dictée* session is over at approximately 5 h 15 p.m..
- 29 Bill adds that they also have fixed times for speaking French in their home.

Notes tirées de l'observation et de l'enregistrement
pendant la session de devoirs dans la famille C

Le 11 juin 1997

- 1 À 16 h 15, la session de devoir commence au même endroit que l'entrevue. La visiteuse, l'interviewer de tantôt, est toujours assise en face de la mère, Carole, à la table de la salle à dîner, tandis que sa fille, Chantal, est à ses côtés.
- 2 Pour la dictée écrite, les deux s'y appliquent vite et de façon très efficace. Carole dicte la phrase et ensuite chacun des mots en le répétant selon les besoins. Chantal écrit. Au bout de quelques minutes, la dictée est terminée.
- 3 Carole corrige la dictée. Plaçant son doigt sur le mot, elle explique la finale du mot *endurer*. Chantal dit: *Oh, oui*. Elle explique aussi *d'être* en écrivant les deux mots qui le composent: *de* et *être*.
- 4 En vitesse, Carole écrit les mots que Chantal a manqué et aussi vite, Chantal va les épingler sur le tableau de sa chambre. Carole explique: *On marque toujours ses fautes sur un morceau de papier puis on les met sur le 'bulletin board' puis demain matin on les reprend*.
- 5 La session de dictée est terminée à 16 h 19, ayant pris à peine 4 minutes.
- 6 À 16 h 20, Chantal prend son livre de lecture, *Mon tigre* de la Collection soleil. Sa lecture est assez coulante mais elle hésite sur certains mots. Carole lui demande le son *oi* et Chantal devine le mot *poils*.
- 7 Carole rit de façon enjouée des petites erreurs que Chantal fait. À plusieurs reprises, Chantal dit *cheminée* plutôt que *chemise*. Carole la reprend en riant: *Il a nettoyé la salle de bain avec ma "cheminée"?* Chantal rit aussi et se reprend. Quand Chantal lit: *Flouc, flouc, flouc*, Carole dit: *Non, pas tout à fait*. Chantal se reprend: *floc, foc, foc*.
- 8 Carole dit: *Pas "sortir", mais "sorti"*.
- 9 Lorsque Chantal hésite, Carole répète le début du mot ou ce qui précède le mot mais laisse Chantal trouver le mot au complet par elle-même. Ou bien elle dit, par exemple, *de gros quoi?* Chantal corrige le mot de *tour* à *trou*. Carole fait parfois des sons de désapprobation et Chantal s'autocorrige.
- 10 Chantal lit son deuxième livre: *Papa à la garderie* de la même collection. À ce moment, le grand frère entre et dit bonjour à la visiteuse. Il se rend immédiatement à sa chambre.

- 11 Chantal lit: *On est allé au bec à sable*. Carole demande: *Au quoi?* Chantal répète: *au...bec?* Carole explique: *bac, ça veut dire une boîte à sable*.
- 12 Chantal lit: *nettoyer*. Carole dit: *Non*. Chantal hésite un peu mais lit correctement: *essayer*.
- 13 Carole demande: *C'est quoi une infirmière?* Puis elle explique: *une garde-malade, tu sais, prend soin des malades, une madame. Ma tante Rose est une infirmière*. Chantal dit: *Oh! où est-ce qu'on est rendu?* Carole lui montre l'endroit avec son doigt et Chantal continue.
- 14 Carole corrige par deux fois le mot *collation* lorsque Chantal dit *collétion*. La deuxième fois elle dit seulement *Non*, mais doit le lire pour Chantal une deuxième fois. De même pour le mot *caissière*. Carole dit: *Regarde ce mot encore*. Chantal lit une deuxième fois: *cassière*. Carole corrige sa prononciation et explique le sens du mot..
- 15 La visiteuse aperçoit la grande soeur de Chantal entrer et dit: *C'est Rhéanne?* Carole dit: *Oui*. La visiteuse clame sa surprise en voyant son ancienne élève de deuxième année maintenant au secondaire. Une brève conversation s'en suit.
- 16 Chantal passe au prochain livre: *Des lettres M. Roy*. Carole aide Chantal en lui disant les mots lorsqu'elle hésite ou fait des erreurs.
- 17 Le téléphone sonne. Pendant que Carole va répondre au téléphone, Chantal continue sa lecture. La visiteuse lui pose quelques questions et lorsque Carole revient, Chantal poursuit dans les deux premières pages du dernier livre: *Mme Casse-Pieds* de la Collection Soleil. Carole dit: *Bon, c'est fini*.
- 18 La session se termine à 16 h 37. La visiteuse fait remarquer à Carole que la session de devoirs de français aura pris 22 minutes, puis elle demande: *Ça doit vous prendre environ une demi-heure chaque soir pour les devoirs de français?* Carole répond: *Oui*.

Bibliographie

- Anesko, K. M. et Levine, F. M. (1987). *Winning the homework war*. New York: Simon and Schuster.
- Angel, R. et Angel J. (1993). *Painful inheritance: health and the new generation of fatherless children*. Madison: University Press.
- Association des éducateurs et éducatrices franco-manitobains (1995). Les comités ÉFM à l'oeuvre: L'école et les enfants pauvres. Missive no. 5.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. et Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*, 2e éd. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barrett, J. (1986). Reading with mother: a paired reading programme described and evaluated. *Reading*, 20 (3), 173-177.
- Benjamin, A. (1987). (3e éd.) *The helping interview*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berger, A. (1994). *Construire la réussite: l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal: Chenelière. Traduit de Cornfield, R.J. (1987). *Making the grade: evaluating student progress*. Scarborough: Prentice-Hall.
- Bernard, M. (1990). *Volet écriture: une fenêtre ouverte sur la production écrite à travers les quatre types de discours*. Québec: les Éditions françaises.
- Bjorklund, D. B. et Douglas, R. N. (1997). The development of memory strategies. In N. Cowan (dir.). *The development of memory in childhood*. Hove: Psychology Press, p. 201-246.
- Blankstein, A. M. (1992). Lessons from enlightened corporations. *Educational Leadership*, 49 (6), 71-75.

- Bonstingl, J. J. (1992). The total quality classroom. *Educational Leadership*, 49 (6), 66.
- Brainerd, C. J., Howe, M. L., Kingma, J., et al. (1984). On the measurement of storage and retrieval contributions to memory development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37 (3), 478-499.
- Bromage, B. K. et Mayer, R. E. (1986). Quantitative and qualitative effects of repetition on learning from technical text. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 271-278.
- Bureau de l'éducation française (1975). *Pour un réseau d'écoles françaises au Manitoba*. Winnipeg: Bureau de l'éducation française.
- Canter, L. (1994). Homework without the hassles. *Home and school. Premier issue*, (nov.-déc.), 38-39
- Canter, L. et Hausner, D. (1987). *Homework without tears: a parent guide for motivating children do homework and succeed in school*. New York: Harper and Row.
- Capper, C. A. et Jamison, M. T. (1993). Let the buyer beware: Total Quality Management and educational research and practice. *Educational Researcher*, 22 (8), 25-30.
- Cash, M. (1995). Politics ruining Canada, tycoon says. *Winnipeg Free Press*, 123 (297) A6
- Chauvin, J. (1985). *Je suis un petit enfant*. Audio-cassette. Edmonton, Alberta: Ed. Frères Jacques.
- Chénier, C. (1993). *La méthode Claire, méthode d'enseignement du français*. Document non publié, disponible chez l'auteur, Saint-Boniface, Manitoba.
- Chickering, A. W. et Potter, D. (1993). TQM and quality education: fast food or fitness centre? *Educational Record*, 74 (2), 35-42.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Clarke, D. (1997a). Norwood parents divided on how to cut costs. *The Lance*, 65 (16),3.
- Clarke, D. (1997b). Norwood trustees juggle numbers. *The Lance*, 65 (19), 3.
- Cloutier, A. (1997). Les parents passent à l'attaque. *La liberté*, 84 (12), 3

- Commission scolaire franco-manitobaine (1995). *Les comités scolaires*. Saint-Boniface: Commission scolaire franco-manitobaine.
- Conference Board of Canada (1993). *Total quality in the schools: preliminary findings*. Ottawa: Conference Board of Canada.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cowan, N. (1997). The development of working memory. In N. Cowan (dir.), *The development of memory in childhood*. Hove: Psychology Press, p. 163-199.
- Crawford, S. A. et Baine, D (1992). Making learning memorable: distributed practice and long term retention by special needs children. *Canadian Journal of Special Education*, 8 (2), 118-128.
- Deming, W. E. (1988). *Out of the crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Duchesne, H. (1990). *L'intégration scolaire: un exemple manitobain*. Saint-Boniface: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Earl, L. M. (1993). *Developing indicators: answering the quality question. Report #93-94 04*. Scarborough: Scarborough Board of Education.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba (1994a). *Nouvelles directions: plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba (1994b). *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation: lignes directrices, conseils consultatifs pour la direction des écoles*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba (1995a) *Nouvelles directions, deuxième document: plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba (1995b). *Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation. parents et écoles: partenaires en éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

- Epstein, J. L., Jackson, V. E. et Salinas, K. C. (1992). *TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language arts and science health interactive homework in the middle grades*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1994). School-home connection: Make language arts a family affair. *Instructor*, 103 (5), p. 17-23.
- Fédération provinciale des comités de parents inc. (1994). *Plan triennal 95-98. Historique: mise en situation*. Saint-Boniface: Fédération provinciale des comités de parents inc.
- Fountas, I. C. et Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children*. Portsmouth: Heinemann.
- Gathercole S. E. et Adams A.-M. (1994). Children's phonological working memory: contributions of long-term knowledge and rehearsal. *Journal of Memory and Language*, 33 (5), 672-688.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1991). Supplementary material for readers of *The quality school*. *Quality School Reference Bulletins*, 1, (13), 58-65.
- Halford, G. S., Maybery, M. T., O'Hare, A. W., et al. (1994). The development of memory and processing capacity. *Child Development*, 65 (5), 1338-1356.
- Hamel, J., Dufour, S. et Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Holmes, V. M. et Ng, E (1993). Word-specific knowledge, word-recognition strategies and spelling ability. *Journal of Memory and Language*, 32 (2), 230-257.
- Holt, M. (1993). The educational consequences of W. Edwards Deming. *Phi Delta Kappan*, 74 (5), 382-395.
- Horton, D. L., Pavlick, T. J. et Moulin-Julian, M. W. (1993). Retrieval-based and familiarity-based recognition and the quality of information in episodic memory. *Journal of Memory and Language*, 32 (1), 39-45.
- Houston, Paul. (1994). What school boards and corporate boards have in common. *The American School Board Journal*, 181 (10), 34.
- Howe, M. L., Brainerd, C. J. et Reyna, V. E. (1992). *Development of long-term retention*. New York: Springer-Verlag.

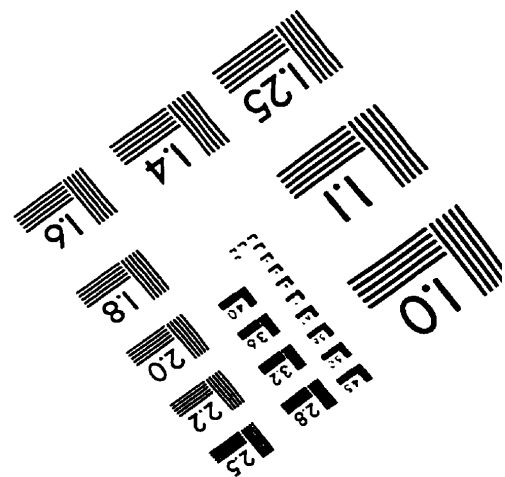
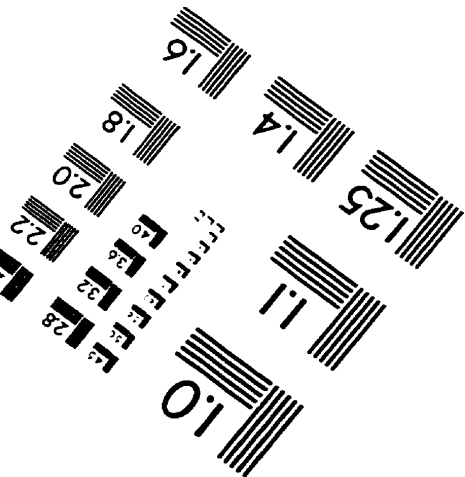
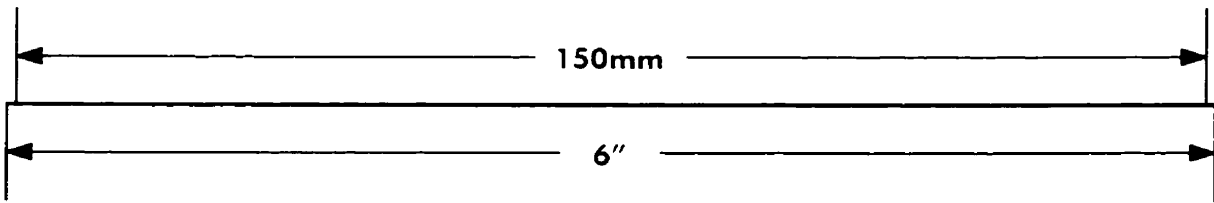
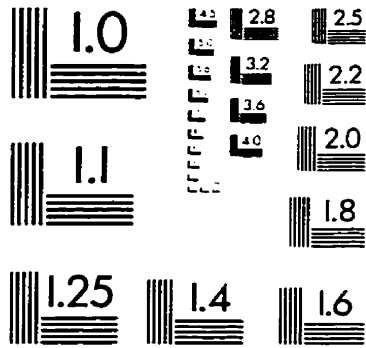
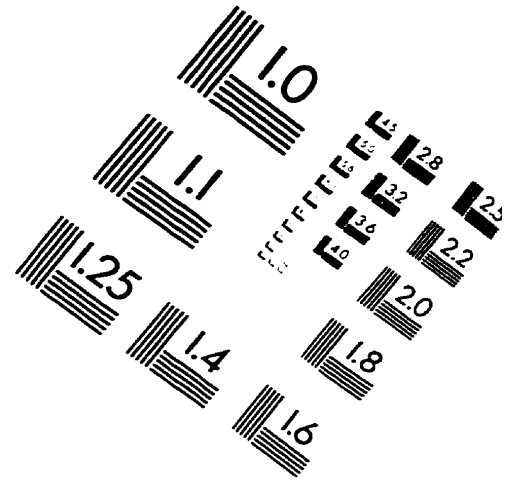
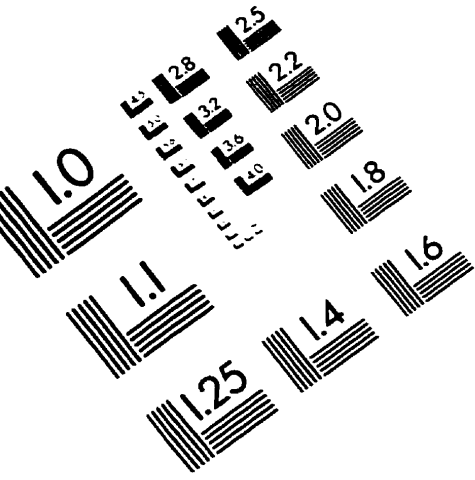
- Kahn, T. (1997a). School Board cuts 61 jobs. *Winnipeg Free Press*, 125 (71), A1-2.
- Kahn, T. (1997b). Tax restraint spells layoffs for teachers. *Winnipeg Free Press*, 125 (106), A10.
- Keith, T. Z. (1986). *Homework*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Krueger, A. (1997). Corporate donors new wave. *Winnipeg Free Press*, 125 (25), A1-2.
- Lanthier, S. (1997). "La question qui se pose: faut-il le faire?" *La Liberté*, 83 (42), 5.
- Leather, C. V. et Henry, L. A. (1994). Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58 (1), 88-111.
- Leblanc, J. C. (1994). Éducation, partenariats et la nouvelle économie. *Éducation Canada*, 34 (1), 37-47.
- Lee, N. (1995). Schools, business can work together. *Winnipeg Free Press*, 123 (297), A6.
- Lemoine, H. E., Levy, B. A. et Hutchinson, A. (1993). Increasing the naming speed of poor readers: representations formed across repetitions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55 (3), 297-328.
- Losier, B. (1995). Une nouvelle philosophie de pensée et d'action. *L'alphabétisation: une force nouvelle, cahier spécial*. Vanier: Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, p. 16.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- Macchia, P. (1992). Total quality education and instructional systems development. *Educational Technology*, 32 (7), 17-21.
- Marfo, K. et Ryan, R. F. (1990). A comparison of average and poor readers in their recall performance, strategy use and metamemory. *Alberta Journal of Educational Research*, 36 (3), 241-255.
- Marx R. W., Winne, P. H. et Walsh J., (1985). Studying student cognition during classroom learning. In M. Pressley et C.J. Brainerd (dir.) *Cognitive learning and memory in children*. New York: Springer-Verlag, p. 181-187.
- McGaugh, J. L., (1973). *Learning and memory: an introduction*. San Francisco: Albion Publishing Co.

- Mitchell, C. (1997). Board faces a tougher job. *Winnipeg Free Press*, 124 (71), A11.
- Moely, B. E. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development*, 63 (3), 653-672.
- Moss, R. K. (1983). *Writing process research methodology: research designs, data collection and data analysis procedures*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Austin, Texas. (Eric Document No. ED 248500)
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, 1983.
- Nikiforuk, A. (1993). *School's out: the catastrophe in public education and what we can do about it*. Toronto: Macfarlane Walter and Ross.
- Olmsted, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-232.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M. et Jenson, W. (1994). Homework: a natural means of Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9 (1), 60-80.
- Paschal, R. A., Weinstein, T. et Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78 (2), 97-104.
- Pikulski, J. J. (1994). Preventing reading failure: a review of five effective programs. *The Reading Teacher*, 48 (1), 30-39.
- Pressley, M. et Forrest-Pressley, D. L. (1985). Children's use of cognitive strategies. In M Pressley et C. J. Brainerd (Ed.). *Cognitive learning and memory in children*. New York: Springer-Verlag.
- Rhodes, L. A. (1992). On the road to quality. *Educational Leadership*, 49 (6), 76-80.
- Rich, D. (1985). Helping parents help their children learn. *Educational Leadership*, 42 (7), 80.
- Riley, A. (1994). Parent empowerment: an idea for the nineties? *Education Canada*, 34 (3), 14-20.
- Robertson, H. J. (1997). Class warfare heats up: Whose business is public education? Ours or business'? (It can't be both). *The Manitoba Teacher*, 75 (2), 8.

- Roodenrys, S., Hulme, C., Alban, J., *et al.* (1994). Effect of word frequency and age of acquisition on short-term memory span. *Memory and Cognition* 22 (6), 695-701.
- Rooks, D. B. (1988). Repetition: catalyst for motivating student success. *Reading Improvement*, 25 (4), 258-260.
- Scruggs, T. F. (1992). Remembering the forgotten art of memory. *American Educator*, 16 (4), 31-37.
- Sheridan, S. M. et Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.
- Shockley, B. (1993). Extending the literate community: Reading and writing with families. *The New Advocate*, 6, 11-24.
- Shockley, B. (1994). Extending the literate community: home-to-school and school-to-home. *The Reading Teacher*, 47 (6), 501-502.
- Simonds, R. J. (1993-94). A plea for the children. *Educational Leadership*, 51 (4), 12-15.
- Stamp, R. M. (1975). *About schools: What every canadian parent should know*. Don Mills: New Press.
- Stannard, G. (1997a). Future of schools secure for now. *The Lance (Canadian Publishers)*, 65 (16), 1.
- Stannard, G. (1997b). Board focuses on amalgamation. *The Lance (Canadian Publishers)*, 65 (16), 9.
- Sylvester, R. (1994). What the biology of the brain tells us about learning. *Educational Leadership*, 51 (4), 46-51.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human Learning*. New York - London: Century Co.
- Thorndike, E. L. (1932). *Fundamentals of Learning*. New York: Teachers' College, Columbia University.
- Topping, K. (1986). W.H.I.C.H. parental involvement in reading scheme? a guide for practitioners. *Reading*, 20 (3), 148-157.
- Toppino, T. C. et DeMesquita, M. (1984). Effects of spacing repetitions on children's memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37 (3), 637-348.

- Toppino, T. C., Kasserman, J. E. et Mracek, W. A. (1991). The effect of spacing repetitions on the recognition memory of young children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 123-138.
- United States Department of Education (1987). *What works: research about teaching and learning*. Washington: Department of Education.
- Université du Manitoba, 1995. *Outdoor recreation needs survey*. Winnipeg: Université du Manitoba.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. et Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42 (7), 74-49.
- Weinberger, J., Jackson, A. et Hannon, P. (1986). Involving parents in the teaching of reading: Will they respond? *Reading*, 20 (3), 179-183.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc.. All Rights Reserved