

Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire

Educators' perceptions of parents in terms of learning assessments at the elementary level

Percepciones de educadores respecto a los padres de familia en materia de evaluación de aprendizajes en primaria

Rollande Deslandes and Marie-Claude Rivard

Volume 39, Number 1, Spring 2011

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1004334ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1004334ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deslandes, R. & Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/1004334ar>

Article abstract

This study aims to examine educators' perceptions about parents' knowledge, role, sense of competence and understanding about learning assessments in the context of family life. Using three group interviews with educators (n=27) from two rather economically disadvantaged elementary schools, the study identified the perceptions of educators about parents' many and varied needs when it comes to learning assessments; one was the need for the parents to be closely accompanied. The discussion reveals points of convergence and divergence among the participants, and leads to several suggestions for content tools and/or workshops that could help the parents, and establish a basis for communication about the learning assessment process, in hopes of promoting school success for students.

Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire¹

Rollande DESLANDES

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Claude RIVARD

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise à examiner les perceptions des éducateurs² sous l'angle des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages, mises en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. Menée au moyen de trois entrevues de groupes réalisées auprès d'éducateurs (n = 27) travaillant dans deux écoles primaires plutôt défavorisées, l'étude a permis d'identifier les perceptions des éducateurs orientées vers les besoins nombreux et variés des parents en matière d'évaluation des apprentissages; parmi ces besoins est ressortie la nécessité d'un accompagnement proximal

1. Cette étude a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) accordée à la première auteure. Les deux auteures sont des chercheuses régulières au CRIRES.
2. Le terme « éducateurs » regroupe des enseignants généralistes et spécialistes, de même que des non-enseignants comme le personnel des services complémentaires (p. ex. : orthopédagogue), le service de garde ou encore la direction.

avec les parents. La discussion se penche sur les points de convergence et de divergence qui se dégagent du discours des participants. Elle permet de formuler quelques propositions de contenus d'outils ou d'ateliers en guise d'accompagnement parental susceptibles d'établir une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

ABSTRACT

Educators' perceptions of parents in terms of learning assessments at the elementary level

Rollande DESLANDES

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Claude RIVARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

This study aims to examine educators' perceptions about parents' knowledge, role, sense of competence and understanding about learning assessments in the context of family life. Using three group interviews with educators (n=27) from two rather economically disadvantaged elementary schools, the study identified the perceptions of educators about parents' many and varied needs when it comes to learning assessments; one was the need for the parents to be closely accompanied. The discussion reveals points of convergence and divergence among the participants, and leads to several suggestions for content tools and/or workshops that could help the parents, and establish a basis for communication about the learning assessment process, in hopes of promoting school success for students.

RESUMEN

Percepciones de educadores respecto a los padres de familia en materia de evaluación de aprendizajes en primaria

Rollande DESLANDES

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Marie-Claude RIVARD

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este estudio examina las percepciones de los educadores desde el ángulo de los conocimientos, del rol, del sentimiento de competencia y de la comprensión de los padres de familia en materia de evaluación de los aprendizajes relacionados con elementos del contexto de vida familiar. Realizado a través de tres entrevistas de grupos

compuestos por educadores (n=27) que trabajan en dos escuelas primarias desfavorecidas, el estudio permitió identificar las percepciones de los educadores orientadas hacia las numerosas y variadas necesidades de los padres de familia en materia de evaluación de aprendizajes; entre dichas necesidades sobresalió la necesidad de un acompañamiento estrecho de los padres. La discusión se volcó sobre los puntos de convergencia y de divergencia que se desprenden del discurso de los participantes. Permite formular algunas proposiciones de contenido de herramientas y de talleres en tanto que formas de acompañamiento de los padres susceptibles de echar las bases de comunicación común entre educadores y padres de familia en torno del proceso de evaluación de aprendizajes con el fin de favorecer el éxito escolar de los alumnos.

Introduction

Une myriade de recensions des écrits, synthèses de recherche et méta-analyses menées au cours des quarante dernières années tant sur les plans national et international ont montré l'influence positive des parents sur la réussite scolaire des jeunes (p. ex. : Deslandes, 2005; Epstein *et al.*, 2009; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). La recherche met aussi en évidence les effets de l'engagement parental sur des facteurs distaux liés à la réussite, tels que la motivation à apprendre, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, le développement de l'autonomie, l'autorégulation de ses émotions, etc. (Bouffard et Bordeleau, 2002; Deslandes et Rousseau, 2008; Epstein *et al.*, 2009; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2009).

Contexte du renouveau pédagogique

C'est notamment dans une perspective de partage des responsabilités entre l'école et les familles que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a procédé à l'implantation du renouveau pédagogique (MEQ, 2001a) qui se caractérise par une approche par compétences et par une évaluation pour l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). Les compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, se déclinent en composantes et sont définies comme un agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources (MEQ, 2003).

Évaluation des apprentissages

Le rapport de la Table de pilotage met en relief les difficultés spécifiques des fondements et principes qui sous-tendent une évaluation par compétences (MELS, 2007), et ce, malgré des orientations définies par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). De tous les changements engendrés par le renouveau, l'évaluation des apprentissages constitue certes l'un des plus grands défis (Bélair,

1999; Raïche, 2006; Tardif, 2006). Selon Bergeron et Morin (2005), il ne fait aucun doute que les changements attendus dans les pratiques évaluatives et découlant du renouveau suscitent beaucoup de questionnement et d'insécurité dans les communautés de la pratique.

Pour ce qui est du processus d'évaluation proprement dit, les outils pour la consignation de l'information en vue de porter un jugement sont plus descriptifs et comprennent, par exemple, la grille d'observation, l'entrevue avec l'élève ainsi que son portfolio ou dossier d'apprentissage (MEQ, 2001a). De plus, ainsi qu'il est mentionné dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001b), l'enseignant doit communiquer les critères d'évaluation et les niveaux de performance aux élèves et aux parents de façon claire et explicite.

Problématique

Un changement de paradigme des apprentissages entraîne inévitablement un changement de paradigme de l'évaluation. L'approche par compétences qui découle de la vaste réforme québécoise oblige tous les enseignants à s'approprier de nouveaux curriculums et, par conséquent, à revoir et même diversifier leurs pratiques pédagogiques de manière à assurer le développement des compétences de leurs élèves (Legendre, 2001; Rioux-Dolan, 2004). Ces façons de faire et d'apprendre sont différentes de celles que beaucoup de parents ont connues (Deslandes et Lafortune, 2000; Dodd, 1998). Il n'est guère étonnant que plusieurs parents déclarent ne pas comprendre les nouvelles pratiques d'évaluation, ni la façon dont l'information leur est transmise dans le bulletin de leur enfant (Miron, 2006). Outre le manque de connaissances et des difficultés de compréhension des parents, entrent également en ligne de compte certaines caractéristiques individuelles liées par exemple à une faible scolarité et à des conditions familiales difficiles marquées entre autres par la pauvreté, le chômage ou le double emploi et l'isolement (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010; Lahire, 1995; Pourtois *et al.*, 2004).

En réaction aux lacunes relevées par plusieurs groupes de parents, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a revu le bulletin scolaire qui comportait des lettres afin d'inclure une note en pourcentage pour chaque compétence évaluée, une moyenne de groupe pour chaque matière et des libellés de compétences simplifiés (MELS, 2007). Ces changements ne semblent pas suffisants pour éclairer les parents. En effet, le 12 juin 2010, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport annonçait le dépôt de projet de règlement pour modifier le Régime pédagogique afin de mettre en œuvre un bulletin revu, allégé et uniforme pour le Québec (Le Devoir, 2010). Déjà, la ministre avait annoncé la prise en compte de façon prioritaire et primordiale de la progression des connaissances (les savoirs), et ce, avant le développement des compétences (les savoir-faire) dans le cadre de l'évaluation des apprentissages (Galipeau, 2010).

Il n'est guère étonnant que plusieurs parents déclarent ne pas comprendre les nouvelles pratiques d'évaluation, ni la façon dont l'information leur est transmise dans le bulletin de leur enfant.

Comment peut-on penser à un travail de collaboration entre les parents et les éducateurs s'il n'y a pas une compréhension et une vision communes concernant les besoins des parents ou encore s'il n'y a pas une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages?

Dans ce tourbillon de mouvance et de tergiversations, il est apparu pertinent d'interroger des parents sur leurs connaissances et leur compréhension relativement aux méthodes d'évaluation utilisées et au sens qu'ils donnent à l'évaluation des apprentissages. Les changements décrits précédemment et dont la rigueur et le bien-fondé semblent souvent mis en doute (Dion-Viens, 2009) sont susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'engagement parental et les relations école-famille. L'identification des besoins des parents basée sur leurs propres perceptions a donc fait l'objet d'une recherche dans la première phase³ de notre programme d'étude (Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau et Laurencelle, 2009). Outre ce regard porté sur la perception des parents de leurs propres besoins, qui, précisons-le, affichaient une tendance vers une scolarité élevée, il apparaît tout aussi essentiel de vérifier la perception des éducateurs relative aux besoins des parents en matière d'évaluation des apprentissages. Comment peut-on penser à un travail de collaboration entre les parents et les éducateurs s'il n'y a pas une compréhension et une vision communes concernant les besoins des parents ou encore s'il n'y a pas une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages? Connaître les points de vue des éducateurs à l'égard des responsabilités des parents en matière d'évaluation des apprentissages est une étape préalable à toute démarche d'identification de moyens susceptibles de répondre aux besoins des parents en matière d'accompagnement. Cette démarche est d'une importance capitale, d'autant plus que les deux sites à l'étude sont en milieu défavorisé où les besoins des parents sont susceptibles d'être exacerbés en raison du faible niveau de scolarité qui tend à caractériser cette classe sociale.

L'objectif de l'étude consiste donc à connaître les points de vue des éducateurs par rapport aux connaissances, au sentiment de compétence, au rôle et à la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages mis en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. À la suite de ce processus d'identification, il sera possible dans le cadre de la discussion de mettre en lumière quelques points de convergence et de divergence issus du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental. Des liens seront faits avec les données d'une étude précédente menée par questionnaires auprès de parents à l'aide d'une approche quantitative (Deslandes *et al.*, 2009).

Cadre théorique

L'étude s'inspire du modèle théorique révisé du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et ses collègues (Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010) et plus particulièrement du premier échelon du modèle organisé en trois construits: 1) les croyances motivatrices des parents,

3. Les autres phases consistent à identifier les éléments de contenu d'outils et de formation constituant un programme d'accompagnement parental à l'évaluation des apprentissages et à réaliser une première évaluation de ces outils ou de ce programme (CRSH 410-2007-0954).

soit la compréhension de leur rôle et leur sentiment de compétence; 2) les éléments du contexte de vie des familles, incluant les connaissances et les habiletés des parents, leur disponibilité et leur énergie, de même que la culture familiale; 3) les invitations à participer telles que perçues par les parents et issues du contexte scolaire et de l'enfant. Dans le deuxième construit, figure le statut socioéconomique qui, inévitablement, caractérise le contexte de vie des familles (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010). Selon les bases théoriques du modèle, les parents choisissent de s'impliquer s'ils ont développé une compréhension de leurs responsabilités parentales qui incluent leur participation, s'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir. Au regard du troisième construit, les parents participent s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de leur enfant et des éducateurs de l'école. Les trois construits représentent les variables psychologiques expliquant l'engagement des parents. Dans l'étude actuelle, notre regard porte sur les deux premiers construits afin d'examiner *a posteriori* les avenues possibles pour favoriser le troisième construit, soit diverses formes d'invitations transmises aux parents pour susciter leur engagement dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages. Une grande portion de ce modèle théorique a été utilisée dans nos recherches précédentes, par exemple la participation des parents au suivi scolaire à la maison et à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005); la participation des parents au suivi des devoirs et leçons (Deslandes et Rousseau, 2007) et la participation des parents dans la promotion de saines habitudes de vie (Trudeau *et al.*, 2009).

La partie suivante présente une recension des écrits en lien avec les milieux défavorisés dans le cadre de laquelle les construits de ce modèle théorique ont été les fils conducteurs.

Recension des écrits

Contexte de vie, connaissances et sentiment de compétence des parents

Une grande variété d'études ont montré que les parents issus de milieux défavorisés vivent dans des conditions précaires souvent caractérisées par la pauvreté, le sans-emploi ou l'exercice simultané de plusieurs emplois, le poids de nombreuses obligations familiales, un faible niveau d'alphabétisation et une compréhension pas toujours juste du système scolaire (Harris et Goodall, 2007; Lawrence-Lightfoot, 2003; Reay, 2009). Souvent peu scolarisés et ayant eux-mêmes vécu des expériences scolaires négatives, certains de ces parents se sentent moins outillés et, par conséquent, moins aptes à intervenir auprès de leur jeune (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008; Downer et Myers, 2010; Thin, 1998). Ces caractéristiques rejoignent les concepts de capital culturel et social développés par Bourdieu (1986) et Coleman (1988) et repris plus tard par de nombreux auteurs, dont Putman (2000). En revanche, des auteurs maintiennent que bon nombre de ces parents sont préoccupés par la réussite de leur enfant et que la démission parentale demeure un mythe (Lahire, 1995; Lareau, 1987; Périer, 2005).

Compréhension du rôle parental

Maints parents de milieux défavorisés entretiennent une vision instrumentale de l'école et espèrent que celle-ci permettra à leurs enfants une mobilité sociale et une vie plus facile que la leur (Thin, 1998). Ils s'attendent à ce que l'école aide leur enfant à apprendre les normes de la société, de même qu'à développer des savoirs et l'autonomie requis pour devenir des citoyens responsables (Dubet et Martuccelli, 1996; Périer, 2005). Les résultats scolaires représentent souvent un indice de ce que l'enfant pourra accomplir plus tard sur les plans social et professionnel (Martinez, Martinez et Pérez, 2004).

La compréhension des parents de milieux défavorisés par rapport à ce qui est attendu d'eux dépend beaucoup de leur capital culturel, c'est-à-dire, de leurs connaissances et de leurs compétences et des diverses façons dont ils les utilisent pour aider les enfants et adolescents à réussir à l'école (Bourdieu, 1986; Lareau, 1987; Lawrence-Lightfoot, 2003). Face aux échecs scolaires qui sont souvent plus nombreux en milieux défavorisés, les parents peuvent adopter une attitude résignée ou encore s'en remettre à l'expertise des enseignants pour trouver les moyens nécessaires pour que leur enfant réussisse (Jaeggi, Osiek et Favre, 2003; Lareau, 1987). Les parents de milieux défavorisés semblent avoir de la difficulté à percevoir les apprentissages de l'enfant de façon globale, comme l'acquisition d'habiletés individuelles (Okagaki et Bingham, 2010). Par exemple, dans le développement de la littératie, le point focal de parents de milieux défavorisés pourrait être davantage la connaissance des syllabes et des mots alors que celui de parents de milieux plus favorisés engloberait à la fois le développement du langage, de la lecture et de l'écriture. Une telle vision parcellaire des processus explique en partie pourquoi des parents adoptent des stratégies d'aide rigides et parfois trop exigeantes. D'autres choisiront d'accorder des récompenses plutôt que de s'impliquer sur le plan pédagogique de façon constante afin d'aider leur enfant en difficulté (Thin, 1998). Par ailleurs, plusieurs parents ont l'impression que leurs efforts à la maison sont sous-évalués et sous-appréciés, ce qui, d'après Downer et Myers (2010), peut être relié au manque de communication des parents avec les éducateurs de leur enfant et au manque d'engagement parental au sein de l'école.

Pour ce qui est de la perception des éducateurs à l'égard du rôle des parents en matière de suivi scolaire, nous n'avons répertorié aucune étude portant particulièrement sur l'évaluation des apprentissages. Jusqu'à maintenant, nos travaux se sont penchés sur les attentes des enseignants à l'égard des parents dans les devoirs et leçons (Deslandes et Rousseau, 2007), sur la compréhension de leur rôle relativement aux devoirs et leçons (Deslandes, 2009) et sur la participation des parents dans la promotion de saines habitudes de vie (Trudeau *et al.*, 2009).

Besoins des parents en matière d'évaluation des apprentissages

Ainsi qu'il a été dit plus haut, une première étude a été menée auprès de 125 parents d'enfants du primaire. Elle portait, entre autres, sur leurs connaissances et leur compréhension de leur propre rôle, de même que sur les pratiques des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages (Deslandes *et al.*, 2009). Un

questionnaire à réponses autorévéloées sur une échelle de type Likert a été utilisé. Les résultats aux analyses descriptives ont indiqué que 64 % de ces parents avaient effectué des études universitaires. Près de 50 % des parents répondants ont déclaré ne pas être informés des méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer les apprentissages des élèves, ne pas les connaître ni les comprendre. Au-delà de 80 % des parents souhaitent que l'enseignant discute avec eux des activités qui ont fait l'objet d'évaluations en classe. De plus, 90 % des participants ont déclaré avoir besoin de l'aide des enseignants pour cibler les forces et les difficultés de leur enfant, et interpréter les résultats du bulletin afin d'effectuer un suivi des progrès et des difficultés de leur enfant.

Ces résultats rejoignent en quelque sorte ceux provenant d'une autre étude menée en Espagne auprès de 188 parents d'élèves de 3^e année du primaire dont 40 % possédaient une scolarité de niveau secondaire et 22 %, une scolarité universitaire. Martinez et ses collègues (2004) ont constaté qu'un grand nombre de parents ne savent pas comment les enseignants évaluent les apprentissages. Ces mêmes parents ont dit souhaiter être plus informés des stratégies d'évaluation des enseignants. Bien que les parents considèrent que le bulletin donne de l'information sur les progrès des enfants, près de la moitié des participants ont relevé des ambiguïtés qui les empêchent d'identifier les aspects des apprentissages où ils pourraient les soutenir à la maison.

À la lumière de ces deux études dont les évaluations portent à ce jour davantage sur les connaissances (comme en Espagne) ou sur les compétences (comme au Québec), les parents interrogés plutôt scolarisés réclament davantage d'informations, d'explications, d'aide dans l'interprétation des résultats et d'outils pour soutenir leur enfant. Bien que cette quête d'outils semble légitime autant pour les parents que pour les praticiens, certains chercheurs suggèrent qu'elle doit plutôt faire suite à une période d'appropriation du nouveau pédagogique (Lafortune et Lepage, 2007; Rivard, Porlier et Collet, 2009), puisqu'il serait prématuré de fournir des outils pédagogiques de type clé en main si les fondements qui sous-tendent ce nouveau flottent encore dans l'ambiguïté ou encore si les acteurs concernés ne sont pas au clair avec leurs représentations. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude qui, suivant une première analyse des perceptions et des besoins des parents (Deslandes *et al.*, 2009), cherche à examiner dans un second temps les perceptions des éducateurs à l'égard des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Certes, les perceptions, voire les représentations sociales, ne correspondent pas nécessairement à la réalité. Elles correspondent en fait à « [...] une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne [...] » (Jodelet, 1984, p. 360) qui se développe à travers la communication (Moscovici, 1997). Or, en raison de leurs rencontres et des interactions régulières avec les parents des élèves, les éducateurs ont acquis « [...] une forme de connaissance sociale [...] » (Jodelet, 1984, p. 360) à l'égard des parents qui a forcément des liens de causalité avec leurs pratiques pédagogiques (Larose, Lenoir et Karsenti, 2002). Il est plausible de croire qu'ils privilégieront les pratiques conférées par l'exercice de leur rôle, tel qu'ils le comprennent.

Dans un troisième temps, lors d'une étude subséquente, il sera pertinent de réunir les perceptions des éducateurs et celles des parents afin d'identifier et d'élaborer des moyens de soutien en matière d'évaluation pour mieux outiller les parents. Cette démarche s'appuiera sur le regard que les parents portent sur l'évaluation des apprentissages et sur des éléments du contexte qui composent leur vie familiale. Une telle démarche est susceptible d'aider les éducateurs à faire du sens avec ce qu'ils choisiront comme moyens de soutien éventuels.

Méthodologie

Participants

Cette recherche a été effectuée dans deux écoles primaires défavorisées situées en milieu rural de deux commissions scolaires. Les deux écoles sont cotées respectivement 7/10 et 9/10 sur l'indice de défavorisation, 10 étant le plus haut niveau. Le tiers de l'indice calculé repose sur la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi, alors que les deux tiers correspondent à la proportion de mères sous-scolarisées (MEQ, 2003). L'école 1 compte près de 300 élèves réguliers, de la maternelle à la sixième et dernière année du primaire. L'école 2, fréquentée par 193 élèves de la maternelle à la sixième année du primaire, est un point de services qui reçoit 12 élèves ayant des difficultés de comportement intégrés dans des classes ordinaires. À la suite de l'invitation des deux directions d'école et de la présentation du projet par les deux chercheuses, 27 éducateurs ont accepté de participer aux groupes de discussion, dont 6 venant de l'école 1 et 21, de l'école 2. Le tableau 1 présente leur répartition en fonction de leur sexe et de la fonction exercée dans l'école. Au total, 25 femmes et 2 hommes ont participé, soit 13 enseignants généralistes et 5 spécialistes (éducation physique et à la santé, anglais langue seconde) et 9 non-enseignants, dont 3 membres du personnel des services complémentaires (orthopédagogues, éducatrices spécialisées), 1 du service de garde et 1 membre de la direction.

Tableau 1. **Caractéristiques des participants à l'étude**

Nombre de participants	F	M	Enseignants généralistes	Enseignants spécialistes	Personnel non enseignant
École 1: 6	6	0	6		
École 2: 21	19	2	7	5	9
Total: 27	25	2	13	5	9

Collecte de données

Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues de groupes. Elles ont été préférées aux entrevues individuelles car, en plus de permettre d'obtenir le point de vue personnel des participants, elles permettent d'examiner de quelle manière les

idées, voire les représentations, sont exprimées et articulées socialement (Kitzinger et Barbour, 1999). Le canevas de l'entrevue de groupe, qui s'inspirait à la fois du modèle théorique et de la recension des écrits, comportait des thèmes précis, tels que la compréhension et les connaissances générales des parents en matière d'évaluation des apprentissages, leurs connaissances des méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants et les responsabilités des parents au regard de l'évaluation des apprentissages (voir l'annexe).

Procédures et considérations éthiques

Trois entrevues de groupe d'une durée moyenne de 60 à 90 minutes ont été réalisées dans les deux écoles au cours des mois de mai et décembre 2009. Elles ont été enregistrées sur bande sonore afin d'en faciliter la transcription. Les rencontres ont été animées par les deux chercheuses responsables de l'étude et des assistants de recherche. Les participants ont été informés des normes de confidentialité en vigueur puisque l'étude avait reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et ils devaient signer un formulaire de consentement de manière à assurer leur participation sur une base volontaire. Une description du projet et de la tâche qui était attendue de leur part apparaissait sur le formulaire de consentement.

Analyse de données

Plusieurs lectures des verbatims ont été effectuées par les deux chercheuses, qui se sont rencontrées à deux reprises pour discuter de la façon d'analyser le contenu. L'analyse de contenu s'inspire du modèle de L'Écuyer (1990). Les verbatims sont découpés en unités de sens et regroupés en fonction des thèmes ou des catégories basés sur les éléments du modèle révisé de Hoover-Dempsey *et al.* (2010), tout en laissant émerger d'autres catégories. Comme le suggère Scallon (2004), une validation du codage est nécessaire avec un accord inter-juge visé d'au moins 80 %; un score de 90 % de concordance a été obtenu. Au total, l'analyse du corpus a permis de dégager quatre catégories : 1) Connaissances et sens reliés à l'évaluation des apprentissages; 2) Compréhension des parents du processus d'évaluation; 3) Caractéristiques des parents et conditions familiales; 4) Compréhension du rôle parental. Le tableau 2 présente la définition et un exemple de chacune des catégories ainsi que le nombre d'unités de sens pour chacune.

Tableau 2. **Grille de catégorisation des énoncés relatifs au contexte des évaluations des apprentissages selon les perceptions des éducateurs**

Catégorie	Description	Exemple	Nombre d'unités de sens
1. Connaissances et sens liés à l'évaluation	Ce que signifie l'évaluation des apprentissages pour les parents	Les notes sont une valeur sociale.	30
2. Compréhension des parents	Ce que les parents comprennent du processus d'évaluation	Le parent se fie aux notes comme quand il était lui-même à l'école. La compétence, il ne la connaît pas; il se fie à la note.	43
3. Caractéristiques des parents et conditions familiales	Scolarité, intérêt, disponibilité	Il y a de nos parents qui sont dépassés, débordés, limités et non motivés.	61
4. Compréhension du rôle parental	Attentes des enseignants à l'égard des parents en termes de pratiques	Souvent on se fait demander « qu'est-ce que je peux faire pour l'aider et non pas qu'est-ce qu'il a à faire pour réussir? Le parent devrait chercher à comprendre la nature du problème.	35
			Total: 169

Résultats

Les données recueillies auprès des éducateurs rejoignent, rappelons-le, deux des trois construits inhérents au modèle révisé du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey *et al.* (2010), à savoir les éléments du contexte de vie des familles, qui incluent les connaissances et la compréhension des parents liées à l'évaluation des apprentissages, les caractéristiques parentales individuelles et les conditions familiales, de même que la compréhension du rôle parental.

Connaissances et compréhension des parents et éléments du contexte de vie

Connaissances et sens associés à l'évaluation des apprentissages

Des éducateurs soulignent que l'évaluation est perçue par les parents comme un guide dans le soutien à apporter à l'enfant dans la mesure où elle reflète ses forces et faiblesses. Si les notes sont bonnes, les parents ont moins de soucis, alors que si elles ne sont pas bonnes ils s'interrogent et se préoccupent des résultats. D'autres conviennent que les résultats d'évaluation positifs engendrent chez les parents de la

fierté et de la valorisation ou, à l'inverse, la crainte d'être jugés par l'école et même le sentiment qu'ils ne sont pas de bons parents. En fait, « c'est le bulletin du parent », dit un participant. D'après l'un d'entre eux, « ça touche l'affectivité du parent ».

Selon certains, les résultats d'évaluation donnent aux parents un genre de portrait de l'avenir de leur enfant dans le sens où, si ce dernier ne réussit pas à l'école, ils pensent alors qu'il est susceptible de ne rien faire de bon dans la vie. Les notes apparaissent ainsi comme une valeur sociale et permettent aux parents de comparer leurs enfants avec les autres. Par ailleurs, une majorité des commentaires font ressortir les connaissances limitées des parents par rapport aux changements relatifs à l'évaluation des apprentissages mis en avant par le renouveau pédagogique. D'après les participants, beaucoup de parents se disent heureux et soulagés que les notes aient remplacé les lettres car, maintenant, ça correspond à quelque chose qu'ils connaissent. En fait, ils se fient aux notes et ne semblent pas connaître le processus d'évaluation des compétences.

Compréhension des parents du processus d'évaluation des apprentissages

Une bonne proportion des éducateurs considère que « les parents ne comprennent pas grand-chose et se sentent perdus » quant à la différence entre les processus et les résultats des évaluations. Selon leurs dires, les parents ne s'inscrivent pas dans une démarche de développement de compétences pour leur enfant. Par exemple, un participant affirme : « Les chiffres parlent aux parents mais la compréhension n'est pas au rendez-vous. » Il explique alors que les parents regardent si l'enfant a obtenu 80 % et plus. Si tel est le cas, ils sont satisfaits et ils ne cherchent pas à comprendre où se trouve le 20 % manquant. Un autre rapporte le cas d'un parent qui n'y comprend rien, car son enfant qui lit beaucoup de livres a obtenu 70 % en lecture. Les parents semblent avoir une vision dichotomique des processus et des résultats d'évaluation, leur compréhension étant plus quantitative que qualitative. Ils essaient de transposer l'information reçue à ce qu'ils ont vécu eux-mêmes à l'école. Un éducateur constate : « Il y a un grand fossé quand on s'assoit ensemble pour se parler, souvent on ne se comprend pas. Moi, je parle avec mon langage de personne qui est dans le domaine et, eux, ils me parlent avec leur langage d'anciens élèves. » Or, ça sous-entend une longue démarche avant de réussir à s'approprier ces nouvelles façons d'évaluer (Rioux-Dolan, 2004).

Caractéristiques parentales individuelles et conditions familiales

Beaucoup d'énoncés font référence aux caractéristiques parentales fréquemment observées en milieu défavorisé. Par exemple, des participants reconnaissent que certains parents sont analphabètes, démunis, non motivés, peu intéressés et incapables de comprendre les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants. Ils déplorent la difficulté à atteindre les parents d'élèves ayant des problèmes. Ils reconnaissent cependant que l'absence des parents dans le suivi scolaire de l'élève peut être motivée par toutes sortes de raisons aussi valables les unes que les autres. D'autres participants mettent en doute le désir des parents d'être mieux informés sur les méthodes d'évaluation. Un participant précise : « Je ne suis pas sûr que le parent

qui est en milieu défavorisé et qui a de la misère à lire va prendre le temps de lire toutes les composantes d'une compétence pour savoir ce qui est évalué.» Un autre nuance cependant: «Il y a des parents plus démunis qui viennent nous rencontrer, on leur explique et ils sont capables de comprendre pourquoi leur enfant a eu 65%, par exemple.»

On retrouve également des propos sur les conditions de vie familiale susceptibles d'influer sur la motivation des parents à comprendre les résultats des évaluations des apprentissages et à exercer un suivi scolaire: garde partagée et oubli de l'enfant d'apporter ses devoirs, manque de communication entre les parents, horaires de travail rigides ou de soir, surcharge de travail, manque de disponibilité et d'organisation, essoufflement et faibles ressources financières. Dans certains cas, les éducateurs ont affaire à des parents décrocheurs qui, lorsqu'ils sont trop sollicités, réagissent en s'isolant de manière à protéger leur intimité familiale. D'après des participants, un grand nombre de parents en milieu défavorisé vivent au jour le jour, dans le moment présent, voire dans le «ici et maintenant», car ils ploient sous le fardeau de multiples responsabilités. Les travaux scolaires sont souvent signés sur le coin de la table au déjeuner ou encore au retour du travail du parent après minuit.

Compréhension du rôle parental

Les éducateurs s'attendent à ce que les parents supervisent les devoirs, examinent les travaux des enfants, signent les évaluations, et qu'ils prennent le temps de s'interroger sur la réussite ou l'échec. Ils déplorent l'absence de certains parents lors des rencontres parent-enseignant. La phrase «cliché» suivante est mentionnée plus d'une fois: «*Ceux qu'on a besoin de voir ne viennent pas nous voir.*» En même temps, ils croient que les parents en milieu défavorisé font plus confiance aux enseignants que ceux issus de milieux favorisés, car ils se disent que ces derniers en connaissent plus qu'eux. Ils décrivent le fait que les parents leur demandent souvent ce qu'ils peuvent faire pour aider leur enfant au lieu de s'interroger sur ce que l'enfant doit faire pour mieux réussir. Les parents sont à la recherche de solutions rapides, de petits trucs. D'après eux, les parents devraient davantage chercher à comprendre la nature du problème: «Si le parent prend le temps d'ouvrir l'agenda, oui il va le voir, parce que, par exemple, c'est écrit *revoir la notion de fraction.*» Des parents ont des attentes très pointues: «[...] On ne peut pas tout expliquer. Ils veulent qu'on reprenne les examens feuille par feuille. [...] Quand on se rencontre, je parle de manière globale, parce que je présume qu'ils ont vu que là il manque un s et qu'ils vont comprendre que l'enfant a un problème en français écrit.»

Discussion

Dans la présente étude, les points de vue des éducateurs sont pris en compte, et ce, au regard des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages mis en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. La discussion se penche sur les points

de convergence et de divergence qui se dégagent du discours des participants. Trois de ces éléments sont retenus: 1) méconnaissance et incompréhension des parents; 2) valeur accordée à l'évaluation des apprentissages et 3) exercice du rôle du parent et ses défis au regard de l'évaluation des apprentissages. La discussion permettra d'établir des liens entre ces éléments et de mettre en lumière quelques pistes pour d'éventuels outils ou ateliers visant à mieux accompagner les parents.

Méconnaissance et incompréhension des parents

L'ensemble des unités de sens relatives à ces deux catégories témoigne d'un accord chez les éducateurs: les parents connaissent et comprennent peu les changements survenus en matière d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. Ces données appuient celles provenant de notre étude précédente voulant que des parents plus scolarisés réclament davantage d'informations et d'explications de la part des enseignants (Deslandes *et al.*, 2009). Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le changement de paradigme de l'évaluation, qui utilise surtout une approche qualitative d'évaluation des acquis. Déjà en 1999, Deslandes et Lafortune incitaient les décideurs politiques à impliquer les parents dès le début de la mise en œuvre de la réforme, ce qui n'a pas été fait. Si les enseignants ont dû s'investir pendant plusieurs années afin de s'approprier pleinement ces changements, il ne faut pas s'étonner que les parents soient en décalage et préfèrent encore les chiffres aux lettres à titre de résultats d'évaluation, ni qu'ils trouvent difficile de comprendre d'où vient la note qui apparaît dans le bulletin. Il est fort plausible que cette méconnaissance et cette incompréhension soient plus prononcées en milieu défavorisé où se retrouvent un plus grand nombre de parents analphabètes, peu scolarisés et ayant eux-mêmes vécu des expériences scolaires négatives. Qu'il soit question de réforme ou pas, d'évaluation des compétences ou d'évaluation des connaissances, comme dans l'étude de Martinez *et al.* (2004), il semble subsister un besoin de formation et d'explications additionnelles chez l'ensemble des parents et possiblement davantage chez ceux de milieu défavorisé.

Valeur accordée à l'évaluation des apprentissages

La valeur accordée à l'évaluation chiffrée par les parents résulte non seulement de la méconnaissance des processus d'évaluation des compétences, mais également de la vision de l'évaluation comme un aperçu des perspectives d'avenir pour leur enfant. Il est loisible de voir que de piètres résultats engendrent chez les parents de faibles aspirations pour leurs jeunes qui, en retour, ont un impact sur le développement de leur choix de carrière (Hargrove, Inman et Crane, 2005; Taylor, Harris et Taylor, 2004). De faibles résultats d'évaluation viennent aussi chercher le parent dans son affectivité, soit comme élève ayant eu des difficultés ou comme parent remettant en doute son sentiment de compétence. En accord avec des données d'études antérieures (p. ex.: Jaeggi *et al.*, 2003; Lareau, 1987; Lawrence-Lightfoot, 2003), les éducateurs perçoivent des réactions parentales en regard des résultats scolaires variant entre le déni, la surprotection, le blâme envers les enseignants à la déresponsabilisation et la confiance totale envers les éducateurs en tant qu'experts.

L'exercice du rôle du parent et ses défis au regard de l'évaluation des apprentissages

Plusieurs éducateurs ont mentionné des caractéristiques généralement observées chez les parents issus de milieux défavorisés. D'autres ont même mis en doute la volonté des parents d'être mieux informés sur les méthodes d'évaluation des apprentissages. Certains ont déploré le manque de disponibilité des parents et d'organisation dans les familles. Est-ce là un portrait fiable de la réalité ou est-ce une manifestation d'une certaine forme de préjugé et de stigmatisation à l'endroit de parents défavorisés? Est-il possible que les efforts des parents dans l'aide apportée à la maison soient méconnus, sous-évalués et sous-appréciés de la part des enseignants? La prudence s'impose à ce stade-ci afin de se garder de toute généralisation possible. Chose certaine, l'ampleur de l'absentéisme des élèves pour des raisons personnelles (voyages, activités sportives et autres) au détriment de l'école est actuellement décriée dans tous les milieux socioéconomiques du Québec (Lacoursière, 2010).

Quant au rôle attendu des parents de la part des éducateurs, il semble dépasser de beaucoup celui qui est habituellement exprimé, soit d'encourager, de soutenir et de superviser les travaux scolaires. Est-il réaliste de demander aux parents de comprendre la nature du problème de l'enfant, d'autant plus que ces derniers ne semblent pas comprendre les processus associés à l'évaluation des apprentissages? Que les parents demandent des explications très pointues s'explique en partie par leur vision parcellaire des processus d'apprentissage (Okagaki et Bingham, 2010) et également par leur méconnaissance des processus d'évaluation des apprentissages. Il peut s'avérer troublant d'entendre les blâmes exprimés par des éducateurs à l'égard des parents. En même temps, on peut comprendre l'exaspération de ces éducateurs à l'endroit des parents qui se contentent de signer une évaluation rapidement, sans daigner y jeter un regard plus en profondeur.

En résumé, certaines perceptions à l'égard des parents semblent faire consensus au sein des éducateurs participants, alors que d'autres reflètent des positions divergentes. Des dénominateurs communs notés chez les éducateurs, il ressort que la plupart des parents de leur milieu dit défavorisé ne connaissent ni ne comprennent réellement les changements opérés en matière d'évaluation des apprentissages à la suite de l'implantation de la réforme québécoise en éducation. D'un côté, certains éducateurs doutent de la volonté des parents de désirer plus d'informations liées aux méthodes d'évaluation des apprentissages et ils font allusion à un manque de disponibilité et d'énergie, de même qu'à une vision souvent négative de l'école. Malgré ces éléments du contexte de vie familiale qui prévalent généralement en milieu défavorisé, les éducateurs s'attendent à ce que les parents comprennent les processus associés à l'évaluation des apprentissages. D'un autre côté, d'autres croient exactement l'inverse, puisque des parents manifestent un intérêt réel à l'égard de l'évaluation des apprentissages de leur enfant et réclament des rencontres et des explications supplémentaires auprès de l'éducateur.

Ces quelques points de convergence et de divergence nous incitent à dégager des bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement

aux parents. Nous y voyons différentes avenues possibles. Il y a fort à parier que les éducateurs convaincus du manque d'intérêt marqué de plusieurs parents en matière d'évaluation des apprentissages et du peu de disponibilité de leur part seront plus enclins à favoriser l'élaboration d'outils simples et caractérisés par un langage très accessible, par exemple un feuillet expliquant la différence entre certains concepts (p. ex. : connaissance et compétence) et quelques trucs sur la façon d'exercer un suivi au regard des apprentissages de l'enfant. Il nous semble que ce soit un point de départ tout à fait valable. D'autres éducateurs convaincus de la volonté des parents d'emprunter une démarche expérientielle du processus d'évaluation des apprentissages proposeront possiblement la tenue d'ateliers permettant aux parents volontaires de vivre ce que l'enfant expérimente en classe. Ces derniers pourront ainsi développer non seulement des savoirs, mais également des savoir-faire pour mieux accompagner leur enfant. Encore faudra-t-il vérifier le nombre de parents intéressés par l'une ou l'autre des avenues et, par la suite, analyser l'impact de ces outils ou de ces ateliers sur leurs connaissances et sur leur sentiment de compétence à intervenir de façon efficace auprès de leur enfant. Voilà tout un programme pour la phase 3 de notre projet.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner les perceptions des éducateurs concernant les connaissances, le rôle, le sentiment de compétence et la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages, mises en relation avec des éléments du contexte de vie. Comme la méthodologie utilisée dans la présente étude était de nature qualitative alors que la précédente (Deslandes *et al.*, 2009) était quantitative, nous pouvons faire des liens entre les perceptions, et non les discours, des parents et des éducateurs sur les représentations des parents. Les connaissances acquises au cours de la première étude nous permettent de déceler une volonté de la part des parents participants d'augmenter leurs connaissances et leur savoir-faire en matière de suivi dans le contexte des évaluations des apprentissages. Non pas qu'ils veuillent devenir des experts en évaluation, mais plutôt des aides plus efficaces auprès de leur enfant. Par ailleurs, dans la présente étude, certains éducateurs émettent des doutes quant à une réelle volonté de la part de certains parents de rechercher de l'information et des outils en matière d'évaluation des apprentissages pour aider leur enfant à mieux réussir. Rappelons que les parents auxquels ces éducateurs réfèrent proviennent de milieux défavorisés alors que les parents ayant participé à la première étude étaient issus de milieux plutôt favorisés. Dans une telle situation marquée par l'ambiguïté, faut-il faire preuve d'inertie ou tout simplement aller de l'avant avec les parents volontaires pour mieux les accompagner dans le suivi scolaire auprès de leur enfant? C'est dans cette dernière optique que se situera la troisième phase de notre programme de recherche.

Les résultats ont permis de mettre en exergue quelques points de convergence et de divergence du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour

Les résultats ont permis de mettre en exergue quelques points de convergence et de divergence du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental en matière d'évaluation des apprentissages.

de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental en matière d'évaluation des apprentissages. Selon le point de vue de certains éducateurs, des parents issus de milieux défavorisés sont possiblement peu désireux et peu disponibles pour ce genre d'information. D'autres maintiennent que des parents s'engageraient volontiers dans une démarche expérientielle du processus d'évaluation des apprentissages. À titre de piste de recherche future, l'outil pourrait, par exemple, prendre la forme de définitions abrégées de compétences disciplinaires, illustrées simplement et accompagnées par des exercices pratico-pratiques. Pourquoi ne pas faire vivre quelques expériences d'apprentissage aux parents, similaires à celles que les élèves expérimentent en classe, tout en examinant avec eux les compétences visées ainsi que le processus et les résultats d'évaluation des activités vécues? Il serait également opportun d'indiquer sur une base régulière les compétences qui seront évaluées ou qui ont été évaluées afin de mieux situer le parent par rapport aux progrès et aux difficultés de son enfant.

À la lumière de récentes conclusions des deux études portant sur la perception des parents au regard de leurs propres besoins en matière d'évaluation des apprentissages, l'une réalisée au Québec (Deslandes *et al.*, 2009) et l'autre en Espagne (Martinez *et al.*, 2004), il apparaît certes difficile de plaire à tous les parents et d'atteindre un juste milieu entre la présentation de résultats d'évaluation chiffrés et celle de commentaires descriptifs. En même temps, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec semble disposé à simplifier le processus d'évaluation en mettant l'accent sur l'évaluation des connaissances, en réduisant de beaucoup le nombre de compétences à évaluer et en cessant d'évaluer les compétences transversales (Galipeau, 2010). Or, nous croyons que ces moyens ne suffisent pas et qu'il faut aller plus loin afin d'aider les parents désireux d'emprunter cette voie à comprendre comment se font les évaluations, sur quoi elles sont basées et de quelles façons les observations sont compilées afin d'en arriver à un résultat final.

Par ailleurs, le doute exprimé par certains participants à l'égard de la motivation des parents défavorisés à en savoir plus en matière de processus d'évaluation des apprentissages se veut porteur de réflexion quant au dialogue à renouer entre les éducateurs et les parents. Il ne s'agit pas de croire qu'il sera possible de développer d'un coup de baguette magique une meilleure collaboration entre l'école et les familles de milieux défavorisés dans ce domaine en particulier. Il revient à l'école de faire un effort particulier pour être plus à l'écoute des parents, d'apprendre à les connaître et de penser à des activités formelles et informelles de nature novatrice, susceptibles de favoriser de meilleures relations entre les éducateurs et les parents de milieux socio-économiquement faibles et, de ce fait, une meilleure réussite scolaire.

Certes, la présente étude comporte des limites en raison, notamment, du nombre restreint de participants et du fait que les données reposent sur les perceptions, voire les représentations des éducateurs à l'endroit des parents. Bien que les perceptions des éducateurs ne correspondent pas nécessairement à la réalité, il n'en demeure pas moins qu'elles se développent au fil des interactions avec les parents et qu'elles influencent inévitablement les pratiques qu'ils privilégient. Outils ou ateliers, peu importe le choix qui sera fait pour autant qu'il corresponde aux besoins des parents

et qu'il réponde avec satisfaction au désir de connaissance et de savoir-faire de ces derniers dans l'accompagnement de leur enfant en matière d'évaluation des apprentissages.

Références bibliographiques

- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF, 125 p.
- BERGERON, R. et MORIN, M.-F. (2005). Évaluer pour apprendre. Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages. *Québec français*, 138, 50-51.
- BOUFFARD, T. et BORDELEAU, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 185-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-260). New York : Greenwood Press.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DESLANDES, R. (2009). Elementary school teachers' views of homework and parents-school relations. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-school-community Partnerships* (p. 128-140). Londres : Routledge.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- DESLANDES, R. et LAFORTUNE, L. (2000). Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* (p. 55-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DESLANDES, R., RIVARD, M.-C., JOYAL, E., TRUDEAU, F. et LAURENCELLE, L. (2009). *Family-school Collaboration in the Context of Learning Assessment Practices and Communication*. ERIC Document Reproduction Service No. ED505218.
- DESLANDES, R. et ROUSSEAU, M. (2008). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 13-24.
- DESLANDES, R. et ROUSSEAU, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 108-116.
- DESLANDES, R., ROUSSEAU, N., ROUSSEAU, M., DESCÔTEAUX, G. et HARDY, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- DION-VIENS, D. (2009, 14 juin). La réforme scolaire, cette mal-aimée. *Le Soleil* [En ligne]. [<http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200906/14/01-875604-la-reforme-scolaire-cette-mal-aimee.php>].
- DODD, A. W. (1998). What can educators learn from parents who oppose curricular and classroom practices? *Curriculum Studies*, 30(4), 461-477.
- DOWNER, J. T. et MYERS, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships*. Londres: Routledge, p. 3-29.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). Les parents et l'école. Dans F. Dubet et D. Martuccelli (dir.), *À l'école. Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, p. 99-122.
- EPSTEIN, J. L. et al. (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 361 p.
- GALIPEAU, S. (2010, 30 janvier). Exit les compétences, place aux connaissances. *La Presse*. [En ligne]. [<http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201>].
- GREEN, C. L., WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- HARGROVE, B. K., INMAN, A. G. et CRANE, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278.

- HARRIS, A. et GOODALL, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* Research Report DCSF-RW004. Coventry, UK: University of Warwick. [En ligne].
[<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>].
- HENDERSON, A. T., MAPP, K. L. JOHNSON, V. R. et DAVIES, D. (2007). *Beyond the Bake Sale. The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press, 338 p.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J.M.T., SANDLER, H. M., WHETSEL, D., GREEN, C. L., WILKINS, A. S. et CLOSON, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 106-130.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WHITAKER, M. C. et ICE, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 30-60). Londres: Routledge.
- JAEGGI, J. M., OSIEK, F. et FAVRE, B. (2003). *Famille, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Rapport de recherche. Genève, Suisse: Service de la recherche en éducation.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris: Presses universitaires de France.
- KITZINGER, J. et BARBOUR, R. S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. Dans R. S. Barbour et J. Kitzinger (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice* (p. 1-20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LACOURSIÈRE, A. (2010, 5 avril). Des intervenants dénoncent une culture de l'absentéisme. *La Presse*, p. A8.
- LAFORTUNE, L. et LEPAGE, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 33-52). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, 297 p.
- LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60, 73-85. [En ligne].
[<http://www.jstor.org/stable/2112583>].
- LAROSE, F., LENOIR, Y. et KARSENTI, T. (2002). À quoi peuvent bien servir les TIC en enseignement? Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue en enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 211 p.

- LAWRENCE-LIGHTFOOT, S. (2003). *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Random House, 256 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthodes GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LE DEVOIR (2010, 12 juin). En bref – Vers un bulletin unique. *Le Devoir.com. Libre de penser*. Québec. [En ligne].
[<http://www.ledevoir.ca/societe/education/290780/en-bref-vers-un-b...>].
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- MARTINEZ, R.-A., MARTINEZ, R., et PÉREZ, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 24-39.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire – enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ, 2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Décroche tes rêves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). *Les bulletins chiffrés : un pas de plus vers la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne].
[http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/feuille_12.pdf].
- MIRON, D. (2006) Et dire que le bulletin se veut un outil de communication! Mot de la présidente de la FCPQ. *Action Parents*, 30(1), 1.
- MOSCOVICI, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: Presses universitaires de France.
- OKAGAKI, L. et BINGHAM, G. E. (2010). Diversity in families: parental socialization and children's development and learning. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 80-100). Londres : Routledge.
- PÉRIER, P. (2005). L'acculturation des familles populaires au monde scolaire. Dans P. Périer (dir.), *Sociologie d'un différent* (p. 47-58). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. et LAHAYE, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Revue Enfances, Familles, Générations*. [En ligne]. [<http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>].

- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster, 541 p.
- RAÏCHE, G. (2006). L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. *Vivre le primaire*, 19(2), 43-45.
- REAY, D. (2009). 'Class acts': home-school involvement and working-class parents in the UK. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-School-Community Partnerships* (p. 50-63). Londres et New York: Routledge.
- RIOUX-DOLAN, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RIVARD, M.-C., PORLIER, P. et COLLET, M. (2009). *Les pratiques évaluatives au 1^{er} cycle du secondaire: tendances en éducation physique et à la santé*. Rapport de recherche. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck, 342 p.
- TARDIE, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation, 363 p.
- TAYLOR, J., HARRIS, M. B. et TAYLOR, S. (2004). Parents have their say... about their college-age children's career decisions. *NACE Journal*. [En ligne]. [http://www.jobweb.com/Resources/Library/Parents/Parents_Have_Their_242_01.h...]
- THIN, D. (1998). Pratiques des familles populaires et scolarisation: l'ambivalence. Dans D. Thin (dir.), *Quartiers populaires: l'école et les familles* (p. 127-169). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- TRUDEAU, F., BLAIS, M., CZAPLICKI, G., DESLANDES, R., LAURENCELLE, L. et RIVARD, M.-C. (2008). *Le programme Vas-y, fais-le pour toi!: les impacts chez des jeunes Québécois de la Mauricie et leurs parents. Rapport-synthèse final de recherche dans le cadre de l'Action concertée portant sur les Politiques publiques et habitudes de vie*. Projet 2006-AC-111807.
- WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K., ICE, C. L. et WHITAKER, M. C. (2009). Parental involvement supports better student learning. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-School-Community Partnerships* (p. 25-38). Londres et New York: Routledge.

Annexe

Protocole d'entrevue de groupe

1. Introduction

- 1.1. Quelle est votre perception de ce que les parents savent à propos des changements qu'a apportés la réforme de l'éducation en matière d'évaluation des apprentissages, voire des compétences des élèves? Compétences disciplinaires? Compétences transversales?
- 1.2. Comment pensez-vous qu'ils se sentent par rapport à ces nouvelles orientations? Expliquez.

2. Connaissances des parents... Habituellement...

- 2.1. Croyez-vous que les parents sont au courant des compétences visées par les évaluations de l'enseignant de leur enfant?
- 2.2. Croyez-vous qu'ils savent ce qui est évalué précisément et pour quelles raisons c'est évalué? Pensez-vous qu'ils aimeraient être mis au courant avant l'évaluation proprement dite ou pendant l'évaluation? Comment le savez-vous?

3. Connaissances des méthodes d'évaluation

- 3.1. D'après vous, que savent les parents des méthodes d'évaluation que vous utilisez? Expliquez.
- 3.2. Pensez-vous qu'ils aimeraient être davantage informés de vos méthodes d'évaluation? Si oui, comment le savez-vous? Par qui et comment pourraient-ils être davantage informés?
- 3.3. Dans quelle mesure pensez-vous que les parents de vos élèves comprennent ce que vous devez faire pour évaluer les compétences disciplinaires et transversales de leurs élèves? Expliquez.
- 3.4. Dans quelle mesure croyez-vous que les parents comprennent les informations qui leur sont transmises dans le bulletin de leur enfant? Comment le savez-vous? Expliquez.

4. Responsabilités

Selon vous, quelles sont les responsabilités des parents par rapport aux évaluations des apprentissages de leur enfant? Quelles démarches doivent-ils faire? Quelles sont vos attentes à leur égard?