

## Des commentaires sur les livrets scolaires

ERNI, Astrid

### Abstract

Ce mémoire traite des commentaires rédigés par les enseignants, chaque trimestre, sur les livrets scolaires (LS) de l'école primaire. La recherche se limite à une pratique particulière, celle d'un duo d'enseignants (♀♂) titulaire d'une classe genevoise à double degré (5/6P). Le contexte historique correspond à l'introduction du nouveau livret scolaire version 2007 avec le retour des notes. A travers cette étude de cas, je tente de mettre en exergue le message que les commentaires véhiculent de part et d'autre des acteurs impliqués. L'analyse proposée se base, d'une part, sur les LS de 20 élèves, représentant 60 commentaires, d'autre part, sur l'observation de 16 entretiens tripartites réunissant enseignants, parents et élèves lors de la communication des LS aux familles, enfin sur les interviews semi-directives de 15 parents, réalisées juste après chaque tripartite, et ceux des enseignants, réalisées par la suite. De part leur formulation, les commentaires s'adressent aux parents, toutefois l'explication des résultats sous-tend une forme de justification de la part des enseignants qui induit [...]

### Reference

ERNI, Astrid. *Des commentaires sur les livrets scolaires*. Master : Univ. Genève, 2009

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3813>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

# Livret scolaire

école primaire

Nom et prénom  
de l'élève

Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation  
Section des Sciences de l'Education

Mémoire de licence

Astrid ERNI

juin 2009

## **Des commentaires sur les livrets scolaires**

Commission :

Lucie Mottier Lopez, Directrice

Katia Lehraus, membre de la commission

## **MEMOIRE DE LICENCE**

Nom : ERNI

Prénom : Astrid

Mention choisie : Licence Mention Enseignement

Commission de mémoire :

- |                        |             |                  |
|------------------------|-------------|------------------|
| 1) Lucie Mottier Lopez | (directeur) | 2) Katia Lehraus |
| 3) Anne Perréard Vité  |             | 4)               |
| 5)                     |             | 6)               |

Titre du mémoire de licence :

**DES COMMENTAIRES SUR LES LIVRETS SCOLAIRES**

### **RESUME**

Ce mémoire traite des commentaires rédigés par les enseignants, chaque trimestre, sur les livrets scolaires (LS) de l'école primaire. La recherche se limite à une pratique particulière, celle d'un duo d'enseignants (♀♂) titulaire d'une classe genevoise à double degré (5/6P). Le contexte historique correspond à l'introduction du nouveau livret scolaire version 2007 avec le retour des notes. A travers cette étude de cas, je tente de mettre en exergue le message que les commentaires véhiculent de part et d'autre des acteurs impliqués.

L'analyse proposée se base, d'une part, sur les LS de 20 élèves, représentant 60 commentaires, d'autre part, sur l'observation de 16 entretiens tripartites réunissant enseignants, parents et élèves lors de la communication des LS aux familles, enfin sur les interviews semi-directives de 15 parents, réalisées juste après chaque tripartite, et ceux des enseignants, réalisées par la suite.

De part leur formulation, les commentaires s'adressent aux parents, toutefois l'explication des résultats sous-tend une forme de justification de la part des enseignants qui induit un destinataire extérieur à la situation scolaire. Les constats que renferment les commentaires privilégient les savoir-être et apportent des indications permettant à l'apprenant de poursuivre son action ou au contraire mettent en relief des éléments qui l'empêchent de progresser. Les parents s'estiment destinataires des commentaires qu'ils considèrent comme conseil, soutien, information, explication et complément. Cependant, il s'avère que l'évaluation quantitative supplante l'évaluation qualitative qui est considérée, par 27% des parents, comme ne reflétant pas la stricte réalité. Pour les enseignants, les commentaires tiennent lieu avant tout de support à leur discours de la tripartite et émanent d'une construction sociale intervenue en amont. Ils sont très réservés quant à leur rédaction du fait de la trace écrite qu'ils représentent et des conséquences qu'ils peuvent engendrer. En effet, qu'en est-il de la compréhension du message lorsqu'il est décontextualisé ?

Genève, le 10 juin 2009

# Table des matières

## Chapitre 1 : Introduction

1.	Présentation des thématiques et de la problématique .....	1
2.	But de la recherche .....	2
3.	Les origines de ma recherche .....	2
4.	Annonce du plan du mémoire .....	3

## Chapitre 2 : Contexte de la recherche

1.	Cadre historique .....	5-8
1.1	Cadre historique institutionnel .....	5
1.2	Cadre historique d'une pratique .....	7
2.	Contexte institutionnel .....	8-11
2.1	L'école .....	9
2.2	La classe .....	9
2.3	Les acteurs .....	9
2.3.1	Les enseignants .....	9
2.3.2	Les parents et les élèves .....	10

## Chapitre 3 : Cadre conceptuel

1.	Introduction .....	12
2.	Profil des "commentaires éventuels" rédigés sur le livret scolaire .....	13-17
2.1	Les textes prescriptifs .....	13
2.2	Les textes descriptifs .....	15
2.3	Le profil des commentaires : synthèse .....	16
3.	L'évaluation scolaire .....	17-27
3.1	Qu'évalue-t-on ? .....	17
3.1.1	Apprentissages dans les disciplines .....	18
3.1.2	Apprentissages dans la vie scolaire .....	18
3.2	Les différentes fonctions de l'évaluation scolaire .....	20
3.3	L'évaluation formative .....	21
3.3.1	Les différents moments de l'évaluation formative .....	22
3.3.2	Implication de l'élève dans l'évaluation formative .....	24
3.3.3	Notion de médiation .....	25
3.4	L'évaluation sommative (ou certificative) .....	25
3.5	L'évaluation diagnostique .....	26
4.	Des limites à prendre en considération .....	27-28
5.	Les commentaires entre évaluation et dialogue .....	28-32
5.1	Les conceptions des enseignants .....	28
5.2	Les conceptions des parents .....	30
5.3	Le contenu des commentaires .....	31
6.	Conclusion du cadre conceptuel .....	32

## **Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche**

1	Les instruments de recueil de l'information .....	34-37
1.1	Les participants à la recherche .....	34
1.2	L'observation d'entretiens tripartites .....	34
1.3	L'entretien de recherche avec les parents et les enseignants .....	35
1.3.1	Avec les parents .....	35
1.3.2	Avec les enseignants .....	36
1.4	Le recueil documentaire : les livrets scolaires .....	37
2	Articulation des démarches .....	37-38
2.1	Principes généraux .....	37
2.2	Articulation .....	37
3	Mise en forme et élaboration des données .....	38-39
3.1	Les entretiens .....	38
3.2	Les données documentaires .....	39

## **Chapitre 5 : Questions de recherche** ..... 40-42

## **Chapitre 6 : Analyse et résultats de la recherche**

1	Introduction .....	43
2	Ressources documentaires : élaboration des données .....	43-45
2.1	Le registre de classe .....	44
2.2	Le livret scolaire .....	44
2.2.1	Les apprentissages dans les disciplines (AD) .....	44
2.2.2	Les apprentissages dans la vie scolaire (AVS) .....	45
2.2.3	Les commentaires éventuels .....	45
3.	Analyse des commentaires .....	45-62
3.1	Les différentes codifications et catégories retenues .....	45
3.2	Que disent globalement les enseignants ? .....	47
3.3	Que conseillent les enseignants en lien avec les AD ? .....	53
3.4	Que constatent et conseillent les enseignants en lien avec les AVS ? .....	54
3.5	Que disent les enseignants par rapport aux évaluations/appréciations ? .....	55
3.6	Que disent les enseignants d'un trimestre à l'autre en termes de continuité ? .....	58
3.7	Caractéristiques entre enseignante et enseignant .....	60
3.8	Synthèse concernant les commentaires .....	61
4.	Les entretiens tripartites .....	62-72
4.1	Quel est l'impact de la découverte du livret scolaire ? .....	63
4.2	Que se passe-t-il avec le livret scolaire en tant qu'objet ? .....	65
4.3	Que se passe-t-il par rapport aux commentaires ? .....	66
4.4	Quels ressentis et implicites transparaissent-ils de la tripartite ? .....	68
4.5	Qui se révèle interlocuteur dans la tripartite ? .....	69
4.6	Synthèse concernant les entretiens tripartites .....	71

5.	Les entretiens avec les parents d'élèves .....	72-78
5.1	Comment les parents ont-ils vécu l'entretien tripartite ? .....	72
5.2	Que discerne-t-on dans les propos des parents par rapport aux commentaires ? .....	73
5.3	Synthèse concernant les entretiens avec les parents .....	77
6.	Les entretiens avec les enseignants .....	78-86
6.1	Quel est l'impact perçu des entretiens tripartites sur les enseignants ? .....	78
6.2	Sur quoi les enseignants disent-ils se baser pour rédiger leurs commentaires ? .....	79
6.3	Quelle représentation les enseignants se font-ils des commentaires ? .....	82
6.4	Qu'est-ce que les enseignants attendent-ils des commentaires ? .....	82
6.5	Quel rôle les enseignants attribuent-ils aux commentaires ? .....	83
6.6	Que font les parents des commentaires, selon les enseignants ? .....	84
6.7	Synthèse concernant les entretiens avec les enseignants .....	85

## **Chapitre 7 : Conclusion générale**

1	Rappel des grandes lignes de la démarche et de sa limite .....	87
2	Éléments saillants de l'analyse .....	88
3	Réflexion personnelle .....	91

## **Références bibliographiques**

## **Annexes**

## Liste des différents tableaux du chapitre 6 : analyse et résultats de la recherche

Tableau 1	Généralités pour les 5P	49
Tableau 2	Généralités pour les 6P	51
Tableau 3	Répartition en lien avec les AVS (5/6P)	54
Tableau 4	Orientations en lien avec les évaluations/appréciations (5/6P)	57
Tableau 5	Longueur des commentaires en termes de nombre d'idées	58
Tableau 6	La continuité d'un trimestre à l'autre	59
Tableau 7	♂♀ deux pratiques distinctes	60
Tableau 8	Manipulation du LS durant la tripartite	65
Tableau 9	Les interlocuteurs de la tripartite	69
Tableau 10	Les commentaires et les parents	75

## **DES COMMENTAIRES SUR LES LIVRETS SCOLAIRES**



## REMERCIEMENTS

Parce que la reconnaissance est d'abord la mémoire du cœur et un fruit de l'esprit, je tiens à vous remercier TOUS sincèrement !

Madame Lucie Mottier Lopez, Directrice de mon mémoire, qui a supervisé avec enthousiasme mon travail dans toutes ses étapes, m'a donné des conseils précieux et un feedback rapide en plus de ses encouragements. Merci pour son professionnalisme et son dynamisme !

Mesdames Katia Lerhaus et Anne Perréard Vité, membres du jury, pour le temps consacré à la lecture du mémoire ;

les deux enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe, m'ont accordé du temps lors de leur interview et fourni des informations indispensables, et sans qui mon mémoire n'aurait pas pu se concrétiser ;

les parents et les élèves de la classe qui ont accepté de participer à la recherche, laquelle n'aurait jamais vu le jour sans eux ;

mon amie Anne-Christine pour son aide ponctuel et son écoute attentive ;

mon cher compagnon de vie Pierre-Alain, qui a assuré toute la logistique de la maison durant ces heures laborieuses, me concoctant de bons petits plats et me prêtant l'oreille durant de longues heures, et qui fut un soutien tout au long de mon parcours universitaire !

# Chapitre 1 : Introduction

Le travail proposé dans ce mémoire se rapporte aux "commentaires éventuels" rédigés par les enseignants sur les livrets scolaires. De manière générale, la recherche s'intéresse à savoir quel message ces commentaires véhiculent de part et d'autre des acteurs impliqués.

Le livret scolaire a subi de nombreuses variations au fil des ans. Il se présente dès lors comme un objet fluctuant, dépendant du contexte sociohistorique auquel il est attaché, aux messages qu'il recèle, plus ou moins élaborés, codés, chiffrés. Par ailleurs, il présente une stabilité de par les traces écrites qu'il contient, traces indélébiles qui soutiennent une mémoire, celle de l'histoire scolaire première de l'élève, elle-même attachée à un contexte.

## 1. Présentation des thématiques et de la problématique

Etant donné le support sur lequel ils tiennent, un document officiel de communication aux parents de l'évaluation scolaire de l'élève, les commentaires s'inscrivent dans les thématiques de l'évaluation ainsi que celle de la communication école/famille. Plus particulièrement, si le message que les commentaires véhiculent constitue une base de dialogue, ne présentent-ils alors pas un caractère d'évaluation formative à l'intérieur de l'évaluation certificative ?

En effet, le carnet scolaire, tel que nous le connaissons aujourd'hui, date de l'année 2007, laquelle correspond au retour des notes à l'école genevoise suite à l'avortement de la rénovation de l'enseignement primaire. Celle-ci, mise en examen dès les années 1994, et appliquée aux écoles à partir de 2003, s'est vue interrompue en fin de l'année scolaire 2006.

La réforme amorcée accordait une large place à l'évaluation formative. Il est fort probable qu'elle a laissé son empreinte sur les pratiques scolaires actuelles, notamment par rapport aux commentaires. Ceux-ci se voulaient formatifs et informatifs dans le cadre des cycles pluriannuels que la rénovation avait institués. Aujourd'hui, l'évaluation qualitative que représentent les commentaires accompagne l'évaluation quantitative traduite en notes. Comme précédemment, les livrets scolaires sont remis dans le cadre d'entretiens avec les acteurs concernés.

Les entretiens tripartites (enseignants, élève et parent/s), tels que j'ai pu les observer dans le cadre de la recherche présentée dans ce mémoire, découlent d'une pratique particulière, celle des enseignants duettistes titulaires de la classe investie. Dès lors, ce cadre limité ne peut se porter révélateur d'une généralité.

## **2. But de la recherche**

Le lien hypothétique entre évaluations sommative et formative, le système communicationnel qui se tisse entre praticiens et parents par l'intermédiaire des commentaires, le statut, le devenir, la portée même de ceux-ci, les attitudes de part et d'autre suscitées par l'objet "livret scolaire" justifient la recherche tant du point de vue scientifique que professionnel et social.

En effet, au niveau scientifique, peu de recherches empiriques ont porté sur les commentaires en évaluation, leur complémentarité par rapport aux notes, leurs intentions et compréhensions par les différents acteurs impliqués.

Par rapport aux enjeux professionnels et sociaux, l'élaboration de connaissances dans les domaines thématiques précités est susceptible de favoriser la compréhension de la problématique famille/école, tant sur le plan communicationnel que dans les domaines de l'évaluation et de sa transmission. Ces nouvelles connaissances profitent à l'amélioration des rapports entre partenaires et acteurs de l'école et, par ricochet, entraînent le renforcement de la collaboration qui ne peut être que bénéfique pour les élèves.

## **3. Les origines de ma recherche**

Ma première interpellation, relative au projet de recherche, se situe à la suite d'une remarque émise lors d'un cours, "Evaluation et régulation des apprentissages", par l'enseignante Mme Lucie Mottier Lopez.

Le contenu du cours lui-même suscita une prise de conscience, en rapport avec ma future pratique d'évaluateur et rédacteur de commentaires sur les livrets scolaires. En effet, l'évaluation certificative est une chose qui requiert un dispositif explicite, référencié, appuyé sur un barème défini. La communication écrite en est une autre, qui requiert du doigté, un choix lexical, une réflexion. C. Hadji (1997) postule que "*[...] l'acte d'évaluation lui-même, et cela est d'autant plus vrai en contexte scolaire, a toujours une dimension de communication. Lorsqu'il est posé, par l'enseignant-*

*évaluateur, il délivre un message [...] ” (p. 100). Cette problématique, en lien avec celle de l'évaluation des apprentissages des élèves, représente l'intérêt de ma recherche.*

L'évaluation certificative figure parmi les préoccupations majeures dans ma future profession. Elle induit une forte objectivité dans le geste, dans le jugement de l'évaluateur. Elle véhicule le mythe de la "vraie" valeur de l'apprenant, de ses compétences, de ses aptitudes dans ses apprentissages. Elle évoque les termes sensibles de l'égalité, de l'équité, de la justice.

Par ailleurs, évaluer implique de se situer dans la sphère de la communication en produisant un discours apportant une réponse argumentée à cette question de valeur. Il convient de livrer un message qui ait du sens pour ceux qui le reçoivent.

Enfin, l'école évalue aussi pour répondre aux structures créées en fonction d'une logique économique de production de compétence, même si parfois on admet difficile cette fonction sociale de l'évaluation. On évalue pour satisfaire au développement économique qu'elle représente et à une logique sociétale d'utilisation du champ par des acteurs sociaux désireux de sauvegarder ou de faire fructifier leur valeur sociale, celle de l'orientation professionnelle, du diplôme ambitionné (Hadji 1989). Dans ce contexte, quelle est la marge de manœuvre de l'enseignant ? L'évaluateur ne devient-il pas le "jouet" de forces qui le dépassent ?

#### **4. Annonce du plan du mémoire**

Le travail qui suit est organisé en sept chapitres reprenant les différents tenants et développements de la recherche effectuée.

Après la présente introduction, et afin de circonscrire l'objet de mon investigation, je brosse tout d'abord le contexte particulier de la recherche. Ensuite je propose un cadrage conceptuel. Dans ce chapitre, je commence par dresser un profil des commentaires, en me référant aux textes prescriptifs et descriptifs qui en parlent. En outre, différents apports théoriques contribuent à définir et à cadrer les thématiques retenues, soit celles de l'évaluation et de la communication famille/école.

Dans le chapitre suivant, le lecteur prend connaissance de la méthodologie relative au recueil d'informations sur le terrain et de la justification de mes choix. Viennent ensuite les questions de recherche.

Le chapitre six est entièrement consacré à l'analyse et aux résultats de la recherche. J'ai commencé par la ressource documentaire que représentent les livrets scolaires puisqu'elle est au cœur de ma recherche. Je poursuis par les entretiens tripartites tenus lors de la remise des livrets scolaires et réunissant enseignants, parents et élèves. Enfin je propose l'examen des interviews de parents puis ceux des enseignants. L'agrégation des différentes données et sa démarche sont explicitées dans le déroulement de l'analyse, et chaque fin de section propose une synthèse. Il est à préciser que j'ai procédé à l'articulation des différentes données de terrain, dans certains cas, en vue de faire des liens, de comparer, de confirmer ou de montrer des contradictions.

Enfin, dans la conclusion générale, je reprends les grandes lignes de la démarche et de sa limite. De plus, je rapporte quelques éléments saillants tirés des synthèses proposées à la fin de chaque section de l'analyse et résultats de la recherche et les articule avec quelques composantes théoriques. La dernière partie propose une réflexion personnelle ouverte sur une perspective pratique.

## **Chapitre 2 : Contexte de la recherche**

### **1. Cadre historique**

L'histoire est faite d'évènements qui font qu'aujourd'hui les choses sont telles qu'elles sont. Les évènements d'aujourd'hui participent à ce que sera demain, et ainsi de suite dans quelque domaine que ce soit. Cet état de fait induit des caractéristiques qui ne peuvent se comprendre sans en connaître leur avènement. Dès lors, il est important de circonscrire le contexte de ma recherche dans son cadre historique, puisque mon objet d'analyse, les commentaires sur le livret scolaire, se trouve de fait historiquement et socialement situé.

C'est ainsi que nous pourrions comprendre ce qui a conduit, d'une part, à la forme actuelle du support contenant les commentaires, soit le livret scolaire version 2007 et, d'autre part, à la pratique particulière observée, en lien avec sa communication. J'évoquerai par ailleurs le contexte de ma recherche, c'est-à-dire son cadre et ses acteurs.

#### **1.1 Cadre historique institutionnel**

Le livret scolaire, tel que nous le connaissons aujourd'hui, a vu le jour à la suite de l'avortement de la rénovation de l'enseignement primaire genevois. J'en rappelle ci-dessous les grandes lignes.

La réforme envisagée est issue d'un travail d'exploration mené durant cinq ans, sur le terrain, et dans une trentaine d'écoles, soit en innovation, soit en réflexion. Elle s'est conçue progressivement, occupant le paysage depuis 1994, avec en point de mire l'horizon 2000, puis 2001 et enfin 2003, pour l'extension à toutes les écoles. Cependant, la stabilité de ses contours n'a jamais été certaine. Une partie des enseignants est restée dans le flou, ne sachant précisément en quoi allait consister le changement, qu'il s'agisse de ses fondements conceptuels ou de sa traduction concrète sur le terrain. Ce vide a laissé la place aux rumeurs et ainsi des clivages se sont installés (Rotenberger 2002).

Une initiative, suscitée par le recueil de 28'000 signatures, s'est opposée au projet, demandant le retour des notes à l'école. Elle aboutit en septembre 2006 à une votation populaire dont le résultat a conduit à l'avortement de la rénovation. L'image de la

rénovation demeure un processus inachevé, qui fut mal compris, mal vécu, peut-être mal expliqué, bien que, tant les autorités scolaires que les chercheurs en sciences de l'éducation et les nombreux praticiens se soient efforcés à trouver des pistes pour s'approcher le plus possible d'un idéal, celui d'une école plus juste, luttant contre les inégalités, dans le respect du rythme et des intérêts de chaque apprenant, et en fonction des différences individuelles dans l'apprentissage.

Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? La rénovation de l'enseignement primaire se voulait située dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire. Son amorce a certainement été déclenchée lors du rapport émis par M. Hutmacher, en 1993, alors directeur du Service de recherche sociologique du Département de l'Instruction Publique. Le titre même de son ouvrage se passe de commentaires : *"Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois"*. Plus particulièrement, la rénovation s'articulait autour de trois axes :

- 1) Individualiser le parcours de formation, en instaurant des cycles d'apprentissage qui permettent une prise en compte du rythme et du développement personnel de chaque élève.
- 2) Apprendre à mieux travailler ensemble, en développant les équipes et la collaboration avec les intervenants extérieurs (parents, psychologues, logopédistes etc).
- 3) Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique dans le respect de la diversité (Rotenberger 2002, p. 22).

L'enseignement primaire genevois garde aujourd'hui une empreinte certaine de la rénovation. En témoigne le nouveau règlement de l'enseignement primaire entré en vigueur le 27 août 2007. Ces traces touchent aux trois axes relatés ci-dessus. Par exemple les articles 3 et 37 évoquent non seulement le travail en équipe, intégrant les parents, mais en outre le développement personnel de l'élève :

Art. 3, al. 3 : L'organisation de l'enseignement [...] repose sur la collaboration entre les enseignantes et les enseignants, sur des mesures de différenciation pédagogique, d'accompagnement et d'appui et sur des relations suivies avec les parents, éléments figurant dans le projet d'établissement.

Art. 37, al. 2 : Les parents d'élèves et l'école doivent entretenir des relations suivies. Ce contact est assumé par :

- a) des réunions de parents par classe, et au besoin par école, ou par institution au moins une fois par année ;
- b) des rencontres individuelles ;
- c) une information écrite.

Art. 37 al. 3 : Lorsqu'un élève se trouve en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant titulaire a l'obligation de prendre contact avec les parents, notamment lorsque sont envisagées des mesures d'accompagnement ou d'appui au sens de l'article 40.

Par ailleurs, la conséquence du retour des notes a conduit au retour des cycles annuels, avec une évaluation certificative trimestrielle. Cependant l'évaluation informative, et plus particulièrement, l'évaluation formative, dont l'un des objectifs est la lutte contre l'échec scolaire, prennent place dans le règlement de l'enseignement primaire nouvelle version :

Art. 39, al 3 : L'évaluation a un caractère :

- a) "certificatif" [...]
- b) "informatif" pour renseigner les parents sur les apprentissages de leur enfant ;
- c) "formatif" pour aider l'élève à apprendre et à se former.

Art. 39, al. 4 : L'évaluation est trimestrielle. Le bilan certificatif est établi à la fin de l'année scolaire. L'évaluation est communiquée aux parents trois fois par année au moyen d'un bulletin scolaire.

Enfin, en ce qui concerne le livret scolaire version 2007, de nouvelles mesures ont également été prises en lien avec les commentaires en ce sens que les enseignants titulaires les rédigent, de manière succincte, de façon à renseigner les parents et encourager les élèves en fin de trimestres (art. 46, al. 2). Dès lors l'évaluation quantitative est accompagnée d'une évaluation qualitative.

Il est à préciser que ma recherche n'a pas pour but d'exploiter ou recueillir la réaction des acteurs face à ce changement de cap.

## 1.2 Cadre historique d'une pratique

La pratique de remise des livrets scolaires, lors d'entretiens tripartites, comme j'ai pu l'observer dans ma recherche, s'inscrit dans une continuité de la procédure venant de la rénovation. En effet, les enseignants s'entretenaient avec les acteurs, élèves et parents, et en pratiquant ainsi aujourd'hui, ils tiennent à maintenir ce dialogue. Ainsi s'exprime



un des deux enseignants de ma recherche ”[...] *j’aime bien remettre les carnets et discuter sur le vif*” (A.). Dans ce contexte, les parents sont réunis trois fois par année en fin de trimestre. Ils sont réunis en outre en dehors de ces périodes, et en cas de besoin. Pour présenter ce contexte particulier, je vais m’appuyer ci-dessous sur quelques extraits du discours des enseignants concernés.

Durant l’entretien tripartite, élève comme parents découvrent le contenu du livret, lequel livret n’est pas remis à l’avance pour consultation. Pourquoi une telle procédure ? ”[...] *moi j’aime bien parce qu’il y a un peu l’effet de surprise, et puis l’enfant lit le commentaire qu’il découvre en même temps que ses parents. Alors s’il y avait vraiment une grosse catastrophe, je ferais attention, mais le but c’est qu’il prenne conscience que c’est son carnet, que c’est son travail qu’il va montrer à ses parents. C’est pour qu’il soit partie prenante à la discussion [...]. Ce qu’il y a c’est qu’avant, on présentait aussi le portfolio, donc il le présentait, bon maintenant il montre son classeur d’évaluation, c’est pas grand-chose, mais chaque enfant est assez fier de montrer son travail, même au travers d’un carnet !*” (Ibid.)

Par ailleurs, en ce qui concerne l’élaboration des commentaires, il est à préciser que les enseignants disent en discuter avant, puis se répartissent la tâche d’écriture. Dans le cas qui nous intéresse, la rédaction des commentaires relatifs aux premier et second trimestres s’est faite par l’enseignante alors que son collègue s’est chargé de ceux du troisième trimestre.

Dès lors, nous comprenons que la pratique observée s’avère un choix particulier. Ce choix repose sur une expérience qui a fait ses preuves, et où chacun semble y trouver son compte. Il faut savoir que certains enseignants remettent le livret scolaire aux parents quelques jours avant la réunion, pour qu’ils puissent avoir le temps d’en prendre connaissance.

## 2. Contexte institutionnel

Dans les sections qui suivent, je brosse le contexte institutionnel dans lequel s’inscrit ma recherche. Etant donné sa circonscription et son échantillon restreint, il est à préciser que les résultats de l’analyse ne sauraient présenter une généralité, mais tient lieu d’exploration d’une pratique, et vise à sa compréhension.

## 2.1 L'école

Elle se situe en ville de Genève, dans un quartier populaire. Il s'agit d'un imposant bâtiment, centenaire, regroupant dix-huit classes, ce qui représente environ trois cent soixante élèves répartis en divisions élémentaire et moyenne. La population scolaire y est plutôt hétérogène au niveau interculturel, et provient d'un niveau socio-économique plutôt modeste.

J'ai choisi cette école étant donné que j'y ai effectué un stage durant ma formation LME, ainsi que quelques remplacements. Dès lors le lieu m'était familier.

## 2.2 La classe

Il s'agit d'une classe à double degré, accueillant dix élèves de 5P et onze de 6P. Quatre d'entre eux sont allophones et fréquentent la STACC. La responsabilité de la classe est partagée entre deux enseignants.

Le double degré représente en lui-même un élément intéressant pour mon analyse. Il permet de mettre en exergue d'éventuelles différences dans les commentaires et/ou les discours intervenus dans les entretiens, entre un groupe sortant, qui se prépare à entrer au cycle secondaire, et un autre qui se dirige vers sa dernière année du primaire.

## 2.3 Les acteurs

Les acteurs représentent un duo d'enseignants, ainsi que les parents et élèves de la classe décrite ci-dessus.

### 2.3.1 Les enseignants

Le duo d'enseignants présente un autre élément intéressant de ma recherche, de par sa composition : une enseignante et un enseignant. L'enseignante donne quelques détails sur sa collaboration avec son collègue : *"[...] des fois il est plus tempéré, ou au contraire, moi je serais moins alarmiste [...] on a des ressentis différents mais en général, d'abord on en discute entre nous, et surtout devant les parents, on se soutient mutuellement, même si notre point de vue est différent. Depuis qu'on a été parachuté ensemble, on s'est bien entendu je trouve, et puis le fait peut-être aussi qu'on soit un homme et une femme c'est important, ça complète bien, nous avons une vue différente"* (A.). Il est à préciser que ce "couple" de duettistes travaille ensemble depuis deux ans.

L'enseignante sort des études pédagogiques. Son parcours est riche de vingt-huit années d'expérience, interrompue momentanément pour un échange de métiers enseignante/maman, et un passage par l'économat du primaire, plus particulièrement son développement. Elle a en outre partagé des temps partiels entre enseignante et coordinatrice durant la rénovation, responsable d'école, inspectrice et formatrice de terrain pour les étudiants LME. Elle a toujours tenu des classes en ville de Genève, dans des quartiers populaires.

L'enseignant est au bénéfice d'une première licence en architecture. Il a bifurqué ensuite sur le métier d'enseignant et a suivi une formation en cours d'emploi, à l'époque où les portes du Département de l'Instruction Publique étaient largement ouvertes. Il a d'abord tenu une classe dans la campagne genevoise avant de rejoindre l'école dans laquelle je l'ai rencontré. Il a pratiqué durant environ sept années avant de retourner dans son métier initial.

### 2.3.2 Les parents et les élèves

Lors de mon stage en didactiques II, au semestre du printemps 2008, j'ai pu aborder les parents d'élèves, au travers d'une correspondance, en vue d'obtenir leur accord pour participer, en tant qu'observatrice, aux entretiens tripartites de remise des livrets scolaires. Je n'ai pas obtenu de refus de leur part. En outre, lors des entretiens, les enseignants m'ont présentée, j'ai pu expliquer brièvement la raison de ma présence, et je peux relever que je me suis sentie bien accueillie et acceptée.

Quinze parents m'ont volontiers accordé une interview durant laquelle un dialogue cordial a pu s'établir. Je me réfère au registre de classe pour rapporter ici quelques éléments qui permettent de dresser un profil des interviewés, plus particulièrement les professions qui y figurent, en plus de mes observations.

Tout d'abord, le groupe de parents se compose de sept mamans, trois papas et cinq couples. Six d'entre eux présentent des difficultés à s'exprimer en français. Au niveau socioéconomique, le registre révèle que quatre parents d'élèves ont une profession d'employé supérieur, technicien ou indépendant, sept sont employés ou artisans, et quatre sont ouvriers ou sans emploi.

Quant aux vingt et un élèves, composés de dix filles, dont six en 6P, et 11 garçons, dont cinq en 6P, je les ai côtoyés durant le stage précité. Cet élément a certainement

contribué au bon déroulement des entretiens tripartites, où ma présence n'a pas été ressentie comme une intrusion.

## **Chapitre 3 : Cadre conceptuel**

### **1. Introduction**

Dans ce chapitre, je vais tenter de situer l'objet constituant mon projet de recherche, soit les "commentaires éventuels" rédigés sur le livret scolaire, chaque fin de trimestre, par l'enseignant titulaire de classe.

En premier lieu, je me propose de dresser un profil de ces commentaires, en me référant aux textes prescriptifs et descriptifs qui en parlent. Cela me permettra notamment d'en identifier le destinataire. Ensuite, je mettrai les commentaires en dialogue avec différents concepts des Sciences de l'Education, ce qui aura pour effet de dégager le ou les domaine/s thématique/s dans lequel/lesquels ils s'inscrivent et qui m'intéressent dans le cadre de ce mémoire. Par situer, j'entends les positionner au sein de théories explicitées ci-dessous. A ce stade, j'émet l'hypothèse que plusieurs possibilités peuvent être envisagées.

La confrontation avec les textes et les théories me permettra en somme de sortir les commentaires de l'espèce d'isolement dans lequel ils sont et, je serais tentée d'ajouter, dans lequel ils sont noyés. En effet, ils sont empreints du support particulier sur lequel ils tiennent, c'est-à-dire le livret scolaire. Ils émergent dans le contexte spécifique que représente une fin de trimestre scolaire, puis une fin d'année scolaire, avec ses attentes, ses joies ou ses déceptions. Ils côtoient un co-texte chargé d'une valeur sociale, normée, et qui véhicule le mythe de la vraie valeur (Wegmuller 2004). Dès lors, quel poids le contenu des commentaires revêt-il ? Enfin le contexte historique de ma recherche, l'année scolaire 2007-2008, est lui-même particulier puisqu'il fait suite à l'entrée en vigueur du nouveau livret scolaire avec le retour des notes à l'école genevoise.

Le profil et le statut étant définis, je pourrai tenter de répondre à la question générale de ma recherche, c'est-à-dire : quel message les commentaires véhiculent-ils de part et d'autre des acteurs ?

## 2. Profil des "commentaires éventuels" rédigés sur le livret scolaire

### 2.1 Les textes prescriptifs

D'une part, le Règlement de l'enseignement primaire (C1 10.21 du 7 juillet 1993), état au 2 septembre 2008, en son article 46 (annexe A), relève le caractère officiel du livret scolaire et par extension de son contenu, dans les termes suivants :

<sup>1</sup> Le livret scolaire est le document officiel de communication aux parents de l'évaluation scolaire de l'élève (apprentissages dans les disciplines et dans la vie scolaire). Il renseigne en outre sur les modalités d'évaluation en vigueur, sur les conditions de passage d'une année à l'autre, ainsi que sur les conditions de passage au cycle d'orientation.

<sup>2</sup> L'enseignante ou l'enseignant titulaire de classe rédige ses commentaires de façon à renseigner les parents et à encourager l'élève.

Le texte ci-dessus oriente et délimite le contenu du livret scolaire dans les domaines thématiques de la communication famille/école et de l'évaluation. Ce dernier domaine tiendra lieu de cadre privilégié dans le développement des concepts ci-dessous. Le premier sera abordé plus succinctement.

Par ailleurs, les deux articles ci-dessus permettent d'identifier l'enseignante ou l'enseignant titulaire de classe en tant que rédacteur et les parents et l'élève en tant que destinataires des commentaires.

Il est intéressant de relever que le livret scolaire en lui-même ne comporte aucune ligne explicative concernant les commentaires quant au contenu, à sa valeur, à la portée de ses mots ou à son interprétation. Pourtant le premier espace prévu pour recevoir un texte, cinq lignes en tout, apparaît déjà en page 9, sous le premier trimestre du cycle élémentaire 1P. On retrouve ces quelques lignes sur les trois trimestres de chaque année, jusqu'à la 6P, c'est-à-dire en tout 18 commentaires, sans compter les pages réservées aux redoublements durant le cycle élémentaire et durant le cycle moyen. Pourquoi un tel silence ? Les contenus des commentaires parlent-ils d'eux-mêmes ?

Je trouve important, à ce sujet, de rappeler le caractère officiel du livret scolaire, qui lui confère un statut public. L'article 55 du règlement de l'enseignement primaire en souligne son devenir (annexe A) :

Art. 55, al 4 : Ce livret, qui tient lieu de pièce justificative de l'instruction reçue et qui doit être présenté lors de l'inscription dans une autre école ou de l'entrée en apprentissage, est un document important. Il doit être conservé.

D'autre part, la directive de la DGEP (Direction Générale de l'Enseignement Primaire), datée du 25.08.2008 (annexe B) et destinée aux corps enseignants, prévoit les dispositions suivantes :

### **7. Rédaction de commentaires dans le livret scolaire**

Les appréciations chiffrées ou non peuvent être complétées par un commentaire. Tout commentaire est à manier avec précaution pour éviter les jugements de valeur. Voir <http://www.petit-bazar.ch>, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Principes généraux, commentaires dans le livret scolaire.

Je constate tout d'abord que, dans un sens, l'utilisation du verbe pouvoir tend à accorder une certaine liberté quant à la rédaction ou non d'un commentaire. Dans un autre sens, la mise en garde quant au choix du langage souligne la sensibilité du sujet quant à la valeur que peuvent prendre les mots de ce bout de texte. Cette dichotomie semble dire à l'enseignant "fais-le, mais à tes risques et périls !" Serait-ce là l'une des conséquences de la professionnalisation du métier d'enseignant ?

J'ajouterai qu'il s'agit d'une réelle situation de communication, avec un émetteur du message, l'enseignant, un code comme moyen de communication, avec son lexique propre à manier avec précaution, ainsi qu'une pluralité de récepteurs (Barlow 2003). A ce stade les parents et implicitement l'élève sont identifiés comme premiers destinataires. Cependant, l'écrit étant stable, il est à relever que d'autres lecteurs peuvent apparaître par la suite, soit l'Institution, d'autres enseignants, voire une équipe thérapeutique, et enfin la société (un employeur, ...).

La situation de communication que représentent les commentaires dépend étroitement d'un contexte, situé dans le temps. Dans ce cas, qu'en est-il de la compréhension du message lorsqu'il est décontextualisé ? Car, comme l'a relevé Cardinet (1990), ce message que représente l'évaluation, qualitative comme quantitative, s'avère quasi ininterprétable de l'extérieur de la classe, mais parfaitement compréhensible des acteurs eux-mêmes, dans la situation du moment, et en fonction des événements qui y sont liés. En d'autres termes, les commentaires comportent un caractère privé. Quelles possibles conséquences en découle-t-il lorsqu'ils sont lus hors contexte ?

## 2.2 Les textes descriptifs

Le lien web proposé ci-dessus renvoie l'internaute à un texte intitulé "Quels commentaires dans le livret scolaire ?" (annexe C). Le destinataire et le but prévus par les commentaires y sont clairement définis :

Les commentaires inscrits dans le livret scolaire servent essentiellement à **informer les parents**

Rédiger un commentaire c'est :

Renseigner les parents sur :

- |                                                                                                                                       |   |                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- la progression</li> <li>- les progrès restant à faire</li> <li>- les acquisitions</li> </ul> | } | en lien avec les objectifs à atteindre |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------|

Le commentaire est synthétique et plutôt court ; les développements ont été expliqués lors de l'entretien d'évaluation.

Ne pas confondre le commentaire précis et technique du dossier d'évaluation ou du portfolio qui s'adresse à l'élève avec celui plus général du livret scolaire qui s'adresse aux parents.

Le document recèle en outre différents conseils et instructions précises. On y trouve une mise en garde quant au moment opportun de rédaction, par exemple éviter de le faire sous le coup de l'émotion ; on y évoque la position de l'énonciateur face à son commentaire. Il est important de prendre en considération la singularité de l'interlocuteur direct, par exemple sa culture. On y trouve des recommandations par rapport à la forme, au contenu ainsi qu'à la mise en texte. Finalement une série d'exemples de commentaires à éviter et à privilégier est énumérée dans un tableau ad hoc.

Le but du commentaire est plus particulièrement explicité en ces termes tirés de quelques passages choisis :

Les commentaires sont là pour compléter, expliciter l'évaluation, que celle-ci soit sous forme de note ou d'appréciation. [...] mettre en perspective ce que l'on va faire pour surmonter des difficultés, aider à la progression, etc. [...] dans le commentaire on peut ajouter quelques éléments plus particulièrement sur un des domaines de la discipline.

Enfin, le Petit-Bazar met à disposition de l'utilisateur une présentation power point intitulé "Livret scolaire, rentrée 2007" (annexe D). Elle émane du Département de l'Instruction Publique, Direction de l'enseignement primaire, Service de l'enseignement



et fait suite à la votation populaire adoptant l'initiative "Pour le maintien des notes à l'école primaire". J'ai relevé qu'aucune ligne ne mentionne le devenir du commentaire dans ce nouveau contexte de la rentrée 2007. Le système de notes semble avoir balayé toute valeur relative à la notion qualitative de l'évaluation.

### 2.3 Le profil des commentaires : synthèse

Le support contenant les commentaires, soit le livret scolaire, est un document officiel de communication de l'évaluation scolaire, tenue dans un cadre institutionnel régi par l'Etat, dépendant de la loi cantonale sur l'Instruction publique et de son règlement d'application. Ce statut confère aux commentaires un caractère certificatif et public. Ce caractère public peut s'avérer ambivalent dans le cas où les commentaires sortent du contexte scolaire.

Les parents, implicitement les élèves eux-mêmes, en sont clairement les destinataires directs. Mais ils ne sont pas les seuls, puisque l'Institution, les enseignants voire des thérapeutes, et la société, peuvent être appelés à les lire dans certaines circonstances.

Leur but premier est de renseigner le lecteur, d'une manière générale, sur l'état de progression de l'apprenant, d'encourager et aider celui-ci cas échéant. De plus, et en lien avec l'évaluation, ils complètent et/ou explicitent la note et/ou l'appréciation. Etant donné leur caractère sensible, une note est en effet plus neutre qu'un mot, les commentaires sont mis en corrélation avec l'entretien d'évaluation.

En principe, quatre rencontres annuelles avec les parents sont recommandées par la DGEP (annexe E), dont deux dans le cadre de la transmission de l'évaluation aux familles. Leurs formes sont laissées au libre choix de l'enseignant, par exemple des entretiens individuels, des permanences, des réunions collectives. Il est attendu de l'enseignant qu'il remette le livret scolaire aux parents quelques jours avant la réunion prévue pour qu'ils en prennent connaissance. L'entretien d'évaluation traite de la progression de l'élève dans ses apprentissages, elle est étayée par le dossier d'évaluation.

Enfin, il apparaît que les enseignants sont relativement bien informés, conseillés voire mis en garde quant à la pratique de l'écriture de commentaires. Ils en portent la responsabilité. Par contre, les destinataires, qu'ils soient avérés ou hypothétiques, sont laissés à leur appréciation et jugement. Aucune trace écrite à leur intention ne fait état

de ces commentaires, pas d'information sur la portée des mots, pas de mise en garde quant à la place du contexte, aucun éclairage quant à une interprétation tendancieuse. Que font les lecteurs de ces bouts de textes ? Quel écho, quelle suite y réservent-ils ?

### 3. L'évaluation scolaire

Nous avons vu que les commentaires rédigés sur le livret scolaire s'inscrivent dans le domaine de l'évaluation scolaire. Il est dès lors utile de se demander ce qui est évalué au juste.

#### 3.1 Qu'évalue-t-on ?

A dessein d'être évalués, les apprentissages scolaires se traduisent en compétences et connaissances à acquérir. De Ketele (2001) définit la compétence, dans un cadre générale, comme la :

capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles, etc.) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations - problèmes (non de simples applications) (p.42).

Ce concept provient à la base du monde de la formation professionnelle, et tend à répondre au besoin de définir plus précisément l'objet d'évaluation. En effet, la docimologie a mis en lumière, dès les années 1930 (Fournier, 2006), les différents biais de l'évaluation et ses conséquences négatives. Dans ce contexte, plusieurs mesures ont été pensées, dont la définition de référentiels de compétences et de connaissances, dans le but de définir précisément des objectifs et critères d'évaluation, et permettre ainsi de faire la chasse à la subjectivité de l'enseignant-évaluateur. Dans les écoles, ce sont les plans d'études qui déclinent les référentiels désignant les apprentissages à évaluer.

Aujourd'hui, les apprentissages de l'élève genevois sont évalués distinctement sous deux dimensions. La première se rapporte aux apprentissages dans la vie scolaire, la seconde se rapporte aux apprentissages dans les disciplines. L'évaluation intervient régulièrement et en référence au plan d'études annuel. Elle est relevée trimestriellement dans le livret scolaire respectivement au moyen d'appréciations en division élémentaire, puis d'appréciations et de notes en division moyenne. Les commentaires éventuels sont en lien avec ces apprentissages. Il est à préciser que les apprentissages dans la vie scolaire ne font pas l'objet de la même évaluation que les apprentissages disciplinaires.

### 3.1.1 Apprentissages dans les disciplines

Comme son appellation l'indique, les apprentissages dans les disciplines se rapportent à des compétences liées au savoir, englobant un savoir-faire cognitif et pratique. A ce titre, on peut les décliner en connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles au sens de Tardif (1997) rappelé dans le cours de Lehraus (2007-2008). Dès lors, la définition de compétence proposée ci-dessus n'est pas suffisante car trop générale par rapport à la subdivision faite sur le livret scolaire.

Par ailleurs, ces apprentissages sont évalués au travers d'une échelle de 6 à 1. Les notes ont une valeur informative en fin de trimestres, mais également pronostique puisqu'elles pourraient motiver une réorientation en cours de parcours. Elles ont en outre une valeur certificative puisqu'elles attestent, à chaque fin de trimestre, du niveau d'acquisition des connaissances. Elles ont enfin une valeur prédictive ou pronostique étant donné qu'elles sont prises en compte dans le calcul des moyennes du bilan final, en fin d'année scolaire, qui détermine les décisions de passage et d'orientation.

A ce stade, je constate que les notes sont définitives, utilisées comme des échelons mathématiques et ce malgré les commentaires écrits de l'enseignant qui s'attachent à les compléter ou les expliciter au cours des trois trimestres. Ce rôle investi, d'une part de renseigner, d'autre part d'encourager ou d'aider, prend tout son sens lors des deux premiers trimestres puisqu'il peut servir de levier pour les deux trimestres suivants. Quelle est la raison d'être des commentaires au troisième trimestre, où les jeux sont faits pour l'année scolaire ? Certes on peut y voir un intérêt pour l'année scolaire suivante. Dans ce cas aurait-il un rôle diagnostique ? Je reviendrai à cette question ci-dessous au point 3.5.

### 3.1.2 Apprentissages dans la vie scolaire

Les apprentissages dans la vie scolaire impliquent la prise en charge par l'élève de son travail personnel, ses relations avec les autres enfants et les adultes, la collaboration avec ses camarades et le respect des règles de vie commune. Au vu de cette énumération, présente dans le livret scolaire, il est utile d'apporter une précision à la définition de la compétence rapportée ci-dessus (de Ketele, 2001), en rapport aux ressources affectives et relationnelles.

En effet, les compétences liées à la vie scolaire telles qu'énumérées ci-dessus s'inscrivent dans une notion de savoir-être, vis-à-vis de son travail, de ses semblables, des règles de vie. La définition qu'en donne de Ketele (1986), et rapportée ci-après, va dans ce sens :

Par savoir-être (SE), nous désignons les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le "concept du soi"), les autres, les situations et la vie en général, mais aussi sa personne. Le SE se manifeste à trois niveaux : (1) le niveau de sélection des stimuli lui arrivant à la conscience (l'arbre vu par le poète ou le bûcheron); (2) le niveau de la représentation ; (3) le niveau de la conduite. Le SE renvoie donc toujours à un système de valeurs (implicites ou explicites, déclarées ou non déclarées, vécues ou non vécues) (p. 185).

L'auteur remarque par ailleurs une variation de langage en fonction du statut des personnes qui parlent du SE. Alors que les enseignants l'évoquent *"en termes de comportements des élèves en classe et à l'école, comme le confirme très souvent une rubrique du bulletin scolaire [...] ils sont particulièrement sensibles à l'image du « bon élève » qui est attentif, participe bien aux activités scolaires, ne dérange pas, n'est pas grossier [...]* (p. 181), le psychologue spécialiste du développement le met en lien avec le développement social et moral, et le psychologue social l'explique en terme de représentations centrées sur les interactions de l'individu avec son environnement.

Par ailleurs, la découpe des compétences telle que proposée dans le livret scolaire s'apparente au concept de compétences transversales exposé par Crahay (1999) dans son chapitre relatif au cognitivisme. Ces notions ont fait leur entrée dans plusieurs programmes officiels précise-t-il, et elles constitueraient le fondement de l'apprentissage et du développement personnel et intellectuel puis professionnel. On y lit que ce courant va au-delà de comportements attendus dans le cadre de la classe et de l'école, puisque la mission de cette dernière, dans ce contexte, ne se contente plus d'une "simple transmission" de connaissances mais, au travers du développement du savoir-être, elle devrait permettre à l'élève d'exploiter ses acquisitions scolaires en dehors du cadre de l'école.

En résumé, les apprentissages dont il est question ici se réfèrent à des compétences transversales. Elle sont évaluées au travers d'appréciations qui n'ont aucune incidence sur la finalité certificative et sélective que le livret scolaire traduit. Par contre, ces appréciations remplissent leur rôle d'informer les familles. Le but des commentaires qui y sont attachés est double. Il implique celui de renseigner, compléter, expliciter ;

dans ce cas il prend l'allure d'une évaluation informative. Il implique ensuite celui d'aider et d'encourager ; dans ce cas, il se justifie en tant qu'évaluation formative. Je développe les différentes fonctions de l'évaluation scolaire ci-dessous.

### 3.2 Les différentes fonctions de l'évaluation scolaire

Me référant au règlement de l'enseignement primaire, je constate que l'évaluation en vigueur à Genève se décline sous trois caractères distincts, en son article 39, alinéa 3 (annexe F) :

- a) "certificatif" pour attester du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences requises en vue des décisions de promotion, d'orientation ou de certification,
- b) "informatif" pour renseigner les parents sur les apprentissages de leur enfants,
- c) "formatif" pour aider l'élève à apprendre et à se former.

Dans ce cadre, l'acte évaluatif synthétise plusieurs choix délibérés.

La fonction certificative tend à garantir une valeur s'accordant à la norme sociale, garantie réclamée par le peuple souverain (votations du 24.9.2006). Wegmuller (2005) releva au sujet de la note que *"le système imposé par une institution est une affaire de culture, d'histoire, de société et que ce système finit par fonctionner un peu comme une habitude qu'il devient difficile de remettre en question"* (p. 1). Cette fonction, surtout négative écrivit Cardinet (1986), ne peut être abandonnée dans un système scolaire et plus largement la société. Elle en assure en effet la sécurité de son fonctionnement. Je la présente dans les sections suivantes.

Il est intéressant de relever ici que le règlement de l'enseignement primaire intègre avec le caractère certificatif de l'évaluation les fonctions de promotion et d'orientation. En effet, dans le « LEX-EVAL » p. 14, Allal et Wegmuller (1997) font une distinction entre évaluations certificative (ou sommative) et pronostique (prédictive). La première est présentée en tant que bilan, soit intermédiaire, soit en fin de cursus de formation, communiqué par le livret scolaire. Elle induit une visée informative par son caractère intermédiaire, et une visée certificative par son caractère d'attestation de progression et/ou d'acquisitions. La seconde est présentée comme un recueil d'informations

concernant les caractéristiques de l'apprenant en vue d'une décision de promotion ou d'orientation.

La fonction informative tend à favoriser l'instauration d'un climat privilégiant la communication, l'action commune, la collaboration entre les familles et l'école.

Enfin la fonction formative est en lien avec l'histoire de l'évolution de l'évaluation et de ses multiples réflexions. Plus particulièrement elle provient de l'approche psychosociale émanant entre autres des travaux de Cardinet (1991). Je la présente dans les sections suivantes.

L'objet de ma recherche s'insère dans les trois fonctions décrites ci-dessus. Les commentaires sont inscrits sur le livret scolaire ; ils ont donc une connotation certificative de par le caractère officiel du support qui les contient. Ils ont également une fonction informative de par leur but, celui de renseigner. Enfin ils ont une fonction formative dans un temps ultérieur, pour autant que leur contenu ait pour intention d'aider et d'encourager.

Cette dernière fonction m'intéresse plus particulièrement puisqu'elle n'est pas prévue pour sanctionner, même si le biais issu d'une lecture décontextualisée des commentaires pourrait s'avérer préjudiciable à l'apprenant. Elle représente au contraire une ressource à disposition de l'enseignant pour aider chaque élève, par l'intermédiaire des parents, à surmonter ses difficultés cas échéant.

### 3.3 L'évaluation formative

Dans un premier temps, il est utile de donner une définition de l'évaluation qui s'accorde à mon objet de recherche :

L'évaluation, comme reconnaissance des compétences, est un processus qui consiste à porter un jugement sur des apprentissages selon des normes et critères établis, à partir de données recueillies, analysées, interprétées et validées, en vue de reconnaître le niveau de développement de compétence ou d'établir un bilan des apprentissages, ce qui mène à des décisions pédagogiques et administratives ainsi qu'au choix des moyens de communication aux élèves, parents et collègues. (Allal & Lafortune, 2008, p. 40).

Autrement dit, l'usage de l'évaluation définit sa fonction. Lorsqu'elle fait suite à l'analyse des données recueillies, ou d'observations effectuées tout au long d'un

trimestre, et conduit à des décisions pédagogiques dans l'optique d'aider l'apprenant, il s'agit d'évaluation formative. Plus précisément, elle implique un processus de régulation, l'une des caractéristiques de l'évaluation formative issue de la pédagogie de maîtrise élaborée initialement par Bloom, puis plus spécialement développée dans une conception élargie (Allal 1993). L'analyse des informations récoltées permet non seulement à l'enseignant de révéler et comprendre les difficultés de l'élève, mais également de mettre au point le soutien adéquat. Dans le cadre des commentaires sur le livret scolaire, la décision pédagogique peut prendre la forme d'un constat au sujet d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être observé, suivi d'un conseil pour aider à y remédier. La remédiation, impliquant un retour sur un objectif non maîtrisé, est une régulation, mais qui se fera après la mise de note dans le livret scolaire.

### 3.3.1 Les différents moments de l'évaluation formative

L'évaluation formative distingue trois types de régulation. Allal et Mottier Lopez (2005) les définissent comme suit :

**La régulation interactive** : elle a lieu quand l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage. L'intégration des différents modes de régulations interactives dans une activité d'enseignement permet des adaptations continues en cours d'apprentissage. La régulation contribue au progrès de l'élève en fournissant des feedbacks et un étayage qui stimulent l'implication de l'apprenant dans chaque phase d'enseignement.

**La régulation rétroactive** : elle intervient lorsque l'évaluation formative est réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle permet l'identification des objectifs atteints ou non atteints par chacun des élèves. Le feedback produit par l'évaluation amène à la sélection des moyens et des démarches servant à corriger ou surmonter des difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves. La régulation rétroactive correspond à la notion de remédiation présente dans la conception initiale de l'évaluation formative de Bloom.

**La régulation proactive** : elle intervient lorsque différentes sources d'information permettent l'élaboration de nouvelles activités d'enseignement/apprentissage conçues pour prendre en compte les différences entre les élèves. Elle est liée à la préoccupation de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants, plutôt que de se centrer sur la remédiation des difficultés d'apprentissage. (pp. 269-270)

Une mise en dialogue de ces définitions avec les commentaires rédigés sur le livret scolaire permettra de les positionner. Reprenons-les l'une après l'autre.

**La première proposition** se fonde sur les interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation d'enseignement. Dans ce cas, pourrait-on envisager d'attribuer un rôle interactionniste aux commentaires à des fins de régulation ? Pour autant que tout ou partie des commentaires, traduit en objectif ou compétence à développer, devienne la source d'un dialogue formatif, on pourrait imaginer une interaction en triade. On trouverait, d'un côté, l'objectif poursuivi, relevé par exemple sur une sorte de guide personnalisé, sur le modèle du "guide d'orthographe" présenté par Wegmuller (1997), en tant qu'outil autorégulateur pour l'apprenant, et de l'autre l'action régulatrice de l'enseignant au travers de ses feedbacks et/ou étayages.

**La seconde proposition** intervient à la fin d'une phase d'enseignement, qui pourrait être la fin d'un trimestre. Elle permet d'identifier les objectifs atteints ou non, qu'ils soient associés à la vie scolaire ou aux disciplines. Elle produit un feedback qui peut prendre la forme d'un constat de ce qui a été réalisé durant le trimestre par l'apprenant, qu'il soit positif ou négatif. Dans ce dernier cas, intervient un encouragement, une proposition ou un conseil pour corriger ou surmonter la difficulté relevée. Ce scénario, qui met en scène une pratique plausible de la production des commentaires sur le livret scolaire, s'inscrit parfaitement dans le cadre de la régulation rétroactive. Par ailleurs, la rétroaction différée par des commentaires intervenant "seulement" en fin de trimestre, rattrape ce qu'elle perd d'efficacité par rapport à la rétroaction immédiate du fait de se trouver sur un livret scolaire, document officiel, et ce qu'il évoque (Scallon 2003).

**La troisième proposition** prévoit la conception de nouvelles activités dans lesquelles la préoccupation première se fonde sur la différenciation. Dans ce cadre, le livret scolaire, reflet du parcours propre d'un apprenant, comporte des commentaires personnalisés, issus d'un recueil d'information et d'observations réalisés sur un trimestre. De là à mettre en place des activités différenciées sur la base de ces données et dans le sens des commentaires, il n'y a qu'un pas. Par ailleurs, si l'on considère que l'activité est une situation d'enseignement/apprentissage impliquant une construction dans le temps, on peut envisager la mise en place par l'enseignant, en début de trimestre, d'un dispositif personnalisé pour chaque élève et en lien avec ses difficultés. Par exemple, le plan de travail individualisé (Gillig 1998), instauré pour toute la période d'un trimestre, ou moins, et en parallèle aux activités ordinaires de la classe, serait tout à fait



envisageable. Certes il implique un important travail de mise en place de la part de l'enseignant, mais sa capacité de permettre la différenciation simultanée se révèle un avantage incontestable.

### 3.3.2 Implication de l'élève dans l'évaluation formative

Dans un autre registre, et en lien avec une approche constructiviste et socioconstructiviste de l'enseignement, l'évaluation formative induit une implication de l'élève dans sa propre construction. Elle vise une dévolution de l'évaluation à l'apprenant en vue d'une plus grande autonomie (Allal & Wegmuller, 1997). Dans cette perspective, plusieurs formes d'implication de l'élève sont proposées lui permettant de prendre conscience de son fonctionnement, de ses forces et ses faiblesses, ce qui a pour effet de le responsabiliser :

**L'autoévaluation** : il s'agit d'une procédure impliquant l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées.

**L'évaluation mutuelle** : il s'agit d'une procédure impliquant deux ou plusieurs élèves dans l'évaluation réciproque de leurs acquisitions, démarches, progressions et/ou difficultés respectives.

**La coévaluation** : il s'agit d'une confrontation de l'autoévaluation de l'élève (ou du groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant (ibid. p.15).

Les démarches présentées ci-dessus, et plus particulièrement celle de l'autoévaluation et de la co-évaluation, s'inscrivent dans une approche métacognitive. Méta préfigure ce qui englobe, cognition désigne l'activité d'appropriation de connaissances plutôt que les connaissances elles-mêmes (Dolly 1997).

Le concept de la métacognition est apparu aux Etats-Unis au début des années 1970. Les premiers travaux se sont concentrés sur le fonctionnement de la mémoire et plus précisément les stratégies visant à l'améliorer dans la fonction de rappel. On parle de métaconnaissances lorsqu'on évoque la connaissance de son propre fonctionnement cognitif, de ses compétences et difficultés, de ses stratégies de résolution ainsi que de ses moyens de régulation.

Cette notion de "prise de conscience", s'apparente par ailleurs, relève Dolly, à la conscientisation de sa pratique, telle qu'expliquée par Piaget dans le cas du passage de

la réussite d'une action par un sujet, à la compréhension de sa réussite. Ce passage est indispensable en particulier en vue de réutiliser les compétences, de les transférer dans des situations différentes que celles dans lesquelles elles se sont avérées initialement.

### 3.3.3 Notion de médiation

Sous le point 2.3 ci-dessus, je relate la procédure de transmission de l'évaluation aux familles. Le choix de l'enseignant pourrait donner lieu à la réunion d'une tripartite regroupant les parents et l'élève. Dans ce cas, on peut postuler que la situation d'entretien en elle-même, regroupant différents acteurs du contexte scolaire autour du livret scolaire, respectivement des commentaires et de la fonction formatrice de leur contenu, traduit la fonction de médiateur que suppose toute régulation interactive (Mottier Lopez 2006). En effet, Allal (1995) énumère explicitement les différentes formes d'interactions à caractère autorégulateur possibles entre apprenant et acteurs de la situation d'évaluation, ainsi que des moyens mis en œuvre pour donner un feedback formatif à l'évaluation. Dans notre cas, on peut penser que tant l'entretien tripartite que les commentaires jouent ce rôle.

Par ailleurs, Mottier Lopez (2006) précise que *"ces processus de régulation demandent à être perçus non seulement dans l'immédiateté [...] mais également dans leur relation avec des situations différées qui recèlent de nouvelles potentialités de régulations* (p. 84). L'entretien tripartite intervenant en fin de trimestre, il peut alors représenter cette situation différée. De plus, si l'entretien d'évaluation s'effectue avec les parents de l'élève, on peut envisager qu'elle prenne en compte la nouvelle potentialité de régulation que représentent les parents. Dans ce cas, on peut postuler que la régulation se voit dévolue à la famille qui, par son action en dehors du contexte scolaire, devrait encourager l'autorégulation de l'élève.

## 3.4 L'évaluation sommative (ou certificative)

Le but de toute évaluation entraîne une décision, c'est la nature de cette décision qui permet de distinguer le type d'évaluation. Lorsqu'elle sanctionne (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage afin de comptabiliser ce résultat en vue d'une sélection, elle se relève du type sommatif. Ce terme provient du fait que les enseignants font des sommes et des moyennes pour certifier qu'un élève est bien

compétent dans telle ou telle discipline (Raynal & Rieunier 1997). Veslin (1999) en donne la définition suivante :

L'évaluation sommative est un moyen de prendre des repères, des indices, pour déterminer ce que "vaut" une production, et de s'appuyer sur ce résultat pour décider, finalement, de l'avenir scolaire, voire professionnel, de son auteur. C'est un moyen de porter à la connaissance de la société des indications sur les compétences de l'élève. (p. 137)

Ce type d'évaluation a lieu à la fin d'un processus d'apprentissage, il peut s'agir d'une étape intermédiaire, par exemple en fin de trimestre, ou la fin d'un cursus, par exemple l'année scolaire. Un bilan certificatif est alors communiqué à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique qui se compose de l'enseignant et de l'élève, au moyen d'un document officiel, public et permanent, en l'occurrence pour ce qui nous concerne, le livret scolaire (Allal & Wegmuller, 1997).

On distingue deux variantes de l'évaluation sommative. Lorsqu'elle présente des résultats intermédiaire, c'est le cas en fin de trimestre, elle a une visée informative et renseigne les parents sur les acquisitions et/ou sur la progression de l'apprenant. Lorsqu'elle se rapporte au bilan de fin de cursus, elle atteste du niveau des acquisitions et/ou de l'adéquation de la progression de l'élève, non seulement à l'intention des parents, mais également à celle de l'Institution et de la société.

Les commentaires s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation sommative puisqu'ils figurent sur le livret scolaire. Mais comment cette valeur certificative peut-elle être perçue, et quel est son poids vis-à-vis des notes ?

### 3.5 L'évaluation diagnostique

Je tiens à évoquer ici l'idée du diagnostic étant donné que je la mentionne dans mon questionnement, en rapport aux commentaires rédigés sur le troisième trimestre de l'année scolaire et leur raison d'être, évoqué plus haut sous 3.1.1.

Le terme diagnostique est rattaché, dans notre première représentation, à l'image du médecin qui procède à l'examen de son patient avant de lui administrer un traitement. La métaphore peut s'étendre à l'enseignant qui, en début d'année scolaire, s'aperçoit de la difficulté d'un l'élève. Il est plausible que son investigation, lui permettant de comprendre en vue d'adapter son enseignement, passe par la consultation des

commentaires du livret scolaire. Cette consultation est envisageable également dans l'optique d'une meilleure gestion des connaissances antérieures.

Le diagnostic lié à l'évaluation scolaire fait l'objet d'un concept. Dassa et Laurier (2003) nous apprennent que l'expression « évaluation diagnostique » est un volet de l'évaluation des apprentissages que Bloom a rajouté entre évaluations formative et sommative. Elle intervient lorsque les difficultés d'apprentissages persistent et que l'on cherche à les associer à des caractéristiques individuelles de l'apprenant. Les auteurs prénommés en rapportent la définition suivante :

Dans son dictionnaire de l'éducation, Legendre (1993) définit l'évaluation diagnostique comme une opération qui « sert à préciser un état, une situation, par l'identification de paramètres significatifs ». Le diagnostic pédagogique peut donc être considéré comme un ensemble d'informations décrivant des aspects particuliers d'une situation éducative en vue de l'améliorer. [...] Ces informations doivent tenir compte non seulement des caractéristiques individuelles de la personne qui apprend et du contenu à apprendre, mais aussi de la façon dont ce contenu peut s'apprendre. (pp. 106-107).

Les commentaires peuvent porter sur différents constats. On peut postuler que tantôt ils se fonderont sur des considérations psychologiques, par exemple une difficulté de concentration, tantôt ils s'établiront autour du savoir-faire ou savoir-être, par exemple l'attitude de l'élève face à la prise en charge de son travail, la manière de s'organiser, la gestion de ses devoirs. Dans ces cas-là, ils apportent des paramètres significatifs permettant d'identifier la provenance d'un problème. Si l'enseignant s'y réfère pour adapter ses enseignements, on peut leur attribuer alors un rôle diagnostique.

Par ailleurs, le diagnostic peut avoir lieu à différents niveaux car il devient instrument de communication non plus entre l'école et les familles, mais entre enseignants eux-mêmes, d'un niveau à l'autre quand le livret scolaire est transmis dans l'école primaire, d'un cycle à l'autre lorsque la transmission a lieu entre le primaire et le secondaire, voire d'une division à l'autre si elle intervient lors de l'orientation d'un élève en division du spécialisé par exemple.

#### 4. **Des limites à prendre en considération**

La démarche de dévolution de la régulation à la famille, présente une limite. On la perçoit dans le questionnement de Perrenoud (1987) qui se demande si l'école ne joue pas un rôle de police de la famille. Celle-ci peut en effet se sentir investie contre son

gré d'une mission de contrôle social qui s'avère étrangère à ses valeurs, particulièrement lorsque la régulation attendue se réfère à un savoir-être. Dans ce cas, la dévolution de la régulation à la famille pourrait s'avérer contre-productive. On peut aussi penser que ce n'est pas le rôle des parents de mettre en place des situations de remédiation mais que cela est de la responsabilité de l'école.

Par ailleurs, je tiens à souligner que je suis consciente des paradoxes soulevés par le dialogue entre les concepts de l'évaluation formative et les commentaires sur les livrets scolaires. En effet, le but de la fonction formative de l'évaluation est bien de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage et de soutenir les processus d'autorégulation de l'élève. Or, les commentaires, de par le support qui les contient, revêtent une connotation certificative avec son caractère de sanction.

De même, la fonction de régulation de l'évaluation formative induit la perspective d'un ajustement ou d'une amélioration continue. Or, les commentaires prennent la forme de quelque chose de figé, en quelque sorte la photo d'une période, image qui peut stigmatiser du fait de la forte valeur sociale de son support, un document officiel. Dès lors cette représentation peut paraître éloignée de la fonction de l'évaluation formative. Je postule cependant que les commentaires dans le livret scolaire peuvent receler un discours dans le sens d'un ajustement attendu à des fins d'amélioration et de progression. Ils seront évidemment formatifs sous conditions d'être compris par les parents et les enfants, ce à quoi l'entretien évaluatif devrait contribuer.

## **5. Les commentaires entre évaluation et dialogue**

### **5.1 Les conceptions des enseignants**

Dans cette partie, je me réfère à une recherche effectuée sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives par Allal et al. (2008) en terrain genevois, notamment, pour étayer mon cadre conceptuel sous l'angle du point de vue des enseignants.

L'évaluation, quelle qu'elle soit, découle, d'une part, d'un processus de jugement professionnel qui mène à une prise de décision ; rigueur, cohérence et transparence sont essentielles. D'autre part, elle nécessite des moyens et modalités de communication, à définir. Le livret scolaire tient lieu de moyen de communication, parmi d'autres. Dans ce cadre, Perréard Vité et Vité (1996) relèvent que cet outil de communication entre

l'école et la famille a subi maints changements importants en vue d'atteindre ses objectifs, c'est-à-dire ceux d'instaurer une meilleure collaboration et de soutenir l'élève dans ses efforts et dans ses démarches d'apprentissage. L'histoire de Robert, qu'ils retracent dans leur travail, est évocatrice du rôle du livret puisqu'il "a été un instrument de la réussite, parce qu'il a été mis au centre du triangle, parent, enfant, enseignant, pour restaurer et favoriser une communication qui était défailante suite à un passé difficile." (p. 57)

Les commentaires portés par le livret représentent une modalité de communication. Ils sont considérés comme importants pour expliquer la note aux parents et aux élèves, rapportent les enseignants interviewés dans la recherche précitée. Reste à savoir si le type de commentaires fournit une aide à l'élève et aux parents se demandent les auteurs de la recherche.

Par ailleurs, l'entretien avec les parents représente une autre modalité. On y voit plusieurs fonctions : par exemple celle d'apporter une meilleure compréhension du fonctionnement de l'élève, ses comportements, ses intérêts, ses difficultés éventuelles ; celle de nuancer l'information fournie aux parents, de la détailler et de mieux l'explicitier. La note, quant à elle, sanctionne même si elle envoie un message. Enfin, l'entretien permet de dialoguer avec les parents, par exemple au sujet de l'avenir scolaire de l'élève. Dans certains cas, on cherche à établir une concertation dans le but d'améliorer l'encadrement du travail scolaire de l'élève. C'est ainsi que les parents pourront être incités à rechercher une aide extérieure à l'école, au travers d'un professionnel, par exemple en psychologie ou en logopédie.

Il est intéressant de rapporter ici quelques constats avérés dans la recherche susmentionnée, en lien direct avec les commentaires inscrits dans les livrets :

50% des enseignants estiment qu'il faut privilégier la communication orale avec l'élève et ses parents, et écrire des commentaires les plus brefs possibles dans le livret [...] par souci de l'effet de stigmatisation associé aux commentaires écrits [...] en lien avec des difficultés d'apprentissage [...], il n'est pas utile d'en rajouter par écrit [...] n'hésite pas à évoquer explicitement des problèmes rencontrés [...]

L'autre moitié des enseignants, sans négliger la communication orale, a tendance à écrire des commentaires relativement détaillés [...] pour nuancer le message positif ou négatif de la note, [...] pour rappeler que les efforts sont toujours nécessaires, [...] pour souligner un problème à surmonter, [...] certaines qualités du travail ou de la vie scolaire de

l'enfant. [...] Quelques enseignants se distinguent [...] en écrivant des commentaires qui tendent à renforcer plutôt qu'à nuancer le message apporté par la note. (p. 198-199)

Plus particulièrement, les enseignants genevois disent ne pas se baser uniquement sur les notes pour étayer leur jugement. Ils prennent en compte leurs observations, les appréciations évaluatives ainsi que le développement général de l'élève.

## 5.2 Les conceptions des parents

J'ai choisi de rapporter ici quelques éléments et réflexions tirés de l'ouvrage de Barlow (1977), bien qu'un peu ancien, étant donné son titre évocateur : *Notes et résultats scolaires de nos enfants*. En effet, le "nos enfants" indique qu'il se positionne en qualité de parents.

Tout d'abord, il voit dans le rôle de l'école, celui de former un homme plutôt qu'un lauréat. Son discours tend dès lors à relativiser l'évaluation en lui accordant tout une gamme de nuances. C'est ainsi que l'histoire de chaque enfant se reflète dans ses résultats, qui influencés par un problème de santé, qui par des inquiétudes personnelles, qui par un événement marquant. Le livret scolaire tient ce rôle de support de la mémoire scolaire, et Barlow l'évoque en ces termes : "*quel adulte n'a pas cherché avec curiosité dans ses anciens bulletins scolaires en quels termes ses professeurs traduisaient les grandes tempêtes de ses 15 ans !*" (p. 49)

Par ailleurs, il estime que c'est aux parents que revient le "pouvoir" réel de traduire une note : "*Heureux l'enfant que ses parents aident à ne pas se décourager d'un échec immérité, à mieux s'organiser dans son travail ou à domestiquer ses angoisses !*" lit-on en page 55. Il estime en effet que souvent l'enfant n'a pas une claire conscience de ses forces et de ses faiblesses et vante dans ce sens les bienfaits du dialogue.

Enfin, et en ce qui concerne la situation de communication, il distingue quatre types de dialogues possibles entre parents et élèves, permettant ainsi de mettre en exergue le type de rapports existant entre eux :

- évaluateur : (c'est bien, c'est mal) il implique un jugement, et juger autrui suppose qu'on lui est supérieur,

- conseillé : (tu devrais ..., à ta place je ..., peut-être que tu pourrais ...) il implique une certaine souffrance de l'enfant dont les parents ne savent pas se mettre à sa place,
- agressif : (ordre, menace) l'enfant est dirigé un peu comme une marionnette, il perd ses facultés d'initiative et de responsabilité,
- facilitateur : les parents expriment calmement leurs sentiments, acceptent l'enfant tel qu'il est, essaient de se mettre à sa place, montrent leur confiance en ses capacités, ils sont centrés sur lui et non sur eux.

Le type de rapport existant entre parents et élèves n'est pas du ressort de l'enseignant. Cependant, on peut se demander si, tant le choix de son langage, retenu pour rédiger les commentaires sur le livret scolaire, que la direction qu'il veut donner à son discours, tenu lors de l'entretien d'évaluation, peuvent avoir une quelconque incidence ou influence sur les rapports entre parents et élèves.

### 5.3 Le contenu des commentaires

Il est utile de s'arrêter quelque peu sur le contenu des commentaires. En effet, plus haut, sous 2.1, je mets en exergue une mise en garde du Département de l'Instruction Publique quant au choix du langage à opérer pour la rédaction des commentaires. D'ailleurs, dans le cadre d'une expérience Rapsodie, sur le thème de l'évaluation, Cardinet (1994) rapporte que tous les participants interrogés ressentent une lourde responsabilité lorsqu'ils doivent porter un jugement en inscrivant une appréciation de manière définitive sur un document officiel. N'est-ce pas finalement au travers de jugements répétés, reflétant à l'élève une image de lui-même, plus ou moins valorisée, que l'enseignant donne naissance au futur être social ?

Barlow (1992) propose plusieurs possibilités d'analyse de ce qu'il appelle le décodage du langage de l'évaluation scolaire. Il l'aborde sous différentes entrées comme le vocabulaire, la grammaire, le style ou la symbolique. Par exemple, dans le domaine du vocabulaire, il a remarqué que l'usage de termes tels que devoir, note ou examen évoluent dans un sens pessimiste. La grammaire évoque l'organisation des éléments de la parole évaluative, dans ce contexte, on se demandera si telle énonciation déclarative apporte un renseignement utile, quelle charge affective peut éveiller telle phrase exclamative. Le style prendra en compte la complétude d'une phrase, le choix des qualifications ou l'ouverture au dialogue. Quant au domaine symbolique, il apparaît



comme le plus délicat, et il serait sain de s'interroger sur la "face cachée" de chaque mot.

Jorro (2000) s'est également penché sur l'écriture évaluative. Elle la considère comme un geste malaisé, empreinte de symbolisme du fait de son caractère communicationnel différé. En effet, l'auteur entrevoit l'enseignant, au moment où il remplit le livret scolaire, dans un dilemme, cherchant le mot juste, le mot qui rassure ou au contraire celui qui cadre, qui pique. *"S'il anticipe sur la réaction du lecteur, il réajuste une expression, infléchit le sens initial pour laisser une trace écrite, oscillant entre nuance et euphémisme. Le dilemme grandit : dire, ne pas dire. S'il prend le parti de dire, il joue sur plusieurs registres entre l'impression d'ensemble, la parole d'expert, les renvois psychologisants. S'il s'abstient, il laisse planer un doute"* (p. 143).

Dans le contexte des appréciations formatives, Barlow (1992) apporte des pistes très précises que je trouve utile de rapporter ici. Il part du principe qu'évaluer c'est faire des phrases, en ce qui concerne le bulletin scolaire plus particulièrement. Il suggère de préférer les verbes d'action aux verbes d'état, choisir des compléments d'objet et des circonstanciels précis, de s'exprimer plutôt au futur et au conditionnel qu'à l'indicatif et au passé. Par ailleurs, il suggère de préférer l'interpellation directe à l'élève plutôt qu'une appellation impersonnelle. Il propose d'exposer les résultats obtenus et/ou les comportements observés au passé. Des encouragements seront apportés à l'impératif. Enfin, en employant la première personne, l'enseignant montre son implication.

Pour terminer, je retiendrai encore trois principes énoncés par Hadji (1997), fondés sur une logique d'action et en lien avec la maxime *"prendre le risque de parler vraiment, en donnant un vrai contenu à la communication"* (p.109) :

Les principes d'ordre technique : il y a lieu de faire ce qui se révèle efficace dans un champ d'exercice professionnel donné [...] parce qu'une action se doit d'atteindre ses objectifs.

Les principes d'ordre déontologique : il y a lieu de faire ce qui est tenu pour légitime dans une communauté d'action déterminée [...] parce qu'il est sage et prudent de respecter les règles morales faisant consensus dans un champ d'activité déterminé.

Les principes d'ordre éthique : il y a lieu de faire ce qui s'impose comme un devoir absolu, par référence à une fin absolue [...] une telle valeur conduit toujours à la personne humaine, qu'il faut aider à se développer, dont il faut respecter la liberté, qu'il convient en un mot de respecter.

## 6. **Conclusion**

L'élaboration de ce cadre conceptuel m'a permis de sortir les commentaires rédigés sur le livret scolaire de leur isolement. Dans un premier temps j'ai pu en dresser un profil au regard des textes prescriptifs et descriptifs, c'est-à-dire respectivement ce que stipule la loi cantonale et son règlement d'application ainsi que les directives de l'Instruction publique dans les faits, et ce que recommande cette dernière en ce qui concerne la forme et la pratique. Ces textes m'ont permis en outre de circonscrire les commentaires dans les domaines thématiques de la communication famille/école et de l'évaluation.

Dans un deuxième temps, il m'a paru utile de proposer une mise en dialogue des commentaires avec une sélection de concepts théoriques. Ainsi des liens ont pu être établis permettant de situer les commentaires par rapport à ces concepts, et un questionnement a pu s'établir dans certains cas.

Le cadre conceptuel tel que je le propose ici n'est de loin pas exhaustif. Il représente un choix personnel d'approche du sujet, parmi d'autres possibles, et relève de l'état actuel de mes connaissances en la matière. Son dessein vise à donner une orientation à l'analyse de mes données du terrain.

## **Chapitre 4 : Méthodologie de recherche**

### **1. Instruments de recueil des informations**

J'ai choisi d'investiguer le terrain à l'aide de trois démarches de recueil des informations :

- l'observation,
- l'entretien,
- le recueil documentaire.

#### **1.1 Les participants à la recherche**

Parmi les participants à la recherche figurent seize parents d'élèves dont quinze accompagnés de leur enfant. Ils ont accepté ma présence lors des entretiens tripartites. En outre, quinze d'entre eux m'ont accordé une interview en aparté. Les enseignants duettistes de la classe à double degré (5/6P) comptent également parmi les protagonistes de ma recherche. Non seulement ils m'ont octroyé leur confiance et leur intérêt, mais ils m'ont également accordé des entretiens indépendamment l'un de l'autre. Je relève enfin la participation tant physique qu'en filigrane des vingt élèves, respectivement par leur présence aux entretiens tripartites et au travers de leur livret scolaire.

#### **1.2 L'observation d'entretiens tripartites**

Elle a eu lieu le 9 juin 2008, lors des entretiens tripartites, réunissant parents, élèves et enseignants, dans le cadre de la remise des livrets scolaires de fin d'année. Elle s'est tenue dans la classe.

J'ai opté pour une démarche d'observation directe non participante et de courte durée, dont la caractéristique principale est de faire appel aux sens de l'observateur-chercheur dans l'action, ainsi que l'explicitent Quivy et Campenhoudt (1995). J'avais au préalable obtenu l'accord tacite des parents d'élèves, contactés par un courrier daté du 2 mai 2008, qui les informait de mon dessein et qui leur proposait de se manifester dans un délai imparti. Celui-ci dépassé, je pouvais considérer leur accord comme acquis. Les termes de la lettre garantissaient par ailleurs le total anonymat aux personnes concernées. En outre, je n'ai pas eu besoin d'obtenir l'autorisation du DEP en ce qui concerne la présence des élèves en classe, puisqu'ils étaient tous accompagnés de leurs parents.

Le but de cette démarche a été de récolter, d'une part, les comportements non verbaux ou paralangage, tels que la posture, la gestuelle, l'expression du visage ou le regard. Ceci m'a permis de déceler l'attitude des interlocuteurs dans une situation de communication à caractère officiel, étant donné son lien avec le bilan certificatif. D'autre part, je me suis intéressée à la manipulation de l'objet "livret scolaire" en soi. Comment est-il transmis, qu'y pointe-t-on et qui le fait, qui et comment s'y réfère-t-on, etc.

Les enseignants titulaires avaient prévu des entretiens d'une quinzaine de minutes par triades, convoquées les unes derrière les autres, sur deux jours, durant la pause de midi puis en fin d'après-midi. La première journée m'a permis d'observer seize tripartites sur les vingt convoquées, ce qui s'est avéré suffisant pour mon travail de recherche.

Préalablement j'avais préparé une grille d'observation en vue d'y collecter le non verbal, au moyen d'un codage et d'une référence au discours, avec une plage pour des commentaires. Finalement le codage prévu s'est révélé trop compliqué à utiliser dans l'action, et je me suis contentée d'une prise de notes en style télégraphique, ainsi que d'abréviations lisibles.

En ce qui concerne le verbal, j'ai enregistré les séances à l'aide d'un discret MP3 déposé devant moi. Les trios prenaient place autour de la grande table située au fond de la classe, et j'étais installée à l'autre bout ce qui me permettait de bénéficier d'un large angle de vue.

### **1.3 L'entretien de recherche avec les parents et les enseignants**

La démarche se conjugue en trois étapes.

#### **1.3.1 Avec les parents**

Tout d'abord j'ai pu obtenir un bref interview des parents des élèves, juste après chaque tripartite. Les enseignants m'ont accordé pour ce faire cinq minutes entre chaque tripartite, qui pratiquement variaient entre trois et neuf minutes d'entretien. Nous avons pu rester dans la classe, les parties non concernées, soit l'élève et les enseignants, se retirant pour la durée de l'interview. Étant donné le court laps de temps à ma disposition, j'avais prédéfini trois questions essentielles dans mon canevas d'entretien soit :

*”Comment s’est passé cet entretien, comment l’avez-vous vécu ?”*

*”Que faites-vous des commentaires à la maison, quelle suite y donnez-vous ?”*

*”Qu’auriez-vous souhaité dire ou demander que vous n’avez pas pu ou osé ?”*

L’aparté a en outre été enregistré en plus de mes quelques notes. Enfin nous étions installés en configuration ”L” autour de la grande table, en vue de favoriser l’interaction. En effet, Blanchet et Gotman (2007) relèvent l’importance t’apporter grand soin à la mise en scène de l’entretien et montrent par l’exemple la corrélation existant entre les lieux, les places occupées par les protagonistes et l’émergence de certains discours.

J’ai conduit les interviews sous la forme de ”focused interview”, ou entretiens centrés au sens évoqué par Quivy et Campenhoudt (1995) en vue d’analyser l’impact de l’évènement, soit l’entretien tripartite, sur les interviewés.

### 1.3.2 Avec les enseignants

Ensuite, deux semaines plus tard, l’enseignante a répondu à mes questions puis ce fut le tour de son duettiste le 26 juin. Les objectifs de ces entretiens visaient, d’une part, une réaction ”presque” à chaud d’un procédé avéré et particulier, c’est-à-dire l’entretien tripartite, et, d’autre part, cherchaient à connaître les intentions plus spécifiques tant en relation avec la pratique de remise du livret que de la fonction des commentaires en regard des notes.

Enfin, j’ai repris contact avec l’enseignante, désormais seule titulaire de la classe, et recueilli ainsi, début février 2009, un complément d’information, en lien avec ses pratiques générales en évaluation et rédaction de commentaires, ainsi que la portée des commentaires d’une année scolaire à l’autre.

J’ai consacré une trentaine de minutes à chaque entretien, semi dirigé et enregistré. L’avantage de ce type de démarche de recueil de données réside dans le fait qu’il n’est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Dans cette optique, j’avais préparé, dans mon canevas d’entretien, d’une série de questions-guides (annexe G) relativement ouvertes, et à propos desquelles j’attendais une information plus ou moins étayée. Cette approche m’a permis de ”laisser venir” l’interviewé sans pour autant suivre l’ordre de mes questions. Dans l’action, la pratique de relances m’a permis de revenir sur un thème spécifique en vue de l’exploiter davantage ou de

réorienter la discussion. J'ai en effet remarqué que la difficulté se situe dans la construction discursive propre à l'interaction humaine, susceptible de sortir du cadre de l'objet de l'entretien.

#### 1.4 **Le recueil documentaire : les livrets scolaires**

Ce recueil de données documentaires se réfère aux livrets scolaires eux-mêmes, et plus particulièrement aux pages des trois trimestres 2007-2008, sur lesquels figurent les "commentaires éventuels" rédigés par les enseignants titulaires de la classe. Pour les besoins de ma recherche, ces derniers m'ont accordé l'autorisation de les photocopier, avec le registre de classe, et dans le respect total de la sphère privée.

## 2 **Articulation des trois démarches**

### 2.1 **Principes généraux**

Il est utile de préciser que les trois approches s'inscrivent dans une démarche herméneutique et compréhensive à visée exploratoire (Leutenegger & Saada-Robert, 2002), caractérisée par une perspective inductive.

L'observation renvoie à la mise en exergue d'une pratique particulière, dans un contexte scolaire. Il s'agit d'un entretien entre un professionnel, lié à une éthique, à des règles déontologiques, et les parents, empreints de leur responsabilité parentale et de tout ce qu'elle implique, qui plus est, accompagné du principal intéressé, l'enfant.

L'entretien se caractérise par un contact direct, lors duquel s'instaure un véritable échange afin que l'interviewé exprime ses perceptions, ses interprétations, ses représentations aussi librement que possible.

### 2.2 **Articulation**

La ressource documentaire, support des commentaires, s'avère la pièce centrale de ma recherche, autour de laquelle viennent s'imbriquer les entretiens et observations pour lui donner du corps. L'articulation de ces deux démarches m'a permis de distinguer les distanciations des propos entre un moment "officiel", qui est une pratique scolaire (entretien tripartite), et l'autre qui se veut plus libre et plus authentique, dans un cadre à des fins de recherche. Par ailleurs, les limites de l'observation directe justifient également l'articulation avec la démarche d'entretien de recherche. En effet,

l'utilisation d'une grille d'observation, relativement mécanique, la mémoire des traces non verbales sélectionnées, ainsi que l'interprétation des observations portent le risque de passer à côté d'éléments que l'entretien, plus souple, permet de révéler.

### 3 **Mise en forme et élaboration des données**

#### 3.1 **Les entretiens**

Dans un premier temps, tous les enregistrements (tripartites, entretiens avec parents et enseignants) ont été retranscrits intégralement sous forme de protocoles, si ce n'est quelques échanges en fin d'entretiens tripartites, et pour quelques triades seulement, sortant totalement du cadre de la remise des livrets scolaires.

En ce qui concerne les observations d'entretiens tripartites, les éléments pertinents retenus dans la grille d'observation ont été intégrés aux transcriptions, en référence au discours. Enfin, j'ai utilisé trois couleurs différentes pour identifier rapidement les parties qui s'expriment dans le trilogue (enseignants, parents, élèves).

La transcription permet de formaliser les données découlant du discours sur un support visuel écrit. A ce sujet, Kaufmann (1998) souligne que *"la transcription intégrale change la nature du matériau de base, qui devient un texte écrit, plus concentré sur le langage : ce qui est idéal pour un traitement simplifié des données"* (p. 79). Lors de ces retranscriptions, j'ai pu déjà dégager les thèmes en lien avec mon questionnement.

Ensuite, en vue de réduire la masse d'informations découlant de ces écrits, il a fallu que je les organise. J'ai donc élaboré différentes matrices sous forme de tableaux suivant le conseil de Miles et Haberman (2005) qui définissent brièvement une matrice comme *"une représentation qui « croise » deux listes, organisées en lignes et en colonnes"* (p.176). Cette méthode requiert de penser aux questions de recherche et aux pans de données nécessaires pour y répondre, et elle a l'avantage de centrer et d'organiser l'information de façon cohérente, soulignent les auteurs. C'est ainsi que j'ai répertorié élèves, parents et enseignants dans l'une des entrées des tableaux, et les différentes thématiques dans l'autre entrée. Enfin j'ai adopté quelques abréviations ainsi qu'un langage codé afin d'alléger mes grilles.

Le détail et le choix des thématiques retenues représentent le support de mon analyse que je présente au chapitre 6 ci-dessous. Dès lors, je ne les décris pas dans cette section

par souci de redondance, mais le propose dans les sections correspondantes du chapitre réservé à l'analyse et aux résultats de la recherche.

### 3.2 Les données documentaires

Pour les données documentaires, et afin d'avoir une vue d'ensemble, j'ai procédé, dans un premier temps, à leur rassemblement dans un tableau-matrice rapportant quelques indications quant aux élèves, les évaluations (appréciations et notes), les commentaires ainsi que les liens entre ceux-ci et les évaluations. Ces tableaux, soit l'un réservé aux 5P et l'autre aux 6P, intitulés "Carte d'identité élèves et livrets scolaires", ainsi que la légende y afférent, sont annexés au présent mémoire sous la lettre H.

En ce qui concerne les commentaires, j'ai dû les codifier pour me permettre de les entrer dans la matrice. C'est ainsi qu'il m'est apparu plusieurs catégories d'éléments pertinents. Pour Miles et Haberman (ibid.) :

Les codes sont des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des « segments » de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un texte spécifique. Ils peuvent prendre la forme d'une étiquette catégorielle simple ou d'une étiquette plus complexe (p. 112).

Les catégories retenues pour mon analyse regroupent une variété de formules d'introduction des commentaires, différents types de conseils et constats ainsi qu'une distinction dans l'introduction de qualificatifs. La codification m'a permis de procéder de manière systématique à la répartition des éléments retenus dans chaque catégorie. De plus, il m'est apparu trois catégories de formes de discours en lien avec les évaluations, celle que explique le résultat, celle qui le renforce et celle qui le nuance.

Cette catégorisation multiple étant à la base de mon analyse des commentaires, je décris et explique plus précisément les éléments qui la composent et les buts qui y sont attachés dans le chapitre 6 ci-dessous. Par ailleurs, je les ai réparties et croisées avec différents éléments du tableau "Carte d'identité élèves et livrets scolaires" et dans différentes matrices afin de les analyser sous différents angles.



## **Chapitre 5 : Questions de recherche**

Comme je l'ai déjà évoqué à plusieurs reprises dans ce mémoire, mon travail de recherche a porté sur les "commentaires éventuels" rédigés par les enseignants sur les livrets scolaires. Il s'agit plus particulièrement d'un zoom effectué sur une pratique, celle d'un duo d'enseignants.

Ainsi que je l'ai indiqué dans le chapitre 2 "Contexte de la recherche", le gros plan effectué s'inscrit dans un contexte bien délimité. Il se situe, d'une part, dans un contexte historique, celui de l'après rénovation de l'enseignement du primaire genevois. D'autre part, sa circonscription se limite à une classe à double degré (5/6P), d'une école urbaine implantée dans un quartier populaire, et dont les vingt et un élèves (dix/onze) se trouvent en fin de parcours de l'école primaire.

Dans ce cadre, la question générale que je me suis posée se rapporte au message que véhiculent les commentaires de part et d'autre des acteurs impliqués.

Il est à préciser que le cadre historique particulier ne constitue pas un élément de ma recherche en soi. Il n'est en effet pas directement lié à mon questionnement général mais s'avère un élément de compréhension.

L'exploration de mon objet d'investigation, au travers des différentes lectures que j'ai effectuées au début de ma recherche, ainsi que l'élaboration de mon cadre conceptuel m'ont permis d'approfondir mes connaissances dans les thématiques de l'évaluation et de la communication école/famille. Ainsi ma question générale s'est affinée et a généré des systèmes de sous-questions, tout comme l'analyse des données, dans une approche inductive. Je formule la question générale et les sous-questions ci-dessous :

### **Question générale**

A ce stade, il est utile de rappeler que, dans la pratique investiguée, la remise du livret scolaire a lieu lors d'entretiens tripartites, chaque fin de trimestre, réunissant enseignants, parent/s et élèves. Lors de cette réunion, parents comme élèves découvrent le contenu du livret scolaire, document qui ne leur est pas remis préalablement. Dans ce contexte :

- ▶ Quel message les "commentaires éventuels" rédigés par les enseignants sur les livrets scolaires véhiculent-ils de part et d'autre des acteurs ?

### **Sous-questions en lien avec le contenu des commentaires**

- ▶ Que disent globalement les enseignants dans les commentaires ?
- ▶ Que conseillent les enseignants en lien avec les apprentissages dans les disciplines ?
- ▶ Que constatent et conseillent les enseignants en lien avec les apprentissages dans la vie scolaire ?
- ▶ Que disent les enseignants par rapport aux évaluations/appréciations ?
- ▶ Que disent les enseignants d'un trimestre à l'autre en termes de continuité ?

### **Sous-questions en lien avec les entretiens tripartites**

- ▶ Quel est l'impact de la découverte du livret scolaire ?
- ▶ Que se passe-t-il avec le livret scolaire en tant qu'objet ?
- ▶ Que se passe-t-il par rapport aux commentaires ?
- ▶ Quels ressentis et implicites transparaissent-ils de la tripartite ?
- ▶ Qui se révèle interlocuteur dans la tripartite ?

### **Sous-questions en lien avec les interviews de parents**

- ▶ Comment les parents ont-ils vécu l'entretien tripartite ?
- ▶ Que discerne-t-on dans les propos des parents par rapport aux commentaires ?

### **Sous-questions en lien avec les interviews d'enseignants**

- ▶ Quel est l'impact perçu des entretiens tripartites sur les enseignants ?
- ▶ Sur quoi les enseignants disent-ils se baser pour rédiger leurs commentaires ?
- ▶ Quelle représentation les enseignants se font-ils des commentaires ?
- ▶ Qu'est-ce que les enseignants attendent-ils des commentaires ?

- ▶ Quel rôle les enseignants attribuent-ils aux commentaires ?
- ▶ Que font les parents des commentaires, selon les enseignants ?

Ces questions sont traitées dans le chapitre 6 ci-après, dans lequel chaque section présente une synthèse. Ces synthèses me permettent d'étoffer la conclusion générale proposée au chapitre 7.

## **Chapitre 6 : Analyse et résultats de la recherche**

### **1. Introduction**

Ainsi que je le mentionne dans le chapitre méthodologie de la recherche, mon travail d'analyse se rapporte à la ressource documentaire que représentent les livrets scolaires sur lesquels figurent les "commentaires éventuels", accessoirement le registre de classe. J'articule ces données avec, d'une part, l'observation des entretiens tripartites intervenus en classe, lors de la remise des livrets scolaires au troisième trimestre 2007-2008 et qui réunissaient l'enseignante et l'enseignant duettistes, les parents et les élèves, d'autre part, avec les interviews des parents réalisés juste après, et enfin avec ceux des enseignants intervenus séparément dans un second temps.

Les résultats de la recherche découlent de l'analyse, d'une part, des commentaires figurant sur une vingtaine de livrets scolaires, dont dix appartiennent à des élèves de 5P et dix autres à des élèves de 6P et, d'autre part, de la retranscription des entretiens et observations. Ceux-ci représentent seize entretiens tripartites d'une quinzaine de minutes, quinze entretiens de parents d'une durée de trois à huit minutes ainsi que trois entretiens avec les enseignants d'une trentaine de minutes chacun.

La ressource documentaire étant au coeur de ma recherche, je présenterai les résultats de son analyse en premier lieu. Celle-ci comprend déjà, dans certains cas, une articulation avec les différents entretiens évoqués ci-dessus. Je présenterai ensuite les analyses et résultats des entretiens tripartites, des interviews des parents et terminerai par ceux des enseignants.

### **2. Ressources documentaires : élaboration des données**

Etant donné la masse d'informations à disposition, il a fallu que je recueille les contenus utiles et que je les organise pour qu'ils puissent être analysables. Dans un premier temps, et afin d'obtenir une vue d'ensemble, j'ai constitué deux tableaux intitulés "Carte d'identité élèves et livrets scolaires", l'un pour les données des 5P l'autre pour celles des 6P (annexes H). Les données, codifiées pour la plupart, proviennent du registre de classe ainsi que des livrets scolaires. Elles regroupent des indications personnelles sur les élèves, les appréciations trimestrielles relatives aux apprentissages dans la vie scolaire (AVS par la suite), les notes au niveau des apprentissages dans les disciplines (AD par la suite). En ce qui concerne les commentaires trimestriels, je les ai

rapportés après les avoir catégorisés. Je définis les différentes catégories dans la section "commentaires" ci-après.

Par souci de clarté, j'apporte encore ci-dessous quelques éléments explicatifs en lien avec les données élaborées et les objectifs que je poursuis.

## 2.1 **Le registre de classe**

Les informations relevées sur le registre de classe se rapportent à la langue maternelle de l'élève, au milieu socioéconomique de ses parents ainsi qu'à la situation familiale. Ces deux dernières informations pourraient être intéressantes, mais elles sortent du cadre de ma recherche. Quant à la langue première, j'en tiens compte pour savoir si les enseignants adaptent leurs propos afin d'être mieux compris. L'analyse des commentaires ainsi que des entretiens apportent des éléments de réponse à ce questionnement.

## 2.2 **Le livret scolaire**

### 2.2.1 **Les apprentissages dans les disciplines**

Ainsi que je le définis dans mon cadre conceptuel, les apprentissages dans les disciplines se rapportent au savoir ainsi qu'aux savoir-faire. Cette distinction est utile pour la mise en lien avec les commentaires, lorsque les propos des enseignants se rapportent aux résultats ou à une discipline précise. J'explicité les différentes nuances dans les codifications relevées sous la section des commentaires ci-dessous.

Dans mes tableaux "Carte d'identité élèves et livrets scolaires", j'ai rapporté toutes les notes des trimestres. Ceci m'a permis dans un premier temps de répartir les résultats, c'est-à-dire les notes, en trois catégories, bon-moyen-faible. J'ai défini, arbitrairement et pour les besoins de ma recherche, la catégorie "bon" lorsqu'une seule note est égale à quatre, "moyen" s'il y a plus de deux notes égales à quatre et en dessous, et "faible" quand il y a plus de 2 notes en dessous de quatre. Cette catégorisation m'a permis de savoir ce que les commentaires disent, et en fonction de quels résultats ils le disent.

## 2.2.2 Les apprentissages dans la vie scolaire

Dans mon cadre conceptuel, j'identifie les apprentissages dans la vie scolaire à des savoir-être. Cette distinction est utile pour savoir quels propos les enseignants utilisent en lien avec les AVS. J'explicité les différentes nuances dans les codifications relevées sous la section des commentaires ci-dessous.

Il est à préciser que la collecte des appréciations n'a pas d'autre but que celui de faire des liens avec les commentaires et de voir également ce que les enseignants disent par rapport aux AD.

## 2.2.3 Les commentaires éventuels

Dans un premier temps, je rappelle que les enseignants duettistes se sont répartis le travail de rédaction des commentaires. Ils disent s'être consultés au préalable pour les idées générales, puis se sont répartis la tâche. Dès lors l'enseignante a rédigé les textes des deux premiers trimestres et son collègue ceux du dernier trimestre.

En vue d'analyser les commentaires d'une manière pointue, j'ai codifié les propos des enseignants en plusieurs catégories. Je les ai réparties ensuite dans différents tableaux avant de procéder à leur analyse. Le lecteur trouvera tout d'abord ci-après le choix et la description de ma codification

## 3. Analyse des commentaires

La première section explique les codages des catégories que j'ai retenues. Les sections suivantes présentent des interprétations possibles et proposent différents croisements des catégories et leurs résultats accompagnés de mes commentaires.

### 3.1 Les différentes codifications et catégories retenues

En règle générale, les enseignants commencent leurs commentaires par une introduction comprenant le prénom de l'élève (P) suivi de l'adjonction soit du verbe être (e), du verbe avoir (a) ou du verbe devoir (doit).

L'adjonction du verbe "être" (P+e) introduit un qualificatif. Il s'agit d'une valeur de jugement. Dans ces cas, l'élève est qualifié à l'aide des adjectifs : *capable, vif, curieux,*

*constant, consciencieux, autonome, sérieux, dynamique, excellent, positif, régulier, efficace, appliqué, intéressé, motivé.*

L'adjonction du verbe "avoir" (P+a) introduit une action, en fait il s'agit d'un constat positif ou négatif, par exemple, pour le constat positif : *"Le a fourni un travail plus régulier durant son 3<sup>ème</sup> trimestre, Yu a progressé dans la prise en charge de son travail, Gr a su garder sa motivation ..."* et pour les constats négatifs : *"Se a beaucoup baissé dans la qualité de son écoute en classe, Fa s'est trop dispersée cette fin d'année."*

L'utilisation de verbe "devoir" (P+doit), parfois introduit avec "se doit de" ou "doit absolument", suivi d'un infinitif, introduit une injonction qui suppose et induit une contrainte, une obligation, d'abord envers soi-même, l'élève, ensuite envers l'enseignant, les parents, l'Institution voire la société. En voici quelques exemples : *"Fi doit fournir un effort plus régulier, An se doit de fournir un effort régulier, Sa doit absolument apprendre à gérer son travail..."*. On peut voir cette injonction comme une sorte de redevance découlant des obligations qu'implique le métier d'élève. Jorro (2000) souligne le caractère d'irréversibilité qui ressort d'une parole d'expert, sous-entendu sous forme écrite, celle de l'enseignant. Dans le cas de l'injonction, elle semble interdire toute possibilité de discussion.

Un autre élément m'est apparu dans l'utilisation de l'introduction P+e ou P+a. En effet, j'ai remarqué que la première adjonction était propre à l'enseignante, alors que l'enseignant ne l'utilise jamais. Cette tendance à introduire un jugement de valeur ou à rapporter une action se confirme par l'analyse du tableau 7 que je propose sous le point 3.7 ci-dessous, auquel j'ai ajouté par ailleurs d'autres entrées.

J'ai relevé en outre différents types de conseils et de constats. J'explique et exemplifie ci-après ces différentes catégorisations. Elles me permettront de mettre en exergue ce que disent globalement les enseignants, ce que je développe dans la section qui suit.

Dans les conseils, je retiens ceux qui sont en lien avec une ou des disciplines précisées. Ils portent la codification "cd" et ont par exemple la consistance suivante : *"qu'elle s'encourage et persévère pour tout ce qui touche à la lecture, doit faire attention en français structuration, mettre toute son énergie dans la compréhension et le raisonnement en mathématiques, garder confiance en mathématiques."* J'ai en outre distingué ceux qui se rapportent aux comportements. Il s'agit de savoir-être vis-à-vis de

son travail, de sa manière de travailler ou d'un conseil vis-à-vis de soi. J'ai codifié cette catégorie par les lettres "cc". Ces conseils renferment les termes suivants : *"effort, régularité, application, implication, organisation, investissement, donner du sens, concentration, persévérance, responsabilité et calme, maîtrise de sa panique, confiance en soi"*. Enfin je distingue la catégorie autre "ca" qui rapporte des conseils liés par exemple aux devoirs oraux, à la présentation des cahiers, la reddition des devoirs ou enfin l'adjonction *"qu'il/elle continue ?"*. Cette dernière peut se voir comme un encouragement ou une approbation.

Dans le registre des constats, je codifie "con+" ou "con-" lorsqu'une partie des commentaires rapporte ce qui a été fait de manière positive ou négative, par exemple pour les constats positifs : *"Le fait qu'il essaie de comprendre ses erreurs est un atout supplémentaire, Ca met beaucoup d'application dans sa tâche, résultats en fonction de la régularité du travail"* et pour les constats négatifs : *"l'attitude de Ma n'a pas aidé à réaliser des résultats très satisfaisants, Pa n'a pas encore compris ce qu'est le métier d'élève, Fa s'est trop dispersée."*

### 3.2 **Que disent globalement les enseignants ?**

Comme je le mentionne ci-dessus, les enseignants commencent souvent leurs commentaires par P+e ou P+a. Je constate tout d'abord que cette forme d'entrée en matière révèle un interlocuteur différent de l'élève. Cependant, j'ai remarqué que dans deux cas seulement, sur la vingtaine de livrets scolaires qui représentent pas moins de soixante commentaires, les enseignants dérogent à cette règle dans le contenu du texte.

Dans le premier cas, ils s'adressent directement à l'apprenant. Cette interpellation apparaît au second trimestre et en fin de commentaires en ces termes : *"Le, il est temps de réagir : la qualité du travail et les résultats ne pourront que s'améliorer"*. On peut émettre l'hypothèse, en fonction de la langue première de l'élève, différente du français ainsi qu'il ressort du tableau "Carte d'identité élèves et livrets scolaires", que le message se veut plus porteur dans ce contexte s'il est adressé directement à l'apprenant baignée par la culture langagière de l'école. J'émetts une telle hypothèse d'autant plus que les parents, en l'occurrence la maman, n'a pu m'accorder l'interview après l'entretien tripartite, justement à cause de l'obstacle de la langue.

De plus, le fait que les enseignants s'adressent directement à l'élève dans une partie des commentaires, et à une tierce personne, ne correspondant pas aux parents puisqu'ils



sont allophones, dans l'autre partie, confirme l'existence d'autres destinataires du message.

Le second cas apparaît dans le corps du texte par l'utilisation du pronom personnel "te" au sein des commentaires du troisième trimestre. Il se présente en ces termes : "*Attention toutefois à trouver une organisation te permettant de gérer les travaux à la maison (toujours les oublis ...)*". Dans ce cas, on peut postuler que l'enseignant renvoie la responsabilité de cette tâche organisationnelle à l'élève qu'il estime suffisamment autonome pour sa prise en charge, toutefois sous le regard des parents qui ne manqueront certainement pas de prendre connaissance du message.

Par ailleurs, et en cas de présentation du livret scolaire hors contexte, on peut se demander quelles conséquences, négatives, l'adjonction "*toujours les oublis*" pourraient entraîner. Cette question est d'autant plus pertinente qu'on trouve la remarque déjà dans les commentaires du premier trimestre "*Attention néanmoins aux oublis répétés de matériel !*" ainsi que dans le deuxième trimestre "*(trop d'oublis !!!)*". En tout état de cause, il apparaît que l'annotation, bien que répétée, n'a aucun effet de remédiation sur l'élève, durant toute son année scolaire puisqu'elle revient à chaque trimestre.

Pour la suite de mon analyse, je propose la répartition des catégories définies ci-dessus dans deux tableaux, l'un relatif aux 5P (tableau 1), l'autre relatif aux 6P (tableau 2) , en précisant que les T1 à T3 représentent les trois trimestres. Ceci me permettra de voir ce que disent globalement les enseignants en ce qui concerne les constats (con+ et con-), les injonctions (doit) ainsi que les interjections (bravo et félicitations).

Je traite dans des sections séparées ci-dessous, d'une part, les conseils des enseignants rapportés sur les tableaux 1 et 2, en lien avec les AD (3.3) et, d'autre part, sur la base d'un nouveau tableau 3, les conseils et constats en lien avec les AVS (3.4).

Afin de rendre la lecture des différents tableaux plus compréhensible, j'ai récapitulé les codes auxquels je me réfère dans l'annexe H et invite le lecteur à s'y référer en cas de besoin.

Tableau 1

Généralités pour les 5P

5P résultats é	P+a	P+e	cd	cc	ca	con+	con-	doit	qd	qi	qg	bravo	réf 6P
T1 b	4	1			1		1				2		
m	2		2	2	1	1		2					
f	4			1	2		2	4					
T2 b	5	3			1	4	1			2		3	
m	2			2	1	2	1		1			1	
f	3	2		2	2	2	2	1	2			1	
T3 b	5		1		1	2	1			1		4	
m	-												
f	5	2		2	2	2	3	3					4
Total	10	4	4	3	9	11	13	11	10	3	3	2	9
													4

Le tableau montre que les commentaires balancent entre les constats positifs et les constats négatifs, avec une très légère tendance au positif. Il est intéressant de relever la concentration des **constats positifs** en T2 et que ceux-ci touchent tous les élèves, quel que soit le niveau de leurs résultats. Je postule que l'acte des enseignants revêt une volonté de renforcement de l'action adéquate de l'élève du fait, d'une part, de la reconnaissance de cette action sciemment rapportée et, d'autre part, du fait de sa position en T2 qui induit une continuité et une répercussion en T3.

Les **constats négatifs** coïncident plutôt avec les résultats faibles (7 sur 11). Cela signifie-t-il un relâchement de la part des élèves, notamment en T2 ? Toujours est-il que l'on peut supposer l'intention des enseignants de préciser, ou plus exactement de rappeler ce qui empêche ou freine l'élève dans sa progression. Je souligne "rappeler" car, en effet, les parents sont au courant de la situation. Ils n'ont d'ailleurs montré aucune surprise lors de l'entretien tripartite et ont exprimé ce constat lors de leur interview, mettant en relief les entretiens intermédiaires, cas échéant, intervenus avant la remise des livrets scolaires.

Je rapporte quelques passages choisis dans les interviews de parents, afin d'étayer mon propos : "1. *Durant l'année, par rapport à l'enfant, ils n'hésitent pas à nous le faire savoir, à prendre contact [...], s'il y a des problèmes avec l'enfant, c'est quand même autre chose de venir discuter [...], 2. S'il y a des choses à améliorer et tout ça, on en parle avec les prof [...], 3. on a eu l'occasion de se parler aussi en dehors de ces périodes où il y a un carnet sur la table*" (1. papa de Yu, 2. maman de Ali, 3. maman de Jo). La transparence des enseignants articulée au discours des parents montre la

construction d'une action commune et d'une vigilance coordonnée. Cette pratique se conforme d'ailleurs aux recommandations du DIP que l'on trouve sur le site du "Petit Bazar".

Enfin, il est intéressant de relever que les **constats négatifs** ne sont pas uniquement en lien avec de faibles résultats puisque l'un d'entre eux revient à chaque trimestre en regard d'un bon résultat.

Les occurrences de l'injonction au travers du verbe **devoir** sont suffisamment importantes pour que l'on s'y arrête quelque peu. Elles apparaissent majoritairement en T1 ce qui révèle la détermination des enseignants de voir des changements s'opérer dès T2 sur un ou des éléments signifiés. Voici quelques exemples représentatifs : "*Ma doit absolument s'organiser, Ta ne doit pas relâcher ses efforts, Pa doit s'investir et s'organiser, Se se doit de rester concentré sur son effort et de donner du sens à son travail, Fi doit mettre toute son énergie dans la compréhension et le raisonnement en mathématiques*".

On peut se demander quelle influence procure l'injonction dans le carnet scolaire. En effet, j'ai relevé que pour quatre élèves, où les commentaires recèlent l'injonction en T1, en T2 les notes sont sensiblement meilleures pour deux d'entre eux, et l'interjection "bravo", que l'on peut interpréter comme une réponse et/ou une reconnaissance de l'effort fourni, se retrouve pour les deux autres.

En ce qui concerne les trois injonctions en T3, les enseignants semblent montrer par cette démarche, d'une part, qu'ils n'ont pas l'intention de baisser les bras puisqu'ils maintiennent leur pression même en toute fin d'année scolaire et, d'autre part, ceci révèle leur attachement au postulat d'éducabilité vis-à-vis des élèves concernés.

Les occurrences de l'interjection "**bravo**" sont également significatives pour mériter une analyse. Tout d'abord je remarque qu'elles n'apparaissent qu'en T2 et à tous les niveaux. Pourquoi les enseignants ne se contentent-ils pas d'un constat positif pour relever une action adéquate ? En fait j'ai remarqué que l'interjection suit toujours un constat positif. Elle semble traduire une attitude affective, ou une marque de respect pour le travail accompli.

Dans le T3, les interjections "bravo" sont réservées aux bons résultats, alors que les faibles sont plutôt en lien avec une injonction et/ou assortis d'une référence à l'entrée en 6P. Je rapporte quelques passages choisis pour étayer mon propos : "*il doit absolument*

*se prendre en charge dès le premier jour de la sixième année, Pa doit [...] s'il veut réussir sa sixième et son passage au cycle d'orientation*". La référence à la future 6P vient confirmer le postulat souligné ci-dessus, c'est-à-dire cette volonté de maintenir la pression sur certains élèves, d'une année scolaire à l'autre, ainsi que la confiance que les enseignants accordent tant à ces élèves en difficultés qu'à leurs pratiques enseignantes.

Passons maintenant à l'analyse du tableau relatif aux 6P, sur lequel figure une nouvelle rubrique en ce qui concerne le niveau des résultats, soit "sn" sans note ; il s'agit d'un élève en STACC. Je précise en outre, pour la compréhension des résultats chiffrés par rapport au nombre d'élèves, qu'il me manque la copie d'un T3.

Tableau 2

Généralités pour les 6P

6P résultats é	P+a	P+e	cd	cc	ca	con+	con-	doit	qd	qi	qg	bravo
T1 b	5	2			2	1					2	
m	3		2	1	2			3				
f	1	1		1	1	1		1				
Sn	1	1		1	1		1					
T2 b	7	5	1	1	2	6				3		2
m	1	1					1					
f	1				1	1						1
Sn	1	1		1	1	1	1	1				
T3 b	5	4	1	1	1	4						2
m	3	2	2	1	1	1	1	1		1		
f	-											
sn	1	1		1	1	1						
Total	10	8	6	8	13	16	4	6	0	4	2	5

Contrairement aux résultats relevés pour les 5P, en 6P les **constats positifs** sont nettement privilégiés. Les occurrences "con+" sont plus importantes en T2 ce qui suppose une volonté de renforcement des actions adéquates à l'entrée du T3. Les constats positifs en T3 pourraient vouloir montrer l'approbation des enseignants en vue d'une continuité au cycle d'orientation. Par ailleurs, le nombre réduit d'occurrences des constats négatifs pourrait s'expliquer du fait que les élèves ont déjà passé une année avec les enseignants, ce qui signifie que les implicites du contrat didactique, de part et d'autre, sont intégrés, donc les attentes réciproques connues.

Les injonctions incorporant le verbe "**devoir**" sont concentrées en T1 tout comme pour les 5P. Peut-on voir l'injonction faite au sein des commentaires comme l'une des

mesures faisant partie des actions conjuguées mises en place par les enseignants en vue d'apporter une aide aux élèves pour se réguler ? En effet, dans trois cas sur quatre, les résultats se sont améliorés d'une manière significative de T1 à T2, faisant passer leur niveau de "moyen" à "bon" pour deux d'entre eux, et de "faible" à "moyen" pour le troisième. Par ailleurs, les injonctions se rapportent à une discipline précise pour deux occurrences, soit les mathématiques, et à la globalité de l'effort à fournir dans la troisième.

Enfin, les injections de **félicitations** sont moins nombreuses qu'en 5P, par contre à peu près tous les commentaires contiennent des **encouragements et vœux de réussite** pour l'entrée au cycle d'orientation. Cette formule apparaît dix fois, dont neuf en T3. On peut l'interpréter de différentes manières.

D'une part, elle reflète, à mon sens, une manière de prendre congé de ses élèves, impliquant donc une rupture. Je rappelle ici que les commentaires de T3 émanent de l'enseignant, lequel non seulement prend congé de ses élèves, mais en outre de l'école puisqu'il interrompt sa profession d'enseignant pour quelques années.

D'autre part, elle révèle une certaine angoisse des apprenants, comme de leurs parents d'ailleurs, bien légitime, face à l'inconnu que représente l'entrée au cycle. L'enseignant tient à souligner et à reconnaître implicitement ce fait au travers d'une formule de clôture.

Enfin, en soulignant la rupture on évoque le passage d'une période révolue qui ouvre la porte à une période nouvelle, celle du secondaire.

Je rapporte ici quelques passages choisis dans les entretiens tripartites pour soutenir mon interprétation : **propos d'élèves** : "1. *On a plein de matières aussi [...] est-ce qu'on peut aussi demander au cycle à ne pas être avec quelqu'un ?* 2. *[...] ils disent que les élèves ne changent pas de place !*" (1. Fi, 2. Ja) **Propos de parents** : "1. *Je sais qu'au cycle c'est plus difficile [...]* 2. *En tout cas vous allez manquer à Fi.*" (1. maman d'An, 2. maman de Fi) **Propos d'enseignants** (les enseignants correspondent aux abréviations A et Ch.) : "1. *Pour le cycle, il faudra vraiment tout de suite être à l'écoute, si t'as des difficultés il y a des cours d'appui, il y a une grille horaire, il faut regarder [...] tu vas avec ta petite question, voilà est-ce que vous pouvez m'expliquer ça* 2. *[...] tu n'auras plus ton bureau à toi [...]* 3. *chaque fois que tu oublies quelque chose, c'est noté.*" (1. A à Dy, 2. Ch. à Ja, 3. Ch. à An)

Il est à relever enfin que, dans le contexte de l'entretien tripartite de fin d'année scolaire, les enseignants ont joué un important rôle de soutien aux parents en ce qui concerne les formalités d'inscription au cycle d'orientation, et n'ont pas manqué de fournir une foule d'indications et de conseils tant aux élèves qu'aux parents.

### 3.3 Que conseillent les enseignants en lien avec les AD ?

En ce qui concerne les conseils liés aux apprentissages dans les disciplines (cd), je constate qu'ils sont minoritaires en lien avec les AD, tant pour les 5P (trois pour toute l'année) que pour les 6P (6 pour toute l'année). De plus, ceux qui sont émis ne s'adressent pas aux élèves dont les résultats sont faibles, bien que ceux-ci représentent, du côté des 5P, 40% des élèves en T1 et T2, et 50% en T3.

Ce constat rejoint les propos de l'enseignant interviewé, que je rapporte ci-après, lorsqu'il déplore le manque de pistes, accompagnant les commentaires : *”Mais je trouve qu'il manque quelque chose par rapport à ce qu'on a fait. Ce sont les pistes, pour quand il y a besoin d'aide ou quand il faut changer, parce que c'est toujours facile de dire – attention aux mathématiques, améliorer la concentration, faire attention, ne pas oublier – mais ce sont des paroles, il manque souvent la recette ... je trouve. **Pourquoi manque-t-elle alors cette recette ?** Je ne la trouve pas toujours, c'est la même chose pour les commentaires qu'on peut faire dans une épreuve, tu donnes une note à l'élève s'il n'a pas réussi : « travail à reprendre » oui mais comment ? Pas facile parce que généralement lorsqu'on fait une épreuve, c'est qu'on pense qu'on a tout ... à peu près tout essayé pour leur faire comprendre les choses et quand on constate l'échec, dire qu'il faut reprendre est un peu à la limite du discours, et je trouve que les carnets sont beaucoup basés sur des faits, de métier d'élève et de résultats d'épreuves, et très peu sur des pistes !”* (Ch.)

Dans le discours de l'enseignant, on peut identifier la logique de régulation que représente l'évaluation formative au travers des commentaires rédigés sur les travaux de bilans certificatifs, mais également sur le livret scolaire. L'enseignant en constate les limites, tout comme Perrenoud (1993) le constate lorsqu'il relève que la réalité des inégalités et des difficultés que devrait compenser cette fonction de l'évaluation, résiste. Le temps passe, le miracle ne se produit pas et arrivent alors les échéances, qui impliquent de dresser le bilan des acquisitions. Dès lors, il n'est plus possible de

remédier, le trimestre est terminé, les sujets évalués, et même si les notions ne sont pas acquises, le programme court.

A ce stade, il est utile de se demander si les commentaires apportés sur les livrets scolaires sont réellement le lieu pour apporter des pistes de régulation en lien avec des disciplines précises où seulement quelques lignes sont réservées à du texte. D'ailleurs les parents relèvent bien l'importance de voir les enseignants lors d'entretiens en dehors de la remise des bilans certificatifs. En outre, l'enseignante souligne aussi l'importance de la parole : *"[...] quand j'ai les gens devant moi, je trouve que c'est plus facile de dire exactement où on en est, car je trouve que c'est plus facile de recevoir pour les personnes quand c'est de vive voix que quand c'est sur du papier"* et *"je pense que c'est par forcément le commentaire qui fait avancer le « schmilblic », c'est l'entretien qui fait avancer, c'est pas le commentaire en lui-même. Le commentaire sert à soutenir ce que je veux dire [...]"* (A)

### 3.4 Que constatent et conseillent les enseignants en lien avec les AVS ?

Par souci de compréhension, je rappelle tout d'abord que les AVS impliquent la progression de l'élève dans la prise en charge de son travail personnel, dans ses relations avec les autres enfants et les adultes, dans la collaboration avec ses camarades et dans le respect des règles de vie commune (SE par la suite). Ensuite, et afin de mettre en exergue les liens des commentaires avec les AVS, j'ai regroupé dans le tableau 3 les occurrences qui apparaissent lorsque toutes les appréciations sont considérées comme très satisfaisantes (tt=ts) ou lorsqu'il apparaît des appréciations satisfaisantes et peu satisfaisantes (tt≠ts). En outre, je distingue les 5P des 6P et réparties les occurrences par trimestre.

Tableau 3 Répartition en lien avec les AVS (5/6P)

		ca 5P	ca 6P	cc	cc	con+	con+	con-	con-	rien	rien
T1	tt=ts	1	3	1			1			2	2
	tt≠ts	2	3	2	3			2	1		
T2	tt=ts	1	2	1	1	3	4	1		1	
	tt≠ts	2	3	1	2		2	2	2		
T3	tt=ts						1		1	3	2
	tt≠ts	3	1	1	2	3	3	4			
Total	tt=ts	2	5	2	1	3	6	1	1	6	4
	tt≠ts	7	7	4	7	3	5	8	3	0	0

Tout d'abord, je relève la valeur 0 en regard du total de tt≠ts. Cela indique que les enseignants réservent toujours quelques éléments des commentaires aux AVS quand ceux-ci ne sont pas tous satisfaisants. Ces éléments représentent les conseils et/ou les constats que j'ai définis sous 3.1 ci-dessus.

Je postule qu'une telle pratique reflète l'importance que les enseignants accordent aux AVS dont les AD sont tributaires. D'ailleurs ils ne sont pas les seuls. En effet, De Ketele (1986) rapporte qu'il existe un accord assez net, tant de la part des enseignants, que des parents et des élèves sur les priorités de l'école par rapport à l'éducation à laquelle se rattachent les SE. Ce constat découle d'une recherche menée par De Ketele (ibid.) qui *"montre que développer le sens des responsabilités, développer la capacité d'adaptation et apprendre aux élèves à être eux-mêmes sont les finalités perçues comme les plus importantes de l'école, bien plus importantes que de donner une formation intellectuelle par la connaissance des matières et que d'obtenir un diplôme"* (p. 187). Il s'agit toutefois de considérations générales, et De Ketele précise qu'*"il n'est pas rare de voir des parents contester le droit aux enseignants de porter un jugement de valeur sur le SE de leur enfant"* (p. 187).

Par ailleurs, la concentration des conseils et constats en T1 et T2 démontre la volonté des enseignants de fournir des informations à qui de droit en vue d'une progression, par exemple dans l'effort, la régularité, la persévérance, ou d'une amélioration, par exemple grâce à une meilleure organisation, implication, application. Certes, ces indications sont parfois assez générales, car comment l'élève, ou ses parents, définissent-ils par exemple l'effort ou la persévérance ? Mais, d'un autre côté, les remarques apportées peuvent s'avérer plus pointues, c'est le cas lorsqu'elles ciblent la présentation des cahiers, la reddition des devoirs ou la prise en charge des devoirs oraux.

### 3.5 **Que disent les enseignants par rapport aux évaluations/appréciations ?**

J'ai remarqué que les commentaires, explicitement liés aux évaluations/appréciations, présentent trois orientations distinctes, soit l'explication, le renforcement et la nuance, dont la tendance est parfois positive, parfois négative. Les liens explicites sont marqués par les termes : résultats, objectifs, apprentissages ou travail ; dans quelques cas seulement ils apparaissent de manière implicite.

Ces distinctions peuvent être en lien avec un SE, global ou plus spécifique, par exemple et respectivement : faire attention, son attitude, l'effort ou l'attitude irrégulière dans les



devoirs, démobilisation, organisation. Elles peuvent être liées à une discipline précisée, par exemple le français structuration, le français communication, les mathématiques ou un savoir-faire, par exemple la compréhension, le raisonnement.

Certains propos s'attachent à expliquer (**ex**) les résultats et comprennent des termes comme : lui permet de, laisse apparaître, x qualité facteur essentiel dans la réussite, doit absolument. Cette dernière expression entre dans la catégorie "explication" car l'injonction comprend toujours un verbe d'action à l'infinitif, dont la démarche de l'élève se révèle justement dépourvue ou insuffisante. Je rapporte ici quelques exemples : *"Fa s'est trop dispersée cette fin d'année, et ses résultats s'en ressentent, Yu ne s'investit pas assez dans son travail [...] s'il comprend que les devoirs oraux sont aussi importants que le reste, son travail sera de meilleure qualité, Ta met beaucoup d'application dans sa tâche avec constance, résultat en fonction de la régularité"*.

D'autres présentent un caractère de renforcement (**re**) comme : confirme, prouve, bravo, fruit de..., voici quelques exemples représentatifs : *"Les résultats sont le fruit de son attitude scolaire consciencieuse et appliquée, An se sent beaucoup plus concerné par son travail et ses résultats en mathématiques le prouvent, Félicitations à Fi pour tous ses efforts fournis, spécialement en mathématiques, Bravo à Is pour cette 5<sup>ème</sup> année"*.

D'autres enfin nuancent (**nu**) le résultat, la note ou l'appréciation. Ils comportent des termes comme : pourtant, par contre, toutefois, cependant, seulement, malgré, bien que, mais, si, même si. En voici quelques exemples: *"il a continué de progresser dans ses apprentissages, malgré une légère baisse en français communication et en mathématiques, l'attitude de Ma n'a pas aidé à réaliser des résultats très satisfaisants même s'ils restent acceptables, attention cependant à [...], Le est capable de s'appliquer et de s'impliquer dans son travail, seulement son attitude irrégulière [...]"*.

Afin d'analyser les distinctions décrites ci-dessus, je les ai réparties dans le tableau 4 ci-dessous pour obtenir une vue d'ensemble. La répartition est faite par trimestre en vue de mettre en exergue ce qui se dit aux différentes périodes de l'année scolaire. De plus, je la mets en lien avec les différents niveaux des résultats dans le but de faire ressortir les tendances.

Tableau 4 Orientations en lien avec les évaluations/appréciations (5/6P)

trimestre	résultats	ex 5P	ex 6P	re	re	nu	nu
T1	b	5	5	0	0	1	0
	m	1	3	1	0	2	0
	f	4	1	0	0	0	0
	sn	-	1	-	0	0	0
		10	10	1	0	3	0
T2	b	4	5	3	2	1	2
	m	2	0	2	0	1	1
	f	1	1	1	1	1	1
	sn	-	0	-	1	-	1
		7	6	6	4	3	5
T3	b	1	5	3	2	2	0
	m	0	2	0	1	0	2
	f	5	0	0	0	2	0
	sn	-	1	-	0	-	0
		6	8	3	3	4	2
		23	24	10	7	10	7
Totaux	b	10	15	6	4	4	2
	m	3	5	3	1	3	3
	f	10	2	1	1	3	1
	sn	-	2	-	1	-	1

Globalement, ce tableau permet de remarquer que les enseignants privilégient nettement l'**explication** des résultats. Celle-ci s'inscrit dans un idéal de transparence et conformité à la réalité, ainsi que dans une logique de transmission d'information car elle résulte d'une observation et rapporte l'action de l'apprenant. On peut postuler qu'elle vise la rectification d'une action inadéquate ou inappropriée pour atteindre les objectifs, ou au contraire souligne ou confirme une action adéquate dans la perspective d'une continuité. Par ailleurs, les occurrences explicatives sont plutôt concentrées en T1, ce qui va dans le sens de la progression attendue.

En ce qui concerne les liens avec les résultats "moyens" et "faibles", l'explication peut se voir comme une orientation vers le conseil en vue d'une remédiation, je l'ai mentionné ci-dessus, mais elle peut également prendre l'aspect d'une justification. Dans ce cas, elle sous-entend un destinataire autre que les parents puisque ceux-ci, ainsi qu'il ressort des entretiens tripartites, ne sont pas surpris des résultats scolaires de leur enfant. Ils ont pris connaissance des activités bilan tout au long de l'année, leur signature apposée sur les travaux le confirme. Par contre le lecteur extérieur n'a pas cette connaissance, ce que l'explication contenue dans les commentaires peut combler. Que fait le lecteur extérieur au contexte classe et/ou au système scolaire de ces justifications ? Quelle image rendent-elles de l'apprenant ?

En ce qui concerne les **renforcements** et les **nuances**, je constate qu'ils sont plus significatifs en T2. Cet état de fait peut démontrer une volonté d'encouragement, de reconnaissance, de relativité, ou l'intention de maintenir une pression pour inciter à la régulation. Toutefois, pour l'élève, engager une régulation à partir des commentaires suppose que ceux-ci proposent des aides, suggèrent des pistes. Or, comme le relève les propos de l'enseignant, que je rapporte sous 3.3 ci-dessus, "la recette" manque. Par contre, si cette recette fait défaut, les informations et indications contenues dans les commentaires peuvent donner une orientation non négligeable.

### 3.6 Que disent les enseignants d'un trimestre à l'autre en terme de continuité ?

Dans un premier temps, j'ai cherché à savoir si la longueur des commentaires avait un lien quelconque avec le niveau des résultats. Lorsque ceux-ci sont "bons" par exemple, les enseignants se contentent-ils de quelques mots ? Sont-ils plus étoffés pour les élèves en difficulté ? Qu'en est-il entre le début et la fin de l'année scolaire ?

Pour répondre à ces questions, j'ai défini arbitrairement la longueur des commentaires par rapport au nombre d'idées qu'ils comportent. Un commentaire court (C) contient une seule idée, 2-3 idées sont attribuées à un commentaire de taille moyenne (M), alors qu'un long texte (L) renfermera de 4 à 6 idées. Le tableau 5 permet une vue globale.

Ensuite, j'ai relevé les éléments communs qui apparaissent d'un trimestre à l'autre, ainsi que les expressions significatives d'une continuité dans le temps et les constats qui enjoignent soit à la continuité ou au changement. J'ai rassemblé ces éléments dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 5 Longueur des commentaires en termes de nombre d'idées

	b			m			f			sn			Total		
	C	M	L	C	M	L	C	M	L	C	M	L	C	M	L
T1	5	4		3	2		4	1				1	5	11	4
T2		10	2			2	1	4				1	0	11	9
T3	2	6	2			3	1	4				1	2	7	10
	7	20	4	0	3	7	0	6	9	0	0	3	7	29	23

Le tableau montre une tendance aux commentaires contenant 2-3 idées.

Les textes courts sont majoritairement en lien avec les bons résultats du premier trimestre ; ils présentent une courte description de l'élève et sa manière de fonctionner

sans plus de développement. Les longs commentaires, s'ils se retrouvent plutôt en lien avec les faibles résultats, ne leur sont toutefois pas réservés. En T1 et T2 on constate une tendance, plus nette toutefois en T1, aux textes de moyenne importance, et c'est en T3 que se retrouve la concentration des longs commentaires.

Tableau 6 La continuité d'un trimestre à l'autre

5P T1	T2	T3	6P T1	T2	T3
qualifié 4 injonction 6 10	constance +6 constance -3 salue attitude 1 10	interjection 4 progression 3 baisse 1 constance- 2 10	qualifié 5 con+ 1 con- 1 injonction 3 10	constance+ 2 constat d'excellence 3 progression 1 injonction 3 salue volonté 1 10	con+ 1 constance+ 4 salue effort 3 conseil* 1 9
qu'il/elle s'encourage2	qu'il/elle continue 1	changements attendus dès la 6P 4	qu'il/elle s'encourage2 qu'il/elle continue 2 condition 2	qu'il/elle continue 1 condition 2	qu'il/elle s'encourage2 qu'il/elle continue 2

\*reprendre en septembre avec la même volonté qui la caractérise

Ce tableau 6 ne révèle pas beaucoup d'éléments nouveaux. Les formules qu'il/elle s'encourage et qu'il/elle continue se retrouvent systématiquement aux T1 et T2, ainsi qu'au T3 pour les 6P. Elles peuvent vouloir indiquer respectivement la confiance que l'enseignant accorde aux apprenants concernés et la marque de son approbation quant à un mode de fonctionnement observé ou relevé. Les deux formules s'inscrivent dans la continuité, tout comme la remarque annotée au T3 au 5P en lien avec la future 6P.

Par ailleurs, les enseignants relèvent fréquemment la constance, qu'elle soit positive ou négative. Ce qui donne une orientation pour le prochain trimestre. Les injonctions se retrouvent majoritairement au T1 ce qui confirme ce qui a déjà été relevé dans la section 3.2 ci-dessus.

Il est à relever enfin que tous les commentaires du dernier trimestre, que ce soit ceux des 5P ou ceux des 6P, renferment une formule de clôture qui sort du cadre conventionnel. C'est ainsi que l'enseignant tient à prendre congé de ses élèves : *"Nous lui souhaitons de bonnes vacances, une bonne suite dans son parcours scolaire comme dans la vie"*. Ce constat a également été évoqué dans la section 3.2 ci-dessus.

### 3.7 Caractéristiques entre enseignante et enseignant

Pour terminer la section sur les commentaires, je souhaite rapporter encore ici une distinction intéressante. En effet, j'ai remarqué des différences en ce qui concerne l'adjonction d'un qualificatif, plus particulièrement la manière dont il est introduit. J'ai retenu trois catégories.

D'une part, l'introduction directe, que j'ai codifiée "qd", et qui se présente telle que "*il est [...], elle est [...]*". D'autre part, l'introduction que je considère comme indirecte, codifiée "qi", et représentée par les éléments suivants : "*le travail régulier de [...], les résultats de [...] montrent une application, la constance de [...] lui permet [...], volontaire et concentré [...] a*". Enfin l'introduction d'un qualificatif que je considère comme impersonnel, codifiée "qim", et représentée par les propos suivants : "*élève autonome, élève consciencieuse, excellent élève*".

Je distribue les occurrences dans le tableau 7 ci-dessous en y joignant des éléments déjà présentés plus haut. C'est ainsi que je pourrai distinguer ce que dit l'enseignante de l'enseignant étant donné que mes données me le permettent. Pour rappel, les commentaires des premier et second trimestres ont été rédigés par l'enseignante alors que ceux du troisième trimestre émanent de son collègue.

Tableau 7 ♂♀ deux pratiques distinctes

	T1	T2	T3	enseignante	enseignante moyenne de T1 et T2	enseignant total T3
bravo/félicitations		8	5	8	4	5
P+a	2	3	9	5	2.5	9
P+e	3	9	0	12	6	0
injonction "doit"	10	1	4	11	5.5	4
qd		5	0	3	2.5	0
qi		3	1	4	1.5	1
qim	5		0	5	2.5	0

Sans porter quelque jugement que ce soit, j'ai relevé une variation intéressante entre la pratique de l'enseignante et celle de l'enseignant. En effet, l'adjonction P+e, qui introduit une valeur de jugement, se retrouve majoritairement dans les énoncés de l'enseignante alors que dans ceux de l'enseignant elle n'apparaît jamais. Cette remarque est vraie également pour l'introduction directe d'un qualificatif ainsi que celle d'un qualificatif impersonnel. A l'inverse, la pratique du P+a, qui décrit un fait, se retrouve

systematique dans les commentaires de l'enseignant alors qu'elle apparaît peu dans les énoncés de l'enseignante.

D'où vient ce contraste qui me paraît important ? Cela proviendrait-il de l'ancienneté des pratiques ? De la formation initiale des enseignants ? En tout état de cause, il ne ressort aucune contestation de la part des parents, ni dans les entretiens tripartites, ni dans les interviews qui ont suivi, en lien avec un jugement de valeur. Ceux-ci sont d'ailleurs généralement positifs. Il est intéressant de rapporter ici que certaines remarques de parents d'élèves contrastent plutôt la valeur de jugement : "[...] *la phrase est de toute façon édulcorée*" (maman d'Ali) et "[...] *moi j'aurais tendance à être plus dure par rapport à Ni que l'enseignante ou l'enseignant qui disent que finalement c'est une super élève.*" (maman de Ni). On sent un certain relativisme face à un jugement de valeur peut-être trop positif.

### 3.8 Synthèse concernant les commentaires

L'analyse proposée tend à montrer, de par leur formulation, que les commentaires s'adressent d'abord aux parents d'élèves. Seuls deux cas font exception à cette règle puisque les enseignants interpellent directement l'élève. Cependant, le tableau 4 ci-dessus montre que les enseignants privilégient l'explication des résultats en lien avec les évaluations/appréciations. Dans le cas où l'explication se présente comme une justification, elle sous-entend alors un destinataire différent des parents. En effet, comme je le relève plus haut, les parents s'attendent aux résultats globaux de leur enfant, ils le relèvent d'ailleurs eux-mêmes lorsqu'ils considèrent l'entretien tripartite comme une formalité (5.1 ci-dessous). Dès lors, ont-ils besoin d'une explication ?

D'une manière générale les enseignants constatent les actions des élèves durant les trimestres. Ces constats renferment des indications qui permettent de poursuivre sur une voie qui paraît adéquate ou au contraire mettent en relief des éléments qui empêchent l'élève de progresser. Ces éléments sont parfois introduits à l'aide d'une injonction qui en souligne le caractère impératif.

La transparence des enseignants, articulée au discours des parents qui se disent attachés au dialogue, montre la volonté d'une action commune.

Plus spécifiquement, les enseignants apportent de nombreux conseils qui sont plus en lien avec des savoir-être, des comportements spécifiques à adopter, qu'avec des savoir-

faire en lien avec des disciplines. Lorsqu'ils le sont, la discipline est clairement mentionnée. A ce sujet, il a été mis en exergue que d'éventuelles et véritables pistes font défaut, d'où la question de savoir si le livret scolaire est réellement le lieu pour apporter des pistes de régulation ?

Les résultats des évaluations sont principalement expliqués, je le relève ci-dessus. Ce constat révèle un esprit de transparence et de conformité à la réalité. Cependant, ils sont parfois aussi renforcés ou nuancés ce qui, d'un côté, montre une volonté de reconnaissance et d'un autre, relativise l'évaluation.

Par ailleurs, les enseignants privilégient les commentaires comportant 2-3 idées, et en fin d'année scolaire les textes sont majoritairement encore plus longs, renfermant 4-6 idées. On retrouve une continuité d'un trimestre à l'autre au travers des constats de constance, de progression ou baisse ainsi que dans des encouragements.

Enfin, j'ai relevé une diversité de formulations dans le discours écrit, entre enseignant et enseignante. Ce constat révèle deux pratiques, et des sensibilités différentes.

#### 4. **Les entretiens tripartites**

Ainsi que je le rappelle dans l'introduction de ce chapitre, les entretiens tripartites se sont tenus en classe, et ont réuni les enseignants duettistes, les parents et les élèves. J'ai pu en observer seize que j'analyse dans cette partie.

La pratique particulière des enseignants titulaires veut que les livrets scolaires soient remis, chaque fin de trimestre, lors d'une telle réunion. Dès lors les parents ne voient pas ces documents officiels avant la date de la tripartite. On peut supposer toutefois qu'ils ont une préconnaissance de la situation scolaire de leur enfant, d'une part, au travers les activités bilan dont ils prennent connaissance tout au long du trimestre, et qu'ils visent par leur signature. D'ailleurs deux mamans d'élèves le relèvent spécifiquement lors de leur interview en ces termes : *"Moi je me base beaucoup plus sur les notes et les épreuves que je vois tout au long de l'année, il y a souvent des petits commentaires, félicitations, progression ou autre, c'est vrai que ça (les commentaires sur le LS) c'est le résumé d'un trimestre"* (maman de Cé), *"je sais bien puisque c'est moi qui signe les notes [...]"* (maman de Ta). D'autre part, au travers des entretiens intermédiaires convoqués en cas de besoin. Enfin à partir de ce que l'enfant raconte à la maison.

#### 4.1 Quel est l'impact de la découverte du livret scolaire ?

Pour certains parents la découverte du livret scolaire n'a occasionné aucune surprise, ce qui se reflète dans les extraits suivants tirés des entretiens tripartites (les enseignants correspondent aux abréviations A et Ch.) : *"oui ça j'ai vu, j'ai assez râlé"* (maman de Ta). Certaines parties du discours font référence à des discussions antérieures : *"alors ce que je disais à papa [...]"* (A dans tripartite de Gr), *"Bon c'est vrai que tout avait été dit"* (A dans tripartite de Jo). Il est à préciser que cette remarque correspond à cinq entretiens sur les seize.

Cependant, j'ai pu observer que la remise des livrets scolaires reste souvent un évènement chargé d'émotions, de joie, d'impatience, de soulagement, d'inquiétude, d'incompréhension ou de déception. Je rapporte quelques passages pour étayer mon observation : **les bonnes surprises** : *"Ha il est encore meilleur que les autres !"* (parents de Ja), *"c'est mieux que l'autre fois – oui nettement mieux – nettement ?"* (papa de Yu, Ch.), *"ho y'a pas de 4 !"* (maman de Fi) ; **l'impatience** avant l'ouverture du livret : *"Et alors ? - Est-ce que ça a changé ?"* (maman puis papa de Ni) ; **le soulagement** provoqué par les rires à la vue du livret de Fi, *"Alors tu es promue !"* (Ch. en introduction de la tripartite de Cé), enfin une maman souffle de satisfaction puis adopte un visage tout sourire après le premier coup d'œil sur le livret scolaire, dont les chiffres sont plus rapidement parlant que le texte (maman de Ale) ; **l'inquiétude** : *"Et comment ça s'est passé l'allemand ?"* (papa de Ca) ; **l'incompréhension** : *"je trouve un peu bizarre, pourquoi les notes ils ne sont pas ...il y a 4 et 3 ..."* (papa de Se) ; et **la déception** : *"[...] donc il faudra passer cette déception An"* (Ch.).

Enfin, deux élèves montrent, par leur discours, qu'ils ne sont pas conscients de la réalité rendue par le livret scolaire : *"Je passe avec succès ? Tu passes avec tolérance !"* (Ma et Ch. en fin de tripartite !) et, dans l'autre situation, l'élève semble étrangement ne pas avoir fait le lien entre les diverses notes du trimestre émanant des activités bilan, et les évaluations du livret scolaire. Je rapporte ci-après le dialogue, entre l'élève de 5P et l'enseignant, qui le montre :

*"Ch : Alors il paraît que tu ne sais pas si tu passes ou pas, pourquoi ?*

*Ali : heu je sais pas...*

*Ch : tu ne sais pas tes notes ?*

*Ali : non*

*Ch : t'en n'as jamais reçues ce trimestre ?*

*Ali : non ... ben si, 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre pas 3<sup>ème</sup>*



Ch : 3<sup>ème</sup> t'as pas tes notes, on n'a pas fait d'épreuves ?  
Ali : oui on en a fait, mais je veux dire dans le carnet ...  
Ch : mais tu sais les notes que tu as reçues, y avait des bonnes ou pas ?  
Ali : des bonnes  
Ch : y avait des mauvaises ou pas ?  
Ali : non  
Ch : alors tu peux doubler si tu as des bonnes notes ?  
Ali : non  
Ch : alors tu sais si tu passes ou pas ?  
Ali : oui  
Ch : tu as l'impression que tu as bien travaillé ?  
Ali : oui (rires) ”

Ce dernier cas m'a particulièrement interpellée, d'autant plus qu'il n'était pas unique. Il a pu être rapporté ici puisqu'il s'est révélé lors de l'entretien tripartite, cependant j'ai pu observer, lors de mes contacts antérieurs, un espèce d'affolement chez certains élèves à l'idée du livret scolaire. Interrogé à ce sujet, l'enseignant précise : *”C'était caricatural, on a l'impression que réalité de l'évaluation et carnet scolaire n'étaient pas liés, comme si ça leur tombe dessus ! J'ai été impressionné par celles qui se demandaient si elles allaient passer ou pas, alors qu'il n'y a aucun problème ... la peur que ça crée alors qu'en théorie [...]”*, et parlant du livret scolaire : *”[...] il fait plus peur depuis qu'il y a des notes qu'avant. [...] les carnets passaient beaucoup plus comme simplement un commentaire noté, là ils passent beaucoup plus comme des épreuves notées, c'est perçu comme une sanction, pas dans le sens péjoratif du terme, car dans la vie ils en auront tous les jours des sanctions, mais je suis étonné que ce n'est que 3X dans l'année qu'ils se rendent compte que des choses comme cela déterminent un peu la suite ”*.

Il est intéressant de relever ce décalage ainsi que l'effet ”livret scolaire”. D'une part, le décalage est-il l'une des conséquences directes du changement de cap en matière d'évaluation, suite à l'avortement de la rénovation de l'enseignement primaire ? Pour répondre à cette question, il faudrait investiguer dans d'autres écoles afin d'obtenir un échantillonnage représentatif. D'autre part, l'effet ”livret scolaire” démontre la valeur qu'il revêt et qui semble pesante pour les élèves, 5 et 6P confondus. De plus, et dès lors qu'il ébranle les apprenants, on peut en outre postuler que ce document officiel est également chargé de symbolique pour les parents, pour lesquels il peut devenir objet de récompense et d'admiration ou au contraire moyen de pression.

Pour la suite de mon analyse, j'ai retenu différentes thématiques que je développe dans les sections qui suivent. Je précise que lors de ces entretiens tripartites, parents et élèves ont pris place d'un côté d'une grande table, les enseignants de l'autre en vis-à-vis.

## 4.2 Que se passe-t-il avec le livret scolaire en tant qu'objet ?

Pour répondre à cette question, j'ai articulé le discours des acteurs à mes observations. Ainsi sont apparus le mode de transmission du livret, les pratiques introductives, sa manipulation, ce qui y est pointé et qui le fait. Le tableau ci-dessous propose une vue d'ensemble :

Tableau 8 Manipulation du LS durant la tripartite

transmission	Introduction	manipulation	Ce qui est pointé	qui le fait
E é 15	lecture com é 4	E tp 6	<b>à la remise LS</b>	
E P(é absent) 1	lecture com P 2	P tp 1	commentaires	E 1x
	auto-éval 5	é tp 3	bilan	E 1x
	éval 2		bilan et EC	E 3x
	autres 3	LS tourne O 3	notes et com	E 1x
		O devant Pé 6		
		rédac obj E 3	<b>durant la tripartite</b>	
		rédac obj é 1	notes	P 2x
		*LS centre 1	évaluations	E 2x
			EC	E 1x
			Com T2 et T3	E 1x

Légende : E= enseignant, é= élève, P=parents, com=commentaires, éval=évaluation  
 tp=tourne les pages LS=livret scolaire O=ouvert,  
 redac obj=rédaction d'objectifs prioritaires, EC=épreuves cantonales  
 \* ce LS est au centre d'une grande discussion en lien avec les moyennes, celui qui parle le pointe à tour de parole

**La transmission** du LS se passe toujours de l'enseignant qui le remet ouvert à l'élève.

En ce qui concerne **l'introduction**, dans six cas la prise de contact c'est faite par la lecture des commentaires à la demande de l'enseignant, et dans cinq cas cette pratique a été court-circuitée soit par le fort intérêt suscité par la découverte des notes, soit par d'autres éléments. Pour cinq élèves, le LS a été retenu le temps que l'élève s'autoévalue à la demande expresse de l'enseignante. Je rapporte quelques passages représentatifs de cette pratique, précisant qu'elle s'adresse dans quatre cas sur cinq à des élèves de 5P en difficultés :

"A : Alors comment tu trouves que tu as passé ton année Ma ?

Ma: moi je trouve bien pour ce trimestre [...].

A : au niveau de quoi tu trouves que ça va mieux, au niveau du travail et de la concentration ? Il y a quelque chose qui a changé ?

Ma: oui

A : alors tu sais pourquoi ça a changé, t'as décidé quelque chose ?

Ma: alors je m'étais décidé pour le 3<sup>ème</sup> trimestre de rester plus concentré

A : *c'est bien tu vois, on a remarqué Ch et moi que tu as changé [...] "* (A, Ma)"

A : *Alors comment tu trouves que tu as travaillé ce dernier trimestre, comment tu te trouves toi ?*

Ta: *pas trop bien*

A : *pourquoi ? Mais quand tu penses pas trop tu penses ne pas avoir bien travaillé ? Tu as été comment, moins comment ?*

T :. *moins concentrée*

A : *oui, pourquoi tu pourrais me donner une raison ? [...] "* (A, Ta).

Par rapport à **la manipulation**, on se rend compte que c'est plutôt l'enseignante qui intervient (l'enseignant n'agit qu'en son absence momentanée), elle tourne les pages, elle pointe différents éléments, plus souvent les évaluations que les commentaires par ailleurs, ou c'est elle qui rédige, en accord avec parents et élèves, les objectifs prioritaires de mesures d'accompagnement dans les cas du passage par tolérance ou dérogation. Dans ce contexte, la rédaction est effectuée une seule fois par un élève sous dictée de l'adulte. Toutefois le livret scolaire passe également entre les mains des parents ou des élèves, ou reste ouvert devant les intéressés pendant la tripartite. En fin de réunion, le livret revient toujours à l'enseignante. Elle répond d'ailleurs à un papa d'élève de 5P, qu'il ne doit pas sortir de la classe : *"On a ordre de les garder car il y en a trop qui se sont perdus."* (A. dans la tripartite de Ni).

### 4.3 **Que se passe-t-il par rapport aux commentaires ?**

Globalement les parties ne reviennent pas sur le texte des commentaires du moment que la discussion se déplace sur les évaluations. Cependant, parfois le discours revient sur des propos évoqués dans l'écrit et va dans ce cas dans le sens de l'explicitation. Les commentaires sont alors souvent complétés par des qualificatifs ou des comportements, voire exemplifiés par la réalité de la classe. Je rapporte ci-dessous quelques événements intéressants.

Par deux fois des élèves ont relu leurs commentaires. Dans l'un des cas, la relecture est intervenue en cours d'entretien, à la demande de l'enseignante, pour souligner une remarque en lien avec une discipline. Dans le second cas, l'élève a pris l'initiative de relire les commentaires, dont elle paraissait fière, son expression le prouve, pendant que les adultes s'occupaient du formulaire d'inscription au cycle.

Dans l'une des tripartites, les commentaires en lien avec des oublis répétés, dont la remarque figurait d'ailleurs déjà sur les deux précédents trimestres, ont suscité une

immédiate proposition de solution de la part du papa : *”Ha bon les oublis, ben je ne sais pas pourquoi, il faut que tu te réveilles un peu plus tôt, à mon avis”* (papa de Ca).

Enfin dans deux cas où les résultats des élèves sont respectivement *”moyens”* et *”faibles”*, les enseignants donnent une explication quant au décalage des commentaires vis-à-vis des notes. Voici les deux extraits qui permettent de démontrer mon constat :

Le premier : *”A : On était vraiment .. les 2 on trouve qu’An a fait vraiment des progrès de prise en charge. Et ça An, c’est important, surtout maintenant par rapport au cycle d’orientation. Mais il ne faut pas relâcher tes efforts, surtout en français II. Et puis c’est payant, c’est vrai qu’en français I ça n’a pas été payant, en mathématiques non plus, et c’est comme on disait, il est souvent à 1 point du 4 surtout dans les épreuves cantonales. T’étais à un point, et j’ai tout refait l’épreuve pour lui trouver un point et j’ai pas réussi.”* (A dans tripartite de An).

Dans ce discours, on sent les enseignants désolés pour l’élève sortant. Ils tentent de se justifier, notamment par rapport aux épreuves cantonales. Cependant, le langage des notes, vecteur de l’orientation au cycle, s’avère impératif, et ni le discours atténuant, ni les commentaires positifs du livret scolaire ne peuvent déroger à cette règle. Dans ce cas, les commentaires qui vont dans le sens du discours, bien que rédigés sur un document certificatif, révèlent toute la limite de leur portée.

Le second : *”A : [...] on a remarqué, Ch. et moi, que tu as changé, que tu es plus calme, mais ça ne se ressent que très peu sur les notes. Ce qui s’est produit, faut dire que ta concentration elle est revenue, mais c’était pas tout de suite. Toute la période après Pâques ça a été un peu la catastrophe, et c’est revenu à peu près à mi mai, et il y avait déjà eu des évaluations. Mais par contre je trouve que son attitude au travail est mieux”* (A tripartite de Ma). De plus, il est intéressant de relever que l’enseignante s’appuie sur des discussions intervenues avec certains élèves de sa classe pour justifier les constats positifs contenus dans les commentaires : *”A : [...] et je peux te dire qu’aujourd’hui on en a discuté avec les autres élèves qui trouvent que tu vas mieux, ça je trouve que c’est très très important parce que tu te rappelles tout ce qu’il y a eu ... donc ça c’est très positif Ma ...”* (A tripartite de Ma).

La prise à parti des autres élèves m’a surprise. Est-ce une manière de se justifier devant le parent ? Ou cela révèle-t-il un manque de crédibilité des enseignants aux yeux de l’élève évalué qui cherchent alors appui sur le témoignage de ses pairs ? En tout état de

cause, cet évènement montre que l'attitude passée de l'élève a dû avoir des conséquences au sein du groupe classe.

#### 4.4 **Quels ressentis et implicites transparissent-ils de la tripartite ?**

Mes observations ne peuvent conduire à une généralité. Elles mettent en évidence certains caractères ponctuels. Je me contenterai donc de rapporter des observables similaires à plusieurs situations, soit au maximum sept occurrences et au minimum trois.

Tout d'abord l'impact du moment officiel que représente l'entretien tripartite, et plus particulièrement le verdict d'une certification, se ressentent dans sept triades, par l'attitude des parents ou des enfants. **L'anxiété, la nervosité** se révèlent par un pincement de lèvres, un élève qui ronge ses ongles, un parent qui joue nerveusement avec ses pouces. La posture des bras croisés sur la poitrine, sur la table ou sur un sac à main montre une certaine contraction. Par ailleurs, la posture coudes sur la table et mains jointes peut refléter le respect pour la personne qui parle, ou la concentration, tout comme le hochement de tête acquiescant sans prise de parole. Enfin, dans l'une des situations la pression était telle sur une élève qu'elle n'a pu retenir ses larmes.

**La complicité** entre parents et élèves, mais également entre enseignants et élèves, se ressent dans plusieurs groupes. Un regard croisé à la dérobée, un coup d'œil d'encouragement ou de reconnaissance par-ci par-là, un regard atténuant soutenu d'un mouvement de tête en sont les témoins.

Dans un autre registre, **le dialogue et le suivi de la maison** apparaissent distinctement dans certaines triades. Ce constat ressort plus particulièrement du discours de parents : *"Bon on en avait déjà parlé avant"* (maman de Cé), *"[...] bon on n'arrête pas de taper [...] ,il faut vraiment qu'on lui demande pour savoir où elle en est [...], en tout cas je trouve qu'elle s'est bien épanouie cette année, on en parle[...]* il faut toujours mettre la barre plus haut comme elle fait le minimum"*"* (parents de Ni), et enfin *"Oui, on a vu à la maison, il coupe, a plus d'argumentation"* (papa de Jo).

Le suivi de la maison se ressent aussi au travers des exclamations que les parents expriment pour montrer leur joie ou leur reconnaissance pour le travail accompli et les résultats obtenus : *"Très bien, bravo alors tout va bien !"* (parents de Ja), *"C'est bien comme ça, tu as bien travaillé, c'est difficile ... quand même tu montes tout le temps*

[...] *il travaille !* (maman d'An), *"Bon Cé, dans l'ensemble c'est une bonne année"* (maman de Cé), *"Et bien dis donc ! [...] je trouve surtout que tu gères bien tes combines"* (maman de Ni).

Enfin, on sent bien, également au travers du discours des parties, que les enseignants **connaissent les situations difficiles** que traversent certaines familles. *"A : ha c'est vrai, vous êtes dans un petit appartement ...Papa : Oui nous sommes toujours en attente d'un appartement"* (A, papa de Gr), *"Il a beaucoup changé depuis que je suis rentrée moi-même"* (maman de Ma), *"A : Et par rapport aux médicaments, tu prends .. Ma : je prends chaque matin, elle me rappelle et je prends tout seul"* (A, Ma), *"[...] je suis déçue avec Sa, car il a complètement changé, et avec moi il est plus agressif"* (maman de Sa). La compréhension, la reconnaissance et la compassion des enseignants à ce sujet apportent une touche d'humanité à un entretien qui se veut officiel, mais qui se déroule cependant, pour la grande majorité des groupes, dans une ambiance d'ouverture plutôt bon enfant. En témoignent les propos tenus hors contexte sur la soirée des parents en préparation, sur l'Eurofoot ou sur des destinations de vacances.

#### 4.5 Qui se révèle interlocuteur dans la tripartite ?

L'analyse des parties verbales des entretiens tripartites, bien qu'il s'agisse de trilogues, montre que tantôt les enseignants s'adressent aux parents, tantôt ils interpellent les élèves, tantôt parents et enseignants discutent entre eux, quelques fois un mini dialogue s'avère entre parents et élèves. Parfois on rencontre un trilogue réel, parfois un dialogue se révèle dominant. Dès lors, je trouve intéressant de rassembler les occurrences dans un tableau afin de voir la tendance. Enfin je détaille les parents pour voir ainsi qui vient à la tripartite.

Tableau 9

Les interlocuteurs de la tripartite

trilogue équilibré	dominance		dominance		réciprocité		suite de dialogues					
	E	é	E	P	E	P	E	é	E	P	P	E
4 2 mamans 1 papa 1 couple	7 3 mamans 2 papas 2 couples		2 maman couple		1 maman		2 maman Couple					
Libellé : E = enseignant, é=élève, P= parents												

Tout d'abord, on peut remarquer que les mamans sont majoritairement représentées. Elles sont huit contre trois paternels et cinq couples. Par ailleurs, je n'ai relevé aucune tendance entre 5P et 6P.

Les chiffres révèlent que les enseignants s'adressent en priorité aux élèves. L'utilisation massive du pronom personnel à la deuxième personne du singulier, ainsi que le prénom de l'élève le prouvent. Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes, bien que l'élève soit très peu actif, deux acteurs qui possèdent une mémoire commune, et qui se joue devant une troisième partie qui peut se voir comme spectatrice, mais aussi comme témoin ou interlocutrice indirecte.

En ce qui concerne les situations de communication où la dominance du dialogue E P se reflète, d'abord il est à préciser que les parents sont peu actifs, ensuite dans l'un des cas l'élève est absent, et dans l'autre, je n'ai qu'une partie de l'entretien tripartite, puisqu'il a débuté dans le couloir alors que je terminais l'interview, en classe, avec le parent précédent qui se révéla prolix.

Par rapport à la réciprocité, c'est-à-dire au dialogue dual E P, j'explique la situation du fait que la maman s'est révélée très active dans la discussion, si bien qu'elle a monopolisé le temps de parole. Les enseignants ne s'adressent à l'élève qu'un court moment en début d'entretien.

Enfin, dans le dernier cas de figure, les entretiens paraissent découpés en blocs de dialogues distincts. Il est à relever que les deux situations concernent les élèves de 5P promus avec dérogation, et que les parents s'expriment difficilement en français.

Le trilogue équilibré semble représenter l'idéal vers lequel l'enseignante tend à se rapprocher. Ce constat ressort de la justification de l'autoévaluation demandée à l'élève en début ou pendant la tripartite, et de l'explication de la pratique de lecture des commentaires en préambule de l'entretien. En effet, l'enseignante l'exprime en ces termes : *"[...] oui c'est pour les mettre dans un bain d'entretien, et cette manière de faire rend plus participatifs et le parent et l'enfant parce qu'ils sont directement concernés. Ils ne viennent pas pour entendre la maîtresse dire quelque chose [...] c'est pour qu'il (l'élève) soit partie prenante à la discussion, car tu sais, quand tu discutes à trois et qu'il n'y a que les adultes qui s'expriment, c'est moins intéressant, donc c'est aussi pour que l'élève participe à la discussion"* (A. deuxième entretien).

## 4.6 Synthèse concernant les entretiens tripartites

La remise des livrets scolaires reste souvent un évènement chargé d'émotions même si, globalement, elle se déroule dans une ambiance "bon enfant". La transmission de l'objet livret scolaire se passe toujours de l'enseignant à l'élève, seuls les modes introductifs du sujet varient. Par rapport à la manipulation, l'analyse relève que c'est plutôt l'enseignante, ou l'enseignant en son absence, qui tourne les pages ou pointe différents éléments y figurant.

En ce qui concerne les commentaires en eux-mêmes, on se rend compte qu'ils restent majoritairement en marge des évaluations chiffrées. Lorsqu'on y reste ou lorsqu'on y revient, c'est plutôt pour les expliciter ou les renforcer.

De plus, mes observations quant aux ressentis et aux implicites ne permettent aucune généralisation. Cependant, des faits ponctuels font ressortir, pour certains l'anxiété et la nervosité, dans certains cas une complicité, le suivi de la maison ou enfin certaines situations familiales difficiles pour lesquelles les enseignants se montrent compatissants.

Par ailleurs, l'analyse des échanges des différents intervenants et participants aux entretiens tripartites permet de démontrer que la tendance est au dialogue, malgré qu'on se situe dans un trilogue, et plus particulièrement entre enseignant et élève. Le parent n'est dès lors pas l'interlocuteur privilégié. Cela paraît surprenant car les enseignants ont de nombreuses occasions d'échanger avec les élèves ; ce n'est pas le cas pour les parents. On a le sentiment qu'une saynète se joue entre deux acteurs, dotés d'une mémoire commune, devant un spectateur qui prend le rôle de témoin. Cela sous-tend-il que l'entretien tripartite représente un artifice, ou un moyen supplémentaire pour agir sur l'élève ? Dans ce cas les entretiens intermédiaires sont-ils suffisants pour instaurer le dialogue, qui me paraît indispensable, avec les parents ?

Enfin, distinguant les discussions autour des livrets scolaires des 5P et des 6P, je retiens globalement que, pour les premiers, les propos évoquent des qualités, les bons résultats obtenus, ou au contraire relèvent des progrès trop faibles ou franchement la baisse du niveau. Quelques recommandations sont données pour la préparation de l'entrée en 6P avec, en filigrane, la silhouette du cycle d'orientation, utilisée comme moyen d'encouragement ou de pression. De plus, les informations concernant la composition de la future 6P sont restées secrètes malgré les multiples questions d'élèves et de



parents à ce sujet. L'enseignante a chaque fois répondu que, tant que la distribution des classes n'était pas stabilisée, aucune information ne pouvait filtrer.

En ce qui concerne les 6P, les discussions se rapportent prioritairement à l'entrée au cycle secondaire, quels choix en lien avec l'orientation au sein du CO, quelles formalités d'inscription, quelques recommandations sur certaines pratiques. Les propos font en outre état du travail accompli durant l'année, et des qualités d'élèves sont relevées.

## 5. Les entretiens avec les parents d'élèves

Tel que je le précise dans l'introduction de ce chapitre, les interviews de parents se sont déroulées, brièvement, juste après chaque entretien tripartite. Je suis restée en classe avec eux alors qu'enseignants et élèves se retiraient dans les couloirs. Un seul parent a dû partir rapidement si bien qu'au final j'ai pu m'entretenir avec quinze d'entre eux.

Le temps à ma disposition étant court, j'avais prévu de me concentrer sur les trois questions de mon canevas d'entretien mentionnées dans le chapitre 4 ci-dessus. Cependant, et au vu des différentes réponses apportées à la seconde question, j'ai jugé plus intéressant de pratiquer des relances plutôt que d'introduire la troisième question. Ce choix m'a permis d'approfondir le thème des commentaires sur le livret scolaire, plus particulièrement ce qu'ils représentent pour les parents, qui en est le destinataire, leur importance par rapport aux notes.

### 5.1 Comment les parents ont-ils vécu l'entretien tripartite ?

Le but de ma première question permet de savoir comment les parents ont vécu l'entretien tripartite et de sentir ainsi l'impact de cette réunion sur les interviewés.

Tout d'abord, j'ai constaté que pour onze d'entre eux, la tripartite est plutôt considérée comme une **formalité**, un acte que l'on doit accomplir, mais auquel on attache pas trop d'importance puisqu'il ne présente aucun problème. En effet, les discours des parents montrent, à un moment ou à un autre, qu'ils n'ont pas été surpris des résultats : *"les profs ils ont toujours dit que ça allait"* (maman de Dy), *"Aucune surprise, oui on suit régulièrement"* (parents de Ja), *"je m'y attendais, car je vois le travail"* (maman de Cé), *"on sait pratiquement tout avant d'arriver"* (parents de Fi), *"pas de surprise par rapport à son attitude [...] on sait pertinemment les éléments dans lesquels elle a de la*

*peine*” (parents de Ni), *”c’est très important de parler quelques fois avec les maîtres de l’école, comme ça je vois l’avance de ma fille.”* (papa de Gr), *”c’était ce qui avait été annoncé”* (papa de Yu). De plus, tous disent que la rencontre s’est très bien passée. Il faut préciser que dans ce groupe, les résultats d’un seul élève sont *”faibles”*.

Dans deux autres situations, où les élèves passent par tolérance et dérogation, l’entretien tripartite semble revêtir une **obligation sociale**. J’y vois une certaine contrainte contrairement à la formalité évoquée ci-dessus qui ne présente aucune difficulté. Je l’explique ainsi du fait de l’utilisation par les parents, et à plusieurs reprises, de l’expression *”il faut”* qui suggère la nécessité, un passage obligé devant les enseignants qui possèdent ce pouvoir de poser un verdict, et face à une autorité devant laquelle il faut en quelque sorte se soumettre : *”il faut encore qu’il fasse des efforts [...] il faut qu’on s’exerce avec ça [...] il faut qu’on essaye de l’aider avec ça”* (maman de Ma). Dans ce cas, la maman s’avère contente d’entendre les progrès de son fils, mais se montre par ailleurs consciente du chemin qu’il reste à parcourir. *”Il faut travailler un peu, il faut être concentré”* (papa de Sé). Ici, le père évoque librement ses propres limites pour apporter une aide à son fils, notamment en français. Par ailleurs, tous les deux précisent que l’entretien s’est très bien passé.

Les deux dernières situations sont différentes. En effet, on sent la **distinction** entre ce moment officiel que représente l’entretien tripartite, et l’interview qui se veut plus libre, avec une personne hors contexte. L’une des mamans, dont l’enfant passe par dérogation, lâche les larmes qu’elle avait pu retenir jusque là, en m’exposant spontanément ses difficultés. L’autre me fait, d’entrée, une confidence, montrant ainsi une certaine retenue dans le moment précédent.

## 5.2 **Que discerne-t-on dans les propos des parents par rapport aux commentaires ?**

Plusieurs éléments méritent d’être retenus. Afin d’en avoir une vue d’ensemble, je les ai rassemblés dans le tableau 10 ci-dessous en regard d’un profil dressé grâce à quelques informations pour chaque parent, qui apportent ainsi des éléments de compréhension. On aura ainsi, par exemple, un parent non francophone qui se dit attaché aux commentaires, évoquant la différence du système de notes de son enfance.

Il s'avère que la majorité des parents pensent que les commentaires leur sont adressés. Ils les considèrent tantôt comme **conseil, soutien, repère** : *"ça m'aide pour donner des conseils à mon fils"* (papa de Sé), *"on l'a utilisé un peu comme un soutien"* (papa de Yu), *"pour nous ce sont des repères"* (parents de Ja), tantôt comme **information** que la note ne peut apporter, soit sur le savoir-être, soit sur le savoir-faire de l'élève *"les notes ne traduisent par forcément leur manière de travailler"* (papa de Yu). Dans ce cas, les commentaires sont appréciés pour leur complémentarité aux notes, et une maman résume très bien cet état de fait en stipulant que *"les commentaires justifient la note, et les notes s'expliquent avec les commentaires"* (maman de Ta).

Certains y voient un **geste préventif** *"il n'y a pas de commentaires négatifs, car c'est de la prévention"* (maman de Ta), un **objet de discussion** ou de **base de travail** : *"comme on travaille en équipe, on va en tenir compte"* (maman de Ni), ou encore un **moyen de pression** *"[...] je lui dis « tu vois ce qui est noté, regarde, il faut prendre conscience ! »* (maman de Ta). D'autres enfin évoquent un **résumé**, un **bilan**, une **trace écrite**.

Un tiers des parents estiment toutefois que les commentaires s'adressent également aux élèves. Dans ce cas, ils permettent de générer la **motivation** et la **stimulation** dans la progression, précisent-ils. En outre les parents rapportent que les commentaires **rassurent, encouragent**, ils sont **intéressants** et **touchants** pour l'élève.

Par ailleurs, un père voit, dans le commentaire en lien avec une mauvaise note, un moyen d'action pour l'enseignant en vue de **faire réagir l'apprenant**.

Enfin, il m'a paru qu'une maman perçoit un destinataire extérieur lorsqu'elle souligne : *"c'est pas là-dessus qu'on se base pour faire une évolution"* (maman d'Ali). On a l'impression qu'elle ne se sent pas concernée puisqu'elle ajoute : *"je pense que c'est un bilan pour qu'il y ait une trace écrite"*.

Tableau 10

Les commentaires et les parents

profil des parents m = maman p = papa P = parents	desti. des com	rôle des commentaires et qu'en fait-on SE= savoir-être SF= savoir-faire com=commentaires	autre sté=société é=élève
m : stimulante	P	conseil, information	é autonome P cadrant
p : attaché aux notes m : + nuancée suivi régulier	P → é →	repère, information sur SE motivant pour progresser	entretien important
m : difficultés en français	P	plus compréhensifs que notes	réf. à scolarité m système notes ≠
p : pas partisan des notes	P	soutien, explicitent SE et SF  une évaluation courte tournée vers les points positifs →	carnet devoirs = outil de régul. maison entretien important com ≠ réalité
M	ext	bilan, trace écrite d'une période X	com ≠ réalité entretien important
M	P → é →	confirmation, résumé du trimestre intéressant, motivant, touchant	m se base + s/travaux bilan
P dialoguent	P → é →	aide, objet de discussion et récompense rassurant, motivant	Entretien important
école/famille = collabo d'où confiance réciproque	P	base pour travail en équipe, info et confirmation = retour s/personnalité é	com ≠ réalité note=moyen de pression
p : difficultés en français dialogue maison	P → é →	information sur SE, aide moyen d'action sur é	entretien important com. et notes marchent ensemble
p : notes = baromètre m : pour les com	P	aide, nuance moins mathématique, complémentarité entre notes et com	réf à notre sté normée d'où l'importance des notes com ≠ réalité car subjectifs
m : difficultés en français	P	aide	réf. à scolarité m apprentissages ≠
m : consciente, confiance en é	P → é →	prévention, trace=valeur mémoire moyen de pression com justifient note, note s'explique avec com stimulant, encourageant	com = réalité franche mais entretien utile pour les comprendre
p : difficulté en français	P	information	méfiance par rapport aux notes délégation E
p : difficulté en français	P	conseil	réf. à scolarité p système notes ≠ délégation E
m : difficulté en français	P → é →	aide encouragement	délégation E

Dans le tableau ci-dessus, je relève, dans la colonne "autre", que certains parents ne considèrent pas les commentaires comme le reflet de la réalité (com  $\neq$  réalité). Ainsi que je le mentionne pour l'un d'entre eux, le problème des commentaires se trouve dans sa composante chargée de subjectivité. Les autres expriment cette distanciation face à la réalité par les propos suivants : "*[...] ils mettent les points positifs, ils ont dit « t'as bien avancé » [...] on voit par rapport au travail à la maison qu'il est un peu dissipé*" (papa de Yu), "*la phrase est de toute façon édulcorée*" (maman d'Ali), "*j'aurais tendance à être même plus dure[...] disent que finalement c'est une super élève*" (maman de Ni).

Etonnamment les résultats de ces élèves sont "bons" dans trois des quatre cas mentionnés ci-dessus, et les commentaires y relatifs sont positifs. Cela voudrait-il dire que les objectifs scolaires sont considérés comme trop facilement atteints ? Dans un entretien tripartite, une maman rapporte d'ailleurs en parlant de son fils : "*Il était un peu déçu, il pensait faire encore d'autres épreuves pour augmenter.*" (maman de Jo).

De plus, dans le tableau 10, toujours sous la colonne "autre", je relève que trois parents semblent vouloir souligner la délégation de la responsabilité de l'éducation scolaire de leur enfant aux enseignants ; ou serait-ce une marque de confiance ? Ils l'expriment de la manière suivante : "*c'est eux qui savent si la fille peut passer dans une autre classe*" (papa de Ca), "*ils sont bien placés pour savoir*" (papa Sé) et "*c'est les enseignants qui sont le plus avec les enfants ils passent plus de temps [...] je ne passe pas beaucoup de temps avec eux*" (maman de Sa).

Les résultats de Ca sont "bons", et le papa montre un certain agacement face à la sollicitation dont il est l'objet : "*parfois ils m'appellent ici pour rien [...] ça m'énerve un peu parce que moi, il faut que je travaille !*" Par contre, dans les deux autres cas, les résultats scolaires sont "faibles". Je remarque, dans le discours du papa de Sé, recueilli dans l'entretien tripartite, qu'il semble vouloir reporter l'échec de son fils sur une cause extérieure : "*Je me mêle pas des enfants des autres, je sais que tous les enfants ont un copain pour faire leurs devoirs [...] Pa il a ..., non avec lui c'est comme avec le fils de mon frère, il ne pense qu'à jouer*". Dans le second cas (Sa), on sent, également dans l'entretien tripartite, une maman désespérée, impuissante : "*mon gros souci, je cherche le moyen de l'aider, et maintenant je n'arrive plus ... qu'est-ce que je peux faire pour l'aider ?*"

Par ailleurs, il est intéressant de relever que le discours de tous les parents, dont les enfants ont obtenu de "faibles" résultats, renferme une justification par rapport à la situation. Pourquoi se sont-ils sentis obligés ? Par honte, pour déposer un fardeau, se sentent-ils coupables ? En tout état de cause, cela révèle le poids que représente l'échec scolaire. Je rapporte ici quelques passages pour illustrer mon constat : *"c'est pour cela que ma fille a eu autant de difficultés parce qu'elle est passée par des profs qui n'ont rien dit par rapport à l'écriture, à la lecture et autre, et elle a pris une année de retard à cause de ça"* (maman de Ta), *"mais il vient d'arriver, il n'est pas trop porté sur le travail"* (papa de Yu), *"j'étais beaucoup en souci, c'est un enfant qui est né à 6 mois, prématuré, même pas 1 kg, c'est pour cela qu'il a toutes ces difficultés"* (maman de Ma) *"dans ma famille on a des docteurs, on a eu une éducation"* (papa de Sé) et *"je sais qu'il a des difficultés, c'est pour cela que je me suis séparée de mon mari ..."* (maman de Sa).

Je constate enfin que sur les quinze parents, sept se disent attachés aux entretiens, qu'ils soient intermédiaires ou en lien avec la remise du livret scolaire. Cet état de fait montre l'importance du dialogue et l'aspect constructif qu'il revêt ; je rapporte ici quelques passages choisis pour étayer mon propos : *"Les deux sont utiles (commentaires et notes), et puis évidemment on attache de l'importance à l'entretien"* (parents de Ja), *"si on a l'occasion de parler avec les profs, on se rend compte que c'est important"* (papa de Fi), *"[...] comme on travaille en équipe"* (parents de Ni) *"je trouve que l'entretien ... on discute ce qui fait qu'après on comprend le commentaire"* (maman de Ta).

### 5.3 Synthèse concernant les entretiens avec les parents

La grande majorité des parents disent que l'entretien tripartite s'est bien passé. Ils le considèrent plutôt comme une formalité étant donné qu'ils ne sont pas surpris quant aux résultats annoncés. Pour deux d'entre eux l'entretien semble revêtir un caractère d'obligation sociale. Enfin, dans deux cas seulement, on ressent une distinction entre l'entretien officiel et l'interview qui se veut plus intimiste.

Globalement, les parents pensent que les commentaires leur sont adressés, toutefois le tiers d'entre eux considère que les élèves en sont également destinataires et qu'ils contribuent à les stimuler ou les motiver. Mis à part les conseils et soutiens que renferment les commentaires, les parents précisent qu'ils apprécient en outre les

compléments d'information ou d'explication qu'ils leur apportent. Certains enfin, se montrent conscients de la trace que laisse ce bilan qualitatif.

Enfin, il est intéressant de relever que 27% des parents interviewés relativisent les commentaires, n'y voyant pas forcément le reflet de la stricte réalité. Les propos de trois parents semblent vouloir dire que l'éducation scolaire n'est que du ressort des enseignants, et la petite moitié des parents se disent attachés aux entretiens.

## 6. Les entretiens avec les enseignants

Comme je l'ai déjà mentionné, les entretiens avec les enseignants se sont déroulés en deux étapes. D'abord j'ai interviewé les duettistes, séparément, quelque temps seulement après les entretiens tripartites. Dans un second temps, j'ai repris contact avec l'enseignante, devenue seule titulaire de la classe à double degré. Son interview m'a permis de recueillir des informations complémentaires.

L'analyse des retranscriptions d'entretiens m'a permis de sélectionner différents thèmes sur lesquels les enseignants se sont exprimés. Je les retrace ci-dessous, en proposant une sorte de dialogue entre les points de vue qui parfois divergent, et parfois se rejoignent et les articule par ailleurs, dans certaines situations, aux autres données de ma recherche. Je commence cependant par rapporter, ci-après, les impressions des enseignants par rapport à l'entretien tripartite.

### 6.1 Quel est l'impact perçu des entretiens tripartites sur les enseignants ?

La première question préparée sur mon canevas m'a servi en quelque sorte d'alibi pour entamer la discussion. Cependant, elle m'a permis de recueillir les impressions, presque à chaud, des enseignants par rapport au déroulement des entretiens tripartites.

L'enseignante, initiatrice de cette pratique particulière, relève que les entretiens se sont bien déroulés, comme à chaque fois. Elle précise que la démarche est généralement très porteuse, principalement du fait que le dialogue facilite l'explication : *”quand j'ai les gens devant moi, je trouve que c'est plus facile de dire exactement ou on en est”*, mais également parce que, le mois qui suit la réunion : *”il y a un tour de manivelle aussi bien à la maison que de ma part [...] en tout cas je dirais durant le 1<sup>er</sup> mois qui s'écoule, on sent cette entrevue, surtout au niveau du comportement de l'élève”*.

Plus précisément, en ce qui concerne ce troisième et dernier trimestre de l'année scolaire, l'enseignante souligne que les élèves promus en 6P, spécialement ceux qui ont des difficultés, ont entendu l'aspect "suivi" contenu dans les commentaires *"un travail régulier et soutenu dès le premier jour de la 6<sup>ème</sup> lui permettra de combler ses lacunes - il doit montrer un changement radical dès le 1<sup>er</sup> jour de la 6<sup>ème</sup> primaire - il doit absolument se prendre en charge dès le 1<sup>er</sup> jour de 6<sup>ème</sup> année"* et, dès lors, tant les parents que les élèves sont avertis de la situation.

L'enseignant, quant à lui, a trouvé les parents relativement intéressés par rapport aux commentaires, contrairement aux trimestres précédents où les chiffres prévalaient. Il faut dire que cette année 2007-2008 a vu le retour des notes dans les livrets scolaires, ce qui explique peut-être cet engouement pour les chiffres en début de période. Par ailleurs, il a trouvé des interlocuteurs plutôt passifs : *"des parents qui ont peu de question, je trouve, et qui viennent prendre connaissance, et qui réagissent relativement peu, même s'il y a un dialogue ... ils écoutent beaucoup"*. Cette remarque corrobore le constat que je fais plus haut, lorsque je relève que la tripartite est plutôt considérée comme une formalité par les parents, étant donné qu'ils ont déjà une préconnaissance de la situation scolaire de leur enfant. Cette remarque permet en outre d'expliquer la tendance dominante E é dans la situation de communication que révèle le tableau 9 ci-dessus.

## 6.2 **Sur quoi les enseignants disent-ils se baser pour rédiger leurs commentaires ?**

Etrangement, à cette question, l'enseignante répond tout d'abord qu'elle fait les entretiens ; elle poursuit en ajoutant que *"c'est l'entretien qui fait avancer, c'est pas le commentaire en lui-même. Le commentaire sert à soutenir ce que je veux dire"*. Elle persiste dans cette direction dans sa seconde interview, tout en nuanciant le rôle du livret scolaire, support des commentaires, en relevant : *"De toute façon, ce n'est pas que le carnet qui va faire avancer l'élève, mais c'est un moyen comme un autre, et moi je crois beaucoup à l'entretien"*. L'enseignant, de son côté, déplore assez rapidement *"que les carnets sont beaucoup basés sur des faits, de métier d'élève et de résultats d'épreuves, et très peu sur des pistes"*.



En bref, les commentaires occupent un rôle subalterne pour l'enseignante, au profit de l'entretien, alors que l'enseignant les considère incomplets, et précise se trouver démuné pour remédier à ce manque.

A ce stade, il est tout de même utile de faire un tour d'horizon des bases sur lesquels se construisent les commentaires, de part et d'autre des praticiens.

L'enseignante regarde comment l'élève travaille en classe, son comportement, son organisation, sa serviabilité, sa posture, son écoute, en bref des choses qui sont utiles pour les parents, souligne-t-elle : *"je mets ce qui ressort, ce que je trouve important"*. Je remarque que l'expression "je trouve" paraît mettre en avant cette composante de subjectivité qu'un parent d'élève perçoit comme le problème du commentaire, ce que je souligne plus haut. Elle précise tenir compte par ailleurs des résultats sans donner plus de détail. L'enseignant évoque les mêmes éléments.

En outre, les duettistes sont d'accord sur la limite imposée aux commentaires de par leur état de trace écrite. Pour l'enseignante cet état de fait la contraint à atténuer la réalité, il suscite la vigilance dans le choix de ses mots *"que ce ne soit pas trop grave, que ça reste dans le domaine de l'apprentissage, sur le comportement rester léger, c'est-à-dire ne pas enfoncer, même si tu vois un élève où tu sens que ça ne va pas du tout, oui rester soft au niveau des commentaires pour pas que ça reste"*. Ce dernier élément donne raison aux parents d'élèves qui ont remarqué la distanciation entre commentaires et réalité. Il en apporte un paramètre explicatif.

L'enseignant évoque sa propre expérience pour appuyer l'idée retenue dans le paragraphe ci-dessus. Il a en effet dû présenter ses livrets scolaires alors qu'il avait 16 ans, lors d'une candidature, et dès lors, il trouve très délicat d'écrire des choses. Il fait une distinction entre des résultats, qui peuvent toujours être améliorés souligne-t-il, et une attitude. Pour lui, l'attitude est-elle immuable ? Il ne donne pas de précision. En tout état de cause, la trace écrite a l'avantage, relève-t-il, de poser un garde-fou : *"ça limite beaucoup ce qu'on ose et qu'on peut se permettre d'écrire, peut-être que tant mieux, car on fait attention à ce qu'on écrit et on se limite"*. Cependant, *"de devoir l'écrire et de savoir que ça peut laisser des traces des années après je ne trouve pas cela normal, ça empêche de l'écrire librement et normalement, mais en même temps on ne peut l'éviter"*. L'enseignant est ici partagé entre une dualité, d'une part, l'obligation, indispensable parfois pour faire réagir, responsabiliser, conscientiser *"des fois on est obligé de faire réagir, de dire quand ça ne va pas et d'expliquer pourquoi, ne pas faire*

*que de la complaisance*” et, d’autre part, le préjudice éventuel inhérent d’une trace écrite.

Je constate que, pour les deux praticiens, les mots et leur interprétation possible, particulièrement dans le temps, induisent la réflexion et conduisent à la prudence. Cependant, la distinction entre une prise de conscience d’un côté, nuancée toutefois *”je pense qu’au niveau primaire ça doit être très rare [...] ça m’étonne qu’on aille rechercher au niveau des commentaires quelque chose”* (A), et une expérience vécue personnellement (qui laisse des traces !) *”ça fait très mal”* (Ch.) de l’autre, pourrait expliquer ce que montre le tableau 7 ci-dessus, dans la différence de pratique entre les duettistes. En effet, l’enseignante introduit régulièrement des valeurs de jugement, certes positives majoritairement, mais l’enseignant les évite, rapportant plutôt des actions. Si c’est le cas, peut-on en déduire alors que le préjudice éventuel viendrait plus des valeurs de jugement que des constats de faits rapportés ?

Par ailleurs, dans ce discours, le poids des mots semble postposer la valeur des chiffres. Nous traitons bien sûr des commentaires plus particulièrement, mais ceux-ci sont souvent mis en lien avec les notes, et tous deux prennent place dans un contexte certificatif. Dès lors, il est intéressant de se pencher sur cette question.

Les notes sont attachées à la norme, elle-même imposée par une Institution qui répond ainsi à la société. La valeur des notes est liée à une culture, à une histoire. Un parent d’élève relève d’ailleurs que *”c’est quand même un système qui voit qu’on est au-dessus d’une moyenne ou en dessous”* (papa de Jo). Pour lui cette valeur fait sens dans ses représentations issues de notre culture, de notre histoire, mais qu’en est-il des parents issus d’une autre culture ? Certains d’entre eux évoquent leur difficulté : *”moi j’ai appris à ma façon et des fois avec moi ça va pas [...] j’ai fait mes études en Afrique”* (maman de Ma), *”je connais pas bien le système [...] je comprends mieux ce qui est écrit [...] j’ai seulement 4 ans d’école, ... nous sur 20, si c’est pas bien le 7[...] 20 c’est tout juste, maintenant c’est différent ... je connais pas”* (maman d’An). Pour elle, l’écrit lui donne l’occasion de comprendre les résultats de son fils.

### 6.3 **Quelle représentation les enseignants se font-ils des commentaires ?**

Comme je le relève ci-dessus, les commentaires tiennent lieu de soutien du discours de l'entretien tripartite. Quand ils en parlent, les enseignants les associent en général au carnet scolaire lui-même.

Pour l'enseignante, le livret scolaire, tant les commentaires que les notes, permet de *"montrer une photo du gamin aux parents"*. Il représente un moyen de communication entre l'école et les familles : *"tu fixes où en est l'élève et c'est la courroie de communication avec les parents"*. Ce moyen de communication ne se limite pas à la famille, *"c'est aussi une courroie de transmission pour les profs qui les ont après [...] ils peuvent aller regarder ce qui s'est passé avant, et mieux comprendre, ça peut être des indices ces carnets ..."*. En ce qui la concerne, l'enseignante précise qu'elle ne regarde jamais les commentaires de ses collègues, si ce n'est pour s'inspirer.

Pour l'enseignant, les commentaires *"c'est expliquer par des mots une image d'un moment donné ...enfin non, ce qui s'est passé durant 2-3 mois, [...] résultats et attitude plutôt qu'autre chose, je trouve"*. Le commentaire permet de constater l'évolution de l'élève indépendamment de la note, l'effort, l'attention en classe, la régularité. Il permet de valoriser l'effort accompli. Le commentaire permet de rapprocher la distance d'avec le résultat. Enfin, comparant les commentaires du livret scolaire avec ceux des activités bilan, l'enseignant pense que les premiers ont une plus grande portée du moment qu'ils se trouvent sur un document officiel.

### 6.4 **Qu'est-ce que les enseignants attendent-ils des commentaires ?**

Les deux praticiens attendent une réaction de leurs commentaires.

L'enseignante souligne qu'elle n'attend pas un retour mais *"une réaction soit des parents, s'il faut vraiment cadrer l'enfant, ou soit de l'enfant lui-même"*. Elle rappelle que généralement tout a déjà été dit lors de l'entretien intermédiaire. Cependant, le fait de voir écrits sur le livret scolaire les points de discussion, et par ailleurs de les entendre une fois encore lors de l'entretien tripartite, augmente l'effet attendu, *"donc j'attends quand même que ça remue un peu les parents dans le bon sens ou dans le mauvais sens"*.

En ce qui concerne les parents plus particulièrement, elle cherche à les conscientiser et n'hésite pas à se référer aux trimestres précédents pour se justifier ou renforcer son argumentation *”[...] voir qu’entre ces deux commentaires il n’y a aucun progrès, ou au contraire excellente la remontée qu’a fait votre enfant, ou alors, il est toujours sur sa lancée”*. Dans ce cas, les commentaires des différents trimestres représentent une mémoire institutionnelle, construite socialement au travers des différents dialogues intervenus en amont. Par ailleurs, dans le cas des entretiens intermédiaires, l’enseignante attend qu’il y ait un suivi à la maison ; elle ajoute toutefois que *”dans le 30% des cas ça ne se fait pas”*. Qu’est-ce qui empêche ce suivi à la maison ?

L’enseignant précise qu’il s’attache à rédiger des commentaires simples et compréhensibles et *”que ça puisse, le plus rapidement, cerner en fait ce qu’on veut obtenir comme effet auprès de l’enfant quand il reçoit le carnet, francophone ou pas”*. Il répond ici à la question de savoir si le langage est adapté en fonction du destinataire.

## 6.5 Quel rôle les enseignants attribuent-ils aux commentaires ?

Pour les deux enseignants, les commentaires ont une utilité certaine. Ils l’évoquent de différentes manières.

L’enseignante explique que les commentaires permettent de nuancer la note, de l’explicitier et de l’enrober. Ils donnent la possibilité de faire part de progrès que la note ne révèle pas. Ils ont pour but d’informer les parents, de les faire bouger, de les conscientiser et de les mettre en garde. Ils peuvent s’avérer un support éducatif pour les parents. Dans ce dernier cas, l’enseignante relate une expérience antérieure où le commentaire était tourné d’une telle manière que le père s’est exclamé *”vous êtes la première à avoir osé faire un carnet comme ça [...]. Il m’a dit qu’il l’avait photocopié, affiché à la tête du lit de son fils”*.

La première réaction de l’enseignant a été de penser que, vu le retour des notes, les commentaires n’avaient plus leur raison d’être. Cependant, il a remarqué que les parents les attendaient, notamment pour savoir ce que veulent dire les notes, ou tout simplement pour prendre connaissance de ce que les enseignants ont à dire. Pour lui, les commentaires servent à encourager, à expliquer, à faire réagir, à responsabiliser, à servir sur le moment tant à l’élève qu’aux parents. Ils permettent de situer, d’aider, de réguler, en bref à chercher et trouver des solutions. Dès lors, c’est dans un but constructif qu’ils sont conçus.

Globalement, je constate que le rôle que les enseignants attribuent aux commentaires rejoint sensiblement celui que les parents leur confèrent.

Par ailleurs, il est à relever que les deux enseignants nomment la famille, les parents comme destinataires des commentaires et des livrets scolaires *”pour moi le carnet est pour les parents, il n’est même pas pour l’élève”* (A.). Toutefois elle relève dans son second interview que *”c’est le carnet de l’élève avant tout, le fruit de son travail”*. Cela veut-il dire qu’elle distingue l’élève, en tant que propriétaire, des parents comme destinataires ? L’enseignant ajoute que, dès lors que le livret scolaire s’adresse aux parents, *”ça doit rester dans le cadre de l’école”*.

Les réponses des praticiens dans ce contexte me laissent un peu perplexe, car elles sont en contradiction avec ce qu’ils disent attendre des commentaires et du rôle qu’ils leur attribuent, plus particulièrement en lien avec les élèves (encourager, responsabiliser, servir sur le moment tant à l’élève qu’aux parents, réguler).

En effet, ils évoquent, tant les parents que les élèves eux-mêmes, comme acteurs, avec de vrais rôles à jouer dans la progression des apprentissages scolaires. Certes, les verbes d’actions rapportés ci-dessus ne sont énoncés que par l’enseignant, mais j’ai relevé, dans l’analyse des livrets scolaires, que l’enseignante s’adresse directement à un élève dans un commentaire et, quand elle relate l’impact des entretiens tripartites (tant les parents que les élèves sont avertis de la situation), elle montre que le destinataire des commentaires est également l’apprenant. Or, les réponses que les praticiens donnent ci-dessus semblent dire que seuls les parents sont destinataires-acteurs. Cela montre-t-il qu’ils les considèrent comme partenaires ? De plus, si le livret scolaire ne représente *”qu’un document officiel destiné aux parents, qu’en est-il du caractère d’évaluation formative qui, dans un fonction secondaire, peut être attaché aux commentaires ? Les enseignants considèrent-ils que cet outil de régulation leur est réservé ?*

## 6.6 **Que font les parents des commentaires, selon les enseignants ?**

Cette question n’a été posée qu’à l’enseignant duettiste. Il répond indirectement en évoquant les entretiens tripartites, ce qui donne une idée de la population de parents qu’il a côtoyée, et montre implicitement leur engagement dans l’éducation et le suivi de leur enfant et, par ricochet, quelle suite ils peuvent accorder aux commentaires.

Il explique qu' *"Il y a ceux qui viennent contraints et forcés car ils pensent que c'est obligatoire, certains font poliment le déplacement et écoutent attentivement, mais ça ne va pas beaucoup plus loin, car ils estiment que c'est à nous de gérer l'avancée et le progrès de leur enfant, et puis il y a ceux qui suivent de près leur enfant"*. Je me rends compte que ce constat rejoint l'analyse que je propose sous 5.1 ci-dessus.

En effet, j'ai remarqué que, pour une majorité des parents, l'entretien tripartite paraît une formalité. Cette majorité peut correspondre "aux parents qui suivent de près leur enfant", il s'agit de ceux qui n'ont pas été surpris de leurs résultats. Les deux parents pour lesquels l'entretien tripartite semble revêtir une obligation sociale présentent la caractéristique de "ceux qui viennent contraints", enfin "ceux qui estiment que c'est à nous de gérer" représentent certainement les parents dont je relève les propos à la fin de la section 5.2 ci-dessus.

## 6.7 Synthèse concernant les entretiens avec les enseignants

Les enseignants relèvent que la démarche de l'entretien tripartite est importante, car elle est porteuse, particulièrement dans les propos constructifs qui interviennent dans la situation de communication, et dans la clarification et l'explication qu'ils peuvent y apporter. Ils montrent d'ailleurs que les commentaires, qu'ils estiment issus d'une construction sociale en amont, tiennent lieu de support à leur discours de la tripartite. Par ailleurs les retombées de la réunion se font ressentir d'une manière manifeste durant le mois qui suit, particulièrement au niveau du comportement de l'élève.

Devant l'importance des entretiens, les commentaires prennent un rôle subalterne. Toutefois ils sont utiles pour informer les parents sur l'attitude de l'élève en classe, mais également en lien avec les résultats. Cependant les deux enseignants soulignent l'aspect délicat que revêt la rédaction des commentaires, étant donné la trace écrite qu'ils laissent à tout jamais. Cet état de fait limite lourdement leur liberté d'écriture bien que celle-ci s'avère inévitable, pensent-ils.

Les praticiens considèrent les commentaires comme une image, arrêtée sur une période, de l'élève dans ses apprentissages scolaires. Le support qui les contient, le livret scolaire, s'avère la courroie de communication avec les familles, mais aussi la courroie de transmission avec les confrères.

Les enseignants attendent une réaction des commentaires, tant des parents que des élèves. Ils y voient le moyen de faire part des progrès de l'élève que la note ne révèle pas, mais aussi celui de responsabiliser et conscientiser les uns comme les autres. Ils les utilisent à fin d'encouragement, et en vue d'apporter des aides, de chercher et trouver des solutions. En outre, l'enseignante relève qu'elle revient parfois sur les commentaires des trimestres précédents pour soutenir son argumentation.

Enfin, trois catégories de parents émergent du discours de l'enseignant duettiste, dont les caractéristiques peuvent laisser supposer la suite qu'ils réservent aux commentaires. Le praticien évoque les parents impliqués, ceux qui se sentent obligés et ceux qui délèguent.

## **Chapitre 7 : Conclusion générale**

Dans le but d'apporter au lecteur une vision globale de ma recherche, la présente conclusion générale se veut concise. Je reprends dans un premier temps le questionnement initial avec les grandes lignes de la démarche. Ensuite je rapporte quelques éléments saillants tirés des synthèses proposées à la fin de chaque section de l'analyse et résultats de la recherche et les articule avec quelques composantes théoriques. Enfin, la dernière partie propose une réflexion personnelle ouverte sur une perspective pratique.

### **1. Rappel des grandes lignes de la démarche et de sa limite**

En tant que future enseignante, l'évaluation s'avère l'une de mes préoccupations majeures. C'est dans ce contexte que mon questionnement prend sa source. La recherche proposée dans ce mémoire se rapporte aux évaluations qualitatives côtoyant, sur les livrets scolaires, les évaluations quantitatives. Plus particulièrement elle s'intéresse à savoir quel message les commentaires véhiculent de part et d'autre des acteurs impliqués.

Dès lors, la problématique s'insère dans les thématiques de l'évaluation ainsi que de la communication école/famille. Afin de trouver des réponses à mon questionnement, j'ai choisi d'investir une classe à double degré, 5/6P, partagée en duo par une enseignante et son collègue. Par la suite, je ne fais pas de distinction entre enseignante et enseignant, bien que l'analyse, plus fine, met en exergue quelques différences. Il en va de même pour les élèves de 5P et de 6P.

Dans ce contexte, j'ai pu obtenir copie des livrets scolaires contenant les commentaires des trois trimestres de l'année 2007-2008. Cette période correspond au retour des notes à l'école primaire genevoise. Par ailleurs, j'ai eu l'occasion d'observer les entretiens tripartites réunissant enseignants, parents et élèves, lors desquels les livrets scolaires sont communiqués aux familles. Enfin, j'ai pu obtenir, d'une part, les interviews des parents d'élèves, juste après chaque réunion et, d'autre part, celles des enseignants, séparément et dans un second temps.

Toutes les données ont été retranscrites, catégorisées, codifiées puis réparties dans différents tableaux-matrices en vue de les analyser. Cette catégorisation multiple étant à la



base de mon analyse des commentaires, je décris et explique plus précisément les éléments qui la composent et les buts recherchés dans le déroulement de l'analyse. De plus, tout au long de celle-ci, je propose parfois l'articulation des différentes données recueillies pour corroborer certains éléments ou au contraire soulever un questionnement.

Le contexte de la recherche se limite à une seule classe et à une pratique particulière. Dès lors elle ne se base pas sur des hypothèses de généralisation mais tente de comprendre les tenants et les aboutissants d'un geste évaluatif et de sa communication dans un cadre restreint. Il s'agit dès lors d'une démarche herméneutique et compréhensive à visée exploratoire, caractérisée par une perspective inductive.

## **2. Eléments saillants de l'analyse**

La remise du livret scolaire reste souvent un évènement chargé d'émotion, ce qui révèle sa valeur sociale et publique. En effet, même si la grande majorité des parents prétendent s'attendre aux résultats qu'il contient, sa transmission n'est de loin pas un acte anodin. J'en veux pour preuve les multiples expressions et exclamations, observées durant les entretiens tripartites, qui traduisent la joie, l'impatience, le soulagement, parfois l'inquiétude ou l'incompréhension.

Du côté des élèves, et pour certains d'entre eux, le livret scolaire est apparu comme un objet mystérieux avec un pouvoir de sanction qui fait peur. Etrangement, ces apprenants semblent ne pas avoir fait le lien entre les activités bilan réalisées tout au long des trimestres, et les évaluations du livret scolaire. Cet état d'esprit provient-il des nombreuses modifications qu'il a subies au fil des années ? Ou est-ce la traduction de la représentation parentale ? A mon avis un peu des deux entrent en ligne de compte et de plus, le lien avec les activités bilan est tellement évident pour l'adulte qu'il n'a peut-être jamais pris la peine de l'explicitier clairement à l'enfant.

Pour les enseignants, ce document officiel paraît également chargé de valeur. Bien qu'ils reconnaissent qu'il est la propriété de l'élève, retraçant son travail, ils l'estiment destinés avant tout aux parents. Cependant ils n'ont aucune intention de le laisser sortir de la classe, en ce qui concerne les élèves de 5P, et lors des entretiens tripartites, ce sont les enseignants

qui le manipulent prioritairement. Ils tournent les pages, y pointent différents éléments, rédigent les objectifs prioritaires de mesures d'accompagnement.

Bref, pour les parents, le livret scolaire véhicule le mythe de la vraie valeur de leur enfant dans ses apprentissages scolaires. Pour l'élève il s'avère le vecteur d'un verdict. Pour les enseignants il justifie en quelque sorte de leur enseignement.

En ce qui concerne l'entretien tripartite en lui-même, la majorité des parents le considère comme une formalité, puisqu'ils connaissent déjà les résultats de leur enfant. Par contre, cette pratique est très porteuse pour les enseignants. D'une part, du fait de la construction d'une action commune ainsi que l'explication et la clarification qu'ils peuvent apporter aux parents et, d'autre part, pour les effets positifs sur le comportement de l'élève, même s'ils ne perdurent pas, de leur point de vue, au-delà du mois qui suit la réunion.

L'analyse des entretiens tripartites a permis de mettre en exergue la tendance aux dialogues dans une configuration qui cherche plutôt à favoriser le trilogue. Qui plus est, ce dialogue se passe majoritairement des enseignants aux élèves, ces derniers restant peu actifs si ce n'est lors des autoévaluations orales suscitées par les enseignants en début de tripartites, pour certains élèves. Dès lors, force est de constater que les parents ne sont pas les interlocuteurs privilégiés, mais les spectateurs d'une saynète qui se joue entre deux acteurs détenteurs d'une mémoire commune. Cherche-t-on à évoquer sciemment cette biographie institutionnelle pour servir de levier sur les actions des élèves ? A cette fin les parents témoins seraient-ils ainsi conduits à devenir acteurs de l'action commune décrite par les enseignants ?

L'entretien tripartite tel que décrit ci-dessus paraît lui-même une forme d'évaluation formative à l'intérieur de la réunion formelle. En effet, d'une part, et dans une approche constructivisme et socioconstructivisme de l'enseignement, l'évaluation formative induit une implication de l'élève dans sa propre construction. La dévolution de l'évaluation à l'apprenant vise à renforcer son autonomie (Allal & Wegmuller, 1997). Lorsqu'en début de tripartite les enseignants demandent à certains élèves de s'autoévaluer, ils les invitent à formuler une appréciation par rapport à leurs comportements, leur progression, leurs difficultés rencontrées durant l'année ou le trimestre écoulé. La démarche d'autoévaluation s'inscrit dans une approche métacognitive au sens de Dolly 1997.

D'autre part, la situation d'entretien, regroupant différents acteurs du contexte scolaire autour du livret scolaire, respectivement des commentaires et de la fonction formatrice que sous-tend leur contenu, paraît traduire la fonction de médiateur que suppose toute régulation interactive (Mottier Lopez 2006). En bref, commentaires et parents joueraient le rôle de médiateurs suscitant l'autorégulation de l'apprenant, avec effets différés, c'est-à-dire aux trimestres à venir ou à la prochaine rentrée scolaire.

L'analyse des commentaires tend à montrer, de par leur formulation, qu'ils s'adressent aux parents. De plus, les constats qu'ils renferment, qu'ils soient positifs ou négatifs, privilégient les savoir-être et apportent des indications permettant à l'apprenant de poursuivre son action ou au contraire mettent en relief des éléments qui l'empêchent de progresser. Dès lors, de telles indications peuvent tenir lieu de soutien à la régulation ou l'autorégulation, bien qu'aucune piste de remédiation ne soit réellement posée. Par ailleurs, la concentration des occurrences sur les savoir-être montre également la place que les enseignants accordent à ces savoirs-là.

En ce qui concerne plus particulièrement les propos liés directement aux résultats, en lien avec les disciplines, ou aux appréciations, en lien avec les savoir-être, l'analyse révèle trois orientations distinctes : l'explication, le renforcement et la nuance, dont la tendance est parfois positive, parfois négative. L'explication s'avère la forme la plus couramment utilisée, ce qui sous-tend une forme de justification de la part des enseignants d'où l'évocation de destinataires extérieurs à la situation scolaire. Le renforcement induit l'acquiescement et la reconnaissance du travail accompli, alors que la nuance tend à relativiser l'évaluation.

De leur côté, les parents se voient destinataires des commentaires qu'ils considèrent comme conseil, soutien ou information explicite et complémentaire. Toutefois un tiers d'entre eux estiment qu'ils s'adressent également aux élèves et leur apportent stimulation et motivation. Cependant, globalement les commentaires restent en marge des évaluations chiffrées. D'ailleurs 27% des parents estiment qu'ils ne sont pas le reflet de la stricte réalité.

Enfin, pour les enseignants, les commentaires tiennent lieu avant tout de support à leur discours de la tripartite. Ils émanent d'une construction sociale intervenue en amont, et représentent une image de l'élève dans ses apprentissages, arrêtée sur une période. En

outre, les praticiens évoquent leur réticence à l'écriture, limitée par la trace indélébile qu'elle laisse derrière elle, et des conséquences qu'elle peut engendrer.

### 3. Réflexion personnelle

Avant d'entreprendre ma recherche, je pensais que les commentaires rédigés sur les livrets scolaires permettaient d'apporter une touche d'humanisation à l'évaluation sommative. Je les considérais comme un outil d'évaluation certificative supplémentaire permettant de compléter, nuancer, renforcer, expliciter la note. Dans les faits, les commentaires jouent ce rôle, mais quel poids représentent-ils dans la certification ? En fin de compte c'est la note que l'on retient même si elle est enrobée, c'est elle qui est décisive pour le passage, et c'est elle enfin que la majorité des parents attendent. Elle leur parle et représente le baromètre qui leur permet de situer leur enfant sur l'échelle de valeur admise socialement.

Par ailleurs notre système de notes repose sur des compétences quantifiables, croit-on. Qu'en est-il des savoir-faire ainsi que des savoir-être qui me paraissent très importants dans les apprentissages des élèves ? Comment les quantifier ? J'ai remarqué que l'initiative relative à la réforme du cycle d'orientation, refusée par le peuple genevois le 17 mai dernier, prévoyait l'évaluation de ces savoirs-là. Il n'est pas exclu que cet élément ait fait pencher la balance en faveur du refus de l'initiative. D'ailleurs une recherche menée par De Ketele (1986), bien que peut récente, rapporte que les parents voient dans l'apprentissage des savoir-être l'une des priorités de l'école, cependant il n'est pas rare de voir ces mêmes parents contester le droit aux enseignants de porter un jugement de valeur sur le savoir-être de leur enfant.

Les chiffres me paraissent insipides, froids, définitifs alors les mots recèlent une gamme de nuances. Seulement cette gamme est très subjective et peut présenter des revers insoupçonnés, d'où la méfiance des enseignants, confirmée par la mise en garde de la DGEP (voir annexe B, chiffre 7) "*tout commentaire est à manier avec précaution*". Dans ce sens, la note induit une sorte de protection pour le praticien puisqu'elle est socialement reconnue, alors que les mots au contraire l'exposent. De plus, la trace écrite peut entraîner des conséquences pour l'apprenant lui-même lorsque le livret scolaire est sorti du contexte de l'école.

La rédaction de commentaires n'est pas une obligation et, bien que le livret scolaire s'avère la courroie de communication avec les familles, le praticien a le choix de privilégier le dialogue. De multiples possibilités s'offrent à lui pour l'instaurer et personnellement, c'est cette voie que je choisirai étant donné l'impact qu'elle représente. Quant à la rédaction de commentaires, dans sa fonction d'évaluation formative, je pense qu'elle a plus sa place au niveau des activités de bilan que sur les livrets scolaires au vu des résultats de ma recherche.

## Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1991). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, (Ed), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6<sup>ème</sup> éd.) (pp. 153-183). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud (Eds), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel et Niestlé.
- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (7<sup>e</sup> éd., pp. 130-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L., Wegmuller, E. (novembre 1997). « Lex-Eval » Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances* no 3. (pp. 14-15)
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : Publications OCDE.
- Allal, L., Cattafi, F., Favre Marmet, A., Hohl, J.-M., Mottier Lopez, L., Riedweg, B., Tessaro, W., Wegmuller, E., (2008). Recherche sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives à Genève. In *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. (pp. 129-233). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Barlow, M. (1977). *Notes et résultats scolaires de nos enfants*. Editions du Centurion.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Chronique sociale. Lyon
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992/2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. De Boeck. Bruxelles.

- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogique. (Recherches ; 91.101).
- Cardinet, J. (1994). *Evaluation scolaire et pratique*. De Boeck. Bruxelles.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. PUF, Paris
- Dassa, C. & Laurier, M. (2003). Le diagnostic pédagogique comme moyen d'informer. In *Evaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*. (pp. 103-130) Quebecor Eds. Québec.
- De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp.179-208) J.-M. De Ketele (Ed.). De Boeck-Wesmael. Bruxelles.
- De Ketele, J.-M., Gérard, F.-M. (2001). ***La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences***. *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 27, no 1.
- Dolly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In P. Meirieu (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). Paris : ESF.
- Fournier, M. (2006, novembre-décembre). A quoi servent les notes ? *Sciences Humaines*, Hors-série spécial, 5, 56-59
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématiques démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Haberman, A. M. & Miles, M. B. (2005). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck & Larcier. Bruxelles.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier no 36.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck & Larcier. Bruxelles.
- Kaufmann, J.-C. (1998). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

- Lehraus, K. (semestre d'hiver 2007-2008). Module EAT2. Processus d'apprentissage et interactions sociales en classe. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, section des Sciences de l'éducation.
- Leutenegger, L. & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2006). La médiation sociale. In *Recherche sur l'évaluation en éducation*. (pp. 84- ) G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.) L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (semestre d'automne 2007-2008). *Evaluation et régulation des apprentissages*. Notes personnelles du cours de Baccalauréat universitaire en Sciences de l'éducation, Domaine « Apprentissages et actions éducatives », Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, section des Sciences de l'éducation.
- Pelgrims, G. (semestre d'hiver 2007-2008). Module EAT2. *Classes spécialisées et intégration : apprentissage et enseignement*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, section des Sciences de l'éducation.
- Perreard Vité, A. & Vité, L. (1996). Le carnet outil de communication ? in Les cahiers de la section Sciences de l'Education, *Pratiques et théories*. (51-57) Genève.
- Perrenoud, Ph. (1987). Contrôle des conduites et attentes de l'école. In C. Montandon, Perrenoud Ph, *Entre parents et enseignant : un dialogue impossible ?* (pp. 120- ) Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Une approche systémique du changement. In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol 16, nos 1-2, (pp. 107-132).
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris.
- Raynal, F. & Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. (5<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF éditeur.
- Règlement de l'enseignement primaire (C1 10.21 du 4 avril 2007)
- Rotenberger, A. (2002). *La rénovation de l'enseignement primaire. Le cas genevois à l'épreuve de la pratique*. Université de Genève, FPSE : Cahier no 38 de la Section des Sciences de l'Education
- Scallon, G. (2003). La rétroaction à l'élève et l'évaluation formative : à la recherche d'une étroite association ! In *Evaluation et communication. De l'évaluation formative à l'évaluation informative*. (pp. 15-57) Quebecor Eds. Québec.



- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Veslin, J. (1999). Et si on faisait de l'évaluation un moteur ? In *Repères pour enseigner aujourd'hui* (pp. 135-150). Paris : INRP.
- Wegmuller, E. (décembre 1997). Un outil de régulation créé avec l'élève « Le guide d'orthographe » *Résonances* no 4. (pp. 6-7)
- Wegmuller, E. (2004). Remplacer la note par une communication plus efficace. *Arobase, bulletin de coordination enseignement*, 7, 2-3.
- Wegmüller, E. (semestre d'hiver 2007-2008). Module EAT2, *Régulation des processus d'apprentissage et évaluation*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, section des Sciences de l'éducation.
- Wegmüller, E. (semestre d'hiver 2007-2008). Module EAT2, Régulation des processus d'apprentissage et évaluation. *En savoir plus sur la note ... (2005)*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, section des Sciences de l'éducation.

## LISTE DES ANNEXES

- Annexe A : Art. 46 et 55 de la section 5 Livret scolaire du règlement de l'enseignement primaire (extrait du règlement état au 2 septembre 2008)
- Annexe B : Directive de la Direction générale de l'enseignement primaire D-DGEP-01A-17 du 25.08.2008 intitulée : "Evaluation des compétences et des connaissances des élèves"
- Annexe C : "Quels commentaires dans le livret scolaire ?", texte à la disposition de l'internaute tiré du site "Petit Bazar"
- Annexe D : Power Point de la DGEP à disposition sur le site du Petit Bazar relatif au livret scolaire "version rentrée 2007"
- Annexe E : Direction de la Direction générale de l'enseignement primaire D-DGEP-01-A-03 du 25.08.2008 intitulée : "Transmission de l'évaluation aux familles"
- Annexe F : Art. 39 du chapitre VI Evaluation scolaire du règlement de l'enseignement primaire (extrait du règlement état au 2 septembre 2008)
- Annexe G : Canevas d'entretiens avec les enseignants
- Annexe H : Tableaux "Carte d'identité élèves et livrets scolaires" pour les élèves de 5P et de 6P avec la légende.

***Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21  
(REP)***

[Tableau historique](#)

du 7 juillet 1993

(Entrée en vigueur : 15 juillet 1993)

**Etat au 2 septembre 2008**

Section 5<sup>(10)</sup> Livret scolaire

Art. 46<sup>(10)</sup> Généralités

<sup>1</sup> Le livret scolaire est le document officiel de communication aux parents de l'évaluation scolaire de l'élève (apprentissages dans les disciplines et dans la vie scolaire). Il renseigne en outre sur les modalités d'évaluation en vigueur, sur les conditions de passage d'une année à l'autre, ainsi que sur les conditions de passage au cycle d'orientation.

<sup>2</sup> L'enseignante ou l'enseignant titulaire de classe rédige ses commentaires de façon à renseigner les parents et à encourager l'élève.

Art. 55<sup>(10)</sup> Livret de scolarité

<sup>1</sup> L'enseignant tient à jour le livret de scolarité obligatoire, établi pour tout enfant scolarisé.

<sup>2</sup> L'état civil de l'enfant, ses changements de domicile, ses mutations au cours de la scolarité, ses notes annuelles de travail sont inscrites dans ce livret.

<sup>3</sup> Le livret contient en outre un bulletin de promotion au cycle d'orientation et une attestation de fin de scolarité obligatoire.

<sup>4</sup> Ce livret, qui tient lieu de pièce justificative de l'instruction reçue et qui doit être présenté lors de l'inscription dans une autre école ou de l'entrée en apprentissage, est un document important. Il doit être conservé soigneusement.



## DIRECTIVE

<b>D-DGEP-01A-17- ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DES CONNAISSANCES DES ÉLÈVES</b>	
Nom de l'entité : DGEP	
Activités/Processus :	
Entrée en vigueur : 25.08.2008	Version et date : 1.0 du 25.08.2008
Date d'approbation de la Direction générale de l'enseignement primaire : 25.08.2008	
Responsable de la directive : Thérèse Guerrier	

<b>I. Cadre</b>
<b>1. Objectif(s)</b>
Fixer les modalités d'évaluation des élèves à l'école primaire.
<b>2. Champ d'application</b>
Ensemble des établissements de l'enseignement primaire.
<b>3. Personnes de référence</b>
<b>4. Documents de référence</b>
Règlement C1 10.21 de l'enseignement primaire du 4 avril 2007, articles 39 à 55. Livret de scolarité obligatoire (LSO) : pages 2, 3, 4 et 16.

## II. Directive détaillée

Le but de la présente directive d'application est de garantir des pratiques d'évaluation homogènes par toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'enseignement primaire et une utilisation conforme du livret scolaire.

### 1. Cadre général

Les nouvelles dispositions du Règlement C1 10.21 de l'enseignement primaire relatives à l'évaluation des compétences et connaissances des élèves, adoptées par le Conseil d'Etat le 4 avril 2007, figurent aux articles 39 à 55 dudit règlement.

**Le livret scolaire** précise le cadre de l'évaluation des élèves et les modalités d'utilisation du document que les enseignant-e-s doivent respecter et auquel les parents doivent se référer:

- pages 2 et 3 : informations générales,
- page 4 : évaluation au cycle élémentaire,
- page 16 : évaluation au cycle moyen,
- page 39 : conditions d'admission au cycle d'orientation.

L'évaluation des élèves doit porter sur l'acquisition des connaissances et des compétences organisées **par degré annuel** dans le plan d'études 2007. Ce plan d'études indique précisément les différents temps visant à l'apprentissage progressif de ces contenus.

A partir d'une séquence d'enseignement, le degré d'exigence sera différent selon que la notion ou la compétence est travaillée durant :

- un temps de sensibilisation,
- un temps de construction, de structuration, de consolidation,
- un temps de mobilisation en situation où l'acquisition de la connaissance ou de la compétence est requise.

Les objectifs et les attentes 2P/4P/6P figurant dans le classeur des objectifs d'apprentissage sont un complément indispensable au plan d'étude. Ils facilitent une vision longitudinale de la construction et de l'acquisition des savoirs de la 1E à la 6P.

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés,

- leurs progrès sont évalués conjointement par le/la titulaire de classe et le/la titulaire de classe d'accueil;
- cette évaluation est à différencier de la notation dont ils peuvent être dispensés pendant 2 ans.

Comme le livret scolaire dure le temps de la scolarité primaire, l'enseignant-e le conserve pendant les vacances d'été. En cas de changement d'école, le livret scolaire est remis à la famille.

## 2. Ressources à disposition des enseignants

**En complément à cette directive**, un espace spécifique sur le site <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation est mis à disposition des enseignant-e-s.

Il regroupe tous les éléments qui peuvent être exploités et réutilisés par les enseignant-e-s tels que :

- documents pour l'évaluation des apprentissages dans la vie scolaire,
- documents pour l'évaluation des apprentissages dans les disciplines,
- grilles d'entretiens avec les parents,
- documents d'élaboration d'activités bilan : en-têtes avec ou sans points, barèmes,
- documents d'élaboration de commentaires adéquats,
- propositions d'activités bilan pour les disciplines du plan d'études,
- prescription en matière de dossier d'évaluation.

Ce site est complété et alimenté tout au long de l'année scolaire.

## 3. Évaluation des apprentissages dans la vie scolaire

Établir un bilan de progression des apprentissages dans la vie scolaire consiste à porter un regard, à un moment donné, sur le comportement scolaire de l'élève.

L'évaluation se fait à partir des quatre compétences suivantes : la prise en charge du travail personnel de l'élève, ses relations avec les autres, la collaboration avec ses camarades, le respect des règles de vie commune.

Cette évaluation se base sur les observations des titulaires et sur celles des maîtres et maîtresses spécialistes, des titulaires de classe d'accueil et des enseignants chargés de soutien pédagogique qui ont la charge de l'élève, voire éventuellement sur des documents d'évaluation écrits.

La progression des apprentissages dans la vie scolaire est formulée de la manière suivante :

très satisfaisante	l'élève progresse avec aisance
satisfaisante	l'élève progresse ; il peut rencontrer certaines difficultés
peu satisfaisante	l'élève progresse peu ou ne progresse pas, il est en difficulté

Pour d'autres documents plus détaillés, voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique apprentissages dans la vie scolaire.

#### 4. Évaluation des apprentissages dans les disciplines : généralités

##### Activités bilan : définition

**Au CE**, L'activité bilan est une activité d'évaluation formative qui a pour but de situer les apprentissages de l'élève au terme d'une ou plusieurs séquences d'enseignement/apprentissage et de réguler l'enseignement.

**Au CM**, les activités bilan sont certificatives et attestent du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences.

Les activités bilan sont réparties tout au long du trimestre. Elles contiennent un choix d'exercices complexes et/ou d'application.

##### Principes à respecter dans la construction des activités bilan

Evaluer ce qui a fait l'objet d'un enseignement en classe.

Evaluer les connaissances et compétences décrites dans le plan d'études.

Faire figurer les objectifs évalués sur l'en-tête de l'activité bilan en termes compréhensibles par les élèves.

Veiller à équilibrer les deux types d'exercices, en accordant une priorité au premier :

- la situation problème ou l'activité complexe qui permet de vérifier la capacité des élèves à mobiliser des notions ou des outils, par exemple une situation problème en mathématiques, une analyse de documents en géographie, une production écrite;
- l'activité d'application qui donne des informations sur le niveau d'acquisition de notions, d'outils spécifiques.

Assurer les régulations nécessaires après l'activité bilan.

Les enseignant-e-s d'un même degré et d'un même établissement ont tout avantage à préparer des activités bilan communes, démarche qui contribue à la régulation et à l'harmonisation des pratiques d'évaluation.

##### Bilan trimestriel

Au cycle élémentaire (1P et 2P), le bilan trimestriel est un bilan de progression des apprentissages par rapport aux objectifs de fin de 2P, basé sur les activités bilan, les activités d'apprentissage pertinentes et les observations de l'enseignant-e.

Au cycle moyen, le bilan trimestriel est le résultat de la moyenne des activités bilan.

#### 5. Cycle élémentaire

##### 5.1 Évaluation des apprentissages dans les disciplines selon les degrés

Au cycle élémentaire, l'évaluation est essentiellement formative et informative pour les parents de la 1E à la 2P. A la fin de la 2P, elle est également certificative. Elle porte tout au long du cycle sur la progression de l'élève dans l'acquisition de connaissances et compétences de base en lien avec l'atteinte des objectifs dans les activités du trimestre.

##### Progression et évaluation

L'observation de la progression de l'élève prend en compte les éléments suivants :

- l'implication dans les activités proposées,
- l'attitude face aux obstacles rencontrés,
- l'évolution dans l'acquisition des compétences.

De plus, pour cerner au mieux la progression de l'élève, l'enseignant-e prend notamment en compte:

- les apprentissages effectués,
- le degré d'autonomie de l'élève,
- la complexité des tâches,
- le moment où s'effectue le bilan.

**En 1E - 2E**, degrés caractérisés par l'entrée des élèves dans les apprentissages scolaires, l'enseignant-e met en évidence les progrès de l'enfant et signale, le cas échéant, les difficultés de l'élève aux parents.

Pour établir le livret scolaire, l'enseignant-e recueille des informations de sources variées telles que les activités d'apprentissage pertinentes, les quelques activités bilan effectuées et les observations des personnes qui interviennent auprès de l'élève.

Dans tous les cas, avec le fichet adéquat, l'enseignant-e privilégie une évaluation descriptive et critériée permettant de mettre en évidence les démarches et les compétences révélées par l'élève. Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique fichet d'évaluation.

En aucune manière, il ne mentionne si l'objectif de l'activité est "atteint" ou "non atteint et à reprendre". Il ne situe pas ses élèves par rapport à un seuil attendu et n'attribue pas de points. Au terme du troisième trimestre de la 2E, une appréciation globale de la progression de l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et compétences est apportée en termes de "*est satisfaisante*" ou "*sera suivie avec attention*".

**En 1P-2P**, les activités d'enseignement/apprentissage pertinentes et les activités bilan formatives sont accompagnées d'un fichet qui précise les objectifs évalués en termes compréhensibles pour l'élève. L'enseignant-e mentionne si les objectifs des activités sont atteints ou à reprendre. Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique fichet d'évaluation.

En 2P, l'utilisation de points dans les travaux et activités qui donnent lieu à une évaluation est possible. Dans ce cas, il convient de préciser le seuil de réussite et d'indiquer l'atteinte ou non de l'objectif poursuivi.

Les termes *très satisfaisant*, *satisfaisant*, *peu satisfaisant*, qualifient la progression de l'élève dans le livret scolaire. Pour ne pas créer de confusion, il convient d'**utiliser d'autres termes pour les activités bilan**.

## 5.2 Bilan trimestriel

### Démarche

#### 1. Recueillir des informations de sources variées :

- les activités bilan effectuées,
- les activités d'apprentissage pertinentes,
- les observations (titulaires, enseignants chargé de soutien pédagogique, titulaire de classe d'accueil, MS).

#### 2. Analyser et interpréter les informations en :

- accordant un poids déterminant aux objectifs travaillés aux stades de la consolidation et de la mobilisation en situation,
- distinguant les activités complexes (ex. produire un texte) des activités d'application (ex. accorder les noms avec les déterminants),
- prenant en compte la situation de l'élève au moment où les activités ont été effectuées et, le cas échéant, sa progression récente,
- vérifiant si les objectifs fixés sont atteints ou non atteints / à reprendre,
- se fondant sur le degré d'autonomie de l'élève (sans aide, aide ou relance, encadrement soutenu, etc.),
- comparant les travaux de l'élève avec les observations de l'ensemble des enseignant-e-s qui en ont la charge.

#### 3. Décider de l'appréciation et du commentaire éventuel.

## Appréciations

Compte tenu de la variété des informations fondées sur l'évolution et la progression de l'élève, les appréciations ne sont pas le résultat d'une moyenne.

	Dans les activités de la période, par rapport aux objectifs du cycle
La progression est très satisfaisante	L'élève est capable de <b>surmonter facilement</b> les obstacles rencontrés dans les différentes activités scolaires.
La progression est satisfaisante	L'élève est capable de <b>surmonter</b> la plupart des obstacles rencontrés dans les différentes activités scolaires, malgré quelques difficultés.
La progression est peu satisfaisante	L'élève <b>n'est pas capable de surmonter</b> la plupart des obstacles rencontrés dans les différentes activités scolaires, <b>malgré un encadrement soutenu</b> .

Dans une situation où le bilan trimestriel est incertain, il est nécessaire de chercher une confirmation de l'évaluation par un examen approfondi des travaux de l'élève et éventuellement par une prise d'information supplémentaire. Une progression « peu satisfaisante » nécessite la mise en place d'un encadrement spécifique permettant à l'élève de surmonter ses difficultés.

### 5.3 Bilan certificatif de fin de 2P

Établir un bilan de fin de cycle élémentaire consiste à porter un regard final sur les compétences et les connaissances acquises par l'élève au terme de la 2P **en référence aux attentes de fin de 2P**, celles-ci étant par ailleurs clairement définies dans le classeur des objectifs d'apprentissage.

#### Démarche

##### 1. Recueillir des informations de sources variées

- les éléments du bilan du 3<sup>ème</sup> trimestre : activités bilan, activités d'apprentissage pertinentes, observations des différents intervenants auprès de l'élève),
- les épreuves cantonales,
- les régulations apportées suite aux épreuves cantonales pour certains élèves. Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique Principes généraux.

##### 2. Analyser et interpréter ces informations comme pour le bilan de progression, mais en fonction des objectifs de fin de cycle en se posant des questions telles que :

- Les observations de l'enseignant-e et les résultats obtenus par l'élève aux différentes évaluations montrent-ils que les objectifs du cycle sont atteints ?
- Dans les disciplines concernées, l'épreuve cantonale confirme-t-elle l'évaluation de l'enseignant-e ?
  - Si oui, il n'y a pas de vérifications particulières à faire.
  - Si non, il s'agit pour l'enseignant-e d'affiner l'analyse, en regardant de plus près les résultats de l'épreuve cantonale, en particulier les résultats aux différentes parties de l'épreuve (lecture, production de texte, ...). Il s'agit aussi de vérifier si les objectifs non atteints dans l'épreuve ne le sont pas non plus dans les activités bilan et réciproquement.

##### 3. Décider de l'appréciation et du commentaire éventuel. Cette appréciation n'est en aucun cas le résultat d'une moyenne.

Dans une situation où le bilan certificatif est incertain il est nécessaire de procéder à un examen approfondi des travaux de l'élève, voire de demander un second avis.



## Appréciations

Appréciations de fin de 2P Objectifs de cycle :	Quand en fin de 2P,
atteints avec aisance	l'élève réussit facilement les activités.
atteints	l'élève réussit la plupart des activités malgré quelques difficultés
presque atteints	l'élève ne réussit pas un certain nombre d'activités <b>sans un encadrement soutenu.</b>
pas atteints	l'élève ne réussit pas les activités <b>malgré un encadrement soutenu.</b>

## 6. Cycle moyen

### 6.1. Évaluation des apprentissages dans les disciplines

Pour chaque discipline évaluée, l'enseignant-e élabore des **activités bilan**. L'évaluation porte exclusivement sur ce qui a été enseigné et consolidé, selon les contenus du plan d'études.

L'évaluation se réfère à des **seuils de réussite** fixés a priori en fonction des objectifs poursuivis et évalués dans les activités bilan. Il s'agit d'évaluer le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences atteint par l'élève et non de l'évaluer par rapport à ses camarades.

D'une manière générale, Il est recommandé de veiller tout particulièrement au calcul du seuil de réussite et au barème des activités bilan **en début de 3P ou lorsque c'est la première fois qu'une discipline fait l'objet d'une note.**

### 6.2. Activités bilan avec points

Sur l'en-tête de l'activité bilan figurent les objectifs évalués, le nombre de points total et/ou par partie et le seuil de réussite attendu, voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique fichet d'évaluation. Cet en-tête est intégré à l'activité bilan ou constitue un fichet à ajouter.

Les points sont attribués en fonction de critères portant sur l'exactitude de la réponse dans des activités d'application ou sur la qualité de la démarche et le degré d'adéquation de la réponse dans des situations complexes.

L'enseignant-e e détermine le **seuil de réussite** en fixant le nombre de points qu'il estime devoir être atteint en fonction à la fois de ce qui a été enseigné, de la complexité de la tâche et des indications du plan d'études. Il est également possible d'établir un seuil de réussite par composante ou domaine.

Lorsque les résultats des élèves révèlent de graves difficultés, l'enseignant-e prévoit une autre activité bilan.

**Il n'est pas nécessaire de placer le seuil de réussite aux 2/3 des points.** Il faut analyser à chaque fois la situation selon les principes ci-dessus.

Le **barème** est fixé après avoir déterminé le **seuil de réussite** et délimité les "**tranches**" de points. Cette répartition de part et d'autre du seuil n'est pas forcément régulière, mais tient compte des principes suivants :

Les "tranches" de points au-dessus du seuil - **4-5-6 - sont équivalentes.**

Les "tranches" de points au-dessous du seuil de réussite sont à organiser avec attention. Et s'attribuent en "tranches" de plus en plus petites.

La zone proche de la **moitié des points équivaut à 3.**

La zone du "non atteint" - **2** - est à fixer avec d'autant plus de précision qu'elle est déterminante pour la suite du cursus de l'élève.

La dernière tranche - 1 -, la plus étroite, **qualifie une non-prestation de la part de l'élève**. Elle doit rester exceptionnelle.

1	2	3	4	5	6
Exemple : 1 2 3	4 5 6 7 8 9 10 11	12 13 14 15 16 17 18	19 20 21 22	23 24 25 26 27	28 29 30 31
↑ Seuil de réussite					

### 6.3. Activités bilan sans points

Pour certaines activités bilan, l'attribution de points n'est pas pertinente, une note pouvant être attribuée directement. C'est particulièrement le cas lorsque l'activité bilan est constituée d'un, deux ou trois items ou questions complexes (ex. : un exposé oral, une situation de recherche en sciences). Les critères d'évaluation des compétences ou connaissances attendues doivent être établis et décrits de façon précise. Cette manière d'évaluer étant complexe, des exemples sont donnés sur le site <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique barème et cotation.

### 6.4. Communication des résultats et régulations

Le résultat d'une activité bilan est attesté à l'aide **d'une note entière** allant de 1 à 6. Il est souhaitable de compléter la note par un commentaire, une brève description de la démarche ou des propositions d'activités spécifiques (pages à lire, exercices à refaire, travail en groupe, etc.).

Les enseignant-e-s ont le devoir d'informer les parents en leur communiquant les activités d'évaluation pour signature au cours du trimestre. Ces documents sont insérés dans **le dossier d'évaluation** présenté en cours d'année lors des entretiens.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, rubrique dossier d'évaluation.

Voir également **D-CE** Transmission de l'évaluation aux familles.

Après la correction et l'attribution de notes, l'enseignant-e s'assure que les élèves ont compris leurs erreurs par un moment d'enseignement collectif ou individuel qui permet la correction et/ou la mise au net des copies.

Après la passation et la correction, l'enseignant-e analyse l'activité bilan en fonction des objectifs d'apprentissage visés pour déterminer où se situent les difficultés des élèves. A partir de ses constats, il/elle met en œuvre les régulations qui conviennent, en orientant l'enseignement et en s'interrogeant sur son impact, ou en proposant des activités spécifiques aux seuls élèves concernés.

### 6.5. Bilan trimestriel

Les activités bilan pour établir la moyenne trimestrielle par discipline notée sont en principe **au nombre de deux** avec, de cas en cas, la possibilité de prévoir une évaluation supplémentaire. Le nombre d'activités bilan retenues ne doit pas surcharger le temps de l'évaluation au détriment du temps d'enseignement et il convient de veiller à l'importance spécifique de chaque évaluation.

Les **travaux d'évaluation de moindre ampleur** comme les **tests** qui vérifient les apprentissages scolaires portant sur des outils tels que, en mathématiques, la maîtrise de l'addition, la soustraction,..., ou des **objectifs de simple restitution de connaissances de base** tels que livrets, orthographe des mots, formes verbales en conjugaison,..., **peuvent faire l'objet d'une note**. La **moyenne de ces résultats constitue une note entière, complémentaire à celles des activités bilans dans chaque discipline**. Ces travaux figurent dans le dossier d'évaluation.

### 6.6. Calcul de la moyenne trimestrielle

La note trimestrielle s'établit en calculant la moyenne des résultats obtenus aux activités bilan. Elle est enregistrée à la demi-note (6,0 / 5,5 / 5,0 / 4,5) dans le livret scolaire.

A titre d'exemple, l'arrondissement de la note trimestrielle s'établit ainsi :

$$4,24 = 4,0 \quad 4,25 = 4,5$$

En 4P et 6P, le résultat de l'épreuve cantonale est intégré pour **un tiers dans le calcul de la note du troisième trimestre.**

### **Pondération de la moyenne trimestrielle**

Il est possible, chaque trimestre et dans toutes les disciplines, de pondérer dans un sens positif (demi-note supérieure) la moyenne trimestrielle, en prenant en compte des éléments qualitatifs.

Cette pondération repose sur des informations attestées et documentées. Il peut s'agir par exemple d'activités d'apprentissage pertinentes - d'observations critériées en cours d'apprentissage, du travail fait avec d'autres enseignant-e-s, des évaluations formatives, du contenu du dossier d'activités en sciences de la nature et en sciences humaines.

### **6.7. Calcul de la moyenne annuelle**

La note annuelle s'établit en calculant la moyenne des notes obtenues chaque trimestre. L'arrondissement de la note annuelle s'établit au dixième, comme suit :

Exemples :  $4,16 = 4,2$      $4,33 = 4,3$      $4,66 = 4,7$      $4,83 = 4,8$

### **6.8. Principes à respecter pour l'évaluation des connaissances et des compétences**

#### ***Disciplines avec notes***

#### **Français I (3P - 4P - 5P - 6P)**

L'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur deux activités bilan : l'une portant sur la compréhension d'un texte et l'autre sur la production d'un texte en lien avec un genre textuel travaillé durant la période.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Documents d'organisation du travail, planification cycle élémentaire et cycle moyen de septembre 2006.

La compréhension ou la production sont évaluées à l'oral ou à l'écrit en lien avec l'enseignement donné.

#### **Français II (3P - 4P - 5P - 6P)**

Toutes les composantes (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) ont un poids égal et doivent être évaluées.

L'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur

- 2 activités bilan comprenant chacune les 4 composantes, ou bien
- 2 activités bilan comprenant chacune 2 des 4 composantes.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, langues.

#### **Mathématiques (3P - 4P - 5P - 6P)**

L'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur deux activités bilan constituées de situations problème et de problèmes d'application portant aussi bien sur le domaine de l'espace que sur celui du nombre. Elles portent sur un ou deux module-s ou thème-s et comportent une majorité de situations problème.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, mathématiques.

#### **Allemand (4P - 5P - 6P)**

L'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur :

- une ou deux activités bilan,
- des observations effectuées durant les activités et exercices faits en classe,

- des observations sur la production orale des élèves lors d'activités de communication.

Les connaissances sur le fonctionnement de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) ne font pas l'objet d'une activité bilan décontextualisée. Elles sont évaluées à partir des contenus des textes proposés pour la compréhension écrite, et par le biais de la production écrite de l'élève.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, allemand.

### **Sciences de la nature (5P - 6P)**

L'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur deux prises d'information dont une activité bilan écrite attestant des apprentissages des élèves.

Lors d'une activité bilan, l'élève peut se référer aux différents documents réalisés et/ou utilisés dans les séquences d'enseignement/apprentissage :

- son dossier,
- les productions collectives,
- les moyens d'enseignement.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, sciences de la nature.

### **Sciences humaines (6P)**

Pour les disciplines "histoire" et "géographie", l'évaluation trimestrielle est basée au minimum sur :

- deux activités bilan intitulées "sciences humaines", intégrant des objectifs liés à ces deux disciplines,

ou bien

- une activité bilan par discipline.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, sciences humaines.

### ***Disciplines sans notes***

Les disciplines sans notes, enseignées et évaluées tout au long de l'année scolaire comme les autres, font l'objet d'une appréciation en termes d'atteinte des objectifs dans le bilan certificatif de fin d'année. Les appréciations se réfèrent aux observations effectuées pendant les séquences d'apprentissage et/ou aux activités bilan. Les éléments pris en compte pour établir l'évaluation certificative annuelle figurent dans le dossier d'évaluation qui est présenté aux parents.

### **Sciences de la nature (3P - 4P) et Sciences humaines (3P - 4P - 5P)**

L'évaluation et les commentaires éventuels qui la complètent s'établissent en se référant au minimum à une activité bilan écrite.

Pour les sciences humaines, évaluer les deux disciplines "histoire" et "géographie" durant l'année. Lors d'une activité bilan, l'élève se réfère aux différents documents réalisés et/ou utilisés dans les séquences d'enseignement/apprentissage :

- son dossier,
- les productions collectives,
- les moyens d'enseignement.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, sciences de la nature et sciences humaines.

### **Education physique**

En éducation physique, l'appréciation choisie et les commentaires éventuels s'établissent en se référant à plusieurs domaines d'activités, par exemple, sur l'ensemble de l'année:

- se maintenir en équilibre, grimper, tourner,
- courir, lancer,
- jouer,

- s'opposer, lutter,
- nager.

L'évaluation consiste à porter un regard sur les compétences développées dans les quatre composantes définies dans les objectifs d'apprentissage.

L'éducation physique est évaluée en utilisant les activités bilan figurant sur le site <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, éducation physique. Les activités bilan sont insérées dans le dossier d'évaluation.

### Arts visuels

Les activités évaluées concernent les savoir-faire enseignés et l'acquisition de connaissances relatives au patrimoine artistique et culturel acquises au cours de visites (musées, galeries, ateliers d'artistes) ou au cours de séquences d'enseignement en classe.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, arts visuels.

### Education musicale

L'évaluation se réfère aux activités réalisées en cours d'année dans les trois domaines suivants : chant, écoute, préparation et compte rendu de concert.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Apprentissages dans les disciplines, éducation musicale.

## 7. Rédaction de commentaires dans le livret scolaire

Les appréciations chiffrées ou non peuvent être complétées par un commentaire. Tout commentaire est à manier avec précaution pour éviter les jugements de valeur. Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP, Livret scolaire - Dispositif d'évaluation, Principes généraux, commentaires dans le livret scolaire.

## 8. Passage d'un degré à l'autre

### Promotion

Le règlement de l'enseignement primaire prévoit trois formes de passage d'un degré à l'autre, basées chacune sur les résultats du bilan annuel :

*l'élève est promu,*

*l'élève passe par tolérance,*

*l'élève passe par dérogation.*

Dans ce dernier cas, la dérogation est accordée par la directrice ou le directeur d'établissement. Les enseignant-e-s de l'élève sont consulté-e-s, de même que les parents.

### Mesures d'accompagnement

Des mesures d'accompagnement visant à soutenir l'élève en difficulté doivent obligatoirement être prévues dans les cas de passage par tolérance et par dérogation.

Voir <http://www.petit-bazar.ch> DGEP ainsi que la directive concernant les mesures d'accompagnement.

## 9. Responsabilité des directrices et directeurs d'établissement

Les directrices et directeurs d'établissement sont responsables de la cohérence et de l'équité des pratiques d'évaluation, de l'information donnée aux parents et de l'organisation du soutien aux équipes enseignantes.

Thérèse Guerrier  
Directrice

# Quels commentaires dans le livret scolaire ?

Les commentaires inscrits dans le livret scolaire servent essentiellement à **informer les parents**

Rédiger un commentaire, c'est  
**renseigner les parents sur :**

- la progression
- les progrès restant à faire
- les acquisitions



**en lien avec les  
objectifs à atteindre**

Le commentaire est synthétique et plutôt court; les développements ont été expliqués lors de l'entretien d'évaluation.

Ne pas confondre le commentaire précis et technique du dossier d'évaluation ou du portfolio qui s'adresse à l'élève avec celui plus général du livret scolaire qui s'adresse aux parents.

## Quelques points forts concernant:

### Le moment de rédaction

Le moment de rédaction peut jouer un rôle déterminant (par exemple, s'y prendre suffisamment à l'avance pour pouvoir se relire et éviter les remarques faites sous le coup de l'émotion, faire un brouillon, etc.).

Revenir globalement sur la production finale des commentaires en se mettant, si possible, à la place du destinataire. En cas de doute, faire relire le commentaire par un autre collègue.

### L'énonciateur du commentaire

Les façons dont l'énonciateur se positionne peuvent être diverses mais elles doivent se révéler cohérentes. Choisir par exemple:

- l'absence de positionnement : *L'agitation fréquente de Marc l'empêche de se concentrer...*
- l'utilisation du "je " : *Je pense que...*
- l'utilisation du "nous" (dans le cadre d'un duo pédagogique, par exemple): *Nous proposons...*

### Le destinataire

Dans le livret scolaire, les commentaires s'adressent aux parents. Il faut réserver l'usage du "tu", qui s'adresse à l'élève, aux commentaires figurant sur les activités bilan.

Il est important de considérer les parents comme des destinataires singuliers en se fondant sur des éléments tels que:

- leur structure familiale
- leur fonctionnement parental
- leur culture
- leur langue et niveau de compréhension du français
- leur rapport à l'écrit

### La forme et le contenu des commentaires

Il est essentiel de donner aux commentaires une valeur appréciative à partir de **faits observés** dans des **situations concrètes** de la vie scolaire de l'élève. Ils s'appuient sur des activités, des comportements et des faits observés par l'enseignant **en lien avec des objectifs**.

Ils peuvent selon les cas porter sur :

- des compétences et des difficultés de l'élève dans les activités et/ou dans le comportement
- une progression par rapport aux objectifs d'apprentissage
- un rappel de ce qui a été dit et/ou proposé voire décidé lors de l'entretien en évitant de faire référence à des mesures de soutien thérapeutique externes.

### **La mise en texte du commentaire**

A l'instar de toute production écrite, l'écriture d'un commentaire dans le livret scolaire doit prendre en compte les éléments suivants:

- le lexique, qui doit être adapté le plus possible au destinataire "parents"
- l'orthographe et le respect du code écrit
- l'organisation des modalités appréciatives et évaluatives par le biais des:
  - substantifs (*capacité, progrès,...*)
  - verbes (*apprendre, aider, proposer...*)
  - adverbess quantitatifs (*beaucoup de, de plus en plus,...*)
  - adverbess de fréquence (*souvent, parfois,...*)
  - adverbess énonciatifs (*effectivement, malheureusement,...*)
  - adverbess qualitatifs (*calmement, facilement, parfaitement,...*)

<b>Commentaires à éviter</b>	<b>Commentaires à privilégier</b>
<p>L'utilisation du verbe <b>être</b>, qui définit la personne, et la tendance à la catégorisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>X est toujours incapable de se concentrer...</i></li> </ul>	<p>L'emploi d'un verbe d'action, qui décrit un fait:</p> <p><i>X canalise difficilement son intérêt sur une tâche sans l'aide de l'adulte...</i></p>
<p>Les formulations <b>négatives</b> en début de commentaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>V désobéit continuellement...</i></li> </ul>	<p>La mise en évidence, au début du commentaire, d'aspects positifs. S'il y a des difficultés, relever les progrès qui restent à faire et proposer éventuellement des pistes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Selon les jours, V se montre respectueuse des règles de vie. D'autres jours, elle est à la recherche constante des limites en transgressant les consignes. J'ai noté un début d'amélioration lorsque je lui demande d'expliquer avec ses propres mots la consigne à observer.</i></li> </ul>
<p>Les formulations marquées de <b>jugement</b> sur la personnalité de l'élève, peu opérationnelles et qui étiquettent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Y est agressive...</i></li> <li>• <i>X est timide ...</i></li> </ul>	<p>Les exemples concrets, et les contextualiser dans des situations sans les généraliser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Souvent, à la récréation, Y tape les autres enfants...</i></li> <li>• <i>A la récréation, X reste plus souvent en retrait...</i></li> </ul>
<p>Les commentaires faits sous le coup de <b>l'émotion</b>.</p>	<p>La prise de recul par rapport aux événements, ne pas écrire un commentaire dans le livret suite à une journée qui s'est mal passée avec l'enfant.</p>
<p>La production d'un commentaire <b>impersonnel</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>C'est un enfant qui...</i></li> </ul>	<p>L'emploi du prénom de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Z est un enfant qui...</i></li> </ul>
<p>L'emploi de termes liés au <b>jargon professionnel</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Malgré l'aide du GNT pour apprendre à dénombrer une collection d'objets...</i></li> </ul>	<p>L'emploi de termes simples et adaptés aux destinataires:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Malgré l'aide de l'enseignant d'appui pour apprendre à mieux compter...</i></li> </ul>
<p><b>L'explication</b> ou <b>l'interprétation</b> des résultats des apprentissages de l'élève par le seul comportement de celui-ci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Son résultat insuffisant en mathématique est dû à un manque de concentration et d'intérêt...</i></li> </ul>	<p>Une explication qui relève d'une observation précise liée à la discipline. Evoquer les aides mises en place ou à privilégier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En mathématique, Y rencontre des difficultés liées à des problèmes de compréhension de consigne. J'ai mis en place un soutien ciblé qui devrait lui permettre de progresser dans ce domaine...</i></li> </ul>



## **Le lien entre l'appréciation (indiquée par la mise de croix) et le commentaire au cycle élémentaire**

Les commentaires sont là pour compléter, expliciter l'évaluation de la progression au moyen de la croix.

Il appartient à l'enseignant de décider en cas d'hésitation (entre S et PS, ou entre "objectifs presque atteints" et "objectifs atteints"):

- s'il choisit de mettre par exemple PS pour clairement indiquer le souci, quitte à mettre en évidence dans le commentaire les progrès réalisés durant la fin du trimestre par exemple;
- s'il choisit de mettre par exemple S pour encourager l'élève, tout en mentionnant clairement les difficultés encore rencontrées.

En cas de PS ou "objectifs presque atteints", il est nécessaire d'avoir déjà eu un entretien avec les parents afin que ceux-ci ne découvrent pas au moment du carnet ou de l'entretien d'évaluation que la progression est peu satisfaisante.

En cas de PS ou "objectifs presque atteints", il est indispensable de compléter cette évaluation par un commentaire et/ou un entretien. Il est important de mettre en perspective ce que l'on va faire pour surmonter des difficultés, aider à la progression, etc.

La croix dans le livret reflète l'ensemble de la discipline, dans le commentaire on peut ajouter quelques éléments plus particulièrement sur un des domaines de la discipline.

## **Le lien entre l'appréciation (indiquée par la mise de croix) ou la note et le commentaire au cycle moyen**

Les commentaires sont là pour compléter, expliciter l'évaluation, que celle-ci soit sous forme de note ou d'appréciation.

En cas de note en dessous de 4 ou d' "objectifs presque ou non atteints" il est nécessaire d'avoir déjà eu un entretien avec les parents afin que ceux-ci ne découvrent pas au moment du carnet ou de l'entretien d'évaluation les difficultés de leur enfant. Il est également recommandé de compléter l'évaluation dans le livret par un commentaire. Il est important de mettre en perspective ce que l'on va faire pour surmonter des difficultés, aider à la progression, etc.

Lors d'une pondération à la note supérieure, il est également souhaitable d'écrire un commentaire dans le livret.

La note ou l'appréciation reflètent l'ensemble de la discipline, dans le commentaire on peut ajouter quelques éléments plus particulièrement sur un des domaines de la discipline.

# LIVRET SCOLAIRE

## RENTREE 2007



Département de l'instruction publique  
Direction générale de l'enseignement primaire  
Service de l'enseignement

1/17

## Contexte

- **24 septembre 2006 :**  
Votation populaire adoptant l'initiative "Pour le maintien des notes à l'école primaire"
- **4 avril 2007 :**  
Adoption par le Conseil d'Etat des modifications du règlement de l'enseignement primaire en matière d'évaluation – articles 39 à 56
- **Rentrée 2007 :**  
Entrée en vigueur du règlement avec un nouveau livret scolaire
  - maintien d'un système de notes dès la 3P
  - introduction des moyennes et des conditions de promotion annuelles d'un degré à l'autre

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

2/17

## Les moyens pour communiquer l'évaluation

- **Livret scolaire 2007**  
*Un seul livret pour les deux cycles de l'école primaire, remis aux parents chaque trimestre et en fin d'année scolaire. Remis définitivement à l'élève en fin d'école primaire.*
- **Rencontres avec les parents**
- **Dossier d'évaluation ou portfolio**

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

3/17

## Livret scolaire

### Un seul livret scolaire de la 1E à la 6P

- informations générales : pages 2 et 3
- évaluation au cycle élémentaire : page 4
- évaluation au cycle moyen : page 16
- conditions d'admission au CO : page 39

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

4/17

## Rencontre et entretien avec les parents

	1E	2E	1P	2P	3P	4P	5P	6P
<b>1<sup>e</sup> trimestre</b>	Réunion des parents Entretien pour les élèves en difficulté ou au bénéfice de mesures d'accompagnement							
<b>2<sup>e</sup> trimestre</b>	Rencontre	Rencontre avec dossier	Entretien* d'évaluation individuel et présentation du dossier d'évaluation					
<b>3<sup>e</sup> trimestre</b>	Rencontre	Rencontre avec dossier	Entretien, permanence ou soirée pour présentation du dossier d'évaluation					

\*Entretien : D'autres entretiens à la demande des parents ou de l'enseignant-e sont possibles

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

5/17

## Evaluation des apprentissages dans la vie scolaire

### Evaluation trimestrielle dès le 3<sup>e</sup> trimestre de la 2E jusqu'en 6P

	très satisfaisante	satisfaisante	peu satisfaisante
dans la prise en charge de son travail personnel	■	■	■
dans ses relations avec les autres enfants et les adultes	■	■	■
dans la collaboration avec ses camarades	■	■	■
dans le respect des règles de vie commune	■	■	■

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

6/17

## Evaluation des apprentissages dans les disciplines 1E – 2E

- Evaluation de la progression des premiers apprentissages sous forme d'entretien(s)
- Illustrations de cette progression dans le dossier d'évaluation ou le portfolio
- 3<sup>e</sup> trimestre de la 2E : appréciation écrite de la progression de

APPRENTISSAGES DANS LES DISCIPLINES 3<sup>e</sup> TRIMESTRE

La progression de votre enfant dans l'acquisition des connaissances et compétences:

est satisfaisante  sans suivre avec attention

Elle vous a été explicitée à l'aide du dossier d'évaluation lors de la rencontre du:

Absence(s) durant le trimestre: ..... demi-journé(s)

Signature de l'enseignant-e: ..... Signature des parents: .....

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

7/17

## Evaluation des apprentissages dans les disciplines en 1P - 2P

Disciplines	1P			2P		
	1 <sup>e</sup> trim.	2 <sup>e</sup> trim.	3 <sup>e</sup> trim.	1 <sup>e</sup> trim.	2 <sup>e</sup> trim.	3 <sup>e</sup> trim.
Français	●	●	●	●	●	●
Mathématiques	●	●	●	●	●	●
Ecriture-graphisme		●	●		●	●
Environnement		●	●		●	●
Education artistique		●	●		●	●
Education physique		●	●		●	●

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

8/17

## Evaluation des apprentissages dans les disciplines en 1P – 2P

### Bilan trimestriel : exemple en 1P

	très satisfaisante	satisfaisante	peu satisfaisante
Français	■	■	■
Mathématiques	■	■	■
Ecriture-graphisme	■	■	■
Environnement Sciences humaines (espace, temps) Sciences de la nature	■	■	■
Education artistique Arts visuels, Education musicale	■	■	■
Education physique	■	■	■

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

9/17

## Bilan certificatif de fin de 2P

Bilan certificatif de fin de 2<sup>e</sup> P

Tableau de suivi des apprentissages par discipline et par trimestre.

Disciplines évaluées: Français, Mathématiques, Ecriture-graphisme, Environnement, Education artistique, Education physique.

Statut de l'élève:  en avance  avec des mesures d'accompagnement  en retard

Signature de l'enseignant-e: ..... Signature des parents: .....

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

10/17

## Conditions de passage 2P – 3P

- L'élève **ayant atteint** le niveau de connaissances et de compétences requis en français et en mathématiques est promu en 3P.
- L'élève **ayant presque atteint** ce niveau dans l'une de ces disciplines passe en 3P **par tolérance** et avec mesures d'accompagnement. Mention en est faite dans le livret scolaire.
- L'élève **n'ayant pas atteint** ce niveau dans l'une de ces disciplines fait l'objet d'une **décision**
  - de passage en 3P avec mesures d'accompagnement
  - de redoublement
 prise par la direction après consultation des enseignant-e-s, de l'élève et de ses parents.

Dans les deux cas, mention en est faite dans le livret scolaire.

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

11/17

## Evaluation des apprentissages au cycle moyen

### Disciplines évaluées dès la 3P

Notes	3P		4P		5P		6P	
	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans
Français I	●		●		●		●	
Français II	●		●		●		●	
Mathématiques	●		●		●		●	
Allemand		●	●		●		●	
Sciences de la nature		●	●		●		●	
Sciences humaines		●	●		●		●	
Education artistique		●	●		●		●	
Education physique		●	●		●		●	

Direction générale de l'enseignement primaire • Service de l'enseignement

12/17

## En-tête d'activité bilan 3P – 6P

Prénom	Date	Signature des parents
Discipline évaluée		Note
Objectifs		

Barème																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1							2				3			4		5		6		

Remarques, conseils, régulations
----------------------------------

## Moyenne trimestrielle

- moyenne des résultats aux activités bilan
- enregistrée à la demi-note
- arrondie comme suit :
  - 4,2 = 4
  - 4,25 = 4,5
- épreuve cantonale  
un tiers de la note du 3e trimestre

## Moyenne annuelle par discipline

- moyenne des trois trimestres
- enregistrée au dixième
- arrondie comme suit :
  - 4,16 = 4,2
  - 4,33 = 4,3
  - 4,83 = 4,8

## Promotion - Redoublement

- **Promotion**
  - l'élève est **promu** (4 en Français I, Français II, Mathématiques)
  - l'élève **passé par tolérance**, avec mesures d'accompagnement (une ou plusieurs notes entre 3 et 4 en Français I, Français II, Mathématiques)
  - l'élève **passé par dérogation**, avec mesures d'accompagnement (une ou plusieurs notes inférieures à 3 en Français I, Français II, Mathématiques)
- **Redoublement**
  - l'élève **redouble** (une ou plusieurs notes inférieures à 3 en Français I, Français II, Mathématiques).

La décision de dérogation ou de redoublement exceptionnel est prise par la direction après consultation de l'enseignant-e et des parents de l'élève. Mention en est faite dans le livret scolaire.

## Promotion et mesures d'accompagnement

En fin d'année, les mesures d'accompagnement sont précisées dans le livret scolaire sous forme d'objectifs prioritaires pour les élèves qui passent

- par tolérance
- par dérogation



## DIRECTIVE

<b>D-DGEP-01A-03- TRANSMISSION DE L'EVALUATION AUX FAMILLES</b>	
Nom de l'entité : DGEP	
Activités/Processus :	
Entrée en vigueur : 25.08.2008	Version et date : 1.0 du 25.08.2008
Date d'approbation de la Direction générale de l'enseignement primaire : 25.08.2008	
Responsable de la directive : Thérèse Guerrier	

<b>I. Cadre</b>
<b>1. Objectif(s)</b>
Fixer les échéances de remise du livret scolaire aux familles ainsi que les modalités de rencontre.
<b>2. Champ d'application</b>
Ensemble des établissements de l'enseignement primaire.
<b>3. Personnes de référence</b>
<b>4. Documents de référence</b>
Règlement de l'enseignement primaire C1 10.21 du 4 avril 2007, articles 49 à 49.

## II. Directive détaillée

### Echéances de remise du livret scolaire aux familles

<b>Trimestre</b>	<b>Remise des livrets au plus tard le</b>	<b>Durée de la période d'enseignement</b>
Premier	25 novembre	12 semaines
Deuxième	10 mars	12 semaines
*Troisième	16 juin	12 semaines
*Bilan certificatif de fin d'année 2P à 5P	19 juin	
* 6P	12 juin	

Il est possible de remettre les livrets lors de permanences ou d'entretiens qui auraient lieu une ou deux semaines avant les dates mentionnées ci-dessus.

### Echéances pour les rencontres avec les parents

Période	Type de rencontre	Lien avec l'évaluation
Au cours du premier trimestre	Réunion de parents →	présentation des principes d'évaluation dans la classe
	Entretien →	pour les élèves en difficulté et/ou au bénéfice de mesures d'accompagnement
Au cours du deuxième trimestre	Entretien d'évaluation individuel →	présentation du dossier d'évaluation
Au cours du troisième trimestre	Entretien, permanence, soirée "dossier d'évaluation" →	présentation du dossier d'évaluation

Il convient de remettre le livret scolaire aux parents quelques jours avant la réunion de parents pour qu'ils puissent avoir le temps d'en prendre connaissance et s'y référer lors de la soirée de classe.

Les livrets scolaires de 1E à 5P sont conservés dans les établissements et remis aux enseignant-e-s en charge des élèves l'année suivante.

Les travaux administratifs se dérouleront durant la semaine du 8 au 12 juin 2009.

\*Les inscriptions au CO auront lieu les 15, 16 et 17 juin 2009.

Thérèse Guerrier  
Directrice

## Chapitre VI Evaluation scolaire

### Section 1<sup>(10)</sup> Principes

#### Art. 39<sup>(10)</sup> Evaluation

<sup>1</sup> Les apprentissages de l'élève dans les disciplines et la vie scolaire sont évalués régulièrement en référence au plan d'études annuel.

<sup>2</sup> L'évaluation de l'élève vise à :

- a) assurer l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences requis;
- b) dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises.

<sup>3</sup> L'évaluation a un caractère :

- a) « certificatif » pour attester du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences requis en vue des décisions de promotion, d'orientation ou de certification;
- b) « informatif » pour renseigner les parents sur les apprentissages de leur enfant;
- c) « formatif » pour aider l'élève à apprendre et à se former.

<sup>4</sup> L'évaluation est trimestrielle. Le bilan certificatif est établi à la fin de l'année scolaire. L'évaluation est communiquée aux parents trois fois par année au moyen du bulletin scolaire.





Carte d'identité élèves et livrets scolaires 6P

é	LM	MSE P/M	SF	AVS 1 tp-r-c-rr	AVS2	AVS3	AD1 f1-f2-m-a-sn-sh	AD2	AD3	Com1	Com2	Com3	liens
Le 6P	alb	se/se	-	s/ts/ts/ts	s/ts/ts/ts	s/ts/s/ts	45-45-3-35-4-35	4-4-35-45-35-5	4-3-4-35-5-45	p+a con+ doit ca, cc	p+e con- cc, ca <b>p</b>	p+a, con+ cd, cc, doit réf CO	1 ex 2 nu avs 3 re ad
Dy 6P	Por	a/i	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	55-5-5-45-45-55	6-5-5-5-4-5	55-45-45-4-6-6	P+e ca	P+e con+	P+a Réf CO qi	1 ex avs 2 ex avs 3 ex avs
Ja 6P	Fra	?/e	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	55-6-55-6-6-55	55-55-6-55-5-5	6-55-55-5-6-55	P+e con+	qi+P ca	bravo à P réf CO	1 ex 2 ex 3 re ex
An 6P	Por	o/se	-	s/ts/ts/s	s/ts/tss/ts	tss/ts/ts/ts	5-4-25-45-3-4	5-4-4-35-35-3	4-4-3-4-5-4	P+doit ca-cd	P+ con+ bravo ca réfCO	P+a qi, con+ ca réf +	1 ex ad 2 re ex ad 3 ec nu ad
Yu 6P	Por	/o	P ?	s/ts/ts/s	ps/ts/ts/s	s/ts/ts/tss				P+a ca,cc con-	P+a doit con+- cc, ca	P+a con+, cc, ca réfCO	1 ex avs 2 nu exavs 3 ex avs
Al 6P	Fra	a/e	d≠	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts		55-6-55-55-5-6	6-6-6-6-5-6		qim ca	P+e con+		1 ex 2 re ex
Cé 6P	Por	e/e	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	6-6-55-55-55-55	6-6-6-6-6-6	6-6-6-55-6-6	qim	P+e qi con+	P+a con+ réf +	1 ex 2 ex 3 ex
Fi 6P	Fra	a/e	d≠	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	55-5-25-45-6-45	6-45-45-6-6-6	5-5-55-5-6-5	P+doit cd, ca	con+, qd P+e, cc cd, bravo	féli P ca con+ cd, cc réf +	1 ex ad 2 nu ad re 3 ex ad
Gr 6P	Esp	te/o	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	5-5-5-45-45-45	5-5-55-5-6-45	5-5-55-45-6-6	P+ con+	con+ bravo ca	P+a con+, réf +	1 ex 2 ex re 3 ex
Fa 6P	Por		foyer	ts/ts/ts/s	ts/ts/ts/s	ts/ts/ts/ts	5-5-4-45-3--	5-45-4-5-35-5	4-4-3-35-5-5	P+doit ca réf 6P	P+e con+ qd	con – P+a cc réf +	1 ex 2 nu 3 ex nu

Carte d'identité élèves et livrets scolaires 5P

é	LM	MSE P/M	SF	AVS 1 tp-r-c-rr	AVS2	AVS3	AD1 f1-f2-m-a-sn	AD2	AD3	Com1	Com2	Com3	liens
Ni 5P	Fra	es/e	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	6-5-5-45-45	55-55-5-4-4	6-5-45-4-5	qim	P+e con+ bravo	bravo à P	1 ex 2 re ex 3 re
Jo 5P	Fra	es/es	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	6-6-6-55-6	6-6-6-6-6	6-55-55-6-6	qim	P+e bravo con+	bravo à P	1 ex 2 ex re 3 re
Ma 5P	fra	se/o	-	s/tss/ts/s	s/s/ts/s	tss/s/ts/tss	3-4-35-35-2	35-4-45-35-35	35-35-4-3-5	P+doit con-	P+a con- qd, cc	P+a con+ qi	1 ex 2 nu 3 ex nu
Ta 5P	Fra	e/e	d≠	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	s/ts/ts/ts	5-3-3-45-4	4-35-4-4-4	3-3-2-35-4	P+doit cc, cd, ca	P+ con+ bravo cc, ca	P+con+ con- lien6P	1 ex nu 2 ex re 3 nu ex
Al 5P	Por	/e	d≠ foyer	s/ts/ts/s	ts/ts/ts/ts	tss/ts/ts/ts	55-55-35-4-3	5-5-45-6-4	45-5-4-55-6	P+doit cc, cd, con+	qi con+cc	P+ con+ cd,	1 re nu ad 2 ex 3 ex nu ad
Ca 5P	Por	e/se	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	tss/ts/ts/ts	55-55-45-45-4	5-5-6-5-4	45-45-55-5-6	P+e con- ca	P+con+ qi, con- ca	bravo à P con+ ca "te" con-	1 ex nu 2 ex nu 3 re nu
Se 5P	Alb	e/se	-	s/ts/ts/s	ts/ts/ts/ts	tss/ts/s/ts	4-3-25-35-3	3-3-45-3-35	3-2-35-35-4	P+doit cc, con-	P+ con+ qd, bravo ca	P+a con- lien6P il doit cc	1 ex avs 2 re nu ad 3 ex
Sa 5P	Por	se/o	-	s/ts/ts/ts	sps/ts/s/ts	s/ts/ts/ts	3-3-35-25-25	35-25-4-25-35	25-25-2-35-5	P+doit ca	P+con- cc	P+doit ca, cc lien6P	1 ex avs 2 ex ad 3 ex
Pa 5P	Por	e/e	-	ps/ts/ts/s	sps/ts/ps/s	ps/ts/sps/s	3-4-4-3-25	4-3-5—4	3-3-3-4-4	P+doit ca	con- ca P+a qd con+ doit	P+doit lien6P réfCO ca, con-	1 ex avs 2 ex nu re 3 ex
Is 5P	Fra	es/es	-	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	ts/ts/ts/ts	6-6-5-55-6	6-6-6-6-6	6-6-55-6-6	qim	con+ bravo P+e	bravo à P qim	1 ex 2 ex re 3 re

## Légende

- LM = langue maternelle alb=albanais, Por=portugais, Fra=français, Esp=espagnol  
MSE = milieu socioéconomique : se= sans emploi, o=ouvrier, a=artisan, i=indépendant, e=employé, es=employé supérieur, te= technicien,  
SF = situation familiale dom≠ = parents domiciles différents
- AVS = apprentissage dans la vie scolaire – travail perso (tp)-relations (r)-collaboration (c)-respect règles (rr) = SE (savoir-être)  
AD = apprentissage dans les disciplines – français1 (f1)-français2 (f2)-math (m)-allemand (a)-sciences nature (sn)- sciences humaines (sh) = S/SF (savoir/savoir-faire)
- P+e = utilisation du prénom élève + verbe être => destinataire ≠ élève verbe être = description avec qualificatifs :  
enseignante utilise : capable, vif, curieux, constant, consciencieux, autonome, sérieux, dynamique, positif, régulier, efficace, appliqué, intéressé, motivé  
enseignant utilise : volontaire, concentré, motivé, sérieux
- P+a = utilisation du prénom élève + verbe avoir => destinataire ≠ élève verbe avoir = constat action
- P+doit = utilisation du prénom élève suivi du verbe devoir
- P = utilisation du prénom élève pour s'adresser à lui directement et personnellement
- cd = conseil lié à une/des discipline/s voir globalement : (faire attention, compréhension, raisonnement, atteindre les objectifs, expression)  
cc = conseil lié au comportement (SE) :  
vis-à-vis de son travail : effort, régularité, application, implication, organisation, investissement, donner du sens, concentration, persévérance,  
responsabilité, attitude positive, responsabilité,  
vis-à-vis de soi : calme, maîtrise de sa panique, confiance en soi
- ca = conseil autre : devoirs oraux, présentation cahiers, reddition devoirs, qu'il/elle continue s'encourage = valeur d'encouragement
- con = constat de ce qui a été fait en positif ou en négatif
- qd = qualificatif direct (il est, elle est)  
qi = qualificatif indirect (le travail régulier de P, constant, volontaire et concentré il a ..., plus calme il a ..., les résultats de P montrent une application)  
qim = qualificatif impersonnel (élève autonome, élève autonome, excellent élève)
- ex = explique les évaluations que ce soit en AVS ou en AD (P doit absolument s'organiser, son attitude en classe et sa démobilisation laissent apparaître...)  
re = renforce les évaluations que ce soit en AVS ou en AD (bravo, excellents résultats, résultats en math le prouvent, doit faire attention en f2 en baisse ...)  
nu = nuance les évaluations que ce soit en AVS ou en AD (pourtant, par contre, toutefois, cependant, seulement, malgré ...)

lien6P, réfCO = référence à la future 6P et au Cycle d'Orientation