

L'évaluation comme moyen de communication entre familles et école. Quelle place pour l'élève ?

Walther Tessaro

Volume 23, Number 2-3, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091227ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091227ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tessaro, W. (2000). L'évaluation comme moyen de communication entre familles et école. Quelle place pour l'élève ? *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), 53-65. <https://doi.org/10.7202/1091227ar>

Article abstract

There has been little research until now on the behaviour shown by students in the relations between school and family. Such behaviour is, however, an interesting indicator of the student's active role in these relations. Our research looks into the strategies that sixth-grade students develop while conveying messages between parents and teachers. Our analysis adopts an interactive view of socialization and shows the impact of message content on different types of strategies. The results reveal, in particular, that students show more audacity with respect to messages dealing with questions of assessment.

L'évaluation comme moyen de communication entre familles et école. Quelle place pour l'élève ?

Walther Tessaro

Université de Genève

MOTS-CLÉS: Stratégies des élèves, socialisation, l'élève acteur, messages évaluatifs, relation famille-école

Les comportements que l'élève manifeste dans les relations famille-école ont été encore peu étudiés jusqu'ici. Ils sont pourtant un indicateur significatif de la place occupée par cet acteur dans ce champ. Notre recherche se penche sur les stratégies que les élèves de sixième primaire développent dans la transmission des messages entre parents et enseignants. Elle s'insère dans une perspective interactionniste de la socialisation et montre l'importance du contenu du message sur les types de stratégies mis en place. Les résultats indiquent notamment une plus grande audace dans les messages comportant des aspects évaluatifs.

KEY WORDS: Student strategies, socialization, assessment messages, family-school relations

There has been little research until now on the behaviour shown by students in the relations between school and family. Such behaviour is, however, an interesting indicator of the student's active role in these relations. Our research looks into the strategies that sixth-grade students develop while conveying messages between parents and teachers. Our analysis adopts an interactive view of socialization and shows the impact of message content on different types of strategies. The results reveal, in particular, that students show more audacity with respect to messages dealing with questions of assessment.

Introduction

Quels enseignants pourraient fondamentalement s'opposer au souhait de rendre les élèves autonomes et acteurs dans leurs propres apprentissages ? Mais en même temps, nombreux sont ceux dont les pratiques ne sont pas en cohérence avec ce désir. Dans la classe, les pédagogies s'inspirant des théories socio-constructivistes de l'apprentissage, toujours plus présentes, font émerger de façon explicite cette contradiction. La plus grande liberté laissée à l'élève dans cette redéfinition des tâches peut placer l'enseignant dans l'incertitude. La diminution du contrôle qui en résulte va de pair avec une redéfinition du métier d'élève (Perrenoud, 1984), pour lequel l'éventail des stratégies potentielles s'élargit.

Tous les enseignants savent que beaucoup d'événements ont lieu dans la classe sans qu'ils en aient connaissance, mais peu en maîtrisent l'ampleur. Les interactions « invisibles », c'est-à-dire les échanges entre élèves s'établissant à leur insu, facilitent l'apprentissage, par les élèves, des normes qui sont mises en pratique dans l'institution. L'existence de ces contacts n'apparaît cependant que lors d'une observation menée par une tierce personne.

De la même façon, l'enseignant ne peut avoir une maîtrise sur l'information transmise aux parents par l'intermédiaire de l'élève. Il se rend bien compte qu'il existe un décalage entre ce qu'il dit en classe et le contenu du message qui parvient à la maison. Là non plus, pourtant, il n'a le plus souvent pas conscience de la variété des interprétations mises en œuvre. Dans la transmission des messages, les élèves élaborent des stratégies. Celles-ci leur permettent de se situer face au monde des adultes et de se construire en tant qu'individus.

C'est cette partie du jardin secret de l'élève que nous avons décidé d'approfondir dans notre recherche. Nous désirons de la sorte apporter un éclairage sur des pratiques encore mal connues et participer ainsi à une meilleure compréhension des expériences des élèves. Notre propos se centrera sur les messages contenant des aspects évaluatifs afin de montrer dans quelle mesure les types de stratégies utilisées par les élèves lors de leur transmission diffèrent des stratégies utilisées pour d'autres messages.

Dans le présent article, nous tentons d'abord d'expliquer l'émergence d'une sociologie de l'acteur dans les études portant sur la place de l'élève dans la relation famille-école. Après avoir rappelé l'importance de l'évaluation des apprentissages à l'école primaire, nous présentons le cadre conceptuel et le contexte de notre recherche. Enfin, la présentation de quelques résultats illustre la différenciation des stratégies selon les types de messages à transmettre et permet une discussion à ce propos.

L'élève est acteur

Si les chercheurs se sont déjà beaucoup penchés sur l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage, il n'en est pas de même sur le plan social où l'enfance a longtemps été traitée à travers ses modes de prise en charge par les institutions scolaire et familiale. L'attention s'est portée, à l'image de Durkheim puis de Parsons, essentiellement sur le travail de *socialisation* effectué par ces instances qui avaient pour objectif d'assimiler, d'adapter et d'intégrer des individus dans la société. Conçue ainsi, une socialisation réussie est celle qui permet l'intériorisation par l'enfant des normes et des valeurs propres à la société dans laquelle il vit.

Les travaux de deux champs spécifiques ayant traité l'enfance, la sociologie de l'éducation et celle de la famille, l'ont fait ainsi d'une manière indirecte. C'est avant tout à travers les pratiques éducatives des parents que la sociologie de la famille a abordé ce thème, alors que la sociologie de l'éducation a principalement étudié les influences des structures familiales et scolaires sur l'enfant, en mettant en évidence l'inégalité des chances de réussite dans le parcours scolaire des élèves.

L'intérêt pour l'enfant comme acteur de sa propre socialisation est une démarche récente. Elle prend en compte le fait que «les socialisés ne se contentent pas d'intérioriser, d'incorporer le social, mais se l'approprient en le construisant, en le transformant en une expérience qui fait sens pour eux» (Montandon, 1997, p. 242). L'approche théorique a ainsi glissé d'une vision déterministe, où ce sont les structures sociales qui déterminent les processus scolaires, à un paradigme interactionniste, où la place essentielle est donnée aux acteurs.

Dans chaque organisation, y compris l'organisation scolaire, les enfants tentent d'utiliser l'espace de jeu existant. Pour Crozier et Friedberg (1977), il existe toujours des occasions que l'acteur peut saisir et utiliser à son avantage dans les contraintes d'un système, même les plus astreignantes, les objectifs ne pouvant cependant être toujours cohérents. Même la passivité ou la conformité relèveraient alors d'un choix, en procurant une certaine indépendance ou tranquillité (Montandon, 1995).

En tant qu'acteurs, les enfants ne sont pas si démunis face à l'influence des adultes. Que cela soit dans leurs familles, dans leurs classes ou entre ces deux lieux, il existe une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle ils peuvent élaborer des stratégies plus ou moins rationnelles et conscientes afin de faire face aux actions socialisatrices des adultes. Comme le relève Woods

(1990), il n'y a pas de déterminisme culturel total. Dans la classe, des élèves peuvent déployer une grande ingéniosité pour ménager des intérêts personnels en opposition avec les influences de l'environnement. Ainsi en est-il *des stratégies du fil du rasoir* par lesquelles les élèves tiennent en équilibre entre deux options incompatibles, par exemple le fait d'être à la fois un bon élève et de perturber certaines leçons afin de ne pas être renié par ses pairs.

Dans un rôle à la fois de *messenger* et de *message*, l'enfant n'est pas un médium inerte mais un *acteur* conscient d'être l'objet et l'enjeu d'échanges entre maître et parents (Perrenoud, 1987). *Go-between*, concept développé par cet auteur, l'enfant peut tenter de contrôler la communication à son avantage en interprétant son rôle de façon plus ou moins active et en développant des stratégies plus ou moins cohérentes et efficaces. *Go-between*, il peut à la fois exercer un contrôle sur les communications écrites et orales et être médiateur des contacts directs.

L'enfant s'aperçoit dès les premiers degrés que l'école est un univers qu'il peut manipuler. Il y découvre la ruse, c'est-à-dire toutes les attitudes qui facilitent son *métier d'élève* et qui lui permettent de fonctionner à l'économie tout en gardant sauves les apparences (Perrenoud, 1984). Il est certain que tous les enfants ne possèdent pas la même habileté dans cet exercice, celle-ci étant fortement liée à la maîtrise de la culture de l'organisation scolaire, elle-même liée au groupe social d'appartenance. C'est la raison pour laquelle les enfants récemment immigrés sont défavorisés, car ils ne connaissent pas bien les pratiques, souvent implicites, du système scolaire qu'ils viennent d'intégrer (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996).

Face au travail scolaire, les stratégies mises en place par l'élève dépendent beaucoup des méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant. Dans un système traditionnel, la courte durée des activités, l'aspect magistral des cours et l'interdiction de communications horizontales limite fortement les possibilités des élèves. Ils s'y soumettent de façon plus ou moins collaborante ou s'y opposent ouvertement, en nuisant alors au fonctionnement de la classe. Les méthodes actives, quant à elles, laissent un espace de jeu plus important en valorisant la coopération et l'interaction entre pairs en général, le développement de l'élève et son autonomie.

Un fonctionnement stratégique ne suppose pas une rigueur dans les décisions mais doit permettre de s'adapter aux exigences de l'école tout en maintenant un jardin secret. Peu importe que les stratégies utilisées soient

viables à long terme, car il faut souvent agir dans l'urgence. Les intérêts des élèves d'école primaire concernent le plus souvent des événements prévus dans un avenir proche et qui, heureusement, ne sont pas toujours liés à l'école !

Affronter les adultes séparément est plus aisé que lorsqu'ils sont réunis, dans une situation d'entretien tripartite par exemple. Il n'est le plus souvent pas dans l'intérêt de l'enfant que parents et enseignants s'entendent trop mal ou trop bien : il se retrouve alors soit tiraillé entre des opposants et considéré comme un enjeu, soit « coincé » entre des alliés avec une marge de manœuvre réduite (Mouvement populaire des familles, 1978). C'est ainsi qu'au lieu de favoriser un rapprochement entre sa famille et l'école, l'enfant préfère parfois que parents et enseignants ne s'allient pas de façon trop étroite car il risque d'être plus démuni face à l'autorité des adultes.

L'évaluation comme moyen de communication

Entre l'école et les familles, les moyens et les fréquences des contacts sont très diversifiés, comme l'ont montré Favre et Montandon (1989). Une part des contacts qui ont lieu entre parents et enseignants est *directe*, c'est-à-dire que les adultes se rencontrent ou se téléphonent. Ces contacts peuvent être formels ou informels, individuels ou collectifs. S'ils sont les plus visibles et qu'ils ont été les plus étudiés, ils ne sont cependant pas les plus fréquents. En effet, la plupart des communications entre les familles et les enseignants se font de manière *indirecte*, par l'intermédiaire de l'enfant. Elles peuvent être orales ou écrites et concerner ce dernier de façon plus ou moins marquée s'il s'agit de temps de travail à la maison, de circulaires, d'évaluation ou de demandes d'entretien.

Pour les élèves, les évaluations sous toutes leurs formes sont les objets destinés aux parents qui revêtent le plus d'importance. Transmettre une « note » à ses parents est une tâche importante et donc une véritable occasion de pouvoir influencer le message. Si l'évaluation se présente comme un moyen de communication sociale (Hadjji, 1997) et s'inscrit dans un dialogue par les informations qu'elle fournit à l'élève, l'enseignant n'a cependant que peu de prise sur la façon dont elle est rapportée aux parents. Le sens attribué au message qui est communiqué à l'élève, souvent implicite d'ailleurs, peut donc varier plus ou moins fortement entre la classe et le domicile, par un ensemble d'attitudes propres à chaque élève.

Comme le fait remarquer Perrenoud (1993), l'évaluation reste le lien le plus constant entre l'école et la famille, car dans la grande majorité des écoles primaires, les parents doivent très régulièrement signer des messages évaluatifs concernant leurs enfants. Le livret scolaire reste un moyen de communication important puisqu'il représente la seconde source d'information des parents après l'enfant lui-même (Montandon, 1991). Il rythme l'année scolaire comme les vacances, les fêtes ou d'autres événements réguliers. Mais ce livret n'est distribué que périodiquement et ce sont principalement des épreuves, des récitations, des tests, des dossiers et leur lot de notes et de commentaires qui occupent encore le plus fréquemment les cartables des élèves.

Toutes ces évaluations constituent une source d'anxiété pour la majorité des élèves, les plus « faibles » étant encore plus confrontés à la peur. Dans la transmission aux parents, chacun de ces documents représente un objet potentiel d'intervention de la part de l'élève, qui est l'unique facteur à transmettre essentiellement une correspondance le concernant (Sieber, 1994).

Des types de stratégies

À partir des travaux décrivant les nombreuses stratégies mises en place par les élèves en milieu familial et scolaire ainsi que les différentes tentatives visant à catégoriser les types de stratégies, nous avons défini deux axes permettant d'interpréter les attitudes des élèves dans le contexte particulier de messenger entre la famille et l'école. Notre cadre conceptuel distingue le comportement *vis-à-vis du message* du comportement *d'interaction interindividuelle*.

Les deux types de comportements peuvent être représentés par deux axes, chacun de ceux-ci se caractérisant par ses pôles. Le premier axe distingue les élèves faisant preuve de *conformisme*, c'est-à-dire ceux qui ne tentent pas d'influencer la compréhension du message, de ceux qui font preuve d'*audace*, c'est-à-dire les élèves qui agissent de façon plus ou moins conséquente sur les messages à transmettre. Le second axe distingue les élèves en fonction de leur propension à communiquer avec leurs parents : certains peuvent marquer une certaine *ouverture* s'ils facilitent ou provoquent la discussion, un certain *repli* s'ils évitent de parler du message et refusent assez systématiquement le dialogue.

À partir de ces deux axes se dessinent quatre types majeurs de stratégies, auxquels les élèves peuvent se rattacher d'une façon plus ou moins prononcée (figure 1). L'*adhésion* se caractérise par la transmission des messages selon les attentes des adultes, avec une certaine disponibilité pour la discussion. Par la

stratégie de *persuasion*, l'élève cherche à influencer l'interprétation du message: il participe à la formulation de celui-ci et argumente ses choix. La *soumission* signifie que les messages sont transmis selon les attentes, en évitant tout échange avec les parents ou l'enseignant. Enfin, l'élève altérant les messages en les oubliant, en les perdant ou en reportant leur transmission fera preuve de *manipulation*.

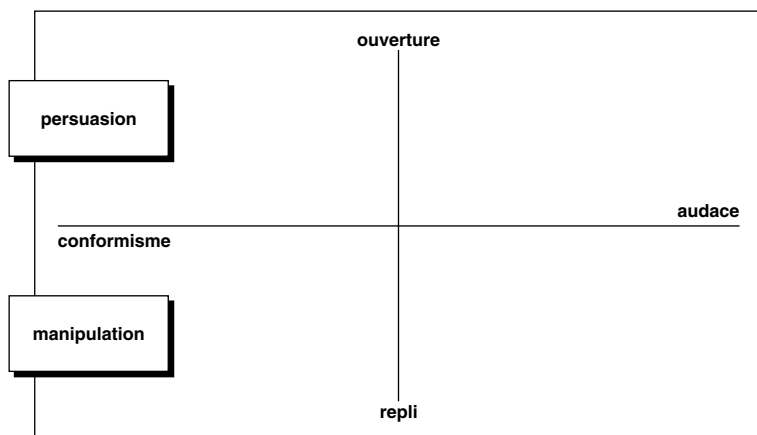


Figure 1 *Axes comportementaux et types de stratégies*

Il nous est apparu nécessaire de différencier les messages selon des domaines scolaires. Il s'agit du *comportement*, du *travail*, des *devoirs*, des *sorties et activités*, des *rencontres*, des *méthodes d'enseignement* et du domaine *administratif*.

Après cette première catégorisation des types de messages, nous avons considéré les domaines choisis selon une problématique transversale. La dimension qu'il nous importait d'étudier était la dimension évaluative, dont l'importance dans le contexte scolaire n'est pas à démontrer. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure chaque type de message, donc chaque domaine scolaire, contenait un aspect évaluatif et avons organisé les sept domaines en trois dimensions. Ainsi, l'*évaluation du comportement* et l'*évaluation du travail* se regroupent en une même dimension car elles contiennent assurément des aspects évaluatifs. Les *devoirs* et l'*enseignement* peuvent comporter parfois des aspects évaluatifs, alors que les *rencontres collectives*, les *sorties* et l'*administration* se distinguent par l'absence de ces aspects.

Contexte de la recherche

Nous avons effectué des entretiens auprès de 84 élèves de sixième année primaire, répartis dans quatre écoles du canton de Genève. Le choix de ce degré scolaire se justifie par le fait que les stratégies adoptées par les élèves de cet âge sont riches et diversifiées, l'expérience du rôle de messenger étant plus importante et la quantité des messages à transmettre plus conséquente que dans les degrés inférieurs. Dans ce degré se pose en outre la question de l'orientation au secondaire inférieur, ce qui peut favoriser quantitativement et qualitativement la mise en place des stratégies. Enfin, une des particularités de l'école primaire est d'associer un seul enseignant titulaire par classe, évitant ainsi à l'élève d'adapter continuellement ses stratégies, comme ce serait le cas dès l'année scolaire suivante.

Une volonté affirmée de ce travail étant de donner la parole aux enfants, l'entretien individuel nous a semblé de ce fait le moyen le plus adéquat afin de récolter les données. L'entretien est un moyen particulièrement intéressant pour permettre de comprendre le comportement des individus face à des situations critiques (Pourtois & Desmet, 1997). Il prend d'autant plus d'importance lorsque l'observation est insuffisante ou lorsque les autres techniques d'investigation ne peuvent fournir les données nécessaires.

Certains items du guide consistent en des scénarios qui décrivent des situations déjà vécues par l'élève ou du moins fortement envisageables par lui. Pour la forme des questions, nous nous sommes inspiré de la méthode mise en place dans la recherche de Kellerhals, Perrin, Steinauer-Cresson, Vonèche et Wirth (1982). Le tableau 1 est un exemple de question à choix multiple, avec en regard le type de stratégie correspondant à l'option choisie par l'élève.

Tableau 1

Question à choix multiple, domaine sorties et activités

Tu dois donner à tes parents des feuilles qui concernent la classe de neige. Parmi les choses que tu ne peux pas prendre figure le walkman (baladeur). Toi, tu adores l'utiliser. Que fais-tu ?

Type adhésion	<i>Je demande si on peut quand même écouter des cassettes au chalet.</i>
Type soumission	<i>Tant pis, je le laisse à la maison et je serai content de le retrouver au retour.</i>
Type manipulation	<i>Je le prends en cachette.</i>
Type persuasion	<i>Avec mes camarades, j'essaie de faire changer le prof d'avis.</i>

Résultats

D’une façon générale, les résultats indiquent que les types *adhésion* et *persuasion* définissent les élèves dans presque deux tiers des cas. Les deux autres types, *soumission* et *manipulation* ne représentent qu’un sixième des réponses. Les deux types les plus choisis par les élèves correspondent sans doute aux comportements les plus valorisés par l’environnement, c’est-à-dire avant tout par les parents et les enseignants. Les attentes de ceux-ci se manifestent implicitement ou explicitement dans les interactions quotidiennes avec les enfants et sont perçues dès le plus jeune âge. Si les types *adhésion* et *persuasion* correspondent à la norme attendue sur le plan des stratégies, le type *manipulation* manifesterait une opposition à celle-ci, puisque les valeurs qu’il témoigne sont perçues comme déviantes.

En observant la fréquence moyenne selon la dimension évaluative des domaines (tableau 2), on constate certaines différences entre les catégories antagonistes. C’est dans la première catégorie (aspects évaluatifs) que les types *adhésion* et *soumission* sont les moins représentés, alors que le type *manipulation* y est le plus choisi, notamment dans le domaine *comportement*. Les domaines contenant des aspects non évaluatifs sont, quant à eux, caractérisés en grande partie par le type *adhésion*, qui regroupe jusqu’à 60 % des élèves dans le domaine *rencontres*.

Tableau 2
Moyenne des pourcentages des types de stratégies,
par catégorie selon la dimension évaluative

Types de stratégies	Aspects évaluatifs	Aspects pouvant être évaluatifs	Aspects non évaluatifs
Adhésion	17,5	21,5	33,3
Persuasion	26	29	23
Soumission	3	9,5	10
Manipulation	10	6	4,3
Autres	43,5	34	29,4
Total	100	100	100

Des analyses factorielles montrent en outre que deux domaines comportant ou pouvant comporter des aspects évaluatifs, les domaines *travail* et *enseignement*, ont tendance à être définis de la même façon par les élèves et qu’ils s’opposent en cela à deux domaines qui ne possèdent pas d’aspects

évaluatifs (*rencontres* et *administration*). C'est le comportement face aux messages qui caractérise le mieux la distinction entre les trois catégories, puisqu'on y constate une augmentation progressive de la fréquence des types adhésion et soumission alors que les deux autres types de stratégies tendent à être utilisés moins fréquemment.

Dans le tableau 3, l'opposition entre la première (aspects évaluatifs) et la troisième catégorie (aspects non évaluatifs) se manifeste dans les trois positions de l'axe. Les pourcentages de ce tableau indiquent que dans les domaines «évaluatifs», les élèves manifestent une tendance à l'*audace* dans leurs comportements, alors que dans les domaines sans aspects évaluatifs, ils font plutôt preuve de *conformité*.

Tableau 3
***Répartition des pourcentages de réponses entre les positions
de l'axe conformité/audace, par catégorie de domaines***

<i>Positions</i>	<i>Aspects évaluatifs</i>	<i>Aspects pouvant être évaluatifs</i>	<i>Aspects non évaluatifs</i>
Conformité	30,3	43,4	57,5
Neutre	22,6	11,9	5,6
Audace	47,1	44,7	36,9
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

L'analyse des résultats indique, d'une part, que les types de stratégies utilisés diffèrent en effet selon les trois catégories auxquelles appartiennent les domaines et que, d'autre part, les domaines comportant des aspects évaluatifs se distinguent des autres essentiellement par le comportement face aux messages, en montrant une tendance générale à l'*audace*. Cependant, on relèvera aussi que les domaines *comportement* et *travail* ne sont pas toujours très homogènes dans les types de stratégies qu'y manifestent les élèves.

L'ensemble des résultats montre l'importance du contenu du message sur les types de stratégies adoptées et confirme en cela certaines hypothèses de notre recherche. Ainsi, il apparaît que les élèves ne mettent pas uniquement en place des stratégies générales dans la transmission des messages entre leur famille et l'école mais que celles-ci sont réévaluées et adaptées à chaque situation. Des sept domaines étudiés (*comportement, travail, devoirs, sorties et activités, rencontres, méthodes d'enseignement* et *administratif*), c'est celui de l'évaluation du travail pour lequel les élèves manifestent le plus d'*audace* dans leurs attitudes vis-à-vis des messages à transmettre.

Discussion

Le contexte scolaire dans lequel nous avons effectué notre recherche a longtemps favorisé une évaluation sommative à visée certificative. Les notes chiffrées sanctionnant très régulièrement les acquisitions des élèves, elles constituent à la fois un moyen d'information, un moyen de pression et une source d'anxiété. Face à ces indicateurs évaluatifs, les élèves ont appris à mettre en place, tout au long de leur scolarité primaire, des attitudes qui leur permettent d'utiliser l'espace de manœuvre existant.

Le fait que les stratégies visant à altérer les messages soient les plus fréquentes lorsqu'il s'agit de messages dont le contenu a pour but d'évaluer le comportement indique que ce domaine touche particulièrement les élèves. Les élèves devant transmettre essentiellement des évaluations négatives dans les situations proposées lors des entretiens, les résultats évoqués ne sont sans doute pas surprenants. Nous pensons par ailleurs que les appréciations portant sur le comportement sont généralement plus faciles à modifier ou à oublier que celles relatives au travail.

Il est cependant intéressant de constater que ce ne sont en principe pas les élèves en difficulté scolaire qui ont recours à ces stratégies. Nous pouvons faire ici l'hypothèse que les bons élèves doivent faire face à des attentes familiales plus élevées et qu'ils craignent d'autant plus fortement de décevoir leurs parents. Par ailleurs, les élèves qui ont déjà rencontré des difficultés dans leur cursus ne subissent peut-être pas ce même type de pression : leur attitude pourra être aussi audacieuse, mais avec une ouverture plus manifeste vis-à-vis des adultes et donc des stratégies moins marginales.

L'audace des élèves à propos des messages évaluatifs indique bien que si ces derniers sont utilisés comme moyen de communication sociale (Hadj, 1997), ils sont soumis au crible des messagers qui peuvent modifier l'objectif visé par l'enseignant. Elle indique aussi que si ces messages revêtent de l'importance pour les élèves, c'est bien parce que les adultes les considèrent aussi importants (Montandon, 1991 ; Mouvement populaire des familles, 1978). Le type de communication qui règne dans la famille et la dynamique de celle-ci peuvent faciliter ou rendre conflictuelle la relation au message évaluatif (Barlow, 1977), de même qu'ils peuvent agir sur l'estime de soi des enfants (Belair, 1999). Si nous n'avons pas pu prendre en compte dans notre recherche ces aspects relatifs à la famille, nous ne doutons nullement de leur importance.

Conclusion

L'approche proposée dans notre recherche permet de mettre en lumière, d'une façon différente, le poids conséquent de l'évaluation dans le système scolaire actuel et les conséquences qui en découlent à propos des attitudes des élèves. Pour estimer la pertinence de ses propres pratiques évaluatives, l'enseignant doit prendre en compte ces attitudes. Il doit cependant se résoudre à ne pas être en mesure de saisir l'ampleur des modifications apportées par l'élève au contenu du message. La qualité des interactions entre évaluateur et évalué, même lorsqu'il s'agit d'une note-message (Hadji, 1989), n'est pas une garantie d'une transmission plus objective de l'information aux parents, montrant en cela les limites de certains modèles.

Ce constat semblerait justifier le recours à d'autres types d'interactions, notamment tripartites, dans une fonction informative de l'évaluation. Cette option n'est cependant pas sans effet sur la marge de manœuvre de l'élève: il devient dès lors nécessaire de ne pas trop la restreindre car elle est essentielle à la pratique plus générale du métier d'élève.

RÉFÉRENCES

- Barlow, M. (1977). *Notes et résultats scolaires de nos enfants*. Paris: Centurion.
- Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris: ESF.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Favre, B., & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école...* Genève: Service de la recherche sociologique.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Kellerhals, J., Perrin, J.-F., Steinauer-Cresson, G., Vonèche, L., & Wirth, G. (1982). *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*. Lausanne: Favre.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Montandon, C. (1995). La socialisation scolaire: de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique. *Revue européenne des sciences sociales*, 102, 95-119.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Mouvement populaire des familles (1978). *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*. Lausanne: Imprimeries Populaires.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (pp. 49-87). Berne: Peter Lang.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (éd.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Mardaga.
- Sieber, M. (1994). La naissance de la zizanie. L'écolier et le petit facteur. *L'éducateur*, 1, 62-63.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris: PUF.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Colin.