

## Quelles sont les perceptions par les parents et les élèves des pratiques évaluatives dans les classes ?<sup>1</sup>



**STÉPHANE BÉNIT**

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE (FRANCE)

### Introduction

Pour répondre à la question complexe qui nous est posée, à savoir : « quelles sont les perceptions par les parents et les élèves des pratiques évaluatives dans les classes ? », nous présenterons une partie de nos travaux de thèse, ainsi qu'une autre recherche conduite avec des élèves de grande section de maternelle. L'objectif de notre propos est de montrer comment les enfants perçoivent les différentes pratiques évaluatives, au travers de différentes instances socialisatrices, famille, école, qu'elles soient explicites ou informelles (Genelot, 2023).

Une partie de ce texte sera consacrée au travail scolaire réalisé au domicile familial notamment pour préparer certaines évaluations formelles. Nous tenterons de montrer que certains parents ont des attentes spécifiques à l'endroit de l'école et à ce titre suivent de très près le travail de leurs enfants. Cette transmission culturelle stratégique (Draelants, 2016) a des conséquences sur les expériences des élèves parfois très jeunes. Une autre partie de ce texte s'attachera à montrer comment en salle de classe les élèves reconfigurent le statut de l'erreur en classe à l'aune de leur statut scolaire, façonné en partie par le statut social parental et par le travail effectué à domicile.

### I. Accéder à l'expérience subjective des élèves

Notre objectif a été de documenter l'expérience des élèves face aux pratiques évaluatives ainsi que les injonctions parentales à propos du travail scolaire, à l'aide d'une démarche inductive permettant de révéler le sens donné par les acteurs à leurs activités quotidiennes. En effet, les élèves vivent certaines situations évaluatives de classe comme autant d'événements marquants de leur scolarité, événements qu'ils peuvent choisir de relater à leurs parents ou tenter de masquer. Il faut tout d'abord clarifier conceptuellement la notion d'expérience (Dubet, 2004), et plus particulièrement celle d'expérience scolaire (Dubet & Martucelli, 2006) :

*« L'expérience est ce qui m'arrive et ce que j'en fais. L'expérience, c'est la capacité, pour les acteurs, à mobiliser des matériaux qui sont distribués socialement et ne leur sont pas propres, mais de faire quelque chose de singulier et de propre avec ce matériau, comme un musicien contraint par un code harmonique mais qui invente malgré tout. »*

(Dubet, Zeitler, & Guerin, 2012)

<sup>1</sup> Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Bénéit, S. (2023) Quelles sont les perceptions par les parents et les élèves des pratiques évaluatives dans les classes ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 62-74). Cnesco-Cnam.

Ainsi chaque élève, en fonction des situations sociales dans lesquelles il est placé, et au travers des différentes instances socialisatrices auxquelles il est confronté en permanence (école, pairs, parents), construit une façon d'agir, de réagir face aux événements. Les élèves construisent leur expérience en fonction d'interrelations avec leur environnement social, l'environnement social familial dans lequel ils évoluent ne constituant qu'une partie de la contrainte du code harmonique du musicien. L'expérience doit être comprise comme la résultante des relations de l'enfant avec son environnement social et psychologique au travers de quatre dimensions : la relation avec les pairs, la relation avec les parents, la relation à soi et la relation à (ou aux) enseignant(s). Chaque élève construit sa propre expérience scolaire à l'aune du rapport qu'il entretient avec chacune des dimensions.

Pendant les temps d'observations en classe nous avons assisté à des situations évaluatives interactives qu'elles soient différées ou simultanées mais également à des situations évaluatives formalisées plus explicites auxquelles ont principalement accès les parents (Genelot, 2023). Toutes ces situations évaluatives ont un effet sur les élèves même si la littérature scientifique s'est largement focalisée sur les travaux relatifs aux évaluations formalisées sommatives pour en démontrer de façon indiscutable « une impossible évaluation non biaisée des compétences des élèves » quel que soit l'outil utilisé : notation ou évaluation par compétences (Merle, 2018, p. 159.).

## II. Préalable méthodologique

---

Dans les deux recherches évoquées en introduction, des entretiens semi-directifs à visée compréhensive ont été conduits auprès d'enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, de parents d'élèves et d'élèves. Des observations de classe ont également été menées. Dans le **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** Tableau 1 sont regroupées les informations relatives à l'enquête menée auprès des parents et enfants. L'ensemble des entretiens se sont déroulés au domicile familial en présence des parents et de l'enfant. Les modalités évaluatives des élèves enquêtés du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés sont précisées dans le Tableau 1, ainsi que l'académie dans laquelle se sont déroulés les entretiens. Les élèves ont été répartis en 3 niveaux, en difficulté, moyen, en réussite sur la base de leur livret scolaire (LSU), des travaux de classe, et après échanges avec les enseignants et la direction de l'établissement.

**Tableau 1: Corpus relatif à l'enquête sur le travail parental  
(45 heures d'observation au total)**

Élèves en difficulté	Élèves de niveau moyen	Élèves en réussite
-Inès CP/CM2 <sup>2</sup> (père employé SNCF) Créteil, évaluée avec notes -Maëlys (père conducteur de bus, mère hôtesse de caisse) Reims, évaluée sans note -Benjamin 6 <sup>e</sup> (mère Assistante maternelle, père Ouvrier) Reims, évalué sans note	-Yoni CP (père : employé SNCF, mère : secrétaire) Créteil, évalué sans note -Sophie (Sœur jumelle de Cécile) 6 <sup>e</sup> (mère enseignante du 1 <sup>er</sup> degré, père cadre supérieur) Créteil, évaluée avec notes -Mathieu 6 <sup>e</sup> (père enseignant contractuel, mère chargée de communication) Créteil, évalué par notes et pourcentages	-Thomas 5 <sup>e</sup> (mère professeur de physique-chimie, père cadre), évalué avec notes -Mathilde CM2/6 <sup>e</sup> (mère bibliothécaire) Créteil, évaluée avec notes -Basil CM2/6 <sup>e</sup> (mère cadre supérieure, père enseignant du 1 <sup>er</sup> degré) Créteil, évalué avec notes -Cécile 6 <sup>e</sup> (mère enseignante du 1 <sup>er</sup> degré, père cadre supérieur) Créteil, évaluée avec notes -Grégoire 6 <sup>e</sup> (père et mère cadre hospitalier) Reims, évalué sans note -Maelle 6 <sup>e</sup> (mère cadre infirmier, père cadre supérieur) Reims, évaluée sans note -Romuald 5 <sup>e</sup> (mère : employée mairie, père policier municipal, parents en reconversion professionnelle) Reims, évalué avec note -Irine 5 <sup>e</sup> (mère : ingénieure au foyer, père ingénieur) Reims, évaluée avec note

Le Tableau 2 regroupe le corpus des élèves de maternelle évalués par compétences<sup>3</sup>. Les entretiens menés avec les enfants se sont déroulés dans l'enceinte de l'école dans des temps périscolaires.

**Tableau 2: Corpus relatif à l'enquête sur les élèves de grande section de maternelle (25 heures d'observation)**

Élèves en difficulté	Élèves de niveau moyen	Élèves en réussite
-Nathan (mère au foyer, père en prison) Reims -Laura (parents employés) Reims -Julie (mère aide à domicile, père manœuvre) Reims	-Mathéo (parents employés) Reims -Louis (parents employés) Reims -Sandra (père travaille à l'Insee, mère au foyer) Reims	-Gladys (mère cuisinière, père - chômage) Reims -Clément (mère universitaire, père chef d'entreprise) Reims -Marie (mère universitaire, père chef d'entreprise) Reims -Anna (père et mère archéologues) Reims

Note : Le dispositif évaluatif sommatif est constitué de marques de tampon indiquant la réussite, de smileys (3 modalités, content, moyennement content, triste).

<sup>2</sup> CP/CM2, signifie que les enfants ont été suivis de la classe de CP à celle de CM2.

<sup>3</sup> Ce terme utilisé par les enseignantes et repris par nous, ne correspond en réalité que très partiellement à la logique de compétences, la référence des enseignantes est attachée à l'outil évaluatif plutôt qu'à l'objet compétence (Genelot *et al.*, 2016). Il s'agit d'évaluation sans note. Le dispositif évaluatif sommatif est constitué de marques de tampon indiquant la réussite, de smileys (3 modalités, content, moyennement content, triste).

Enquêter auprès d'enfants et accéder à leur expérience n'est pas chose aisée. Le statut intermédiaire « ni parent, ni maître » (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p. 106) permet de placer l'enfant en position d'informateur, puisque c'est lui qui explique le sens qu'il confère à ses actions. Il est de surcroît en mesure de fournir les clefs de compréhension de ses agissements (Kaufmann, 2014). L'objectif pour l'enquêteur est de devenir « adulte qui vient apprendre auprès d'enfants ». (Delalande, 2010, p. 70).

Au retour de l'école, à l'intérieur des familles aux profils sociaux variés, les enfants ne bénéficient pas tous d'aides parentales équivalentes, ni d'obligations scolaires similaires. Certains parents fortement diplômés et rompus aux us et coutumes scolaires procèdent à des activités de suivi des devoirs, d'aide aux apprentissages de leçons, de préparation aux évaluations. Ce travail parental invisible interroge le caractère osmotique de la transmission du capital culturel<sup>4</sup> (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Daenants & Ballatore, 2014), La transmission par osmose du capital culturel correspond à un simple bain culturel permettant à l'enfant de s'en imprégner durablement, sans qu'aucune intention éducative parentale ne soit requise (Draelants, 2016). Garcia (2018), quant à elle, considère que la réussite scolaire des enfants passe fréquemment par un véritable travail pédagogique parental qui s'apparente à une professionnalisation et reste finalement peu interrogé. C'est également ce que nous observons au travers de nos résultats d'enquête. De nombreux travaux sociologiques ont exploré la fabrication des inégalités à l'intérieur des salles de classe (Lahire, 1993 ; Bautier & Rochex, 2007 ; Bonnéry, 2007, 2009), mais les conditions et modalités de travail dans l'espace familial ont été moins questionnées, hormis dans quelques travaux (Lahire, 1995 ; Daverne, 2003, 2009 ; Groleau, 2017). De façon récente, Lahire *et al.* (2019) ou encore Garcia (2018) ont tenté de décrypter la complexité des processus favorisant la transmission du capital culturel à l'intérieur de familles aux profils sociaux variés. Interroger et tenter de comprendre comment le capital culturel est assimilé, voire refaçonné par certains enfants (Draelants, 2016) est un enjeu de premier plan dans la compréhension des inégalités scolaires tant ce dernier est considéré comme un très bon prédicteur de la carrière scolaire (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012).

Notre focalisation sur la dimension évaluative des discours internes à la famille repose sur trois éléments. Premièrement, comme nombre de systèmes éducatifs, l'école française fonctionne avec des situations évaluatives formalisées explicites très formalisées, principalement accessibles aux parents car elles ont vocation à être externalisées en dehors de la salle de classe, ainsi que des situations évaluatives interactives, lesquelles restent le plus souvent confinées à la salle de classe et largement méconnues des parents (Genelot, 2023). Toutefois la particularité française en matière d'évaluation sommative repose d'une part sur le couplage d'une échelle numérique (notation sur 10, notation sur 20) et d'une échelle de réussite imposée par le livret scolaire unique (LSU) (non acquis, en cours d'acquisition, acquis, à dépasser), et d'autre part sur l'existence d'un nombre important d'éléments de l'échelle évaluative signifiant un travail non réussi. Par exemple un 2/10, impliquera d'obtenir un 8/10 au prochain travail pour revenir à la « moyenne » dans la discipline ; un non acquis, un point rouge<sup>5</sup> ne pouvant pas être systématiquement effacé au profit d'un travail plus réussi. De telles pratiques affectent durablement la mobilisation des élèves et l'estime de soi (Périer, 2008). Deuxièmement, les

---

<sup>4</sup> Le capital culturel peut être défini comme les biens culturels transmis par les différentes actions pédagogiques familiales (Bourdieu & Passeron, 1970). Il reste à comprendre par quels processus ce capital se transmet, quels sont les acteurs familiaux les plus impliqués, avec quelle efficacité sur le plan scolaire. En d'autres termes, il est question d'interroger la façon dont les héritiers héritent de divers capitaux.

<sup>5</sup> Cette situation peut être comparée avec des pays européens au sein desquels le travail jugé comme insuffisant est affublé d'un voire deux signes évaluatifs négatifs au maximum (Finlande, Allemagne) (Cnesco, 2014), la France possède des échelles plus étendues pour signaler l'insuffisance d'un travail.

résultats scolaires permettent à certains parents de jauger de l'efficacité de leur activité d'aide au travail de l'enfant. Dans l'espace domestique, les évaluations formalisées sont très fortement suivies par les parents, qu'il s'agisse d'évaluations avec ou sans notes, ces dernières étant souvent appelées « évaluations par compétences » par les enseignants (Genelot *et al.*, 2016). Nombreux sont en effet les discours familiaux se rapportant à l'école qui traitent principalement des résultats scolaires. Pour autant, les questions relatives aux résultats scolaires sont souvent absentes des travaux sur la construction familiale des dispositions scolaires (Lahire, 1995), tout comme le croisement des discours subjectifs des parents et des enfants sur ces thématiques. Troisièmement, l'implication scolaire parentale est susceptible d'être jugée en retour par l'institution. Garcia (2018) montre par exemple dans son enquête que les enseignants n'apprécient guère que les parents se mêlent trop des questions pédagogiques en qualifiant ces interventions de « zones d'empiètement ».

Nous présentons dans ce texte des résumés de nos travaux illustrés par quelques exemples de verbatims. Dans la recherche réalisée avec parents et enfants, 12 familles aux profils sociaux variés, les élèves sont évalués par des modalités sommatives diversifiées (notes ou sans notes). Parents et enfants ont spontanément évoqué lors des entretiens les termes de notes ou de compétences pour décrire les évaluations sommatives, ces termes proviennent des discours et sont repris par les enfants. Les enfants ont principalement retenu le terme de « remarques » pour décrire les interventions professorales liées aux situations évaluatives interactives différées ou simultanées (Genelot, 2023). Nous avons donc repris cette terminologie au cours de nos entretiens. Nous avons en outre questionné les modalités d'aides reçues à la maison dans l'apprentissage des leçons et dans les moments spécifiques de préparation aux évaluations, leurs natures et formes, leurs fréquences, afin de cerner au mieux les dynamiques relationnelles familiales et enfantines à propos du travail scolaire. Nous prendrons également appui sur la typologie des situations évaluatives de Genelot (2023) pour contextualiser certains propos d'enquêtés.

### **III. L'intériorisation, dès un jeune âge, de l'importance de la performance à l'école et des attentes de résultats des adultes**

---

Les discours enfantins montrent que certaines pratiques parentales incitent à la mobilisation scolaire des enfants (Merle, 2005). Pour certains d'entre eux, une intériorisation de l'impératif de réussite scolaire<sup>6</sup> progressive est à l'œuvre au travers de certaines contractualisations (Merle, 2005). L'obligation scolaire rappelée par les parents surpasse souvent l'envie de vaquer à des temps de loisirs.

Enquêteur : « Alors tu n'as pas envie, mais tu fais quand même tes devoirs ? »

Irine (5<sup>e</sup> en réussite, évaluée avec des notes) : « Bah, il faut quand même que je les fasse parce que sinon voilà... la plupart ça va, ce n'est pas une corvée, mais c'est vrai la plupart du temps, j'aimerais faire autre chose avant, mais maman me rappelle à l'ordre. »

---

<sup>6</sup> L'impératif de réussite scolaire est défini par Merle (2005, p. 97.) comme l'incitation parentale « à travailler pour être digne de ses parents, pour conserver leur affection et susciter leur fierté ». L'intériorisation quant à elle est susceptible de s'articuler avec une contractualisation, c'est-à-dire un système d'octroi d'avantages ou de sanctions en cas de moins bons résultats scolaires.

Les enfants en réussite scolaire ont ainsi souvent intériorisé<sup>7</sup> progressivement l'obligation scolaire, grâce aux suivis parentaux et professoraux quotidiens, à tel point que le travail scolaire s'est mué en disposition au fil du temps<sup>8</sup> (Darmon, 2019).

Maëlle (6<sup>e</sup>, en réussite, évaluée sans note) : « J'sais pas comment expliquer, c'est naturel pour moi de faire mes devoirs. »

Enquêteur : « Et si tu les faisais pas, qu'est-ce qui se passerait ? »

Maëlle : « Bah j'pense que déjà mes parents me crieraient beaucoup. Enfin y a des professeurs qui mettent des croix et dès que t'as oublié deux fois de faire tes devoirs, t'as un mot dans le carnet, du coup, les parents ils le savent. Et du coup, ils te crient dessus, donc je pense que je me ferais crier par les professeurs et par mes parents. »

#### **IV. Des configurations favorisant la réussite scolaire**

---

La réussite scolaire apparaît dans certaines familles comme la résultante d'une alchimie complexe. La valorisation, la vision utilitariste de l'école pour obtenir un bon métier ont été évoquées par toutes les familles, quelles que soient leurs professions et catégories socioprofessionnelles (PCS). Les plus grosses différences entre familles résident dans les contractualisations implicites (Merle, 2005), c'est-à-dire dans le suivi et l'aide à l'apprentissage des leçons et devoirs, ainsi que dans l'exigence de résultats-seuils, quelle que soit la modalité évaluative formalisée de la classe (note ou sans note). Certaines familles effectuent un suivi régulier, font travailler les enfants, exigent des résultats, et de surcroît réalisent ce travail pédagogique tous les jours. L'ensemble de ces modalités permettent aux enfants d'intérioriser progressivement la nécessité du travail scolaire.

#### **V. Des modalités de travail extrêmement diversifiées**

---

Comme de très nombreuses études le montrent (Brugeilles & Sebille, 2009 ; Garcia, 2018), les parents s'attendant au suivi scolaire de l'enfant au sein de notre enquête sont très fréquemment les mères. Ces parents experts sont fréquemment porteurs d'une culture et d'une connaissance des exercices scolaires. Ils décryptent les attentes professorales, aident les enfants à apprendre les leçons, fournissent des méthodologies de résolution d'exercices et anticipent les évaluations. De tels parents sont non seulement des initiés des parcours scolaires, mais de surcroît de fins connaisseurs des exercices scolaires et des méthodes de résolution, pour en avoir mis à l'épreuve un certain nombre eux-mêmes durant leur scolarité.

De nombreux parents aident régulièrement les enfants dans le suivi des devoirs et apprentissages, y compris les parents des familles défavorisées (Kakpo, 2012). Certaines situations scolaires obligent les parents à moduler leurs exigences et stopper l'aide aux devoirs. C'est le cas notamment de la famille de Maelys qui a stoppé l'aide aux devoirs. Maelys doit faire face à du harcèlement à l'école en plus d'une sorte de phobie scolaire déclenchée par la perspective des évaluations. Face à la complexité de

---

<sup>7</sup> Darmon (2019, p.113) montre par exemple que l'incorporation d'une disposition est « non seulement comme le résultat de pratiques répétées, mais comme ce qui est recherché et ce qui fait l'objet d'un travail spécifique visant à rendre le maintien de l'engagement » plus facile, moins coûteux, en s'habituant à le faire, ce qui est le cas du travail scolaire.

<sup>8</sup> L'intériorisation d'une disposition, si elle n'est jamais observable directement, est potentiellement repérable à l'aune de comparaisons avec d'autres élèves, mais également en fonction du conflit et des luttes internes générées : « je n'ai pas envie de ne pas faire mes devoirs mais je dois m'astreindre malgré tout à les faire (Darmon, 2019) ». Dans le cas de notre enquête, l'ensemble des élèves en réussite ont tenu ce genre de propos, faisant des devoirs une routine, une obligation.

la situation, les parents choisissent de limiter l'aide aux devoirs et se consacrent exclusivement au bien-être de leur fille.

Dans ce cadre, Maelys travaille seule, se contentant d'un apprentissage de surface, le plus souvent par cœur, sans qu'aucune question, qu'aucune relation avec les savoirs de la leçon ne soit envisagée.

Enquêteur : « Comment fais-tu pour travailler ? »

Maelys (élève de 6<sup>e</sup> en difficulté évaluée sans note) : « Ben je lis la leçon, une fois, si j'la sais pas je refais et après je récite. »

Enquêteur : « Toute seule ? »

Maelys : « Bah oui. »

## **VI. Les stratégies socialement distribuées d'anticipation et de préparation des évaluations**

---

De nombreux parents aident régulièrement les enfants dans le suivi des devoirs et apprentissages. Cette pratique devient, au fil du temps, un véritable travail d'institution en mesure de transformer une obligation scolaire en une disposition au sens de Bourdieu. Ce travail parental ne peut pas toujours être amorcé le soir même, en fonction des horaires parentaux tardifs, il a alors lieu le weekend.

Enquêteur : « Que mettez-vous en place pour suivre le travail scolaire ? »

Madame Pa (PCS favorisée, mère de Maelle, scolarisée en 6<sup>e</sup> et en réussite, évaluée sans note) : « C'est un suivi des devoirs. Être sûre que les devoirs soient faits. Donc c'est juste pointer chaque soir si les devoirs sont faits. Et puis le week-end, on a un peu plus de temps pour approfondir, réviser les évaluations à venir. »

Le suivi des devoirs dans d'autres familles plus défavorisées est plus complexe,<sup>9</sup>. La maman de Benjamin regrette ainsi que les enseignants ne vérifient pas plus le travail scolaire en 6<sup>e</sup>, alors qu'un tel suivi était effectif en primaire.

Madame N (PCS défavorisée, mère de Benjamin scolarisé en 6<sup>e</sup> et en difficulté, évalué avec des notes) : « Les devoirs ? Avec Benjamin ça se passe dans le bus, vite fait quoi ! Moi j'peux pas le suivre, les parents viennent récupérer les petits vers 18h30, après je prépare à manger. »

La situation de Benjamin est emblématique de la difficulté pour certains parents d'assurer le suivi de leurs enfants. Benjamin a été suivi par sa maman en primaire mais cette dernière n'effectue plus qu'épisodiquement le suivi, car Benjamin évite au maximum cette aide qu'il estime peu rentable (Kakpo, 2012), d'autant plus qu'elle avait lieu à des moments qui correspondaient à des temps de loisirs pour Benjamin.

Benjamin (classe de 6<sup>e</sup> et en difficulté scolaire) : « Ben... Ben des exercices des évaluations, des fois les leçons je les comprends pas trop. »

Enquêteur : « Même si tu relis plusieurs fois ? »

Benjamin : « Ben je comprends un petit peu mais des fois non. »

Enquêteur : « Personne ne t'aide ? »

Benjamin : « Ben... J'veux pas trop non plus. »

---

<sup>9</sup> Avec ce type de dispositif d'enquête, il n'est pas possible de dégager des variables et le poids respectif de ces variables dans le type de soutien parental. En revanche, on peut identifier des contextes globaux favorables ou défavorables à certaines pratiques : le temps, la faible proximité au monde scolaire, l'expérience scolaire antérieure malheureuse, la faible estime de ses capacités à suivre l'enfant... sont autant d'éléments qui entrent en ligne de compte.

## VII. Les tentatives de décodage des attentes professorales

---

Prolongation ultime du suivi des devoirs, la préparation des évaluations s'apparente dans certaines familles à un véritable entraînement au sein duquel rien n'est laissé au hasard. Certains parents préparent même des évaluations blanches pour les enfants, quel que soit le système évaluatif formalisé de la classe (Genelot, 2023).

Madame Pa (PCSP favorisée, mère Maëlle, scolarisée en 6<sup>e</sup> et en réussite, évaluée par compétences) : « c'est vrai quand il y a une évaluation, il y a un regard un peu plus appuyé. Pour les devoirs, il n'y a pas un enjeu tel qu'une évaluation. »

De tels entraînements sont orchestrés bien souvent plusieurs jours à l'avance et sont répétés jusqu'à que le résultat soit à la hauteur de l'attente évaluative parentale.

Madame Ga (PCS favorisée, mère d'Irine, scolarisée en 5<sup>e</sup> et en réussite, évaluée avec des notes) : « comme je lui dis tout le temps moi je trouve que c'est important de faire travailler la mémoire, donc quand il y a une évaluation, même déjà le weekend, je la fais déjà travailler pour que ça s'enregistre quoi. »

Des questions ciblées sont posées sur les leçons et sont envisagées des questions susceptibles d'être posées lors du contrôle. Les enfants intègrent progressivement cette méthodologie jusqu'à ce qu'elle fasse partie de leur routine de travail.

Enquêteur : « comment fais-tu pour obtenir de bons résultats ? »

Irine (scolarisée en 5<sup>e</sup> et en réussite, 5<sup>e</sup> évaluée avec des notes) : « Ben, je ne sais pas, écrire, comprendre, voir, ce qu'on pourrait avoir à l'évaluation aussi, de temps en temps. Des exercices où on a à réfléchir, donc si elle (l'enseignante) nous les fait avant (en classe) ce n'est pas pour rien, c'est que ça peut nous préparer pour l'éval. »

Toutefois lorsque l'intériorisation peine à être totalement effective, certains parents ont recours à une contractualisation explicite reposant sur l'octroi ou la suppression d'avantages divers (Merle, 2005).

## VIII. Les notes et compétences seuils : exigence de résultats

---

Il s'agit pour l'enfant d'obtenir à chaque évaluation scolaire une note, un signe évaluatif attestant de la validation de la maîtrise d'une compétence au-dessus du seuil fixé par les parents. Ces seuils sont quelquefois imposés de façon assez autoritaire.

Échange avec Julie et sa maman aide à domicile, à propos du travail de Julie, élève de GS en difficulté, évaluée sans note.

Maman de Julie : « On lui a expliqué à la maison qu'elle allait passer à la grande école, qu'il fallait qu'elle parle bien qu'elle articule, qu'elle sache compter. Donc elle a des récompenses quand elle fait bien son travail. La dernière fois que tu as bien travaillé, on est allé au Mac Do. »

Julie : « Oui. »

Maman de Julie : « Les exercices on les fait souvent quand même, peut-être pas tous les jours mais un jour oui, un jour non, pour pas non plus que ça devienne heu, qu'elle travaille tout le temps. »

Niels, élève de CP en réussite, sans note, est invité par sa maman cantinière qui l'élève seule à obtenir uniquement des points bleus, elle lui demande une évaluation-seuil.

Enquêteur : « Elle dit quoi maman quand tu ramènes du bleu ? »

Niels : « Bah, que c'est très bien. »

Enquêteur : « Et quand tu ramènes du orange ou du rouge, elle dit quoi maman ? »

Niels : « Elle se fâche. »

Enquêteur : « Elle se fâche ? Qu'est-ce qu'elle fait ? »

Niels : « Elle dit " t'as eu un point rouge ? ", après elle dit " va dans ta chambre ". »

Enquêteur : « Elle te dit quoi maman sur le travail ? »

Niels : « Beh, que si tu fais du travail beh tu vas avoir des bonnes notes et que tu seras un bon élève. »

Enquêteur : « Ah, d'accord. Et alors, elle te donne du travail à la maison. T'aimes bien quand elle te donne du travail toi ? »

Niels : « Non. »

Enquêteur : « Ah, d'accord. Et, tu le fais ou tu le fais pas le travail qu'elle te donne ? »

Niels : « Je le fais. »

Enquêteur : « Ah, bon. Qu'est-ce qui se passe si tu le fais pas ? »

Niels : « Je serai privé de télévision et je serai privé de sorties. »

Madame Ha, cadre supérieure, maman de Basil, élève en réussite de CM2 évalué sans et avec notes.

Enquêteur : « Est-ce qu'il y a une exigence particulière quant aux résultats ? »

Madame Ha : « Je l'ai formulé de manière plus ou moins abrupte devant eux, c'est un peu une source de conflit entre Jérôme (son mari) et moi, mais... compte tenu de l'environnement dans lequel ils évoluent, les mauvais résultats ne seraient que le reflet d'un manque de travail. Et donc les mauvais résultats ne sont pas admis. Je crois que j'ai toujours dit en dessous de seize, dix-sept c'est mauvais. »

Les enfants tendent dès lors à se conformer à l'exigence parentale, puisque planent sur eux les hypothétiques sanctions, en cas de non-respect de la note-seuil. De telles évaluations-seuils sont également documentées par Garcia (2018) chez de nombreuses de classes sociales moyennes et supérieures, dont l'enjeu est d'occuper une place satisfaisante au sein de la hiérarchie scolaire de la classe.

## **IX. La réception différenciée des messages portés par les enseignants lors des situations évaluatives interactives différées et simultanées en maternelle**

---

En classe, lors des situations évaluatives interactives informelles, auxquelles les parents n'ont pratiquement pas accès, il existe une réception différenciée des interactions évaluatives en fonction du statut scolaire des élèves. Ainsi, de nombreuses observations de classe montrent que certaines situations évaluatives différées et simultanées (Genelot, 2023) sont réinterprétés par les élèves. En premier lieu, il existe un discours professoral extrêmement récurrent en classe lié au statut de l'erreur dans l'apprentissage : « c'est pas grave de rater ». Toutefois, certains élèves font une lecture différente de la notion d'erreur en fonction de leur statut scolaire.

Enquêteur : « Est-ce que c'est grave quand on se trompe et qu'on a des difficultés ? »

Mathéo (élève moyen de GS, parents de PCS moyenne) fait non de la tête. »

Les élèves en difficulté reprennent à leur compte l'affirmation professorale comme un bouclier dans l'espoir de préserver leur estime de soi, sinon de tenter de s'en convaincre : « C'est pas grave de faire des erreurs » répètent-ils presque à l'unisson.

Enseignante de maternelle B : « En individuel (situation évaluative simultanée individuelle, (Genelot, 2023)), je leur demande d'essayer quoi qu'il arrive, mais aussi de persévérer. Il faut

souvent plusieurs essais avant d'aboutir. S'ils se trompent, ce n'est pas grave, ils sont là pour apprendre. »

Malheureusement, les élèves en difficulté sont souvent convaincus du bien-fondé de la non-gravité de l'erreur énoncée par l'enseignant. En règle générale, les enseignants dans leur classe tentent de remobiliser les élèves après erreur en leur signifiant par un feedback la non-gravité de l'essai infructueux. Il arrive toutefois que ces discours mobilisateurs ne soient pas prononcés par certains enseignants, lesquels préfèrent signaler leur mécontentement face à la tâche ratée par un élève pour la énième fois. Nathan, élève en difficulté, affirme que si « le travail n'est pas réussi le maître ne sera pas content et il va nous punir » (situation évaluative différée individuelle), de même que Laura, élève en difficulté, qui a peur que « la maîtresse ne soit pas contente ». Elle mime alors la colère de la maîtresse en montrant le « sourire pas content » du signe évaluatif apposé sur son travail. Julie, élève en difficulté, quant à elle énonce avec tout le paradoxe que cela suppose que « la maîtresse crie que c'est pas grave ! ». Quelques élèves en difficulté sont extrêmement soucieux de l'échec et vont solliciter l'aval de la maîtresse avant de s'engager dans la moindre situation évaluative même non formalisée.

Enquêteur : « Selon vous quels sont les effets de l'évaluation sur les élèves ? »

Enseignante de maternelle A : « Beaucoup ont le même comportement en situation d'évaluation que lors d'une activité habituelle. Certains sont fiers d'avoir réussi et quelques-uns se rendent compte qu'ils ont du mal. Pour ceux-là, certains préfèrent ne rien faire plutôt que de risquer l'échec, d'autres font n'importe quoi pour avoir vite fini, d'autres encore gribouillent leur travail, ou me demandent confirmation avant d'oser démarrer... »

## **X. De « c'est pas trop grave » à « c'est grave » chez les élèves moyens et en réussite**

---

Les élèves aux résultats moyens sont déjà plus réservés à propos de la question de l'erreur. Sandra, élève moyenne, parents de PCS moyenne évoque à ce titre le fait « que ce n'est pas trop grave ». Lorsque l'on pose la question aux meilleurs élèves, ces derniers rétorquent assez rapidement que l'on peut se tromper certes, mais jusqu'à un certain point seulement, afin de ne pas ternir l'image que l'enseignant se fait d'eux et de trop modifier leur statut scolaire.

Enquêteur : « Tu penses que la maîtresse elle pense quoi quand on fait des erreurs ? »

Clément : « Elle dit c'est pas grave. »

Enquêteur : « Elle dit que ça n'est pas grave ? »

Clément : « Mais si elle gomme à chaque fois, elle va plus gommer. (La maîtresse gomme une fois ou deux maximum pour refaire un tracé non réussi) »

Enquêteur : « Ah, pourquoi elle ne va plus gommer si elle gomme à chaque fois ? »

Clément : « Parce que c'est c'est c'est heu c'est heu sinon elle s'énerve. »

Enquêteur : « Ah, elle s'énerve ? Ça veut dire que l'on n'a pas le droit de faire beaucoup d'erreurs ? »

Clément acquiesce.

De telles expériences relatives aux situations évaluatives interactives différées montrent que d'importantes différences se créent relativement précocement au cours de la scolarité. Certains élèves en réussite utilisent des processus d'autorégulation de leurs apprentissages. Ils ont intégré les attentes professorales et sont en capacité d'analyser leurs erreurs et corriger leurs productions (Laveault, 2012).

Enquêteur : « Est-ce que des fois tu te corriges toute seule ? »

Marie, élève en réussite, grande section, parents de CSP favorisée : « Parfois je regarde si j'ai pas fait d'erreurs et si c'est bon je lève le doigt parce j'ai pas envie de lever mon doigt quand c'est pas bon. Donc j'efface si c'est pas bon. »

## Conclusion

---

L'expérience subjective des élèves face à l'évaluation dépend de différentes instances socialisatrices, l'école et les parents jouant les rôles les plus importants au début de la scolarité. Les parents, n'ayant que peu accès aux situations évaluatives interactives de classe, se concentrent davantage sur les situations évaluatives formalisées explicites. Ces évaluations leur servent de référence pour guider, modifier le cas échéant l'activité pédagogique déployée auprès de leurs enfants (Garcia, 2018). Certains parents préparent leurs enfants à un décryptage des attendus évaluatifs professoraux, quelle que soit la modalité formalisée, avec ou sans notes. Ce travail prolonge la lente intériorisation de l'impératif de réussite scolaire (Merle, 2005), puisque les enfants comprennent rapidement que ces méthodes leur permettent fréquemment d'obtenir de bons résultats. Ainsi certains enfants développent des pratiques d'autocontrôle et d'analyses de leurs erreurs et sont capables d'anticiper les évaluations à venir. L'expérience qu'ils construisent dès le plus jeune âge se différencie alors sensiblement de celles des autres enfants. Certains parents n'hésitent pas à exiger uniquement, dans le cas d'une évaluation par compétences/sans notes, les points de couleur indiquant la réussite (Garcia, 2018). Le rapport à l'erreur des enfants s'en trouve sensiblement modifié, car il faut répondre aux attentes professorales et aux attentes parentales. Au final, le travail pédagogique parental quotidien soulève la question de la création de potentielles inégalités : « le fait qu'une partie des élèves réussissent bien scolairement grâce à un travail invisible réalisé au sein de la famille conduit à valider une norme scolaire inaccessible sans travail parental » (Garcia, 2018, p. 15.).

Certaines situations évaluatives interactives sont diversement vécues par les élèves. Les situations évaluatives interactives simultanées censées permettre la régulation des apprentissages des élèves au travers de leur fonction de régulation-guidage (Mottier-Lopez, 2015) restent selon Genelot (2023) relativement peu fréquentes en classe. De plus, nos observations de classe montrent que ces interactions, lorsqu'elles ont lieu, n'ont pas forcément l'effet escompté sur les élèves. La nature du feedback, essentielle pour constituer une aide à l'apprentissage, et plus encore, la façon dont l'enfant interprète ce feedback, semblent orienter son activité dans les tâches qui lui sont proposées à l'école.

Mathieu (6<sup>e</sup>, élève moyen, évalué avec des notes et des pourcentages) : « Des fois les remarques<sup>10</sup> de la maîtresse elles m'énervent, c'est-à-dire que par exemple on a appris un truc qu'on vient juste d'apprendre, et je fais une faute là-dessus c'est normal on vient juste de l'apprendre on est en train de l'apprendre et elle dit à ça « ce n'est pas normal », à chaque fois souvent elle dit ça. »

En effet, de nombreux élèves ont l'impression d'être évalués en permanence en classe, les situations évaluatives interactives simultanées, donc non formelles, étant souvent perçues par les élèves comme les prémices d'une future évaluation formelle. Dans ce cadre, tout feedback à propos du travail en cours un tant soit peu négatif n'est pas de bon augure dans la perspective d'une évaluation plus formelle.

---

<sup>10</sup> « Remarque » est le terme utilisé par les enfants pour désigner les feedbacks de l'enseignant lors des situations évaluatives interactives simultanées ou différées.

## Références

---

- Bénit, S. & Sarremejane, P. (2019). Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 49, pp.291-298.
- Brugeilles, C. & Sebillé, P. (2009). La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants. L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations. *Politiques sociales et familiales*, n°95, pp.19-32.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. PUR.
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses* 2, (n° 55), pp. 67-82.
- Dubé, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil, coll. « la couleur des idées ».
- Dubé, F. & Martuccelli, D. (1996). À l'école. *Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubé, F., Zeitler, A. & Guerin, J. (2012). « La construction de l'expérience ». *Recherche et formation*, 70, pp.119-120.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007) « Ces malentendus qui font les différences ». In : Deauvieau, J & Terrail, J.-P (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. La Dispute, pp. 227-241.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Darmon, M. (2019). Analyser empiriquement un inobservable : comment « attrape-t-on » une disposition ? Dans : Séverine Depoilly éd., *La différenciation sociale des enfants : Enquêter sur et dans les familles* (pp. 107-137). Presses universitaires de Vincennes.
- Daverne, C. (2003). Des héritiers... déshérités ? *VEI Enjeux-132*, 2003, pp.90-105.
- Daverne, C. (2009). Des trajectoires scolaires et professionnelles atypiques. Pourquoi 'être bien né ne suffit pas ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°38, pp.307-323
- Draelants, H & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Revue française de pédagogie*, pp.115-142.
- Draelants, H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009 », *Revue française de pédagogie*, 194, pp. 5-28.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Groleau, A. (2017). Entre reproduction et individualisation. Regard sur les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur québécois d'individus issus de familles scolarisées, *SociologieS* en ligne <http://sociologies.revues.org/6501>
- Genelot, S., Gardes, D., Mansanti, J. & Pinsard, N. (2016). Evaluer par compétences ou évaluer sans noter ? Arcueil : *Éducation permanente*, pp.89-100.
- Genelot, S. (2023). Observer les pratiques évaluatives des enseignants. Cnesco-Cnam.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*. vEHESG/Gallimard/Seuil.

Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.

Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages, in Allal (L.), Mottier (L.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck, pp. 207-234.

Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif, l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin.

Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°38, 2, pp.89-114.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.

Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/2, pp. 241-265.

Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 87.