

## Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite

Linda Allal, Edith Wegmuller, Simone Bonaiti-Dugerdil and Florence Cochet  
Kaeser

Volume 20, Number 3, 1998

L'évaluation par le portfolio

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091375ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091375ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 5–31. <https://doi.org/10.7202/1091375ar>

Article abstract

Portfolio assessment practices are expanding and showing substantial diversification. After a short review of these developments, we present an approach which was experimented in two elementary school classes (fourth and sixth grades). This approach was designed, first of all, to enhance the formative and metacognitive dimensions of students' implication in the preparation of their portfolios. Secondly, it places the portfolio in the dynamic context of a three-way conference involving the teacher, the student and the student's parents. The study was based on a sample of 10 students (and their parents) per class. The data collected in the classroom and during the conferences demonstrated several advantages of this assessment approach: active implication and responsibility on the part of the student, in-depth exchanges between family and school, enhancing of student perspectives and projects. Difficulties were observed, however, in some cases, particularly when there was a sizeable distance between family and school cultures or when relational problems emerged during the conference.

## Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite

Linda Allal  
Edith Wegmuller  
Université de Genève

Simone Bonaiti-Dugerdil  
Florence Cochet Kaeser  
École primaire de Saint-Jean, Genève

*Les pratiques d'évaluation par portfolio connaissent une expansion et une diversification importantes. Après une courte revue de ces développements, nous présentons la démarche qui a fait l'objet d'une expérimentation menée dans deux classes primaires (quatrième et sixième années). Cette démarche vise, premièrement, à renforcer la dimension formative et métacognitive du travail réalisé par l'élève en vue de la constitution du portfolio. Elle propose, deuxièmement, que le portfolio s'insère dans le cadre dynamique d'un entretien tripartite réunissant l'enseignant, l'élève et ses parents. La recherche porte sur un échantillon de dix élèves (et leurs parents) par classe. Les données récoltées en classe et pendant les entretiens mettent en évidence plusieurs avantages de l'approche suivie : engagement actif et responsabilisation de l'élève, approfondissement des échanges entre les milieux familial et scolaire, valorisation de l'élève et de ses projets. Des difficultés sont toutefois constatées chez certains enfants et parents, notamment lorsque la distance culturelle entre famille et école est très grande ou que des problèmes relationnels se manifestent pendant l'entretien.*

*(évaluation par portfolio, auto-évaluation, relations famille-école, école primaire)*

---

*Portfolio assessment practices are expanding and showing substantial diversification. After a short review of these developments, we present an approach which was experimented in two elementary school classes (fourth and sixth grades). This approach was designed, first of all, to enhance the formative and metacognitive dimensions of students' implication in the preparation of their portfolios. Secondly, it places the portfolio in the dynamic context of a three-way conference involving the teacher, the student and the student's parents. The study was based on a sample of 10 students (and their parents) per class. The data collected in the classroom and during the conferences demonstrated several advantages of this assessment approach : active implication and responsibility on the part of*

*the student, in-depth exchanges between family and school, enhancing of student perspectives and projects. Difficulties were observed, however, in some cases, particularly when there was a sizeable distance between family and school cultures or when relational problems emerged during the conference.*

*(portfolio assessment, self-evaluation, family-school relations, elementary school)*

## Les pratiques multiples du portfolio

Depuis une dizaine d'années, les pratiques d'évaluation basées sur des portfolios connaissent un développement important, notamment aux États-Unis. Cette tendance en matière d'évaluation est le reflet d'un mouvement plus général vers la mise en place de situations d'enseignement plus « authentiques », plus proches des conditions d'utilisation des savoirs et savoir-faire dans la vie extrascolaire. Pour apprécier les compétences acquises par les élèves à travers un apprentissage contextualisé (cf. concept de *situated cognition*, Brown, Collins & Duguid, 1989), il paraît cohérent de situer l'évaluation, elle aussi, dans un contexte significatif de communication, de recherche, de résolution de problèmes.

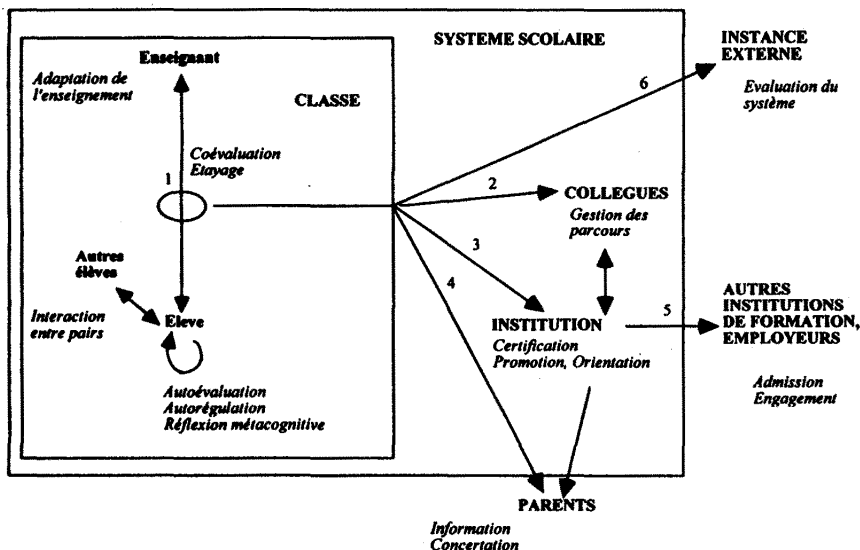
Le concept de portfolio est emprunté au champ des pratiques professionnelles, en particulier à celles de l'artiste, du photographe, du journaliste, qui présente, à un futur employeur, à un jury de concours ou à une exposition publique, une collection de productions qui attestent ses compétences. La forme et les contenus d'un portfolio dépendent des pratiques et des références valorisées dans chaque profession (Bird, 1988). En transposant ce concept au domaine de l'éducation, il convient de réfléchir aux exigences propres aux différentes fonctions de l'évaluation dans un système de formation.

L'utilisation de portfolios a d'abord émergé dans le cadre des nouvelles didactiques de la production écrite (*process writing instruction*, Graves, 1983) et s'est rapidement étendue à l'ensemble du champ de la littéracie (lecture/écriture). Les portfolios centrés sur ce champ prédominant (Calfee & Perfumo, 1996; Case, 1994; Freedman, 1993; Gentile, Martin-Rehrmann & Kennedy, 1995; Herman, Gearhart & Baker, 1993; Jenkins, 1996; Koretz, Strecher, Klein & McCaffrey, 1994; LeMathieu, Gitomer & Eresh, 1995; Paratore, 1995; Paris & Ayres, 1994; Paris, Calfee, Filby, Hiebert, Pearson, Valencia & Wolf, 1992; Tierney, Carter & Desai, 1991; Valencia et al., 1997), mais on tente depuis plusieurs années de concevoir des portfolios portant sur d'autres disciplines, notamment les mathématiques (Paulson & Paulson, 1994), voire sur l'ensemble des disciplines enseignées à l'école primaire (Klimenkov & LaPick, 1996).

La définition formulée en 1990, par la Northwest Evaluation Association, comprend plusieurs éléments clés qui caractérisent le portfolio en tant qu'outil d'évaluation susceptible de soutenir les processus d'apprentissage de l'élève : « Le portfolio est un assemblage finalisé (*purposeful collection*) des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts, ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines. Il implique la participation de l'élève à la sélection des contenus, à la définition des critères de sélection et d'appréciation des travaux, ainsi que des manifestations de réflexion personnelle (*self-reflection*) de la part de l'élève » (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p. 60, notre traduction). D'autres définitions, telles que celle de Tierney et al. (1991) insistent davantage sur le partage de responsabilités entre l'élève et l'enseignant pour la constitution du portfolio, et sur l'aspect plutôt systématique que sélectif du portfolio : « Les portfolios sont des assemblages systématiques établis par les élèves et leurs enseignants... » (p. 41, notre traduction) : Dans cette perspective, le portfolio est un outil de gestion des processus d'enseignement/apprentissage qui doit aussi répondre à la demande institutionnelle et sociale de « rendre compte » des acquisitions des élèves (*accountability*). La réflexion sur le travail de l'élève est menée alors conjointement par celui-ci et par l'enseignant.

L'expansion des évaluations sur la base de portfolios a conduit à une diversification des finalités et des formes d'instrumentation. Le schéma de la figure 1 permet de situer les différentes tendances qui ressortent des expériences conduites au sein de la scolarité primaire et secondaire<sup>1</sup>. L'axe central des pratiques réside dans les démarches de concertation entre l'élève et l'enseignant au sein de la classe lors de la constitution du portfolio (axe 1 du schéma; voir notamment Case, 1994; Hebert, 1992; Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Paulson et al., 1991; Tierney et al., 1991). Cette concertation peut favoriser trois formes d'engagement de l'élève dans le processus d'évaluation : l'auto-évaluation, l'évaluation mutuelle entre pairs, la coévaluation maître-élève (Allal & Michel, 1993). Dans certains cas, une grande liberté est laissée à l'élève dans le choix des composantes du portfolio et les interventions de l'enseignant ont surtout pour but d'étayer les démarches d'auto-évaluation de l'élève, sa réflexion métacognitive sur ses apprentissages, ses conduites d'autorégulation. Dans d'autres cas, l'enseignant joue un rôle plus actif, fournit des consignes précises pour la constitution du portfolio, met en place des démarches instrumentées de coévaluation (Doyon & Juneau, 1991; Paris & Ayres, 1994) et tire parti de celles-ci pour adapter son enseignement. Le développement de l'auto-évaluation (c'est-à-dire la réflexion de chaque élève sur les éléments de son portfolio) est parfois associé à une démarche d'évaluation mutuelle, par exemple, des présentations réciproques de portfolios entre élèves ou des

expositions de portfolios entre classes ou groupes d'élèves (Johnson, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Norwick, 1996). L'ensemble de ces exploitations du portfolio contribue à la fonction formative de l'évaluation en tant que moyen de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe.



**Figure 1 - Portfolios à l'école primaire et secondaire : une diversité d'exploitations et de destinataires.**

Il est cependant rare de trouver un système d'évaluation par portfolio centré exclusivement sur la communication maître-élève au sein de la classe. Le portfolio est presque toujours destiné à un ou plusieurs interlocuteurs à l'extérieur du groupe-classe. Dans les systèmes scolaires où les enseignants travaillent en équipe ou en cycles multiannuels, les portfolios sont transmis d'un enseignant à l'autre en cours ou en fin d'année (axe 2 du schéma, cf. Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Paris & Ayres, 1994). Le portfolio devient alors un outil de gestion des parcours des élèves dans une optique essentiellement formative car il sert de référence pour l'adaptation des formes de soutien et d'encadrement offertes aux élèves, et pour la formation de groupes d'étude dans une perspective de pédagogie différenciée. Dans certains systèmes, le portfolio intervient comme élément principal ou auxiliaire dans les décisions de certification ou d'orientation des élèves (axe 3, cf. Case, 1994; Paris & Ayres, 1994). Ces utilisations sommatives et pronostiques du portfolio impliquent le plus souvent l'application

d'un système de cotation ou d'appréciation des éléments du portfolio afin que ceux-ci puissent être pris en compte en relation avec d'autres éléments, tels que des notes attribuées par l'enseignant ou des scores à des tests standardisés. À l'extérieur du système scolaire, les évaluations par portfolio ont plusieurs destinataires possibles :

- parents, ou autres répondants, des élèves (axe 4). Dans ce cas, le portfolio est conçu pour informer les parents sur la progression et les résultats de l'élève et pour favoriser la concertation entre la famille et l'école autour de projets susceptibles d'aider l'élève (Davis, Cameron, Politano & Gregory, 1992; Hebert, 1992; Jenkins, 1996; Johnson, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Norwick, 1996; Paris & Ayres, 1994);
- autres institutions de formation ou employeurs (axe 5). Lorsque le portfolio intervient dans un processus de certification, il peut devenir un élément pris en compte pour l'admission à une nouvelle formation ou pour l'engagement dans un emploi. Cette utilisation est peu analysée dans les études portant sur les portfolios à l'école primaire et secondaire, mais est au centre des travaux en formation des adultes sur la « validation des acquis » (Aubret & Gilbert, 1994);
- instances externes chargées de l'évaluation du système éducatif (axe 6). Des portfolios sont parfois utilisés comme matériau de base permettant de contrôler l'efficacité d'un système de formation (*accountability*). On peut situer dans cette catégorie les évaluations, sur la base de portfolios, conduites à l'échelle d'un district scolaire ou d'un État (Koretz et al., 1994; LeMathieu et al., 1995; Valencia et al., 1997), voire à l'échelle nationale (Gentile et al., 1993).

Pour les axes 3 + 5 et l'axe 6, il est particulièrement important d'assurer un degré approprié de standardisation dans la constitution du portfolio et dans l'appréciation de ses composantes. La définition d'un système d'appréciation ou de cotation, son application et l'analyse de ses qualités psychométriques devient alors une préoccupation majeure (Frieeman, 1993; Herman et al., 1993; Koretz et al., 1994; LeMathieu et al., 1995; Paratore, 1995; Purvis, 1993; Valencia et al., 1997).

Outre les utilisations du portfolio relevées dans la figure 1, on peut mentionner des tentatives récentes de transposition du portfolio dans le champ de l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant. Elles visent, d'une part, l'intégration du portfolio comme outil d'évaluation dans la formation des enseignants (Taylor, 1997) et, d'autre part, la

constitution par le (futur) enseignant d'un portfolio professionnel comme support pour la postulation à un poste dans le système scolaire (Campbell, Cignetti, Melenzyer, Nettles & Wyman, 1997).

Les utilisations actuelles des portfolios reflètent des préoccupations diverses qui sont partiellement contradictoires. Les exploitations centrées sur la fonction formative de l'évaluation et sur la réflexion métacognitive de l'élève admettent une assez grande variation de forme et de contenu d'un élève à un autre, ou d'une classe à une autre. Les portfolios associés aux fonctions sommative/pronostique et au contrôle externe se caractérisent par davantage de standardisation (consignes précises pour la constitution du dossier, échelles d'appréciation pour l'évaluation des composantes du dossier, instruments qui encadrent les réflexions de l'élève). Les contradictions entre les différentes visées potentielles d'un portfolio — selon qu'on se place dans la perspective de l'élève, de l'enseignant, des parents, du système scolaire, de l'État — ont été analysées en détail par Murphy et Camp (1996) et sont souvent évoquées dans les écrits sur les portfolios (*cf.* Case, 1994; Herman et al. 1993; Jenkins, 1996; Koretz et al., 1994). Il en ressort une conclusion générale : un portfolio ne peut jamais répondre à toutes les finalités évaluatives esquissées dans la figure 1. Il faut fixer des priorités et, en fonction de celles-ci, définir le format de portfolio et le mode d'utilisation les mieux adaptés.

Dans la recherche présentée dans cet article<sup>2</sup>, le portfolio est conçu comme un support à deux processus dynamiques :

- 1) le développement chez l'élève d'une capacité d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive sur ses apprentissages à travers la constitution d'un portfolio;
- 2) la mise en place d'une nouvelle forme de communication dans le cadre d'entretiens tripartites (réunissant enseignant, élève, parents) en rapport avec le portfolio.

Ces deux processus, concrétisés à l'aide de divers outils, restent au centre des essais de portfolios réalisés par des enseignants genevois ces dernières années<sup>3</sup>. Par ailleurs, il est intéressant de relever, pour chacun de ces processus, la diversité des pistes qui sont proposées dans la documentation.

Par rapport à l'auto-évaluation et à la réflexion métacognitive, plusieurs auteurs insistent sur l'idée que ces démarches s'apprennent très progressivement à l'aide d'interactions de l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs

(Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996). Divers outils sont proposés comme support aux interactions : des questionnaires ou *checklists* d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive (Davis et al., 1992; Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Paratore, 1995; Tierney et al., 1991); des outils de coévaluation (Paris & Ayres, 1994); des cartes sur lesquelles l'élève inscrit des buts à atteindre ou des feuillets comportant des commentaires relatifs aux travaux insérés dans le portfolio (Case, 1994; Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Tierney et al., 1991); des lettres de présentation du portfolio écrites aux parents ou à l'enseignant de l'année suivante (Case, 1994; Klimenkov & LaPick, 1996). Dans certains cas, le portfolio comprend des traces écrites d'appréciations formulées par les camarades de l'élève (Tierney et al., 1991) ou par ses parents (Anthony, Johnson, Mikelson & Preece, 1991; Davis et al., 1992; Klimenkov & LaPick, 1996; Tierney et al., 1991).

Sur le plan des contacts avec les parents des élèves, le portfolio peut servir de support à plusieurs démarches interactives : des entretiens entre enseignant et parents d'élèves (Paris & Ayres, 1994), des entretiens tripartites (Davis et al., 1992; Klimenkov & LaPick, 1996; Norwick, 1996); des rencontres collectives (*portfolio sharing nights*) au cours desquelles chaque élève présente son portfolio à ses parents, l'enseignant intervenant brièvement auprès de chaque groupe (Doyon & Juneau, 1991; Hebert, 1992; Johnson, 1996).

## Contexte et questions de recherche

La recherche présentée dans cet article a été réalisée dans deux classes de l'école publique genevoise : une classe de quatrième primaire (4P) et une classe de sixième primaire (6P). Étant donné la nouveauté de la démarche dans le contexte genevois, il s'agissait d'une recherche essentiellement exploratoire.

Les données récoltées devaient permettre de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les appréciations des différents acteurs (enseignants, élèves, parents) de l'adéquation de la démarche d'entretien tripartite sur la base de portfolio?
2. Les appréciations des acteurs varient-elles selon les caractéristiques de l'élève (degré de réussite scolaire) et de sa famille (niveau socio-économique)?



3. Quels sont, pour les différents acteurs, les apports de la démarche d'entretien sur la base de portfolio?
4. Quels problèmes sont observés lors de la constitution du portfolio et pendant les entretiens?

En conclusion, on examinera les possibilités de dépasser les problèmes constatés et les perspectives à envisager dans des expériences futures.

## Méthode

### Sujets

Dans chacune des classes de 4 P et de 6P engagées dans la recherche, dix sujets ont été choisis en tenant compte de deux critères : les résultats scolaires de l'élève dans les branches principales (français, mathématique) et le niveau socio-économique de sa famille<sup>4</sup>. Le croisement de ces critères a conduit à la définition de trois catégories de sujets :

- 1) élèves dont les résultats scolaires sont suffisants ou bons et qui sont issus de familles de niveau socio-économique élevé ou moyen (catégorie ++),
- 2) élèves qui figurent dans une catégorie intermédiaire (+/-) regroupant deux sous-catégories<sup>5</sup>,
  - l'élève a des résultats scolaires suffisants ou bons, mais sa famille est d'un bas niveau socio-économique (+ -);
  - ses résultats scolaires sont insuffisants, mais sa famille est de niveau socio-économique élevé ou moyen (- +);
- 3) élèves qui ont des résultats scolaires insuffisants et qui proviennent de familles de bas niveau socio-économique (catégorie --).

Dans chaque classe, quatre sujets ont été sélectionnés au hasard, parmi les élèves de la première et de la deuxième catégorie; deux sujets seulement ont été choisis dans la troisième catégorie, compte tenu du nombre restreint d'élèves appartenant à cette catégorie. Il convient de noter que les familles de bas niveau socio-économique parlent presque toujours une autre langue que le français (hormis les échanges entre frères et sœurs en âge scolaire, qui

s'expriment souvent en français). Les parents des sujets sélectionnés ont été contactés par l'enseignante pour obtenir leur consentement de participation à la recherche. Quatre cas de refus ont nécessité des remplacements par des sujets du même profil.

La méthode de sélection des sujets avait deux buts : faire en sorte que l'expérience soit menée avec un échantillon représentatif de la population présente dans les deux classes et être en mesure de vérifier l'impact des facteurs considérés sur le fonctionnement des entretiens tripartites. On peut penser en effet que l'élève de la catégorie ++ sera susceptible d'aborder l'entretien avec un double atout : résultats scolaires et image de soi positifs, parents qui s'expriment facilement en français et qui comprennent bien le fonctionnement de l'école. L'élève de la catégorie +/- aurait en principe une position plus mitigée, une situation plus difficile à gérer, tandis que l'élève de la catégorie — serait confronté à un double désavantage potentiel.

### **Déroulement de l'expérience**

La recherche s'est déroulée de la même manière dans les deux classes. À la fin du premier trimestre de l'année scolaire, les parents d'élèves ont reçu le dossier d'évaluation (bulletin par objectifs) utilisé habituellement dans l'ensemble de l'école. Pendant le deuxième trimestre, les élèves appartenant à l'échantillon ont préparé leurs portfolios en vue de l'entretien tripartite. Par ailleurs, l'enseignante a préparé un bref bilan écrit indiquant, au moyen d'une appréciation en trois catégories (peu satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant), les résultats du travail trimestriel de l'élève dans chaque branche d'enseignement. Le système scolaire n'acceptant pas le remplacement intégral d'une information écrite par une communication orale, ce bilan était transmis aux parents lors de l'entretien tripartite, après la présentation du portfolio par l'enfant. Les entretiens ont eu lieu à l'école sur une période d'un mois environ. Au troisième trimestre, les parents ont de nouveau reçu, comme au premier trimestre, le dossier d'évaluation officiellement en vigueur dans l'école. L'expérience portant sur la constitution d'un portfolio par l'élève et sa présentation dans un entretien tripartite s'est donc limitée à un seul essai durant un trimestre.

### **Récolte des données**

Chaque enseignante a enregistré dans un journal de bord ses observations des conduites des élèves pendant la préparation du portfolio. À l'issue de l'entretien tripartite, qui a duré environ 30 minutes, un entretien de recherche, également d'une trentaine de minutes, a été réalisé afin de connaître le point de vue des parents par rapport à l'expérience qu'ils venaient de vivre, les

aspects positifs et négatifs qu'ils ont relevés, leurs critiques et leurs suggestions. Des questions ont été également posées pour connaître leurs avis concernant le dossier d'évaluation habituel.

Les deux enseignantes ont assisté à tous les entretiens, la titulaire de classe conduisant l'entretien tripartite, sa collègue l'entretien de recherche avec les parents. Les deux entretiens ont été enregistrés au magnétophone et l'enseignante-observatrice a également pris des notes. Le lendemain de l'entretien tripartite, l'enseignante a discuté individuellement avec chaque élève sélectionné de sa classe de ses impressions de la rencontre tripartite, des difficultés rencontrées et des aspects positifs perçus, ainsi que de son activité préalable de préparation du portfolio. Les notes de ces discussions ont été consignées dans le journal de bord de l'enseignante. Il s'agit donc de données essentiellement qualitatives, reflétant la richesse des interprétations des acteurs, une confrontation fructueuse entre perspectives multiples, mais aussi des biais éventuels, difficilement contrôlables dans ce type de recherche menée par un chercheur-praticien sur son terrain d'action.

## Résultats de l'expérience

### Constitution des portfolios et préparation aux entretiens

Pendant trois mois (de décembre à mars), les élèves ont réuni les travaux de deuxième trimestre qu'ils pensaient pouvoir éventuellement inclure dans leur portfolio. Deux semaines avant la date prévue pour l'entretien tripartite, l'enseignante leur a demandé de rédiger l'invitation destinée à leurs parents et de commencer la constitution du portfolio. La sélection des travaux devait répondre aux huit rubriques que l'enseignante avait fixées et annoncées aux élèves, à savoir :

- une activité de « français-communication » (au choix parmi quatre domaines : expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale),
- une seconde activité de « français-communication » (dans un autre domaine),
- une activité de « français technique » (portant sur un ou plusieurs aspects en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) qui a été bien réussie,
- une activité de « français technique » où des difficultés ont été observées,
- une activité de mathématique bien réussie,
- une activité de mathématique où des difficultés ont été observées,

- une activité en « environnement » (géographie, histoire, sciences),
- une activité dans une autre branche scolaire (allemand, dessin, musique, gymnastique, couture, travaux manuels).

L'élève devait remplir un formulaire de présentation, à insérer au début du portfolio, indiquant, pour chaque activité, l'objectif visé et les raisons pour lesquelles il l'a choisie. À la fin du formulaire, l'élève devait proposer deux « projets » qu'il souhaitait réaliser au cours du troisième trimestre. L'enseignante laissait l'élève choisir librement ses projets tout en l'aidant, si nécessaire, à les formuler par écrit. Une section était prévue pour les signatures des trois parties présentes à l'entretien de façon à donner aux projets un caractère d'engagement plus formel.

De manière générale, les élèves se sont investis volontiers dans cette nouvelle tâche. L'enthousiasme était plus grand chez les élèves de quatrième primaire, qui se montraient plutôt fiers de participer à une « expérience », alors que certains élèves de sixième ont considéré la préparation du portfolio comme un travail supplémentaire plutôt que comme un privilège.

L'enseignante a laissé les élèves effectuer ce travail de manière assez autonome, individuellement ou à deux, durant les moments réservés en principe pour les tâches du « contrat de semaine ». Les élèves ont utilisé en moyenne deux à trois périodes de cinquante minutes pour constituer le portfolio. Ils pouvaient à tout moment demander des conseils ou des explications supplémentaires à l'enseignante. Bon nombre, surtout en quatrième, ont sollicité de l'aide pour clarifier l'objectif visé dans un travail, voire pour savoir sous quelle rubrique telle ou telle activité devait figurer. D'autres demandaient de l'aide pour formuler les raisons expliquant leur choix d'une activité. L'enseignante a dû suivre de manière plus soutenue la préparation de quelques élèves éprouvant des problèmes d'organisation afin d'éviter qu'ils ne se découragent. Lorsque l'élève avait terminé son portfolio, l'enseignante lui proposait de s'entraîner à la présentation orale. Cette phase se faisait individuellement ou à deux, selon la préférence de l'élève. Certains enfants se sont pris au jeu : l'un tenait le rôle des parents, posant des questions, pendant que l'autre expliquait son portfolio. D'autres élèves préféraient travailler seuls et s'isolaient dans le couloir ou le coin-lecture, présentant inlassablement leur portfolio à des parents momentanément imaginaires.

## **Déroulement des entretiens tripartites**

Les entretiens suivent un scénario en quatre étapes :

- présentation par l'enseignante des buts et du mode de déroulement de l'entretien,
- présentation par l'élève des activités du portfolio et échange avec ses parents,
- communication par l'élève du bilan trimestriel aux parents, avec un commentaire éventuel par l'enseignante, discussion avec les parents,
- présentation par l'élève de ses projets, discussion de leurs conditions de réalisation, de l'appui que chacun pourrait apporter, puis signature du formulaire.

Dans le meilleur des cas, l'élève conduit les différentes étapes de l'entretien, présente ses travaux sans lire ce qui est écrit sur le formulaire, fournit des renseignements supplémentaires; ses parents interviennent spontanément, posent des questions, demandent des explications. L'enseignant précise les « règles de jeu » au départ mais n'a plus besoin d'intervenir, sauf pour répondre aux questions des parents, ajouter des précisions éventuelles, ou marquer son accord avec les affirmations de l'élève.

Comme on le verra dans la partie suivante, bon nombre d'entretiens s'approchaient du déroulement souhaité, sans jamais l'atteindre en tout point. Dans environ un tiers des cas, l'enseignant devait intervenir assez souvent pour assurer l'avancement de l'entretien, solliciter des réactions des parents par suite des présentations de l'élève, compléter l'information donnée par l'élève. Et dans un petit nombre de cas, l'enseignant a dû s'imposer pour couper court à une litanie de critiques de l'enfant de la part d'un parent, ou pour briser un malaise qui empêchait tout échange.

Malgré les difficultés rencontrées dans certains cas, il faut souligner l'effort fait par les familles de répondre à l'invitation précisant que la présence des deux parents était souhaitée. Sur les 20 familles, quatre étaient représentées par un seul parent, une famille par un père accompagné de la grand-mère de l'enfant; dans les 15 autres cas, les deux parents sont venus, même lorsqu'ils étaient divorcés. Compte tenu de la nouveauté de cette forme d'entretien (et donc de l'inquiétude qu'il a pu susciter), on doit souligner l'engagement positif de la part des familles.

Les formes d'échange entre les enfants et leurs parents étaient assez variables. Lorsque les deux parents ont participé à l'entretien, c'est généralement la mère qui intervenait dans l'échange avec l'enfant: ou bien le

père restait en retrait, adoptant une attitude détachée, ou bien il intervenait pour plaisanter ou parfois pour faire des remarques négatives à l'enfant. Dans quelques cas un dialogue père-enfant s'est développé car la mère ne maîtrisait pas suffisamment le français pour intervenir. Dans plusieurs entretiens, les parents avaient tendance à s'adresser directement à l'enseignante. Seulement quatre entretiens étaient caractérisés par un dialogue approfondi entre l'enfant et ses deux parents. On peut supposer, d'après diverses remarques au cours des entretiens, que ce type de dialogue est encore assez rare dans la vie familiale de la plupart des élèves.

### **Perspectives des acteurs**

Une analyse des entretiens selon les perspectives des trois parties — élève, parents, enseignante — a permis une classification des 20 cas dans un tableau à double entrée (voir le tableau 1). Afin d'établir une appréciation de la réussite de l'entretien et de ses apports, les enseignantes ont d'abord appliqué trois critères dans l'interprétation de leurs observations : la qualité de la présentation de l'élève (aisance, explications spontanées), la participation active et positive d'au moins un parent, le caractère minimal de leurs propres interventions. Cette première interprétation a été complétée par l'information provenant des entretiens de recherche avec les parents et les élèves : leurs appréciations de la rencontre tripartite, les apports et problèmes relevés. L'ensemble de ces éléments a conduit à une classification des entretiens en trois catégories :

- appréciation positive (pour les trois parties, ou éventuellement un avis mitigé pour l'une des trois),
- appréciation moyennement positive (pour les trois parties, ou impression plutôt négative de l'enseignante mais appréciation positive exprimée par l'élève et par ses parents),
- appréciation plutôt négative (plusieurs éléments négatifs relevés par l'enseignante ou par l'élève et ses parents).

Cette classification est croisée avec les trois catégories (+ +, +/-, --) décrivant les résultats scolaires des élèves et le niveau socio-économique des familles.

On constate, dans le tableau 1, que la moitié des entretiens sont considérés comme bien réussis, que quatre reçoivent une appréciation négative et que les six autres se situent dans la zone intermédiaire. Autrement dit, malgré le manque d'habitude de toutes les parties qui participaient pour la première fois à ce type d'aventure, les rencontres tripartites sont le plus

Tableau 1

Appréciation de la réussite et des apports de l'entretien par l'enseignante, l'élève, ses parents, selon la catégorie d'élève

Appréciation de la réussite et des apports de l'entretien			
Catégorie d'élève	Très positive	Moyennement positive	Plutôt négative
++	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Astrid</u> s'estime satisfaite, malgré le travail supplémentaire de préparation du portfolio; bonne présentation dans une ambiance agréable d'échange avec ses parents.</li> <li>- Très bonne présentation de <u>Floriane</u> devant une mère intéressée et positive; tout le monde s'estime satisfait, mais la mère pense avoir peu appris car sa fille parle beaucoup de l'école à la maison.</li> <li>- <u>Oscar</u> et ses parents participent à un entretien très réussi, riche et fourni; il soulève quand même le fait que sa préparation a exigé un lourd travail supplémentaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Gaspar</u> a présenté sans entrain son travail, devant des parents qui sont restés peu démonstratifs; tout le monde s'estime moyennement satisfait.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excellente présentation de la part d'<u>Annabelle</u>, mais ses parents ont conservé une attitude froide et distante; ils estiment, comme elle, que l'entretien n'a rien apporté d'intéressant.</li> </ul>

Tableau 1 (suite)

	Très positive	Moyennement positive	Plutôt négative
Catégorie d'élève ++ (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Samuel</u> et ses parents ont une appréciation très positive de l'entretien, malgré une certaine hésitation et malaise qu'il manifestait en expliquant son travail.</li> <li>- Bonne présentation de <u>Sylvie</u> dans une ambiance très décontractée; ses parents estiment que l'expérience de l'entretien est un « plus » pour l'enfant même si l'apport pour eux reste limité.</li> <li>- Moment très riche de partage entre <u>Ticiana</u> et ses parents; entretien bien apprécié par tout le monde.</li> </ul>		
+/-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Alice</u> a fait une bonne présentation devant son père et sa grand-mère (celle-ci parlant malheureusement trop d'elle-même et de leur situation familiale, l'enseignante a dû souvent intervenir pour réorienter la discussion); tout le monde se déclare très satisfait de ce moment d'échange.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Jules</u> était à l'aise pendant sa présentation et sa mère encourageante, mais ils se déclarent, de part et d'autre, moyennement satisfaits de ce type d'entretien.</li> <li>- <u>Julie</u> s'est montrée peu sûre d'elle-même et ses parents ont adopté une attitude négative à l'égard de son travail; mais ils ont</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiance tendue en raison des difficultés scolaires de <u>Pascale</u> et des interventions négatives de sa mère; tension ressentie par tout le monde.</li> </ul>



Tableau 1 (suite)

	Très positive	Moyennement positive	Plutôt négative
<b>Catégorie d'élève</b> +- (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Anne</u> et ses parents s'estiment très satisfaits de l'entretien, malgré les interventions peu nombreuses et souvent négatives de la part des parents.</li> <li>- <u>Éloïse</u> a fait une bonne présentation et ses parents se sont montrés très compréhensifs devant les difficultés qu'elle rencontre; tout le monde formule une appréciation positive de cet entretien.</li> </ul>	<p>tous considéré l'entretien comme une expérience très intéressante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Loriane</u> s'est appliquée pour présenter son travail, mais elle a déploré le temps passé à préparer le portfolio; ses parents sont peu intervenus mais ont bien apprécié l'expérience.</li> <li>- <u>Mélanie</u> avait de la peine à conduire l'entretien car son père a parlé sans cesse de lui et de ses propres expériences scolaires; les deux parties se déclarent toutefois satisfaits de l'expérience.</li> </ul>	
<b>Catégorie d'élève</b> - -	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Manuel</u> a pu expliquer tout ce qu'il sait faire et mettre en valeur ses résultats positifs devant un père très attentif; ils ont tous les deux bien apprécié cette expérience. L'enseignante a dû toutefois intervenir assez souvent en cours d'entretien pour réorienter la discussion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Valérie</u> semblait peu à l'aise lors de sa présentation et ses parents sont rarement intervenus mais, de part et d'autre, ils expriment leur satisfaction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Pierre</u> paraissait très impressionné par son père qui n'est intervenu que de manière négative; personne n'est satisfait de l'expérience.</li> <li>- Ambiance très tendue : <u>Harvie</u> a fondu en larmes en parlant de ses difficultés (et sa mère l'a suivie); expérience mal vécue par tous mais les parents remarquent qu'ils ont mieux compris que par la réception d'une information écrite.</li> </ul>

souvent vécues positivement. Les cas problématiques nécessitent toutefois une attention particulière.

La réussite de l'entretien est liée aux caractéristiques des acteurs. Lorsque les élèves ont des résultats suffisants et proviennent de familles de niveau socio-économique moyen ou élevé (catégorie + +), les entretiens se passent le plus souvent (six cas sur huit) de manière positive pour tout le monde. Les cas plutôt mitigés ou négatifs semblent être dus à l'attitude distante des parents qui restent sur leur réserve sans entrer dans la dynamique de l'échange. Chez les élèves de la catégorie intermédiaire, la qualité de l'entretien est variable mais la tendance est plutôt positive (moyennement positive dans quatre cas, positive dans trois cas, négative dans un cas). Pour les élèves dont les résultats scolaires sont insuffisants et qui sont issus de familles de bas niveau socio-économique, le risque d'un déroulement négatif de l'entretien paraît nettement accru.

Dans deux cas sur quatre (Harvie, Pierre), l'entretien s'est très mal passé. Les raisons des problèmes sont cependant différentes. Pierre a été confronté à des critiques de la part de son père, ce qui a créé une ambiance très tendue pour tout le monde. À l'entretien avec Harvie et ses parents, son père a exprimé tous les espoirs qu'il plaçait en sa fille, mais celle-ci, évoquant les difficultés qu'elle éprouve, a fondu en larmes, et sa mère l'a suivie. Pour l'une des deux élèves restants (Valérie), l'appréciation de l'entretien est mitigée : l'enfant semblait peu à l'aise et ses parents se sont peu exprimés, même s'ils ont, de part et d'autre, affirmé leur satisfaction par rapport à l'expérience. Enfin, l'entretien avec Manuel s'est déroulé très positivement et mérite d'être relevé car il montre que les facteurs de risque ne se traduisent pas toujours en une expérience négative. Au contraire, Manuel s'est véritablement épanoui en présentant son portfolio, révélant à sa famille ses compétences et ses réussites sans cacher ses difficultés.

### Apports de la démarche

En demandant aux parents ce qu'ils pensaient de l'entretien tripartite, on constate une grande adhésion étayée par de nombreuses remarques intéressantes. Les parents de 12 élèves considèrent que l'entretien a eu des apports positifs pour eux et pour leur enfant. Les parents de sept élèves estiment que l'entretien ne leur a pas beaucoup apporté (ils disent que le dossier d'évaluation habituel fournit une information très complète ou que leur enfant leur parle assez souvent de son travail scolaire); ils relèvent néanmoins les avantages d'une telle démarche pour l'enfant. Une seule famille affirme que la démarche n'est pas utile et n'apporte rien de nouveau, ni aux parents, ni à l'enfant.

Parmi les apports mentionnés, les parents soulignent les avantages pour des relations famille-école plus resserrées, pour une concertation permettant de mieux aider l'enfant. Ils affirment aussi apprendre des choses sur l'école — et surtout sur leur enfant — qui ne transparaissent jamais dans une information écrite. L'aspect « plate-forme de discussion », plus structurée et d'une durée plus longue qu'à la maison, est très apprécié. Nombreux sont les parents qui reconnaissent qu'à la maison ils ne consacrent pas un tel laps de temps pour discuter avec l'enfant de ses résultats scolaires, ou en tout cas pas à trois. Ils relèvent aussi que, dans un cadre plus structuré et plus solennel qu'à la maison, l'enfant est amené à s'exprimer davantage, à donner des détails sur son travail ou sur sa manière de fonctionner en classe, à se situer en illustrant ses résultats par des travaux précis. Certains découvrent leur enfant sous un autre jour : il paraît plus sérieux, plus posé, plus intéressé par ses apprentissages.

Plusieurs mères insistent sur le fait qu'elles jugent la présence des deux parents bénéfique; souvent, il semblerait que le père se contente de signer les documents d'évaluation apportés à la maison sans manifester un autre signe d'intérêt. Une élève souligne aussi cet avantage en disant qu'elle était «[...] contente que Papa soit obligé de prendre du temps pour m'écouter ». Quelques pères déclarent aussi qu'ils ont apprécié le fait qu'on les « oblige » à venir à l'école pour cette discussion du travail de leur enfant. Un père affirme qu'il a appris davantage sur son fils en vingt minutes d'entretien que depuis le début de l'année scolaire. Quelques parents expriment leur intention de tenter de créer plus souvent des discussions entre l'enfant et les deux parents à la maison. Visiblement, il faut parfois une stimulation externe pour faire sortir les parents de leurs rôles habituels et découvrir des pratiques nouvelles.

Il va de soi que les remarques les plus étayées que nous venons de résumer sont exprimées surtout par les parents des élèves de la catégorie ++. Les autres parents affirment plus globalement leur adhésion aux entretiens tripartites, en soulignant lorsqu'ils ne sont pas de langue française l'avantage pour eux d'une présentation orale (médiatisée si nécessaire dans leur propre langue par l'enfant), accompagnée d'un support écrit comme le portfolio et la possibilité de poser des questions à l'enfant et à l'enseignante, comparé au document écrit (dossier par objectifs) qu'ils reçoivent habituellement.

Les discussions avec les élèves au lendemain des entretiens triparties mettent en évidence globalement les mêmes tendances. Elles relèvent en outre le recouplement de cette situation avec l'apprentissage de l'expression

orale : parler correctement devant des adultes, clarifier ses idées, donner des explications précises. Quelques élèves évoquent aussi les capacités (conatives, auto-évaluatives, métacognitives, sans employer ces termes) développées à travers la préparation du portfolio et la conduite de l'entretien : faire des choix, prendre confiance en soi-même, parler à autrui de ce qu'on pense de son propre travail, de ses difficultés, faire un projet pour soi-même.

Les enseignantes engagées dans cette expérience considèrent que celle-ci leur a énormément apporté sur le plan de la connaissance des familles des élèves et de la compréhension des dynamiques relationnelles entre les enfants et leurs parents. Elles ont aussi fait des découvertes au sujet des compétences de leurs élèves, par exemple, l'aisance de Manuel, lors de sa présentation, alors que cet élève s'était montré à d'autres occasions tour à tour renfermé ou agressif. Elles ont beaucoup appris aussi sur les complexités des situations d'échange interpersonnel et ont l'impression d'avoir progressé dans leurs compétences de gestion de ces situations.

### **Problèmes et pistes à suivre**

Les importants apports positifs de la démarche d'entretien tripartite, sur la base de portfolios, ne doivent pas faire perdre de vue les limites de cette démarche et les problèmes observés dans l'expérience que nous avons conduite. En discutant ceux-ci, nous tenterons d'esquisser des pistes susceptibles de guider de nouvelles expériences sur le terrain.

Certaines difficultés observées sont en fait des artefacts de l'expérimentation. En particulier, plusieurs élèves (surtout de la catégorie + +) ont considéré que la constitution du portfolio était un travail « supplémentaire » qui leur faisait perdre du temps dans l'avancement sur leur « contrat de semaine » (travaux scolaires à réaliser). Ce point de vue, formulé en comparaison avec les élèves qui ne participaient pas à l'expérience, n'aurait plus sa raison d'être si toute la classe était engagée dans la démarche. Dans une situation de généralisation, il serait toutefois utile que l'enseignante souligne fortement pour l'ensemble des élèves — et pour les parents, si des réserves devaient surgir de leur côté — les nombreux recoupements entre les compétences exercées dans cette démarche et les objectifs visés à l'école, tant les objectifs spécifiques au domaine de l'expression écrite et orale, dans un cadre authentique de communication, que les objectifs généraux de développement de l'autonomie et des compétences auto-évaluatives de l'élève. Il faudrait que la constitution du portfolio soit plus fortement intégrée dans les activités courantes de la classe, qu'elle devienne, par exemple, une composante du contrat hebdomadaire.

Nous examinerons de plus près quatre problèmes clés à résoudre pour que la pratique d'entretiens sur base de portfolio puisse s'intégrer comme facette habituelle de la vie d'une classe et d'une école.

### ***1. Récurrence et progression d'une pratique d'entretiens sur base de portfolios***

Plusieurs limites de la démarche expérimentée sont sans doute inhérentes à la durée très restreinte de celle-ci (un seul trimestre). On peut penser qu'une pratique récurrente développera une plus grande compétence et une aisance accrue chez tous les acteurs. Des expériences récurrentes de plus longue durée menées ailleurs (Jenkins, 1996; Klimenkov & LaPick, 1996; Paris & Ayres, 1994) ont montré que les élèves deviennent capables de rédiger des explications plus réfléchies, plus étayées au sujet des activités choisies pour le portfolio et de les présenter oralement avec plus de maîtrise lors des entretiens.

Mais la récurrence de la démarche peut poser d'autres problèmes. Une certaine lassitude pourrait s'installer si les entretiens devenaient une démarche répétée trop fréquemment. Nous pensons qu'une rencontre tripartite par an peut convenir, compte tenu de l'investissement exigé de tous les partenaires<sup>6</sup>. Dans un système scolaire comme l'école primaire genevoise, qui prévoit une information trimestrielle destinée aux parents d'élèves, le deuxième trimestre nous semble être le meilleur moment pour les entretiens (une information écrite étant fournie à la fin des deux autres trimestres). Mais pour certains élèves, le premier trimestre pourrait convenir mieux.

L'essentiel est que l'entretien puisse devenir une occasion de concertation autour des projets de l'élève et des formes d'aide ou de soutien à lui offrir. Si les entretiens tripartites interviennent seulement une fois par année, leur récurrence d'un degré scolaire à l'autre devient une condition essentielle pour la construction progressive des compétences des acteurs. Cela exige évidemment soit une politique scolaire instaurant une pratique généralisée de ce type d'entretien, soit un projet de concertation convenu entre enseignants d'un même établissement. De nouveaux problèmes institutionnels non abordés dans notre étude peuvent dès lors surgir.

Si l'entretien tripartite en tant que tel n'a lieu qu'une fois par an pour chaque élève et sa famille, cela ne veut pas dire que la démarche de constitution d'un portfolio devra se limiter à la préparation de cet entretien pendant un laps de temps restreint précédant la rencontre, comme cela a été le cas dans notre expérience. La constitution du portfolio devrait devenir une

activité continue et cumulative menée tout au long d'une année scolaire. L'entretien tripartite serait basé alors sur la mise en forme provisoire des travaux récoltés et sélectionnés jusqu'à une certaine date, mais la constitution du portfolio se poursuivrait. Une nouvelle mise en forme du portfolio en fin d'année pourrait accompagner alors le document d'évaluation officiel (dossier, bulletin, carnet) dans le but d'inciter des échanges au sein de la famille, dans une optique similaire à ce qui a été vécu lors de l'entretien tripartite.

## 2. *Format du portfolio*

Les expériences de constitution de portfolios adoptent presque toujours des rubriques ou règles de sélection fixées par l'enseignant ou le système scolaire plutôt que d'être librement choisies par l'élève. On cherche à faire en sorte ainsi que le portfolio contienne un éventail représentatif des domaines d'apprentissage et à faciliter les constats de l'élève d'une progression dans le temps par rapport à des points de repère valorisés institutionnellement. Un format fixe n'exclut pas la liberté laissée à l'élève dans le choix des travaux à inclure sous une rubrique donnée. Dans l'expérience présentée ici, l'ordre des rubriques dans le formulaire de présentation, et ensuite l'ordre suivi lors de l'entretien tripartite, a cependant posé parfois des problèmes : un élève peu sûr de lui-même dans la première activité mentionnée (« français-communication ») commençait l'entretien avec un sentiment de malaise. Il est possible toutefois de garder des rubriques fixes mais de laisser l'ordre de présentation dans le portfolio et dans l'entretien varier d'un élève à l'autre. Ceci serait facilité par le remplacement du formulaire standard de présentation par un système de « feuillets » (ou de fiches préimprimées) attachés aux travaux choisis et sur lesquels l'élève explique les raisons de son choix. On pourrait aussi élargir les questions qui guident les réflexions des élèves, par exemple, et laisser à l'élève une marge de liberté dans le choix du type d'explication ou de commentaire qu'il souhaite inscrire sur les feuillets qui accompagnent ses travaux. Plusieurs problèmes observés dans l'expérience présentée ici seraient diminués ou dépassés par une plus grande individualisation de la mise en œuvre de la démarche de constitution du portfolio.

## 3. *Faut-il que l'élève aborde ses difficultés d'apprentissage?*

Dans les travaux actuels sur la constitution de portfolios, on trouve deux tendances. Certains auteurs insistent sur l'idée que le portfolio doit contenir uniquement des exemples positifs des acquisitions et des réalisations de l'élève (cf. optique de *showcase portfolio*, Jenkins, 1996); cette optique s'appuie sur l'analogie avec les portfolios des artistes ou photographes qui ne présentent que le meilleur de leur œuvre à un employeur ou un acheteur

potentiel . La deuxième perspective, axée davantage sur la dimension métacognitive et autorégulatrice d'un portfolio en situation de formation, a tendance à proposer l'inclusion de travaux représentatifs du parcours de l'élève, de tâches bien réussies mais aussi d'activités qui ont posé problème (Klimenkov & LaPick, 1996). Le portfolio dans notre étude était conçu dans cette deuxième optique. Mais nous avons dû constater que plusieurs élèves étaient gênés, ou parfois fortement perturbés lors de leur présentation de ces activités à leurs parents. Faut-il alors abandonner ces composantes du portfolio? Nous ne sommes pas convaincues que c'est la bonne approche. Si les parents constatent un décalage systématique entre les entretiens tripartites sur portfolio, qui ne présentent que des réussites, et d'autres données évaluatives (bulletins, notes, résultats de tests de certification ou d'orientation), c'est le portfolio avec toute sa dimension globale de valorisation de l'élève qui risque de perdre de sa crédibilité. En maintenant des éléments qui reflètent des difficultés rencontrées, et donc les réalités de tout apprentissage authentique, il faudrait cependant suivre un principe prévu dans notre expérimentation mais insuffisamment actualisé, à savoir que le portfolio devrait contenir des travaux où l'élève a éprouvé des difficultés, mais des difficultés qu'il a pu entre temps surmonter. La valeur métacognitive de ce type de travail réside précisément dans le fait que l'élève soit amené à prendre conscience et à expliciter « ce que je ne savais pas faire ou ne comprenais pas mais que je sais faire ou comprends aujourd'hui ». Parler aux parents des problèmes d'apprentissage est difficile mais ne pas en parler est probablement source de malaise encore plus profonde.

#### *4. Des échanges qui blessent...*

C'est une grande naïveté de croire que le remplacement des notes chiffrées des carnets traditionnels par des entretiens sur portfolio pourra éliminer les drames qui entourent l'évaluation scolaire. Les élèves sont les premiers à avouer (si on les écoute) que la parole peut blesser encore plus que le chiffre tracé sur un document écrit. Plusieurs des entretiens tripartites observés dans notre étude témoignent de manière éloquente de ce phénomène. Certains parents ont émis de manière répétée, au cours de l'entretien, des critiques ou expressions de déception à l'égard de leur enfant. Même lorsque l'enfant a présenté un travail bien réussi, ses parents sont restés attachés à la question « combien de fautes? » et ne sont pas parvenus à entrer dans une autre forme d'interaction. Les efforts de l'enseignante visant à mettre en perspective le travail de l'élève ou à valoriser les réussites rencontrent parfois une résistance quasi insurmontable de la part du parent (cf. remarques du père de Julie qui, face à un travail réussi, dit avoir de la peine à croire que c'est vraiment elle qui l'a fait). L'exemple, déjà cité, de l'entretien avec Harvie et sa famille est une autre situation très pénible à vivre

pour l'enfant, pour ses parents et pour l'enseignant. Ces cas étant assez rares, il serait dommage d'abandonner la démarche d'entretien sur portfolio et de se priver de ses nombreux apports pour la plupart des élèves et leurs familles.

On pourrait envisager, en revanche, de maintenir la constitution du portfolio mais de varier le type d'entretien, par exemple en remplaçant l'entretien tripartite avec la participation des deux parents (formule la plus « exigeante ») par un entretien plus classique entre l'enseignante et les parents, sans la présence de l'enfant, ou par un entretien avec un seul parent et l'enfant. Le dilemme est : comment savoir d'avance qu'un entretien tripartite va mal se passer? La faiblesse des résultats scolaires de l'élève et les caractéristiques sociales de la famille ne sont pas des indicateurs sans faille (cf. cas d'Annabelle comparativement à celui de Manuel). Il faut éviter de courir le risque de priver des élèves qui font déjà face à des désavantages d'une expérience qu'on croit précisément être source de progression cognitive et d'enrichissement personnel. Il n'y a pas de solution facile à ce dilemme. Mais en considérant, comme nous le faisons, que l'élève doit garder un rôle central dans ce domaine, nous aurions tendance à suivre sa préférence quant au type d'entretien à prévoir.

Une autre solution pourrait être de remplacer les entretiens tripartites par des « soirées portfolio » au cours desquelles chaque enfant présente son travail à ses parents (cf. Doyon & Juneau, 1991; Hebert, 1992; Johnson, 1996). Il est possible que la présence de l'enseignant renforce le caractère « évaluatif » de l'entretien (et provoque de ce fait certaines réactions critiques de la part des parents), mais il n'est pas évident que des enfants et parents qui ont déjà des difficultés relationnelles les dépassent, sans autre, lorsqu'ils se trouvent en tête-à-tête face au portfolio.

### **En conclusion...**

La recherche présentée dans cet article a mis en évidence plusieurs avantages de la démarche d'entretien tripartite sur la base de portfolio. La plupart des élèves et des parents ont exprimé une appréciation positive de cette manière de responsabiliser l'élève pour ses apprentissages et de promouvoir un dialogue plus approfondi entre famille et école. Par rapport aux problèmes observés, nous avons proposé plusieurs pistes pour des expériences futures. L'actualisation de ces pistes repose toutefois sur l'hypothèse que l'élève voudrait tout mettre en œuvre pour rapprocher les



deux milieux (familial et scolaire) dans lesquels il évolue. Or, selon le concept de *go-between*, énoncé par Perrenoud (1987), l'élève aurait tendance à vouloir se poser en médiateur entre sa famille et l'école de façon à pouvoir contrôler, à son avantage, les diverses formes de communication entre les deux milieux. Les stratégies de l'élève *go-between* (Tessaro, 1998) ne peuvent plus jouer de la même manière dans un entretien tripartite où il se retrouve confronté en même temps à ses parents et à son enseignant. Il n'est pas possible d'affirmer aujourd'hui, sur la base des recherches existantes, si la promotion de l'entretien tripartite est une bonne manière d'inciter l'élève à adopter de nouvelles stratégies, moins défensives et plus ouvertes, ou si elle constitue un resserrement de plus de la marge de manœuvre de l'enfant face à une pression monolithique exercée par le monde adulte. Toute démarche d'entretien sur la base de portfolio doit, dès lors, s'accompagner d'interrogations critiques quant aux effets pervers éventuels. Les avantages escomptés nous incitent, toutefois, à approfondir cette direction d'évaluation potentiellement prometteuse pour un apprentissage plus authentique et une relation famille-école plus dynamique.

#### NOTES

1. On mentionnera brièvement, plus loin dans l'article, les pratiques d'évaluation par portfolio dans la formation et l'engagement des enseignants des secteurs primaire et secondaire, mais les utilisations très variées des portfolios dans le cadre de la formation des adultes et les procédures de « validation des acquis » ne seront pas présentées.
2. Cette recherche a été réalisée par Simone Bonaiti-Dugerdil et Florence Cochet Kaeser, dans le cadre de leur mémoire de Licence en sciences de l'éducation, intitulé *Pratiques en évaluation : Quelle communication famille-école?* (Université de Genève, octobre 1996, sous la direction de Linda Allal, et avec l'encadrement de Cléopâtre Montandon et d'Edith Wegmuller).
3. Ces essais ont été réalisés sous l'impulsion du Service de l'évaluation de l'enseignement primaire, notamment par Nicole Elliott qui a élaboré des démarches applicables dès la première primaire. Nos échanges avec elle ont beaucoup contribué à nos réflexions sur les pratiques de portfolio et d'entretien.
4. D'après la profession du père (ou répondant légal) indiquée sur la feuille que celui-ci rend à l'enseignante.
5. Ces deux cas sont regroupés dans une même catégorie, compte tenu de l'effectif limité (un total de huit élèves).
6. Il va de soi que des rencontres plus fréquentes — tripartites ou seulement entre l'enseignant et les parents — peuvent être nécessaires, comme c'est déjà le cas actuellement pour répondre aux besoins d'enfants éprouvant des difficultés ou faisant face à des conditions particulières.

## RÉFÉRENCES

- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Auto-évaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éds), Évaluation formative et didactique du français (pp. 289-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Anthony, R.J., Johnson, T.D., Mikelson, N.I. & Preece, A. (1991). Evaluating literacy : A perspective for change. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (1994). Reconnaissance et validation des acquis. Paris : Presses universitaires de France.
- Bird, T. (1988). The schoolteachers' portfolio : An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darlington-Hammond (éds), Handbook of teacher evaluation : Elementary and secondary personnel (pp. 241-256). Newbury Park, CA : Sage.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
- Calfee, R.C. & Perfumo, P. (éds). (1996). Writing portfolios in the classroom : Policy, practice, promise and peril. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- Campbell, D.M., Cignetti, P.B., Melenzyer, B.J., Nettles, D. H. & Wyman, R.M. (1997). How to develop a professional portfolio : A manual for teachers. Boston : Allyn and Bacon.
- Case, S.H. (1994). Will mandating portfolios undermine their value? Educational Leadership, 52(2), 46-47.
- Davis, A., Cameron, C., Politano, C. & Gregory, C. (1992). Together is better : Collaborative assessment, evaluation and reporting. Winnipeg : Peguis.
- Doyon, C. & Juneau, R. (1991). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Laval, Québec : Beauchemin.
- Freedman, S.W. (1993). Linking large-scale testing and classroom portfolio assessment of student writing. Educational Assessment, 1, 27-52.
- Gentile, C.A., Martin-Rehrmann, J. & Kennedy, J.H. (1995). Windows into the classroom : NAEP's 1992 writing portfolio study. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement.
- Graves, R. (1983). Writing : Teachers and children at work. Exeter, NH : Heinemann.
- Hebert, E.A. (1992). Portfolios invite reflection, from students and staff. Educational Leadership, 49(8), 58-61.
- Herman, J.L., Gearhart, M. & Baker, E.L. (1993). Assessing writing portfolios : Issues in the validity and meaning of scores. Educational Assessment, 1, 201-224.

- Jenkins, C.B. (1996). Inside the writing portfolio : What we need to know to assess children's writing. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Johnson, P.B. (1996). Sharing portfolios with parents. Principal, 76(1), 44-45.
- Klimenkov, M. & LaPick, N. (1996). Promoting student self-assessment through portfolios, student-facilitated conferences, and cross-age interaction. In R.C. Calfee & P. Perfumo (éds), Writing portfolios in the classroom : Policy, practice, promise and peril (pp. 239-260). Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- Koretz, D., Strecher, B., Klein, S. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont portfolio assessment program : Findings and implications. Educational Measurement : Issues and practice, 13(3), 5-16.
- LeMathieu, P.G., Gitomer, D.H. & Eresh, J.T. (1995). Portfolios in large-scale assessment : Difficult but not impossible. Educational Measurement : Issues and practice, 14(3), 11-28.
- Murphy, S. & Camp, R. (1996). Moving toward systemic coherence : A discussion of conflicting perspectives on portfolio assessment. In R.C. Calfee & P.Perfumo (éds), Writing portfolios in the classroom : Policy, practice, promise and peril (pp. 103-148). Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- Norwick, L. (1996). Student-led parent conferences. Instructor, 106(3), 100-101.
- Paratore, J.R. (1995). Assessing literacy : Establishing common standards in portfolio assessment. Topics in language disorders, 16, 67-82.
- Paris, S.G. & Ayres, L.R. (1994). Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessments. Wahshington, DC : American Psychological Association.
- Paris, S.G., Calfee, R.C., Filby, N., Hiebert, E.H., Pearson, P.D., Valencia, S.W. & Wolf, K.P. (1992). A framework for authentic literacy assessment. The Reading Teacher, 46, 88-89.
- Paulson, L. & Paulson, P. (1994). Portfolio guidelines in primary math. Portland, OR : MESD Press. (Trad. en français : Portfolio en mathématique à l'école primaire. Neuchâtel : IRDP.)
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60-63.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'élève messenger et le message. In C. Montandon & P. Perrenoud (éds), Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible? (pp. 49-87). Bern : Peter Lang.
- Purvis, A.C. (1993). Setting standards in the language arts and literature classroom and the implications for portfolio assessment. Educational Assessment, 1, 175-199.
- Taylor, C.S. (1997). Using portfolios to teach teachers about assessment : How to survive. Educational Assessment, 4, 123-147.

- Tessaro, W. (1998). Le rôle de l'élève dans la relation famille-école : stratégies développées, facteurs conatifs et réussite scolaire. Canevas de thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Tierney, R.J., Carter, M.A. & Desai, L.E. (1991). Portfolio assessment in the reading-writing classroom. Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Valencia, S.W. et al. (1997). Portfolios across educational contexts : Issues of evaluation, teacher development and system validity. Educational Assessment, 4, 1-35.