



LES RELATIONS ÉCOLE - FAMILLE À L'ÉCOLE ENFANTINE

LE CAS DU CAHIER DE COMMUNICATION

Anne Meyer

172 / Octobre 2018



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement les enseignantes qui m'ont accordé leur temps pour un entretien empreint de confiance, décrivant leurs démarches avec enthousiasme et sincérité. Elles m'ont également permis d'accéder sans retenue à leurs pratiques par le recueil des documents nécessaires.

Je tiens également à remercier mes collègues pour leur soutien actif dans la réalisation de ce mandat, Patricia Gilliéron Giroud, Patricia Pulzer Graf et Karin Bachmann Hunziker, sans qui ce rapport n'aurait pu exister.

Dans le cadre des missions de l'URSP, ses travaux sont publiés sous l'égide du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Les publications expriment l'avis de leurs auteurs et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
1.1	ÉTUDES INTERNATIONALES	5
1.2	APPORTS DE LA RECHERCHE	6
1.3	CONTEXTE INSTITUTIONNEL	9
1.3.1	<i>Textes légaux et prescriptions institutionnelles.....</i>	<i>10</i>
1.3.2	<i>Présentation du cahier de communication.....</i>	<i>11</i>
1.4	PRÉSENTATION DU MANDAT	16
1.4.1	<i>Intentions.....</i>	<i>16</i>
1.4.2	<i>Questions de recherche</i>	<i>17</i>
1.4.3	<i>Structure du document</i>	<i>17</i>
2	PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	19
2.1	DÉMARCHE ET MÉTHODE	19
2.1.1	<i>Instruments de recueil d'informations.....</i>	<i>19</i>
2.1.2	<i>Méthode d'analyse</i>	<i>20</i>
2.2	POPULATION.....	20
3	PRÉSENTATION DES ANALYSES ET RÉSULTATS.....	23
3.1	PRATIQUES DÉCLARÉES LORS DES ENTRETIENS	23
3.1.1	<i>Séances d'information collectives.....</i>	<i>23</i>
3.1.2	<i>Points de situation</i>	<i>25</i>
3.1.3	<i>Cahier de communication.....</i>	<i>28</i>
3.2	PRATIQUES RELEVÉES DANS LE CAHIER DE COMMUNICATION	31
3.2.1	<i>Messages collectifs et individuels.....</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Messages collectifs.....</i>	<i>33</i>
3.2.3	<i>Messages individuels.....</i>	<i>41</i>
3.2.4	<i>Destination des messages individuels.....</i>	<i>50</i>
4	SYNTHÈSE, DISCUSSION CONCLUSIVE.....	59
4.1	SYNTHÈSE	59
4.1.1	<i>Pratiques déclarées, ce que disent les enseignantes</i>	<i>59</i>
4.1.2	<i>Pratiques relevées, ce que nous montrent les pages du cahier de communication.....</i>	<i>61</i>
4.2	DISCUSSION ET CONCLUSION.....	63
4.2.1	<i>Relations directes.....</i>	<i>64</i>
4.2.2	<i>Relations indirectes.....</i>	<i>65</i>
	BIBLIOGRAPHIE	71
	LISTES DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	75
	ANNEXES.....	77

1 INTRODUCTION

1.1 ÉTUDES INTERNATIONALES

Les études internationales s'accordent pour relever l'importance de l'éducation préscolaire en termes de prévention de l'échec scolaire et de lutte contre la pauvreté. En effet, il semble primordial d'agir très tôt pour éviter l'échec scolaire et ses effets néfastes, tant pour l'individu (notamment une pénalisation pour la vie, peu de perspectives d'emploi, des rémunérations plus faibles) que pour la société (entre autres une fragilisation de la cohésion sociale, des dépenses budgétaires supplémentaires) (OCDE, 2010). L'enseignement préprimaire¹ pourrait ainsi assurer un bon départ dans le cursus scolaire en soutenant le développement cognitif, social et émotionnel des jeunes enfants, ceci tout particulièrement auprès de ceux dont les parents ont un faible niveau d'instruction (Fuentes, 2011 ; OCDE, 2010).

Il apparaît que les propositions des politiques nationales restent souvent modestes en matière de partenariat avec les familles, cette démarche se limitant essentiellement à fournir des informations et des conseils. Dans l'un de ses rapports, l'OCDE (2007a) préconise dix mesures pour lutter contre l'échec scolaire, notamment la nécessité de renforcer les relations entre l'école et la famille pour soutenir les parents des milieux défavorisés dans le suivi de la scolarité de leur enfant. L'école a un rôle à jouer dans ce défi, particulièrement en allant à la rencontre des parents de ses élèves, tout au long de l'année. Différentes modalités sont proposées, telles que des entrevues sans rendez-vous, des portes ouvertes, un site Web présentant les activités de la classe, dont une section est réservée aux questions et réponses des parents, ou encore des visites à domicile. Les parents peuvent eux aussi prendre des initiatives pour visiter la classe, se porter volontaires pour accompagner une sortie, voire présenter aux élèves leurs centres d'intérêt (OCDE, 2012). Il est toutefois important que de telles initiatives s'adressent à tous les parents, afin de ne pas stigmatiser les familles dont un enfant est en difficulté. L'accueil des parents issus de l'immigration nécessite en plus une attention particulière par la transmission de documents dans la langue d'origine, ou le recours à des interprètes et à des personnes-ressources (Euridyce, 2009). Concernant plus spécifiquement l'accueil des jeunes élèves, l'accompagnement des parents apparaît essentiel pour promouvoir une attitude réceptrice chez ces derniers, face aux apprentissages et au développement de leur enfant (OCDE, 2001).

Enfin, les systèmes éducatifs mettent à disposition divers circuits de communication pour assurer les liens entre l'école et la famille. Outre le traditionnel carnet de notes et les bulletins d'information, des moyens comme des DVD s'avèrent efficaces pour rendre compte du travail scolaire. Les parents moins familiers avec l'univers de l'école peuvent prendre connaissance de ce qui s'y passe par la transmission des réalisations de leur enfant, relayée par une communication équilibrée. En bref, le style de communication doit être adapté à la communauté. (OCDE, 2007a).

¹ Par enseignement préprimaire, il faut comprendre « toutes les formes d'activités organisées et régulières se déroulant dans des structures adéquates – telles que les écoles maternelles, crèches et garderies – et visant à renforcer le développement cognitif, émotionnel et social des enfants. » (OCDE, 2011, p. 3).

L'évaluation interne, selon qu'elle est mise en place dans un système éducatif fondé sur une tradition de la pédagogie sociale ou sur une approche préprimaire de l'éducation préscolaire² (OCDE, 2007b), sera construite différemment. En effet, elle documente le programme mis en œuvre par l'équipe pédagogique en faveur du développement de l'enfant dans le premier cas, alors qu'elle commente les résultats de celui-ci sur ce qu'il doit savoir ou être en mesure de faire à l'issue du programme préprimaire, dans le second cas.

1.2 APPORTS DE LA RECHERCHE

Participation parentale à la scolarité de l'élève

De nombreuses recherches soulignent l'impact positif de la fréquentation d'une structure préprimaire de type école enfantine sur la réussite scolaire, ainsi que l'importance de la participation des parents à la scolarité de leur enfant. En effet, il semble d'une part bénéfique de cibler des interventions pédagogiques précoces pour éviter que des difficultés d'apprentissages ne s'installent et ne nuisent au devenir scolaire des élèves, et ce dès l'entrée à l'école enfantine (Crahay & Dutrévis, 2012 ; Suchaut, 2008, 2013). D'autre part, soutenir l'engagement des parents dans le suivi de la scolarisation de leur enfant serait profitable du fait d'une corrélation entre leur implication et la réussite scolaire de l'élève (Larivée, 2010 ; Royer *et al.*, 1995). Larivée (2010) souligne l'importance du rôle des parents pendant la période préscolaire pour encourager une attitude positive de leur enfant face à l'école et face aux apprentissages, facilitant ainsi la transition entre la famille et l'école. Des effets positifs sur l'élève sont aussi observés lorsque les parents manifestent leur présence en classe ou rencontrent régulièrement les enseignants³. Ces effets, plus en termes de bien-être et de compétences sociales que de rendement scolaire, auront à leur tour des répercussions bénéfiques sur les compétences académiques dans la suite de la scolarité (Poncelet & Francis, 2010). En conséquence, l'auteur relève que l'implication parentale doit être privilégiée, dès le début de la scolarisation, par des expériences propices entre enseignants et parents.

L'engagement des parents apparaît d'autant plus important lorsque ceux-ci sont culturellement éloignés des attentes scolaires (Dubet & Martucelli, 1996). À l'opposé d'une vision « classique » de la culture (favorisant des activités de lecture, de visites de musées), on rencontre des choix orientés sur des activités sportives ou manuelles (Feyfant, 2011), ces dernières étant moins valorisées par l'environnement scolaire. En effet, tous les parents ne développent pas les mêmes stratégies pour s'intéresser à la scolarité de leur enfant et la suivre.

2 Les deux paradigmes, *tradition de la pédagogie sociale* que l'on retrouve essentiellement dans les pays nordiques et d'Europe centrale, et *approche préprimaire de l'éducation préscolaire*, développée dans les pays anglo-saxons et la France, correspondent respectivement aux modèles global et transmissif décrits par Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey (2014).

3 Le terme générique *enseignant* est donné dans sa forme masculine dans le cadre des références scientifiques, selon les écrits de la plupart des auteurs. Cependant, dans l'analyse contextuelle du Canton de Vaud, le langage épïcène est respecté en accord avec les recommandations vaudoises du *Guide de rédaction épïcène*. Par contre, pour les textes décrivant les analyses et résultats de la présente recherche concernant dix enseignantes de l'école enfantine, le féminin est de rigueur pour rendre compte de ces enseignantes.

Partenariat et ses différentes déclinaisons

La construction des relations école-famille peut se définir à travers la notion de partenariat. Ce concept décrit les échanges nécessaires au suivi de la scolarité de l'élève par les enseignants et les parents, et nécessitant un langage commun. On y repère les rendez-vous formels, dont l'objectif explicite est de discuter de la scolarité de l'élève et les rencontres informelles et brèves, permettant d'échanger quelques mots (Favre & Montandon, 1989).

Les rencontres formelles sont souvent à l'initiative des enseignants, alors que les contacts informels et indirects sont perçus comme secondaires par ces derniers. Les premières contraignent les familles à certaines règles, en termes de disponibilités et de rôles dans la rencontre, cependant que les deuxièmes, non planifiés, s'ils sont plus spontanés, ne permettent pas de prendre le temps de la discussion et d'approfondir les informations échangées (Mangez *et al.*, 2002). Les rencontres formelles apparaissent plus adaptées aux classes moyennes, basées sur des rôles convenus, alors que les familles les plus vulnérables se retrouvent placées dans des attentes normatives qui leur conviennent peu. Et pourtant les contacts informels sont au cœur d'une relation de confiance, notamment pour des classes défavorisées, (Feyfant, 2015, Francis, 2013). Les obstacles culturels méritent ainsi une attention particulière de la part des enseignants (disponibilité des parents, rapport à l'écrit, barrières linguistiques) qui doivent être conscients de l'existence de ces difficultés (Conus & Ogay, 2014 ; Poncelet & Francis, 2010).

La recherche décrit de nombreuses actions partenariales selon les contextes et les finalités. Trois niveaux d'intensité peuvent être ainsi retenus :

1. Dans le cadre des relations école-famille, *informer* revient à diffuser des informations, à rendre compte du quotidien de la classe et de l'élève à ses parents. Cette information peut parfois être abondante (notamment sous forme de documents explicatifs) et, péchant par son excès, ne plus être accessible à ses destinataires, tout particulièrement les parents les plus éloignés de la réalité scolaire (Jaeggi *et al.*, 2003).
2. L'information ne suffit pas ; il faut veiller à la qualité de la *communication* afin de rendre son contenu intelligible pour tous. Il s'agit alors de diversifier les modes de communication, favorisant une information plus « expérientielle », donnant à voir l'école de « l'intérieur » par ses diverses activités (Jaeggi *et al.*, 2003).
3. La notion de *collaboration* est associée à une réussite éducative, élaborée dans une intention commune entre enseignants et parents, en faveur d'un développement des compétences de l'enfant (Asdih, 2012 ; Feyfant, 2015). Pour Larivée (2010), quatre niveaux de collaboration sont possibles, allant d'un premier niveau d'information (niveau 1) à une cogestion et une fusion entre les partenaires (niveau 4). Les deux niveaux intermédiaires se caractérisent d'une part par une concertation et une coordination visant une harmonisation des actions (niveau 2), d'autre part par une coopération ajoutée à une reconnaissance de l'expertise de l'autre et une communication dite « bidirectionnelle » (niveau 3).

La construction de relations partenariales entre l'école et la famille favorise l'implication ou l'engagement des parents, deux notions assez proches.

1. Ainsi, Larivée (2010, 2011) distingue six types d'implication parentale, dont deux sont particulièrement privilégiés : la communication entre l'école et la famille (par des messages écrits et des rencontres entre parents et enseignants), et les apprentissages et l'encadrement à la maison (devoirs, discipline). La décision de s'impliquer est essentiellement dictée par le temps et l'intérêt, un manque de disponibilité pouvant générer un sentiment de culpabilité chez le parent. Certains parents sont convaincus de la nécessité d'une implication, d'autres au contraire ne s'en sentent pas les compétences, d'où l'importance du rôle de l'école. Celle-ci porte en premier chef la décision de favoriser l'implication des parents en les y invitant par différents moyens (Jaeggi *et al.*, 2003).
2. L'engagement parental est exemplifié par la « présence des parents aux activités organisées par l'école et rencontre avec les enseignants, [de même que par] la supervision des travaux scolaires réalisés au domicile familial ou la communication parent-enfant axée sur les affaires scolaires » (Poncelet & Francis, 2010, p. 10).

Selon Asdih (2012), le concept d'engagement supposerait un mouvement plus dynamique que celui d'implication.

Entretien avec les parents

Les rencontres entre les enseignants et les parents sont un incontournable des relations école-famille et participent d'une attente institutionnelle forte, voire d'une institutionnalisation dictée par les politiques éducatives.

Lors d'une recherche auprès des parents de familles défavorisées dont un enfant est scolarisé à l'école maternelle, Mangez et ses collègues (Mangez *et al.*, 2002) observent que les rencontres formelles ne favorisent pas les prises de contact et la possibilité pour les parents de se familiariser avec le nouvel univers de leur enfant si d'autres rencontres ne leur sont pas proposées par l'école. En effet, la construction du lien social et l'instauration d'une relation de confiance nécessitent un accueil plus informel et des invitations formelles d'une autre nature (telles que souper annuel ou journée portes ouvertes).

Scalambrin & Ogay (2014), dans une étude menée dans les cantons de Genève et de Fribourg concernant les entretiens formels entre enseignants et parents d'élèves de l'école infantile, soulignent que cette rencontre est un exercice exigeant pour les professionnels. En effet, les observations réalisées mettent en évidence que ces derniers détiennent le choix du format des entretiens avec les parents, entre un modèle de type « consultation médicale », par la transmission d'un diagnostic scolaire, et une plus large place accordée aux parents favorisant le dialogue entre les partenaires. Les enseignants, également tentés de formuler des recommandations aux parents, se retrouvent dans une position ambivalente ; en effet, ils seraient pris entre les tensions normatives de soutenir le bien-être de l'enfant jusque dans la sphère privée et le respect de l'autonomie et de la responsabilité des parents. L'asymétrie des rôles mise ainsi en évidence, notamment par le peu d'espace dévolu à la discussion sur les prescriptions et les pratiques éducatives, rend d'autant plus fragile la participation des parents. Ce constat apparaît de manière accrue lorsque les parents, particulièrement ceux de milieux défavorisés ou les migrants, prennent peu la parole, attendant la fin de l'entretien pour poser des questions ou relater une anecdote (Conus & Ogay, 2014 ; Conus & Nunez Moscoso, 2015).

Supports de communication et place de l'élève

De nombreux supports sont mis en place par l'école pour assurer une communication écrite entre enseignants et parents, désignés diversement sous les termes de *cahier de vie*, *carnet de liaison*, *journal de classe*. Ils remplissent une double fonction, celle de la transmission d'informations en lien avec le savoir dispensé et celle d'un outil formatif autour de l'élève lorsqu'il s'agit de favoriser un travail de collaboration entre l'école et la famille (Humbecq et al., 2006). Plus spécifiquement au niveau de l'école enfantine, les cahiers de vie, créés sous l'impulsion des pédagogies coopératives, tout en assurant la visibilité de l'expérience scolaire des jeunes élèves, intègrent ces derniers à la création des messages (Francis, 2015). Par des pratiques particulières, les élèves sont en effet progressivement amenés à copier ou à produire des petits textes par la dictée à l'adulte individuelle (Francis, 2016 ; Saada-Robert et al., 2003). L'enfant développe ainsi des compétences conversationnelles auprès de sa famille, telles que les décrit Francis (2015, 2016), ce d'autant plus facilement qu'il a contribué à la réalisation des textes. Il s'entraîne ainsi à présenter l'information par des conduites de lecteur débutant. Il semblerait de plus que les parents peu familiers avec l'écrit s'appuient sur leur enfant pour accéder à cette information (Francis 2015). Le même effet communicationnel est observé lorsque l'enfant transmet à ses parents ses « œuvres quotidiennes », travaux réalisés en classe par lesquels les enseignants informent indirectement des activités scolaires (Mangez et al., 2002).

C'est ainsi un rôle particulier de l'élève que Perrenoud (1994) et Tessaro (2004) analysent en termes de *go-between*, sorte d' « agent de liaison » dans les communications indirectes entre l'école et la famille, là où les adultes ne se rencontrent pas. Ce même rôle de médiateur de l'information est également observé au niveau de l'école enfantine, tout particulièrement dans les familles dites défavorisées et souvent dépourvues de contacts directs avec l'école (Mangez et al., 2002). L'implication parentale serait ainsi renforcée par l'engagement de l'élève (Bergonnier-Dupuis, 2005). Au final, face à ce rôle de *go-between* dans les relations indirectes, la responsabilité de l'élève apparaît double : d'une part, il est chargé de transmettre l'information et d'autre part l'institution scolaire attend de lui qu'il intègre les comportements face à un objet scolaire, le cahier, et qu'il en fasse bon usage (Francis, 2015).

Relations directes et indirectes

Les démarches communicatives sont nombreuses et relèvent ainsi de deux types de relations école-famille. D'une part les relations directes (Favre & Montandon, 1989) sont définies par un face à face entre les interlocuteurs, formel tel que des rendez-vous planifiés, ou informel comme des rencontres brèves sur le pas-de-porte de la classe. D'autre part, les relations indirectes sont caractéristiques des situations où les interlocuteurs communiquent par l'intermédiaire d'une tierce personne, comme l'élève (Tessaro, 2004), ou outillée par un support (Francis, 2016), on pense ici au cahier de communication.

1.3 CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Par leur ratification du concordat HarmoS en juin 2007 (CDIP, 2011), les cantons suisses signifient leur intérêt pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire, impactant notamment le statut de l'école enfantine qui en fait désormais partie intégrante, ramenant ainsi l'obligation scolaire à quatre ans. Le Canton de Vaud, signataire en 2008, a soumis

en votation populaire une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, DFJC, 2011), désormais compatible avec le concordat HarmoS. Suite à son entrée en vigueur, l'école enfantine est devenue obligatoire dès août 2013 et a été rattachée au premier cycle primaire, impliquant de fait un certain nombre de définitions portant entre autres sur les relations école-famille.

1.3.1 TEXTES LÉGAUX ET PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES

Les parents sont considérés comme des « partenaires privilégiés » (art. 110, RLEO, DFJC, 2012). De ce fait, un certain nombre d'articles de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, DFJC, 2011) et du règlement d'application de la LEO (RLEO, DFJC, 2012) sont consacrés à la collaboration école-famille, complétés par les directives du Cadre général de l'évaluation (CGE, DFJC, 2013), document à l'intention du corps enseignant. Deux procédures spécifiques sont notamment décrites, la séance d'information collective et les points de situation.

Séance d'information collective

Les parents sont invités à une séance d'information collective au moins une fois par année, autrement dit à une séance organisée par l'enseignant-e titulaire de classe et ouverte à tous les parents des élèves de sa classe. La séance se déroule en début d'année scolaire et porte entre autres sur le déroulement de la scolarité, sur les objectifs du Plan d'études romand (PER, DFJC 2011) et sur le Cadre général de l'évaluation (CGE, DFJC, 2013). D'autres sujets peuvent également être abordés, au choix des enseignant-e-s et selon les particularités de la classe. Cette séance est communément appelée « réunion de parents » par les enseignant-e-s ; les parents sont invités à y assister.

Points de situation

Les enseignant-e-s doivent communiquer la progression des apprentissages de l'élève ; l'évaluation du travail de ce dernier fait l'objet d'une communication régulière à l'intention de l'élève lui-même, des parents et de l'école. Deux procédures sont spécifiées pour les professionnel-le-s de l'école enfantine à l'intention des parents au terme de chaque semestre : l'un des points de situation doit être un entretien, le deuxième s'effectue sous diverses formes, par la transmission d'un dossier ou de commentaires écrits, ou l'invitation à un entretien entre parents et enseignant-e (DFJC, 2011 ; DFJC, 2013).

L'observation de comportements jugés inadéquats est traitée dans la LEO et dans le RLEO. Il est en effet spécifié que la « conduite » de l'élève fait l'objet d'une appréciation indépendante de celle du travail et doit être régulièrement communiquée aux parents (art. 118, LEO, DFJC, 2011). Le RLEO décrit les appréciations spécifiques du « comportement » (art. 80, DFJC, 2012), précisant que ces appréciations sont communiquées aux parents par oral ou par écrit. Il est encore souligné que, selon les besoins, des entretiens entre enseignant-e et parents permettent de développer une collaboration en matière éducative.

En plus des attentes institutionnelles concernant les séances d'information et les points de situation, l'obligation scolaire a soulevé la question d'un mode de communication régulier entre l'école et la famille, généralisé à toutes les classes d'école enfantine. Le cahier de communication en a été la réponse.

Cahier de communication

L'école enfantine étant devenue obligatoire, il est apparu nécessaire de s'inspirer de certaines pratiques emblématiques de l'école ordinaire, comme l'agenda hebdomadaire. Pour rappel, ce support permet d'inscrire les devoirs quotidiens et les résultats des évaluations. Parents et enseignant-e-s y apportent les commentaires nécessaires au suivi du travail de l'élève ; les parents y apposent leur signature à la fin de chaque semaine, attestant ainsi avoir pris connaissance du contenu de l'agenda.

Dès lors, un nouveau document, le cahier de communication, a été proposé pour les deux années de l'école enfantine et adapté aux spécificités d'un début de scolarité. Ce support reste tout de même relativement proche de l'agenda dans ses finalités, la visée prioritaire relevant de la communication entre l'école et la famille. Si la LEO (DFJC, 2011) et le RLEO (DFJC, 2012) ne présentent pas le cahier de communication, le CGE (DFJC, 2013) apporte quelques précisions quant à sa fonction.

Ainsi, l'utilisation du cahier de communication est essentiellement liée à la communication du travail de l'élève. Toutefois, et contrairement à l'agenda, les principes évaluatifs en cours à l'école enfantine ne relèvent pas d'une évaluation sommative mais d'une évaluation formative, exprimée sous forme de commentaires à l'intention de l'élève et de ses parents. Le projet est d'informer sur la progression des apprentissages. De la sorte, des productions d'élèves sont transmises aux parents attestant ainsi des apprentissages effectués.

Une autre fonction importante du cahier de communication est de présenter des activités réalisées à l'école et de favoriser les échanges entre les enseignant-e-s et les parents. Enfin, les demandes d'entretien, venant de l'école et de la famille, peuvent se faire par écrit via le cahier de communication. Les parents signent chaque semaine le cahier de communication, comme ils devront le faire tout au long de la scolarité obligatoire dans l'agenda de leur enfant.

La problématique du comportement est aussi abordée dans le Cadre général de l'évaluation (CGE, DFJC, 2013) qui précise que son appréciation se comprend de deux façons. D'une part, il est fait mention des méthodes de travail de l'élève qui se communiquent par des commentaires oraux ou écrits. D'autre part, il est relevé que la question du respect des règles de vie peut aboutir à une communication aux parents, cependant le mode n'en est pas précisé. Il est toutefois souligné que la recherche de solutions en cas de difficultés peut déboucher sur une collaboration entre l'école et la famille.

1.3.2 PRÉSENTATION DU CAHIER DE COMMUNICATION

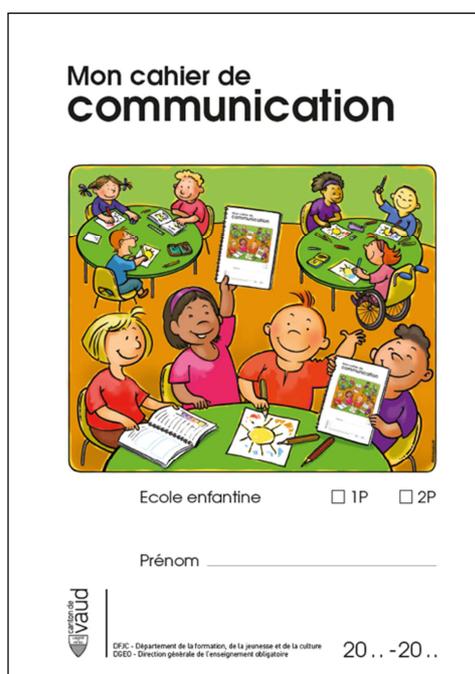
Une présentation plus détaillée du support, par la description des différentes pages, ainsi que par la lecture des recommandations à disposition des enseignant-e-s⁴, permet de mieux saisir son utilisation quotidienne.

4 La DGEO informe régulièrement le corps enseignant via la plate-forme d'échanges educanet², réservée aux enseignant-e-s qui tous en possèdent un compte, accessible par un mot de passe.

Le support

En début d'année scolaire, chaque élève des première et deuxième années enfantines reçoit un cahier de communication (DFJC, DGEO, 2014). Ce support (figure 1) se présente sous forme d'un document de 107 pages, reliées par des anneaux, de dimensions légèrement supérieures au format A5 (24 cm/18 cm).

Figure 1 : Cahier de communication, page de couverture



Il est constitué de deux parties distinctes, la première informative et la deuxième sous forme d'un agenda hebdomadaire.

La première partie, composée d'une pochette en plastique suivie d'une vingtaine de pages, permet de regrouper divers renseignements⁵.

La deuxième partie est constituée de doubles pages, une par semaine (figure 2). La page de gauche représente le semainier comprenant la succession des cinq jours d'école. Cette page est réservée à la description des activités menées en classe. La page de droite favorise la communication entre les enseignant-e-s et les parents par le recours aux encarts « École » et « Famille » qui leur sont respectivement attribués. Plus spécifiquement dans le cadre « École », l'enseignant-e peut aviser les parents que des informations sont ajoutées dans la pochette en plastique ou que des travaux d'élèves sont mis en consultation. Les parents informent l'enseignant-e dans l'espace « Famille » de ce qu'ils jugent nécessaire de transmettre. Un emplacement est de plus prévu au bas de la page pour leur signature hebdomadaire par laquelle ils attestent avoir pris connaissances des communications. Par ailleurs, parents et enseignant-e-s ont également l'occasion de solliciter un entretien par le biais de la rubrique « Demande d'entretien ».

⁵ Ces renseignements rassemblent notamment les coordonnées de l'enseignant-e, une présentation à destination des élèves et des parents, les règles de vie de la classe et de l'établissement scolaire, l'horaire hebdomadaire, les dates de vacances et des formulaires de justification d'absence ou de demande de congé.

Figure 2 : Cahier de communication, double page du semainier

<p>Semaine du _____ au _____</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="background-color: #ffff00; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #ffcc00; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #ff6666; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #cc66cc; width: 40px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: #6699cc; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <p style="text-align: center; font-size: 24px; font-weight: bold;">16</p>	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>Ecole </p> <p><input type="checkbox"/> Voir pochette au début du cahier de communication</p> <p>Documents en consultation jusqu'au _____ :</p> <p>_____</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;"> <p>Famille </p> <p>Demande d'entretien <input type="checkbox"/> de l'enseignant-e <input type="checkbox"/> des parents (ou de leur représentant-e)</p> <p>Signature d'un des parents (ou de son/sa représentant-e) _____</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: 24px; font-weight: bold;">17</p>
---	---

Rôle des parents

Le texte de la page 5⁶ de la première partie explicative du cahier de communication est plus particulièrement destiné aux parents. Il résume notamment la finalité du support, les rôles des enseignant-e-s, des élèves et le leur en tant que parents d'élève. Le mode d'utilisation, par des remarques écrites partagées entre partenaires, se doit d'être soigné dans la forme et son contenu. La signature hebdomadaire est rappelée, tout comme elle est attendue au bas cette page.

De plus, une page du site de la DGEO⁷ s'adresse spécifiquement aux parents et décrit leur place dans le partenariat parents-école en présentant notamment l'utilisation du cahier de communication, et de son corollaire l'agenda de l'élève.

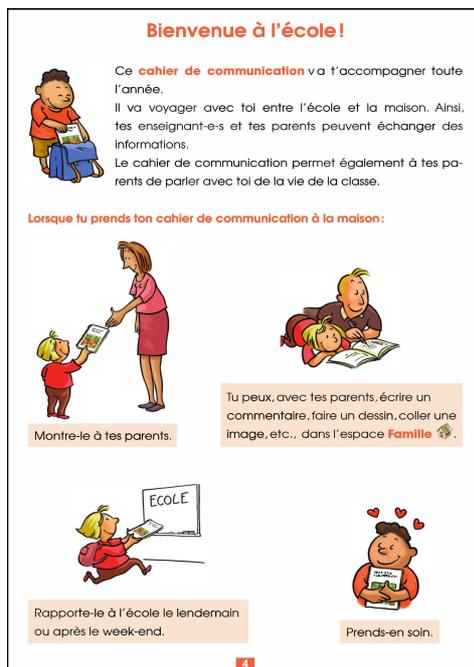
Place de l'élève

La DGEO a choisi d'impliquer l'élève dans l'utilisation du cahier de communication, dès les premiers jours de sa scolarisation. Pour appuyer cette orientation, la page 4 du cahier de communication (figure 3) lui est spécialement destinée, soutenue par un texte explicatif et des illustrations symbolisant la place qui lui est attribuée. Les élèves sont ainsi invités à participer à la communication entre la famille et l'école.

6 Voir annexe 1, cahier de communication, pages 4 et 5.

7 Voir à ce propos la présentation « Parents partenaires » : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/relations-entre-lecole-et-la-famille/>.

Figure 3 : Cahier de communication, page 4



La première illustration⁸ présente un élève glissant son cahier de communication dans son sac, accompagné d'un texte explicatif précisant le double rôle du support : d'une part, la nécessité pour les enseignant-e-s et les parents d'échanger via le cahier communication et, d'autre part, l'occasion pour l'élève et ses parents de converser sur la vie de classe. Ce préambule met d'entrée en évidence l'importance de la place de l'élève dans la communication école-famille.

Les deux images suivantes commentent l'utilisation du cahier de communication dans l'espace familial, toujours à partir de la place attribuée à l'élève : remettre le cahier aux parents et participer à l'élaboration des messages à destination de l'école. Il est à noter que le texte et le dessin de la troisième illustration ne proposent pas exactement les mêmes places à l'élève, tantôt observateur de la création du message (illustration), tantôt coauteur du message (texte).

Enfin, l'élève rapporte son cahier de communication à l'école pour le présenter à son enseignante (quatrième illustration), avec la recommandation finale d'en prendre soin (cinquième illustration).

Informations accessibles sur la plate-forme d'échanges educanet²

La direction pédagogique (DP), au sein de la DGEO, diffuse des informations sur la plate-forme d'échanges educanet² à l'intention du corps enseignant⁹. Divers documents rappellent le cadre institutionnel en lien avec l'évaluation, notamment au niveau de l'école enfantine, et la nécessaire communication aux parents qui en découle¹⁰.

8 Voir annexe 1, cahier de communication, pages 4 et 5.

9 Plus spécifiquement, les enseignant-e-s de l'école enfantine accèdent aux renseignements nécessaires dans le groupe destiné au premier cycle.

10 Voir annexe 2, « L'évaluation en 1^{ère} et 2^e années (école enfantine), précisions » (DGEO-DP, 2013).

Un autre document décrit plus particulièrement les modalités d'utilisation du cahier de communication¹¹. Il souligne le fait que les enseignant-e-s peuvent adapter ce support à leur pratique, tout en respectant les consignes d'utilisation. Il est recommandé d'introduire ce support dès les premières semaines de l'année scolaire afin que les élèves puissent se l'approprier et que son usage fasse sens pour eux. L'intention est que ceux-ci endossent un rôle de transmetteur auprès de leurs parents, tout en ayant compris les objectifs de ce cahier et ses modalités d'utilisation.

Par ailleurs, la population allophone étant importante dans le Canton de Vaud, la DGEO met à disposition des enseignant-e-s une traduction des pages 4 et 5¹², pages spécialement destinées aux élèves et à leurs parents. Neuf traductions¹³ sont ainsi accessibles.

De plus, afin de faciliter l'utilisation du cahier de communication et la diffusion d'informations concernant les activités scolaires, les professionnel-le-s disposent d'étiquettes autocollantes (figure 4), à importer depuis la plate-forme d'échanges educanet².

Figure 4: Exemples d'étiquettes autocollantes pour l'utilisation du cahier de communication



Enfin, pour soutenir la présentation du cahier de communication aux parents, la DGEO met à disposition des enseignant-e-s un *PowerPoint* afin d'illustrer leurs propos lors de la séance d'information collective.

Phase exploratoire préalable

Il est à souligner qu'une phase exploratoire avait été menée par la DGEO auprès de quelques enseignantes volontaires avant la diffusion officielle du cahier de communication dans toutes les classes de l'école enfantine.

Initialement, un groupe de référence a créé une première maquette du cahier de communication, dans la filiation de ce qu'est déjà l'agenda des élèves plus âgés, tout en prenant en considération les spécificités de l'école enfantine, soulignées dans les textes de

11 Voir annexe 3, « Mon cahier de communication. Descriptif et modalités d'utilisation ».

12 Voir annexe 4, cahier de communication, pages 4 et 5, traduction en arabe.

13 Les traductions disponibles sont en arabe, allemand, anglais, espagnol, serbo-croate-bosnien, italien, albanais, portugais et en turc.

loi. Par la suite, durant l'année 2012-2013, l'expérimentation s'était élargie à seize classes afin de tester et d'évaluer l'utilisation du cahier de communication. Un questionnaire a été adressé aux enseignantes concernées, ainsi qu'aux parents des élèves, pour cerner le degré de satisfaction quant à la présentation et l'utilisation du support.

Le résultat de ce questionnaire a ensuite abouti à la finalisation du cahier de communication qui a été imprimé et mis à disposition du corps enseignant de l'école enfantine du Canton de Vaud.

De plus, sur le plan syndical, l'Association vaudoise des enseignantEs du cycle initial (AVECin), avait pris position en 2012 sur la question de l'évaluation et de la communication à mettre en œuvre à l'école enfantine¹⁴, rappelant ses spécificités compte tenu du jeune âge des élèves.

En bref, suite à l'obligation scolaire introduite par HarmoS et la LEO, le cahier de communication est venu uniformiser des pratiques très diverses dans le Canton de Vaud. Le parti a été pris de dépasser une communication orale entre l'école et la famille, au profit d'une communication écrite. La pratique préfigure l'usage de l'agenda, en vigueur dans les degrés primaire de l'avant HarmoS. Le seul lien avec l'évaluation, retenu dans le cahier de communication, est la possibilité de discuter de la progression des apprentissages de l'élève par une demande d'entretien.

Une nouveauté apparaît dans le projet du cahier de communication par la mise en évidence du rôle de l'élève dans la communication école-famille, explicitement présenté aux enseignant-e-s et aux parents.

Enfin, si les attentes institutionnelles sont clairement définies dans les textes juridiques et les documents explicatifs diffusés par la DGEO, les directions d'établissement scolaire peuvent proposer ou imposer des pratiques, dans le respect et l'esprit des textes.

1.4 PRÉSENTATION DU MANDAT

1.4.1 INTENTIONS

Dans la veine des recherches déjà réalisées par l'URSP sur l'école enfantine (Gilliéron Giroud, 2007 ; Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey, 2014), il semble opportun d'examiner les relations école-famille en ce début de scolarité. En effet, à l'inscription de leur enfant à l'école obligatoire, les parents des jeunes élèves découvrent un nouvel environnement auquel il apparaît important de les introduire le plus clairement possible. La démarche est d'autant plus cruciale que, comme nous l'avons vu plus haut, l'implication parentale contribue pour une part à la réussite scolaire. De plus, la nature des relations école-famille étant définie par les nouveaux textes de loi que sont la LEO (DFJC, 2011) et le RLEO (DFJC, 2012), les enseignant-e-s de l'école enfantine sont tenu-e-s d'accueillir les parents à une séance d'information collective et de proposer deux points de situation par année. À cela s'ajoutent des pratiques communicatives outillées par le cahier de communication, nouveau support mis en place dès 2013.

¹⁴ Voir annexe 5, résolution de l'AVECin du 28 mars 2012 ; à voir aussi à l'adresse suivante : http://avep1.spv-vd.ch/public/docs/evaluation_2012.pdf.

De plus, l'obligation scolaire dès quatre ans a pour corollaire l'implémentation du Plan d'études romand (PER) dès l'école enfantine, ce qui a pour conséquence l'introduction de moyens d'enseignement en adéquation avec les objectifs d'apprentissage attendus au premier cycle, notamment l'entrée dans l'écrit.

1.4.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif étant d'interroger la communication à l'école enfantine, les questions de recherche portent sur les pratiques attendues et se déclinent ainsi :

1. Quelles sont les pratiques à l'œuvre concernant les séances d'information collectives, les points de situation et l'usage du cahier de communication, en rapport avec les démarches attendues par l'institution scolaire ?
2. Quels sont les rôles et les places respectivement des enseignant-e-s, des parents et des élèves dans les pratiques communicatives ? Plus spécifiquement, comment la place de l'élève apparaît-elle dans le cahier de communication ?

1.4.3 STRUCTURE DU DOCUMENT

Après la première approche de ce chapitre, présentant l'état des études internationales et de la recherche scientifique, ainsi que le contexte vaudois, le chapitre 2 exposera la méthodologie de cette enquête. Les analyses et les résultats seront décrits dans le chapitre 3. Enfin, une présentation synthétique des résultats et une discussion, suivies de mots conclusifs, viendront clore ce rapport (chapitre 4).

2 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

2.1 DÉMARCHE ET MÉTHODE

À la rentrée scolaire 2014, dans un premier temps les directions d'établissements scolaires vaudois ont été contactées par courriel afin d'inviter le corps enseignant de l'école enfantine à participer à la recherche. Ces établissements avaient été sélectionnés sur la base de la composition socio-économique de leur population. Cette première étape avait permis de réunir quatre enseignantes. Dans un deuxième temps, un courrier postal avait été directement adressé aux enseignant-e-s de l'école enfantine des autres établissements scolaires vaudois, enseignant-e-s travaillant à cent pour cent. Le courrier précisait les objectifs et les démarches à entreprendre dans le cadre d'un recueil d'informations. Six autres enseignantes ont répondu à cette invitation.

Le recueil des informations a eu lieu durant le premier semestre de l'année scolaire 2014-2015. Une première rencontre collective a permis de transmettre les consignes relatives au recueil d'informations sur le cahier de communication et de fixer les dates des entretiens individuels avec les enseignantes. La période d'observation des cahiers de communication s'est étendue sur trois mois, soit du 25 août au 19 décembre 2014. Les entretiens avec les enseignantes ont été réalisés entre décembre 2014 et janvier 2015.

2.1.1 INSTRUMENTS DE RECUEIL D'INFORMATIONS

Entretiens avec les enseignantes

Les entretiens se sont déroulés lors d'une rencontre individuelle avec chaque enseignante, dans une durée approximative d'une heure trente. Ils ont eu lieu hors de la présence des élèves, dans la salle de classe de chaque enseignante. Les thèmes abordés concernaient leurs pratiques de communication avec les familles, la manière dont elles voyaient l'implication des parents et de leurs élèves, leurs représentations et attentes liées à la communication école-famille (satisfaction, besoins, justification des choix pratiques, etc.). Une dernière partie de l'entretien était destinée à recueillir quelques informations sur la composition de la classe, ainsi que des données personnelles¹⁵.

Cahiers de communication

Il était demandé aux enseignantes de photocopier les semainiers des cahiers de communication de leurs élèves de deuxième année primaire, ce qui correspondait à environ une dizaine d'élèves par classe. La période d'observation s'étendant sur quinze semaines, le nombre de photocopies demandées s'élevait donc à quinze doubles pages par élève. Une aide était proposée aux enseignantes pour effectuer cette tâche, possibilité que deux d'entre elles ont saisie.

De fait, les photocopies des doubles pages de 99 cahiers de communication auraient dû être recueillies (voir tableau 1, ci-dessous), ce qui n'a pas été le cas. En effet, deux enseignantes ont estimé suffisant de remettre, l'une, les photocopies d'un seul cahier de communication photocopié, l'autre, de deux. Ainsi, ce sont les photocopies d'un total de 79 cahiers de communication qui ont été examinées.

¹⁵ Voir annexe 6, grille d'entretien.

2.1.2 MÉTHODE D'ANALYSE

Entretiens avec les enseignantes

Les entretiens ont été transcrits en vue d'une analyse de contenu. Dans un premier temps ont été rassemblées toutes les informations relatives aux trois pratiques communicatives attendues par les autorités scolaires, à savoir : les séances d'information collectives, les points de situation et l'utilisation du cahier de communication. Puis la nécessité d'une réduction de l'information des discours a requis la définition de six axes d'analyse (les finalités, les contenus communiqués, les éléments organisationnels, le rôle des parents et les attentes des enseignantes, la place attribuée à l'élève et les moyens à déployer).

Cahiers de communication

Les cahiers de communication ont également donné lieu à des analyses de contenu. Une première étape a défini l'unité d'analyse, à savoir le message, comme un ensemble de signes présentant une disposition « spatiale » spécifique (chaque ensemble est séparé des autres) et une cohérence de sens. La deuxième étape de l'analyse, basée sur le schéma général de la communication de Shannon et Weaver¹⁶, consiste à examiner, pour chaque message, l'émetteur, le contenu, le canal de communication emprunté et le destinataire.

2.2 POPULATION

Les dix enseignantes ayant participé à l'étude présentent des profils relativement différents si l'on considère leur âge, leur titre de formation ou encore l'année de leur formation (tableau 1).

Tableau 1 : Informations sur les enseignantes ayant participé à l'étude et sur leur classe

N° enseignante	Âge	Titre	Année obtention du titre	Nombre élèves 2P	N élèves allophones
1	41 ans	Brevet primaire	1993	12	3
2	27 ans	Brevet généraliste	2012	9	3
3	36 ans	Brevet enfantine	2000	9	3
4	36 ans	Brevet cycle initial	2004	8	2
5	50 ans	Brevet enfantine	1985	11	2
6	37 ans	Brevet enfantine	1999	11	2
7	49 ans	Brevet enfantine	1987	9	0
8	55 ans	Brevet enfantine	1979	10	6
9	32 ans	Bachelor -2 à +2	2007	8	0
10	62 ans	Brevet enfantine	1972	12	5
Total				99	26

¹⁶ Divers sites Internet proposent un schéma de la communication selon le modèle de Shannon et Weaver. Voir par exemple : <http://cmn3509.eklablog.com/modele-de-shannon-et-weaver-a5884039> ; ou la référence de Wikipedia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_de_Shannon_et_Weaver.

Hormis une personne, la plus jeune titulaire de son brevet depuis deux ans, toutes les enseignantes intégrées à l'étude ont une expérience de vie et professionnelle non négligeable. Dans l'ensemble, les titres obtenus correspondent à l'emploi, sauf dans les deux premiers cas, une enseignante ayant obtenu un brevet d'enseignement primaire et l'autre un brevet de généraliste (obtenu dans un autre canton).

Le nombre d'élèves de deuxième année primaire est indiqué dans l'avant-dernière colonne du tableau 1. Il correspond à une demi-classe puisqu'à cette étape de la scolarité, les élèves des première et deuxième années sont réunis dans des classes hétérogènes. Les élèves allophones, non recensés dans deux classes (enseignante 7 et enseignante 9), représentent une proportion non négligeable dans d'autres classes (par exemple chez l'enseignante 8 et l'enseignante 10, respectivement 6 élèves sur 9 et 5 sur 12).

3 PRÉSENTATION DES ANALYSES ET RÉSULTATS

Ce chapitre présente les analyses des pratiques des enseignantes en termes de communication école-famille. Nous aborderons les pratiques institutionnelles attendues en référence aux enjeux politiques vaudois (voir chapitre 1), soit les séances d'information collectives, les points de situation et le cahier de communication. Dans un premier temps, une analyse des discours des enseignantes permettra de mettre à jour les pratiques déclarées. Puis l'utilisation du cahier de communication sera présentée à partir d'une analyse des photocopies de ce support, faites par les dix enseignantes interviewées.

Des encarts résumant les analyses et les résultats proposent une synthèse de chaque sous-chapitre.

3.1 PRATIQUES DÉCLARÉES LORS DES ENTRETIENS

Les dix enseignantes ont fait part de leur point de vue lors de l'entretien de recherche, portant notamment sur les séances d'information collectives, les points de situation et l'utilisation du cahier de communication. Elles se sont exprimées librement sur ces sujets, à partir de questions plus globales portant par exemple sur la diversité de leurs démarches, les raisons de leur choix ou la manière de conduire leur travail.

Ces trois pratiques attendues sont présentées successivement dans les paragraphes suivants (de 3.1.1 à 3.1.3), selon six axes d'analyse : les finalités de la pratique, les contenus de communication qui sont développés dans cette pratique, les éléments organisationnels nécessaires à sa réalisation, le rôle des parents attendu par les enseignantes, la place accordée à l'élève et enfin les moyens à déployer pour assurer le succès de la pratique. Si toutes les enseignantes participent à l'entretien, elles ne développent pas pour autant une opinion spécifique à chaque sujet. Enfin, des extraits de discours sont parfois intégrés à ce rapport ; ils sont cités entre guillemets.

3.1.1 SÉANCES D'INFORMATION COLLECTIVES

Pour rappel, une séance d'information collective destinée aux parents est organisée au moins une fois par année par les enseignant-e-s titulaires de classe. Elle a lieu en principe au début de l'année scolaire et porte notamment sur le déroulement de la scolarité, sur les objectifs déclinés dans le Plan d'études romand (PER, DFJC 2011) et sur le Cadre général de l'évaluation (CGE, DFJC, 2013). Ces séances sont communément appelées « soirée de parents » par le corps enseignant.

Lors des entretiens, toutes les enseignantes ont décrit les pratiques relatives aux séances d'information collectives.

Finalités

Deux types de finalités émergent du discours des enseignantes : le premier traduit la nécessité d'informer, le deuxième l'intention de créer du lien. Ainsi, il s'agirait, d'une part, de « présenter », d'« expliquer », de « montrer comment ça se passe » afin « que les parents sachent de quoi il s'agit », de répondre à leurs « besoins et attentes », voire de « donner des trucs ». D'autre part, la séance aurait aussi pour but de favoriser les contacts entre l'enseignante et les parents, ou les contacts des parents entre eux. On y décrypte

l'intention de mieux se connaître, mais aussi la présence d'une dimension interculturelle. En effet, les séances seraient l'occasion de découvrir d'autres cultures ou de mettre en contact des parents de même origine.

Contenus communiqués

Les contenus développés lors des séances d'information sont majoritairement liés à l'enseignement et concernent la présentation et la description du Plan d'études romand (PER) et des objectifs d'apprentissage ainsi que le Cadre général de l'évaluation (CGE). D'autres contenus sont évoqués dans une moindre mesure, comme la gestion de la classe, le fonctionnement de l'école ou la transmission de conseils aux parents. En résumé, les séances d'information sont, pour les enseignantes, l'occasion de présenter une journée d'école dans son aspect concret.

Éléments organisationnels

L'organisation pratique et l'animation des séances d'information préoccupent les enseignantes, ce d'autant plus que le format de celles-ci est plus ou moins dicté par les directions d'établissement scolaire. Ainsi, en premier lieu, il apparaît que les séances se déroulent majoritairement lors du premier trimestre de l'année scolaire, la moitié étant agendée avant les vacances d'automne. Les enseignantes s'appuieraient sur différents supports, tels qu'un diaporama, ou des classeurs et des cahiers d'élèves mis en consultation pour les parents.

D'autre part, l'animation des séances peut être préparée selon un mode « conférence » ou envisagée comme une « visite » libre dans la classe. Dans le premier cas de figure, certaines enseignantes opteraient parfois pour un dédoublement de la séance, recevant séparément les parents des élèves 1P et 2P, « parce qu'on n'a pas la même chose à leur dire ». Plus occasionnellement, elles choisiraient de coanimer la rencontre avec une collègue intervenant également dans la classe. En ce qui concerne les séances de types « portes ouvertes » ou « ateliers », les parents circuleraient dans la classe, guidés par leur enfant, l'enseignante se rendant disponible pour répondre aux questions et donner quelques informations, « mais c'est moins pointu » qu'une séance de type « conférence ».

Rôle des parents et attentes des enseignantes

Il apparaît que le rôle des parents est fortement induit par le type d'animation envisagé par l'enseignante. Ils écoutent et s'informent lors d'une présentation magistrale, ils découvrent et rencontrent l'univers scolaire au cours d'une invitation de type « portes ouvertes ». Toutefois, certaines enseignantes proposeraient une posture à mi-chemin en impliquant les parents au cours d'une présentation magistrale. Ces derniers seraient alors sollicités pour effectuer un jeu choisi par leur enfant, ou préparer un message à son intention, réalisation que celui-ci découvrirait le lendemain, à son retour en classe.

L'absence des parents à la séance est aussi évoquée, une enseignante leur proposant alors une rencontre individuelle pour donner les informations.

Place attribuée à l'élève

On peut déduire globalement des propos des enseignantes que l'élève n'a pas sa place lors des séances d'information, notamment lors d'une séance de type « conférence », même si par ailleurs certaines enseignantes signalent accueillir l'enfant avec ses parents. Toutefois,

cette place peut se concrétiser à différents niveaux, selon que l'élève participe à l'élaboration de la séance, y est présent ou découvre, au lendemain de la rencontre, une attention réalisée par ses parents. Il est par exemple qualifié de « guide » lorsqu'il est responsabilisé pour orienter ses parents lors d'une séance de type « portes ouvertes ».

Moyens à déployer

« Il faut que les parents viennent » aux séances d'informations, séance d'autant plus importante qu'il s'agit souvent de la première prise de contact. Les démarches des enseignantes sont diverses pour les y engager. Il s'agit par exemple d'envoyer un courrier aux parents, pendant les vacances d'été, pour les inviter à venir, ou pour leur permettre de définir leurs attentes. L'accueil des parents allophones nécessite une prise en compte spécifique, quelques enseignantes les percevant comme « intimidés ». Aussi une activité particulière leur est-elle proposée pour établir un petit lexique à partir des langues parlées dans la classe, voire un parent bilingue peut-il assurer une traduction. Il s'agit de « mettre les parents en confiance » en leur présentant le nouvel espace de vie de leur enfant.

EN BREF

Selon les enseignantes, les séances d'information ont pour double but d'informer les parents, en expliquant le monde de l'école enfantine, et de créer du lien en favorisant les contacts. Le Plan d'études romand (PER), les objectifs et le Cadre général de l'évaluation (CGE) sont présentés lors des séances qui ont majoritairement lieu au cours du premier trimestre de l'année scolaire. Ces séances se déroulent sous forme de conférence ou de portes ouvertes. Le rôle des parents est induit par le format de la séance, soit ils sont auditeurs, soit ils sont plus actifs pour découvrir la classe. L'élève n'a pas sa place aux séances d'information sous forme de conférence. Par contre, on le retrouve en filigrane dans la préparation de la séance, ou par le fait qu'une attention lui est restituée au lendemain de la rencontre. Il est parfois responsabilisé en tant que guide lors de portes ouvertes. Il semble important que les parents assistent aux séances, s'agissant très souvent d'une première prise de contact. Les enseignantes ont à cœur de les engager dans les relations avec l'école, l'accueil des parents allophones nécessitant une attention particulière.

3.1.2 POINTS DE SITUATION

Les prescriptions officielles rappellent la nécessité de présenter chaque semestre aux parents les résultats du travail de l'élève, de manière individualisée. Le Cadre général de l'évaluation (CGE) fait mention de diverses modalités, notamment la transmission d'un dossier d'apprentissage ou de commentaires écrits, ou un entretien oral.

Toutes les enseignantes décrivent leurs pratiques concernant les points de situation, les répondantes évoquant majoritairement un entretien individuel avec les parents. On découvre toutefois quelques pratiques autres, telles qu'une deuxième rencontre à la demande des parents, des portes ouvertes ou un rapport écrit. Comme l'analyse des séances d'information collectives, celle des points de situation est abordée à travers six axes d'analyse.

Finalités

L'intention majeure serait d'informer, de « mettre au courant ». De ce point de vue, les enseignantes soulignent le besoin de présenter un bilan de l'« évolution » de l'élève et d'échanger sur les difficultés rencontrées, « dès qu'il y a un souci ». Par ailleurs, il s'agirait encore de créer du lien afin de « mieux saisir chaque famille ».

Contenus communiqués

L'analyse permet de dégager deux types de contenus : des échanges orientés sur le bilan du parcours scolaire et ceux concernant les difficultés de l'élève. Ainsi, lors du bilan, la progression des apprentissages serait présentée pour rendre compte des acquis et de ce que l'élève « doit encore apprendre ». Plus précisément, l'accent serait mis sur les apprentissages disciplinaires et la formation générale, laquelle renvoie essentiellement à la description du comportement. Moins fréquentes, les capacités transversales¹⁷ seraient abordées uniquement sous l'angle de l'autonomie.

Outre le bilan, les points de situation permettraient de discuter des difficultés de l'élève et des mesures à envisager, les difficultés se distinguant entre les problèmes de comportement et d'apprentissage. Les solutions proposées concerneraient des actions engageant enseignantes et parents ou des intervenants externes. C'est ainsi que l'on trouve la description, d'une part, de collaboration entre parents et enseignantes ou de rendez-vous successifs et, d'autre part, celle de l'orientation des parents vers la prestation d'un spécialiste relevant de la psychologie scolaire ou de l'enseignement spécialisé.

Éléments organisationnels

La catégorisation distingue trois types d'éléments organisationnels : l'organisation temporelle, la convocation des parents et les supports utilisés. Concernant l'organisation temporelle, les parents seraient reçus soit une fois par année, soit à chaque semestre, voire de manière exceptionnelle, lors de deux entretiens au cours du premier semestre, puis un troisième à la fin de l'année scolaire. Certaines enseignantes se rendraient disponibles « à chaque fois que c'est nécessaire ». Un point de situation avec les parents nécessite en général trente minutes, mais dans certaines circonstances, il serait intéressant d'y consacrer une heure, « le temps qu'il faut, parce que tout d'un coup, là, ils racontent ». La convocation aux points de situation s'effectuerait par le biais du cahier de communication, par téléphone ou par lettre.

Enfin, les enseignantes auraient recours à divers supports pour assurer le bon déroulement de la rencontre, tels un canevas d'entretien ou des documents d'élèves pour illustrer leurs propos et « montrer des choses concrètes » afin d'éviter que le point de situation ne soit trop « abstrait pour les parents ».

Rôle des parents et attentes des enseignantes

Les enseignantes estiment que l'implication des parents se manifeste par leur présence à au moins un point de situation. Si une demande de rendez-vous émanant des parents est fréquemment relevée par les enseignantes, il semble que l'intervention de ceux-ci dans l'entretien est plus occasionnelle. Elle est soulignée lorsqu'ils poseraient des questions ou

¹⁷ Les termes « formation générale » et « capacités transversales » font référence aux descriptions des objectifs d'apprentissage du Plan d'études romand (CIIP, 2010).

décrieraient spontanément leur enfant à la maison. Cependant, une façon de les engager dans l'échange serait de leur demander s'ils reconnaissent leur enfant à partir de la description faite par l'enseignante, ou de « demander comment ça se passe à la maison », et là souvent « ils veulent parler », signale une enseignante.

Place attribuée à l'élève

Si toutes les enseignantes semblent envisager la présence de l'élève lors des points de situation, l'analyse de leurs propos expriment des positions nuancées. L'élève serait attendu lorsqu'il s'agit de traiter des questions de comportement « pour mettre les points sur les i » ou à l'occasion du deuxième entretien. À l'inverse, sa présence ne serait majoritairement pas souhaitée quand l'enseignante et les parents discutent de difficultés scolaires ou familiales, avec l'éventualité de « choses difficiles à dire ». De plus, de manière épisodique, sa présence ne serait pas nécessaire quand « tout va bien ».

La présence de l'élève relèverait tant du choix des parents, « parce que des fois ils n'ont personne pour garder leur enfant », que de celui des enseignantes.

Bien que physiquement présent lors de la rencontre, l'élève ne participerait pas pour autant aux échanges. En effet, il peut rester à distance, avec « une oreille qui traîne » et regarder ce qui se passe, il aurait la possibilité de dessiner ou de jouer. Néanmoins, on lui donnerait parfois la parole ou très occasionnellement, il aurait la possibilité de réaliser une activité scolaire devant ses parents. Cependant la présence d'un élève lors d'un point de situation nécessite de « choisir son langage, de parler de façon à ce qu'il comprenne » ce qui est échangé, selon une enseignante.

Moyens à déployer

Deux tendances apparaissent quant aux moyens à déployer pour assurer la réussite des points de situation. D'une part une écoute des parents est nécessaire, du fait par exemple d'une « grande souffrance » de ces derniers liée à la problématique de leur enfant, ou dans le cas des parents issus de la migration. Ces parents sont souvent perçus comme très dépendants de l'avis de l'enseignante, aussi leur donner du temps lors de l'entretien permettrait-il d'échanger plus en profondeur.

D'autre part, si une des finalités du point de situation est d'orienter les parents vers une consultation auprès d'un spécialiste, il s'agit de les soutenir et de suivre la démarche.

EN BREF

Concernant les points de situation, les enseignantes évoquent essentiellement un entretien individuel avec les parents, dont la finalité principale est d'informer plus spécifiquement sur la situation scolaire de l'élève. Un bilan y est présenté, décrivant les apprentissages et le comportement de l'élève. Les difficultés de ce dernier sont également mentionnées ; dans de tels cas, il s'agit de discuter les mesures à envisager, ce qui suppose parfois des rendez-vous successifs entre l'enseignante et des parents. De manière générale, les parents sont vus une ou deux fois par année, pour un rendez-vous nécessitant environ trente minutes. L'implication des parents se traduit par leur présence à au moins un point de situation annuel. Lors des entretiens, ils posent des questions ou décrivent leur enfant à la maison. Les enseignantes envisagent de manière nuancée la place de l'élève au point de situation : il est absent, physiquement présent mais distant, ou participe à quelques échanges. Sa présence est souhaitée lorsqu'il s'agit de traiter des questions de comportement. L'écoute des parents semble nécessaire, de même qu'accorder du temps aux parents, surtout à ceux issus de la migration.

3.1.3 CAHIER DE COMMUNICATION

On rappellera que le cahier de communication est un support officiel auquel les enseignant-e-s recourent pour assurer les transmissions d'informations entre l'école et la famille. Les parents sont invités à y ajouter des commentaires, de même que la participation de l'élève est encouragée pour décrire les activités réalisées en classe ou en famille. Le Cadre général de l'évaluation (CGE, DFJC, 2013) ainsi que des directives et recommandations accessibles aux enseignant-e-s sur la plate-forme educanet² et dans le cahier de communication balisent l'utilisation de cet outil. De par sa présentation et sa fonction, le cahier de communication préfigure l'agenda utilisé dans les classes dès la 3^e P.

Les six axes d'analyse déjà utilisés permettent de décrypter les pratiques des dix enseignantes interviewées.

Finalités accordées à l'utilisation du cahier de communication

Transmettre des informations, venant de l'école ou de la famille, est la finalité principale accordée au cahier de communication.

De manière beaucoup plus occasionnelle, ce support serait également vu comme un outil soutenant plus particulièrement la communication entre l'élève et ses parents. Ainsi, pour quelques enseignantes, grâce au cahier de communication, certains élèves seraient plus enclins à raconter leur vie scolaire dans le cercle familial, de surcroît les parents pourraient aborder la vie scolaire de leur enfant de manière plus impliquée par la consultation du cahier de communication.

Contenus communiqués

Le cahier favoriserait la diffusion de messages identiques destinés à informer toutes les familles, de même qu'il permettrait de s'adresser spécifiquement à une seule famille par une remarque personnalisée.

Six types de contenus sont développés et destinés à l'ensemble des parents. On y trouve globalement la présentation des activités scolaires et extrascolaires et moins fréquemment le fonctionnement de la classe ou la transmission de formalités. Dans une moindre mesure, l'organisation du temps scolaire, les formules de politesse telles que des vœux pour les vacances sont également décrites dans les informations collectives.

Parallèlement, certains contenus paraissent plus directement liés à des situations individuelles, ce qui donne lieu à des communications personnalisées. Il s'agirait notamment de demandes d'entretien ou de précisions personnalisées concernant la qualité du travail scolaire. Les commentaires relatifs au comportement de l'élève traduisent des pratiques contrastées : des enseignantes s'autoriseraient ce type d'information, d'autres au contraire s'y refuseraient dès lors que la démarche serait désapprouvée par des directives d'établissement scolaire. Pour autant, mentionner le comportement d'élève par le truchement d'un message écrit sur un *Post-it* ou attaché par un trombone aurait l'avantage d'informer les parents sans toutefois laisser une trace pérenne dans le cahier de communication.

Éléments organisationnels

L'utilisation du cahier de communication suscite quelques appréciations d'ordres matériel et temporel. D'une part, sur le plan matériel, assurer le transport de cet outil entre l'école et la famille supposerait l'achat d'un sac par les parents. La pochette placée en début du cahier de communication est jugée très pratique ou au contraire trop petite pour les diverses circulaires à y glisser. D'autre part, la pratique du cahier de communication engagerait des aménagements d'horaire pour son utilisation en classe et pour la transmission dans les familles. En effet, son recours peut être quotidien, soit parce qu'il serait consulté tous les jours par l'enseignante, soit parce que sa réalisation avec les élèves serait organisée chaque matin. De plus, ce support serait majoritairement transmis à la fin de chaque semaine, très rarement chaque jour. L'utilisation du cahier de communication exigerait du temps de réalisation pour les enfants, mais aussi pour les enseignantes, qualifiée alors de « chronophage ».

Rôle des parents, attentes des enseignantes et modes de communication à l'œuvre

La signature des parents, en tant que participation minimalement attendue, est considérée comme un indicateur de l'implication parentale par les enseignantes : les cahiers de communication sont « quasi tous signés, ça veut dire que les parents les regardent quand même ». Sans être spécifiquement attendues, les informations transmises par les parents semblent souvent appréciées : « Je trouve ça chouette » ; elles comporteraient divers contenus tels que des activités familiales, des demandes d'entretien ou l'annonce de rendez-vous médicaux.

La description des messages met en évidence les modes de communication à l'œuvre. Ainsi, des échanges se construiraient entre les enseignantes et les parents au fil des pages du cahier de communication, « ils mettent un petit message et puis j'y réponds ». De plus, si les adultes échangent des informations entre eux, la présence de l'élève modifie la façon de s'exprimer. De la sorte, deux enseignantes observent qu'une maman « écrit en je » pour retracer la vie familiale au nom de son enfant : « J'ai perdu ma dent, la petite souris est passée ». Des messages des parents seraient parfois adressés à l'élève sous forme d'« encouragements » ou de « félicitations ».

Place attribuée à l'élève

La participation de l'élève se comprend selon un axe polarisé, allant d'une place qui ne lui serait que rarement accordée jusqu'à des degrés variés de contribution. En classe, les élèves seraient ainsi sollicités pour coller, dessiner, écrire ou glisser une circulaire dans la pochette. De manière plus épisodique, les élèves seraient questionnés individuellement sur certains contenus des cahiers de communication ou informés de communications transmises à leurs parents.

Les messages écrits ne seraient pas toujours directement échangés entre adultes, des informations passeraient alors par la voix de l'enfant, telles que « je suis allé chez mon papi », « j'ai perdu ma première dent ».

La place de l'élève est ainsi décrite comme étant celle d'un messager. Non seulement, « c'est vraiment lui qui transmet [le cahier de communication] à sa famille », mais il est souvent investi de la responsabilité de raconter sa vie scolaire ou familiale à partir des illustrations réalisées dans ce support. Ainsi, l'élève pourrait « expliquer une histoire, détailler certains apprentissages » à ses parents ou inversement collerait des photographies de l'activité du week-end dans le cadre « Famille » du cahier de communication.

La compréhension que l'élève peut donner à cette pratique est néanmoins questionnée par certaines enseignantes. Il serait effectivement un « transmetteur », toutefois « est-ce que ça a du sens ? ». Il semblerait que « ça leur passe un peu au-dessus », des doutes s'installant dans l'esprit de quelques répondantes. Toutefois, si une enseignante questionne le bien-fondé de l'implication de l'élève lorsque celui-ci colle une étiquette dans le cahier de communication, une autre tente une démarche pour favoriser cette implication. Elle suggère, par une annotation dans le cahier de communication, de responsabiliser l'élève à la réalisation de tâches auprès de ses parents. À suivre ces deux enseignantes, « coller une étiquette » ne serait pas suffisant pour que l'élève comprenne son rôle de messager, alors que le mobiliser « pour chercher le nom d'un fruit avec ses parents » favoriserait la narration des activités scolaires dans l'espace familial.

Moyens à déployer

Selon les enseignantes, il conviendrait donc de soutenir l'engagement des élèves qui à leur tour vont interpeller leurs parents dans la consultation du cahier de communication. La préparation en classe de messages « vivants » semble importante. Il apparaît que solliciter parents et élèves dans le suivi du comportement en classe ou dans la recherche de documentation à la maison via le cahier de communication serait une façon de mieux les impliquer.

Finalement, il convient de relever que quatre enseignantes évoquent la pratique d'un cahier de vie, en plus du cahier de communication, activité considérée comme « plus riche ». L'une d'elles songe toutefois à l'abandonner au profit du cahier de communication.

EN BREF

Les enseignantes décrivent un cahier de communication ayant pour fonction essentielle de transmettre des informations, parfois de favoriser la communication entre l'élève et ses parents. Les messages destinés à tous les parents exposent principalement la vie scolaire et le fonctionnement de la classe. Des messages adressés individuellement aux parents concernent des demandes d'entretien ou décrivent le travail scolaire de l'élève. Informer sur le comportement de l'élève met en évidence des points de vue contrastés chez les enseignantes, entre approbation ou embarras face à la démarche. La pratique du cahier de communication nécessite des aménagements d'horaire spécifiques pour la réalisation des messages. Il est en général transmis en fin de semaine. La signature des parents est perçue comme leur participation minimale attendue. Les messages de ces derniers sont favorablement accueillis, des échanges se déroulent parfois au fil des pages. Il est observé que certains parents écrivent des messages au nom de leur enfant ou leur communiquent des encouragements. La place de l'élève est décrite de manière très diverse : il n'est pas sollicité dans la communication ; il participe à l'élaboration des messages en classe, en dessinant, collant ou écrivant ; il transmet le cahier de communication à ses parents, voire il est responsabilisé pour présenter les messages à ses parents. Toutefois, le sens de ce rôle est questionné. Il s'agit alors de soutenir l'engagement des élèves et des parents dans la pratique du cahier de communication.

3.2 PRATIQUES RELEVÉES DANS LE CAHIER DE COMMUNICATION

Les informations transmises dans le cahier de communication constituent le corpus des données analysées. En effet, les pages des quinze premières semaines des 79 cahiers de communication des élèves 2P, fréquentant les classes des dix enseignantes interviewées, ont été photocopiées et analysées, ce qui a permis de cerner et de catégoriser les messages circulant entre l'école et la famille. Nous avons ainsi repéré 1093 messages, au sens de notre définition¹⁸, que nous avons catégorisés à partir du modèle de communication de Shanon et Weaver (émetteur, contenu, canal de communication, destinataire). Par manque de clarté, 44 messages n'ont pas pu être pris en compte, portant ainsi à 1049 le nombre de messages étudiés.

Les résultats sont présentés dans les paragraphes suivants (de 3.2.1 à 3.2.4) à partir des catégories retenues et illustrés d'exemples, afin de faciliter la compréhension du type de communication qui s'instaure entre l'école et la famille, à travers le cahier de communication.

3.2.1 MESSAGES COLLECTIFS ET INDIVIDUELS

Une première dichotomie a été réalisée en partant du constat que certains messages sont présents dans les cahiers de communication de tous les élèves d'une même classe, alors que d'autres messages ne se trouvent que dans un cahier. Nous avons nommé « messages collectifs » ceux qui, en provenance de l'école, sont adressés au collectif des parents d'une

¹⁸ Pour rappel, le message est l'unité d'analyse utilisée pour l'examen de la communication entre l'école et la famille dans les cahiers de communication. Il se définit comme un ensemble de signes présentant une disposition « spatiale » spécifique et une cohérence de sens.

même classe ; les autres messages, qui ne concernent qu'un élève spécifiquement, sont nommés « messages individuels ». Il s'agit en effet des échanges qu'entretiennent les interlocuteurs autour de la situation scolaire et familiale spécifique d'un élève.

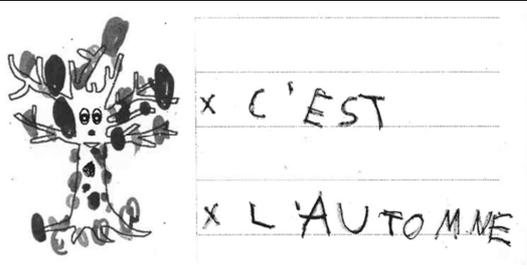
La distinction entre messages collectifs et messages individuels a été opérée par la consultation des photocopies des cahiers de communication à disposition, soit un total de 79 cahiers de communication recueillis auprès des dix enseignantes. Cependant, du fait que deux enseignantes n'ont pas transmis les photocopies des cahiers de communication de tous leurs élèves 2P (un seul exemplaire pour l'une, deux exemplaires pour l'autre) seuls 76 cahiers de communication, transmis alors par huit enseignantes, ont pu être consultés pour la catégorisation des messages individuels. Ainsi, l'analyse porte sur un total de 316 messages collectifs (examinés dans 79 cahiers de communication) et de 733 messages individuels (relevés dans 76 cahiers de communication). Le tableau 2 résume la situation.

Tableau 2 : Nombre d'enseignantes, de cahiers de communication consultés et de messages analysés

	Messages collectifs	Messages individuels	Total
Nombre d'enseignantes ayant délivré des photocopies	10	8	-
Nombre de cahiers de communication consultés	79	76	-
Nombre de messages analysés	316	733	1049

Le tableau 3 propose des exemples de messages collectif et individuel et en précise le pourcentage. Le premier exemple illustre un message dit « collectif » que tous les élèves d'une même classe ont réalisé, chaque élève y apportant sa touche personnelle dans le coloriage de l'arbre et dans l'application du graphisme. Le texte du deuxième message expose une communication catégorisée comme « individuelle » par le fait qu'une enseignante informe personnellement les parents d'un élève de sa disponibilité en vue d'une rencontre.

Tableau 3 : Répartition des différents types de messages (N=1049)

Types de messages	Exemples de message	Pourcentage
Messages collectifs		30%
Messages individuels	Bonjour, Je suis disponible le 15 janvier. Je vous propose les heures suivantes : 15h45, 16h15, 17h. Avec mes meilleures salutations, [signature de l'enseignante]	70%
<i>N=Nombre total de messages analysés</i>		100%

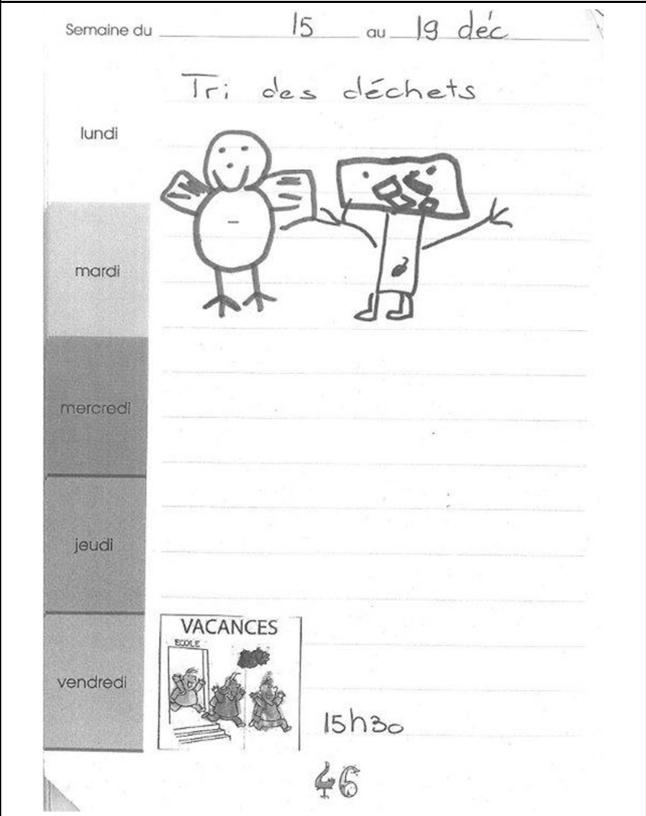
Deux tiers des messages (70%) sont adressés aux parents des élèves 2P pris individuellement et un tiers (30%) réunit les messages collectifs. Un message collectif est compté une seule fois et non autant de fois qu'il y a de cahiers de communication pour les élèves de 2P d'une même classe. C'est donc la réalisation du message qui est prise en compte. Les enseignantes semblent privilégier la communication personnalisée, même si par ailleurs la fréquence des messages collectifs apparaît non négligeable.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons considérer séparément les messages collectifs et les messages individuels pour faciliter notre propos.

3.2.2 MESSAGES COLLECTIFS

Les messages collectifs analysés correspondent au corpus de données récoltées auprès des dix enseignantes, par la consultation de tous les cahiers de communication photocopiés, soit 79, le nombre de messages collectifs s'élevant à 316. Le tableau 4 présente l'analyse de deux exemples de messages collectifs, en précisant par qui ils sont émis (émetteurs), ce qu'ils décrivent (contenus) et comment ils sont réalisés (canaux de communication). Par exemple, le message collectif n°1 est émis par l'enseignante et l'élève, et concerne une activité extrascolaire. Le canal de communication est double puisqu'il s'agit à la fois d'un texte manuscrit et d'un dessin. À ce niveau de l'analyse, les parents n'apparaissent pas en tant qu'émetteurs, les messages collectifs étant émis uniquement par l'école.

Tableau 4 : Messages collectifs, exemples et catégorisations

Exemples	Catégorisations
 <p>Semaine du 15 au 19 déc</p> <p>Tri des déchets</p> <p>lundi</p> <p>mardi</p> <p>mercredi</p> <p>jeudi</p> <p>vendredi</p> <p>VACANCES</p> <p>15h30</p> <p>46</p>	<p>Message 1</p> <p>Émetteurs : enseignante et élève</p> <p>Contenu : activité extrascolaire</p> <p>Canaux de communication : texte manuscrit et dessin</p> <p>Destinataire : ensemble des parents</p> <p>Message 2</p> <p>Émetteurs : enseignante et élève</p> <p>Contenu : organisation et temps scolaire</p> <p>Canaux de communication : autocollant, coloriage, texte manuscrit</p> <p>Destinataire : ensemble des parents</p>

Dans la suite de cette section seront présentés successivement les résultats des analyses portant sur les émetteurs, les contenus des messages et les canaux de communication.

Emetteurs

Le tableau 5 présente un exemple possible de message pour chaque émetteur. On observe ainsi que les enseignantes et les élèves émettent des messages de manière individuelle, en plus du fait qu'ils peuvent émettre conjointement un même message. Le tableau précise la fréquence des émissions par groupe d'émetteurs.

Tableau 5 : Répartition des émetteurs des messages collectifs (N=316)

Emetteurs	Exemples de message	Pourcentage
Enseignantes		69%
Enseignantes et élèves	<p>C'est l'automne !</p> 	20%
Élèves		11%
<i>N=Nombre de messages collectifs</i>		100%

Les professionnelles, en tant qu'émettrices uniques ou en coémission, sont majoritairement les auteures des messages collectifs (89%). Les élèves prennent part à la communication pour près d'un tiers des messages (31%), soit comme coémetteur (20%), soit comme émetteur unique (11%)¹⁹.

Contenus des messages

Les messages transmis aux parents portent sur une grande variété de contenus²⁰, présentés par catégories dans le tableau 6. Ces catégories sont regroupées par thèmes,

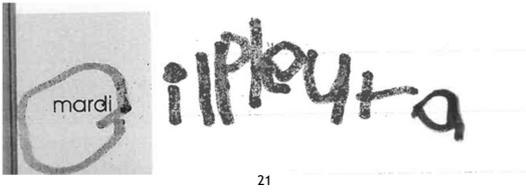
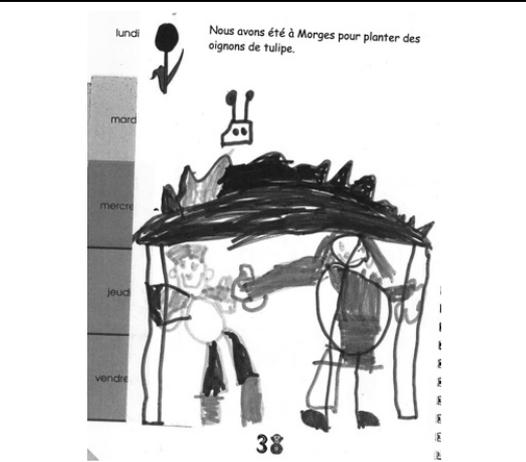
¹⁹ Le total des messages produits par chaque émetteur s'obtient par l'addition des messages émis en tant qu'émetteur unique et en coémission. Ce faisant, le total exposé dans ce paragraphe revient à 120%, contrairement aux 100% présentés dans le tableau 5.

²⁰ Le présent rapport illustre, par des exemples concrets, les catégories de contenus de messages, relevés parmi les 79 cahiers de communication photocopiés. Toutefois, une définition plus générale par contenu est présentée en annexe (voir annexe 7).

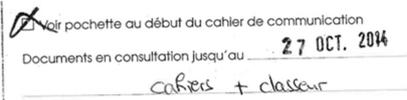
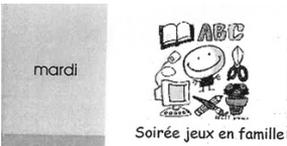
compte tenu d'une certaine proximité de sujets. Le premier thème décrit la vie scolaire de l'élève par les activités scolaires et les activités extrascolaires. Ces deux catégories se distinguent par le fait que les premières sont plus spécifiquement rattachées au Plan d'études romand (PER) et se déroulent en principe dans les locaux scolaires, alors que les deuxièmes relèvent souvent d'animations moins directement rattachées au PER et sont parfois réalisées hors des murs de l'école. S'y ajoutent des messages évoquant la qualité du travail. Le deuxième thème, l'organisation de la classe, renvoie à des messages précisant l'organisation et le temps scolaire, le fonctionnement de la classe, ainsi que les formalités scolaires. En troisième lieu, le thème « relations école-famille » regroupe les messages dont le contenu concerne les formules de politesse et les demandes de rencontre. Enfin, la catégorie « santé et prévention » représente le quatrième thème.

Une observation préalable met en évidence que certains messages ne se limitent pas à un seul contenu. En effet, si une très grande majorité ne contient qu'un seul contenu (92%), il existe une faible proportion (8%) qui en cumule deux, voire trois.

Tableau 6 : Répartition des contenus émis dans les messages collectifs (N=344)

Thèmes		Exemples	Pourcentage
Vie scolaire de l'élève 51%	Activités scolaires <i>rattachées au PER</i>	 21	37%
	Activités extrascolaires <i>indirectement rattachées au PER</i>	 38	12%
	Qualité du travail	 Journée internationale des droits de l'enfant Bravo les enfants	2%

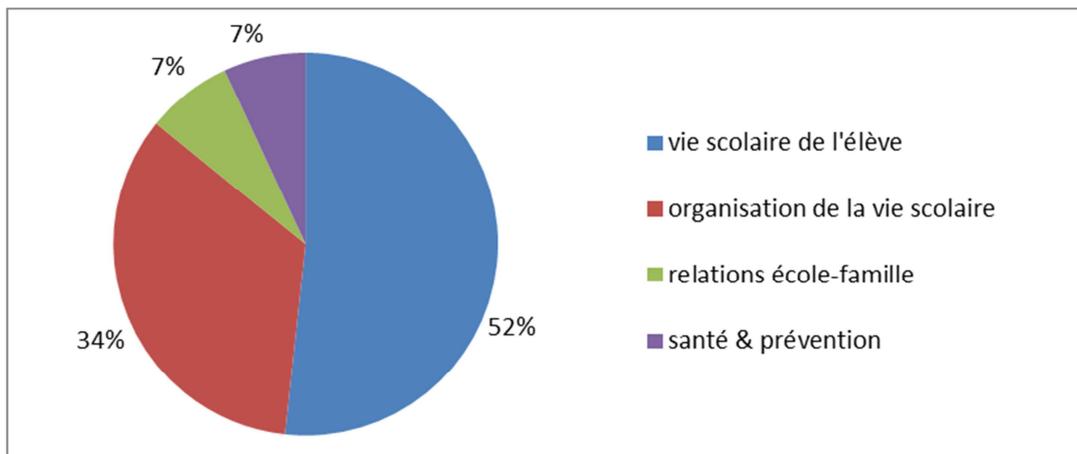
21 Le texte manuscrit « il pleut » correspond à une activité scolaire couramment réalisée à l'école enfantine, le relevé météorologique de la journée.

Thèmes		Exemples	Pourcentage
Organisation de la vie scolaire 35%	Organisation et temps scolaires	Semaine du 22 _____ au 26 sept _____ lundi 	7%
	Fonctionnement de la classe	<i>La photo de classe est là !!</i>	6%
	Formalités scolaires	 Documents en consultation jusqu'au 27 OCT. 2014 <i>cahiers + classeur</i>	22%
Relations école-famille 7%	Formules de politesse	 Heureux Noël à vous et votre famille!	5%
	Rencontres	mardi  Soirée jeux en famille	2%
Santé & prévention 7%	Santé & prévention	 30 octobre : 1ère leçon pour le brossage des dents	7%
100%	N=Nombre total des contenus émis pour les messages collectifs		100%

Le tableau 6 indique la proportion des contenus des différentes catégories (N=344) présents parmi les 316 messages collectifs. Ceux-ci relèvent essentiellement de trois contenus : les activités scolaires (37%), les formalités scolaires (22%) et les activités extrascolaires (12%). Tout en occupant un certain espace, les contenus relatifs à la santé et à la prévention (7%), à l'organisation et au temps scolaires (7%), au fonctionnement de la classe (6%) et aux formules de politesse (5%) sont rares. Enfin, la qualité du travail de l'élève (2%) et les messages concernant les rencontres (2%) apparaissent de façon marginale.

Une analyse à partir des contenus regroupés par thèmes (voir tableau 6) permet de mieux saisir ce qui s'échange entre interlocuteurs (figure 5). La vie scolaire de l'élève (activités scolaires et extrascolaires, ainsi que les commentaires sur la qualité du travail), représente la moitié des contenus échangés (52%). L'organisation de la vie scolaire occupe une large place (34%), alors que les messages concernant les relations école-famille et la santé et la prévention sont présents dans une plus faible mesure (respectivement 7%).

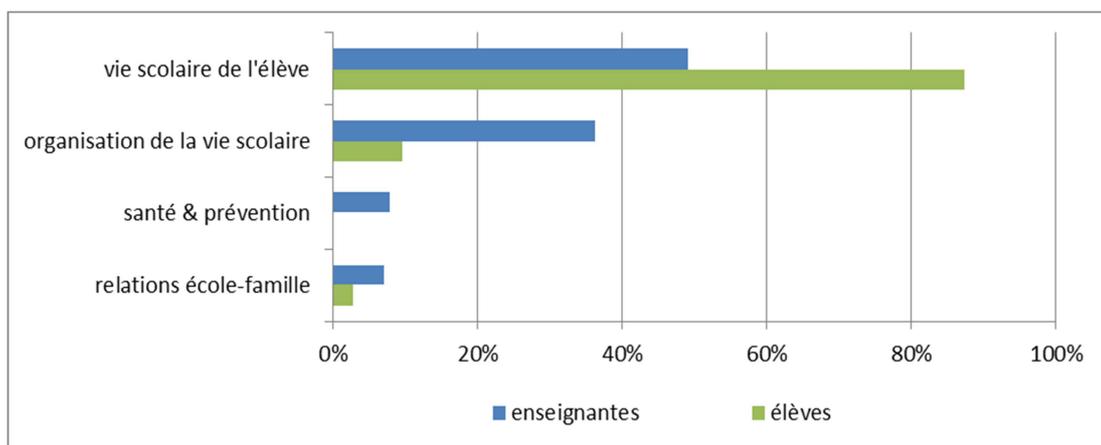
Figure 5 : Répartition des contenus regroupés selon quatre thèmes, messages collectifs (N=344)



Ainsi, les messages collectifs peuvent être assez largement considérés comme un soutien à la compréhension de la vie scolaire. En effet, 86% d'entre eux en précisent le fonctionnement (vie scolaire de l'élève et organisation de la vie scolaire), alors que les 14% restants sont davantage liés à des informations plus occasionnelles (relations écoles-famille, santé & prévention).

Une comparaison entre les enseignantes et les élèves permet de mieux décrypter les contenus utilisés par chaque émetteur dans la communication avec les familles, que ce soit en tant qu'émetteur unique ou en coémission (figure 6).

Figure 6 : Pourcentage des thèmes de contenus émis par les enseignantes (N=309) et par les élèves (N=103)



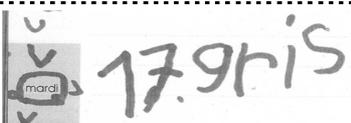
Il apparaît ainsi que les enseignantes informent, en grande partie, sur la vie scolaire (49%) et sur l'organisation de la vie scolaire (36%). Elles communiquent peu à propos de thématiques concernant la santé et la prévention, ainsi que les relations école-famille (respectivement 8% et 7%). Les messages des élèves par contre concernent principalement la vie scolaire (87%), alors que l'organisation de la vie scolaire (10%) et les relations école-famille (3%) apparaissent très minoritairement. Les élèves n'émettent aucun message portant sur le thème santé et prévention.

Nous observons donc que chaque émetteur diffuse des messages dont le contenu évoque essentiellement sa propre réalité : celle de la vie scolaire pour l'élève et celle plus variée de l'enseignante, touchant à tous les thèmes. Les élèves émettent proportionnellement plus de messages concernant leur vie scolaire que ne le font les enseignantes.

Canaux de la communication

Différents canaux de communication sont utilisés pour la transmission des messages : les textes manuscrits et imprimés, divers autocollants, pictogrammes et tampons, des photographies, ainsi que les dessins et coloriage de motifs. Ces canaux de communication sont présentés avec des exemples dans le tableau 7, complétés par le pourcentage relatif à chaque canal. Une première analyse portant sur le nombre de canaux présents dans chaque message met en évidence que près de deux messages sur trois sont véhiculés par un seul canal (60%), alors que plusieurs canaux (de deux à cinq canaux) sont utilisés pour les autres messages (40%).

Tableau 7 : Répartition des canaux de communication utilisés dans les messages collectifs (N= 506)

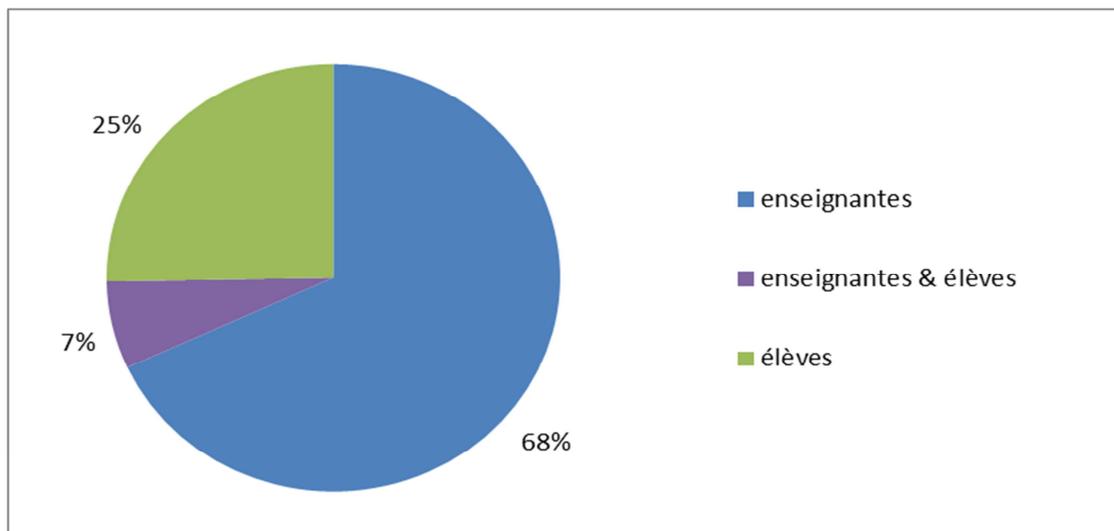
Canaux de communication	Exemples	Pourcentage
Textes manuscrits enseignantes		36%
élèves		
Textes imprimés	<p>24 au 28 novembre</p> <p>Activités des 1 et 2P</p> <ul style="list-style-type: none"> -préparer le cadeau de Noël. Vive le poinçon! -observation des charpentiers au chantier de Axel -chanson du charpentier -fabriquer un Père Noël -découvrir les lettres qui composent 'Noël' <p>Activités des 2P</p> <ul style="list-style-type: none"> -loto des lettres -histoire du Maroc avec dégustation de grenades et des dattes -cahier d'écriture -jeux de syllabes par niveau à l'ordinateur -lire puis associer des mots à des images 	17%
Etiquettes autocollantes, tampons, pictogrammes		28%
Dessin, coloriage		14%
Photographies	Photographie d'un groupe d'élève et de l'animatrice lors d'une animation de musique ²²	5%
N= Nombre de traces de canaux de communication utilisés pour les messages collectifs		100%

²² Par respect des règles de déontologie et du droit à l'image, la photographie n'est pas présentée dans le cadre de ce rapport.

Parmi les 316 messages collectifs, 506 utilisations de canaux ont été relevées. L'écrit représente le canal préférentiel pour communiquer (53%), que ce soit sous la forme de textes manuscrits (36%) ou d'imprimés (17%). Les étiquettes autocollantes, mises à disposition par la DGEO²³, auxquelles sont associés les tampons et les pictogrammes, sont largement adoptées (28%), certainement en raison de leur simplicité d'utilisation et de la diversité des contenus proposés. Les dessins et coloriage concernent 14% des canaux utilisés. Enfin, on recourt peu aux photographies (5%).

Une focalisation sur les textes manuscrits montre quelques différences selon l'émetteur (figure 7). Les enseignantes produisent ainsi plus des trois quarts des messages (75%), alors que les élèves émettent un tiers des messages écrits (32%), que ce soit individuellement ou en coécriture avec leur enseignante. Les enseignantes sont donc les principales émettrices des messages manuscrits, les élèves occupant cette place dans une moindre mesure.

Figure 7 : Répartition du canal de communication « textes manuscrits » selon les émetteurs, messages collectifs (N=182)

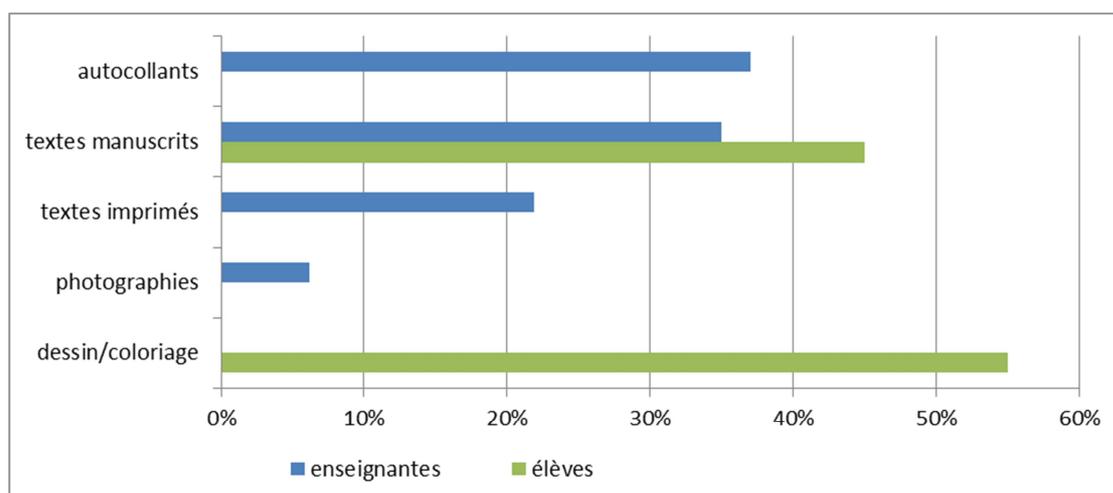


L'examen des messages permet de déterminer qui est l'émetteur du message. Les élèves dessinent ou colorient certaines informations et écrivent quelques mots, l'imprécision des traits ne laissant pas de doute sur le jeune âge de l'auteur. Les messages manuscrits des enseignantes sont facilement reconnaissables. Les textes imprimés, les étiquettes autocollantes, tampons et pictogrammes ainsi que les photographies sont des canaux attribués aux enseignantes²⁴. La figure 8 met en évidence le canal préférentiel de chaque émetteur.

²³ Voir chapitre 1, « Présentation du cahier de communication ».

²⁴ En effet, s'il est aisé de déterminer qui sont les auteurs d'un texte manuscrit ou d'un dessin, il est beaucoup plus difficile de savoir qui de l'enseignante ou de l'élève a collé les textes imprimés, les étiquettes autocollantes et les photographies. Face à cette incertitude, il a été décidé que ces autres canaux relevaient d'actions professionnelles du fait du soin apporté au collage, même si par ailleurs trois enseignantes précisent, lors des entretiens, que leurs élèves collent certaines informations.

Figure 8 : Pourcentage des canaux de communication utilisés par les enseignantes (N=389) et par les élèves (N=129)



On observe que la diversité des canaux de communication utilisés par les enseignantes est plus grande que celle des canaux de communication utilisés par les élèves. Celles-là emploient majoritairement le canal « autocollants » (37%) ; elles recourent aussi, pour une part importante (57%), aux textes écrits (manuscrits et imprimés), leur emploi des photographies étant faible (6%). Les élèves quant à eux s'appuient essentiellement sur le dessin/coloriage (55%) et sur l'écriture de très petits textes de un à cinq mots (45%)²⁵.

Nous observons que malgré leur jeune âge et une pratique très débutante, les messages manuscrits traduisent un recours à l'écrit proportionnellement plus important chez les élèves (45%) que chez les enseignantes (35%)²⁶ (voir figure 8).

EN BREF

Un tiers des messages sont dits collectifs, adressés à tous les parents d'une même classe. Ils sont au nombre de 316. Les enseignantes en sont les principales émettrices, les élèves y prenant part dans une moindre mesure. Les contenus majoritairement évoqués sont la vie scolaire de l'élève et l'organisation de la vie scolaire, les messages traduisant de la sorte une certaine visibilité de ce qu'est l'école enfantine. De manière préférentielle, chaque émetteur produit des messages évoquant sa propre réalité : les enseignantes informent sur la vie scolaire et l'organisation de la vie scolaire, les élèves émettent des messages concernant la vie scolaire. L'écrit est le canal majoritaire pour communiquer (textes manuscrits et textes imprimés), les textes manuscrits étant principalement l'œuvre des enseignantes. Chaque émetteur recourt toutefois de manière préférentielle à un canal qui lui est propre. Ainsi, les enseignantes collent des autocollants et écrivent, les élèves dessinent et colorient.

²⁵ Ce pourcentage tient compte des messages écrits uniquement par l'élève et des messages coécrits avec l'enseignante.

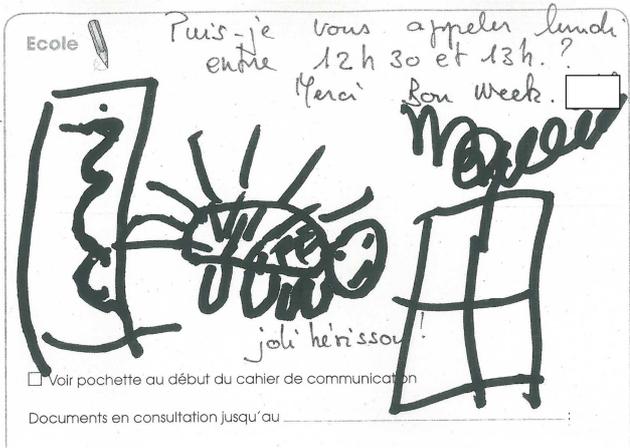
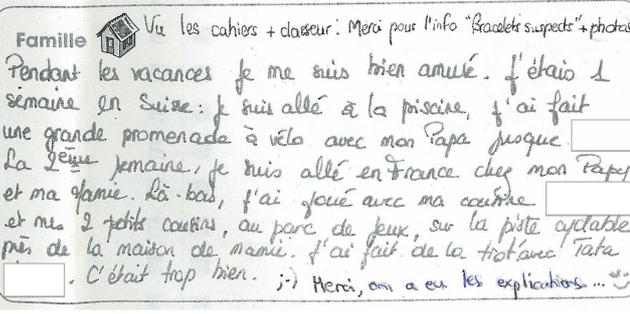
²⁶ Ces chiffres représentent pour chaque émetteur la fréquence des messages manuscrits en tant qu'émetteurs et coémetteurs.

3.2.3 MESSAGES INDIVIDUELS

Nous allons considérer maintenant les messages dits individuels, ceux issus d'une communication personnalisée dans chaque cahier de communication. Contrairement aux analyses précédentes portant sur les messages collectifs, le corpus des données correspond à celui collecté dans huit classes²⁷. Nous avons ainsi consulté 76 cahiers de communication, l'étude portant en conséquence sur 733 messages individuels (voir tableau 2).

Le tableau 8 présente des exemples de messages individuels issus de deux cahiers de communication différents.

Tableau 8 : Messages individuels, exemples et catégorisations

Exemples	Catégorisations
	<p>Cahier de communication 1 Message 1 Emetteur : enseignante Contenu : rencontre Canal de communication : texte manuscrit Destinataire : parents d'un élève</p> <p>Message 2 (Suite à un dessin de l'élève, message collectif relatif à une activité scolaire) Emetteur : enseignante Contenu : qualité du travail Canal de communication : texte manuscrit Destinataire : parents d'un élève</p>
	<p>Cahier de communication 2 Message 3 Emetteur : parent Contenu : fonctionnement de la classe + formule de politesse Canal de communication : texte manuscrit Destinataire : enseignante</p> <p>Message 4 : Emetteur : parent Contenu : activité familiale Canal de communication : texte manuscrit Destinataire : enseignante</p> <p>Message 5 Emetteur : enseignante Contenu : formule de politesse Canal de communication : texte manuscrit Destinataire : parents d'un élève</p>

27 Il s'avère que les données transmises par deux enseignantes ne sont pas utilisables.

Un regard rapide suggère qu'une plus grande variété se dégage de ces messages. En effet, les messages 1 et 3 sont caractérisés par une communication relativement simple. Le premier est écrit par l'enseignante qui sollicite les parents, alors que le troisième est rédigé par un parent à l'intention de l'enseignante, évoquant la consultation de cahiers et d'un dossier, ainsi que ses remerciements relatifs à une information particulière.

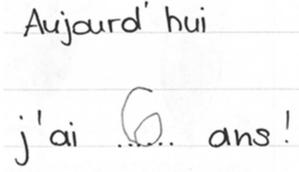
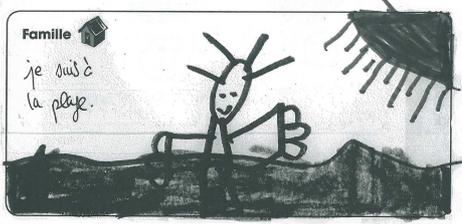
Par contre, de manière contrastée, les autres messages traduisent une communication plus complexe. Ainsi, le message 2 met en évidence un enchaînement de messages, « joli hérisson » étant un commentaire évaluatif individuel de l'enseignante à partir d'un message collectif concernant une activité scolaire. Les destinataires sont autant l'élève, félicité pour l'exécution de son travail, que les parents, informés de l'appréciation d'une activité de leur enfant. Le message 4, toujours sous la plume du parent, décrit une activité familiale en « je », comme si l'élève la relatait lui-même. En retour, l'enseignante, ajoute un commentaire à l'intention des parents par le message 5.

Trouve-t-on une organisation spécifique des messages entre une enseignante et des parents en particulier, du fait de la personnalisation de la communication ? Les messages seront d'abord analysés en fonction des mêmes dimensions que celles des messages collectifs, à savoir les émetteurs, les contenus et les canaux de communication. Ensuite, pour mieux rendre compte de leur plus grande complexité, la destination des messages individuels fera l'objet d'une analyse spécifique où trois autres dimensions ont été développées. La première renvoie à l'identité des destinataires des messages, qui apparaît avec plus ou moins de clarté. La deuxième dimension, qui est une extension de la première et remarquée pour un nombre non négligeable de messages, cherche à rendre compte d'une certaine ambiguïté relative au fait que derrière un émetteur ou un destinataire apparent se cache un autre émetteur ou destinataire. C'est ce que nous avons appréhendé en termes de messages directs ou indirects. Enfin, la troisième dimension décrit le phénomène où certains messages peuvent entraîner une réponse débouchant sur un dialogue. Ces trois dimensions seront décrites avec plus de précisions aux sections qui leur sont consacrées, dans le paragraphe « Destination des messages individuels » (paragraphe 3.2.4).

Emetteurs

Les messages sont le fait soit d'un émetteur unique, qui peut être l'enseignante, un parent ou l'élève, soit le fruit d'une coémission de l'enseignante et d'un élève, ou du parent et de son enfant. Le tableau 9 expose quelques exemples.

Tableau 9 : Répartition des émetteurs des messages individuels (N=733)

Émetteurs	Exemples	Pourcentage
Enseignantes	Tout va bien pour cette première semaine. [Signature de l'enseignante]	55%
Parents	[Nom de l'enfant] me dit qu'il se fait taper à la récré (par exemple, [nom d'un autre enfant] s'est moqué de lui et l'a frappé avec une bouteille en plastique, sur la nuque parce que [mon enfant] portait un T-shirt avec un cochon). !!! Je me sens impuissante face à sa souffrance ... et à cette injustice !	28%
Élèves		3%
Enseignantes et élèves		8%
Parents et élèves		6%
<i>N=Nombre de messages individuels</i>		100%

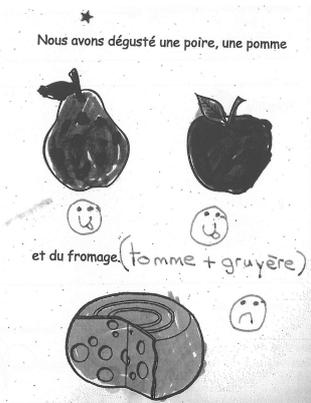
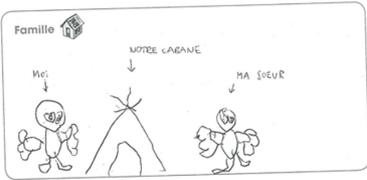
Deux tiers des messages individuels sont émis par les enseignantes (63%), suivies des parents, auteurs d'un tiers des messages (34%). L'élève, en tant qu'émetteur unique (3%), ou coémetteur avec son enseignante (8%) ou son parent (6%), émet 17% des messages²⁸.

Contenus des messages

Les 733 messages individuels renferment différents contenus comme présentés dans le tableau 10. Une première observation met en évidence que trois quarts des messages véhiculent un seul contenu (72%), alors que les messages de deux à quatre contenus représentent 28% de la totalité.

²⁸ Le total de messages produits par chaque émetteur s'obtient par l'addition des messages émis en tant qu'émetteur unique et en coémission. Ce faisant, le total exposé dans cette section revient à 114%, contrairement aux 100% présentés dans le tableau 9.

Tableau 10 : Répartition des contenus émis dans les messages individuels (N=958)

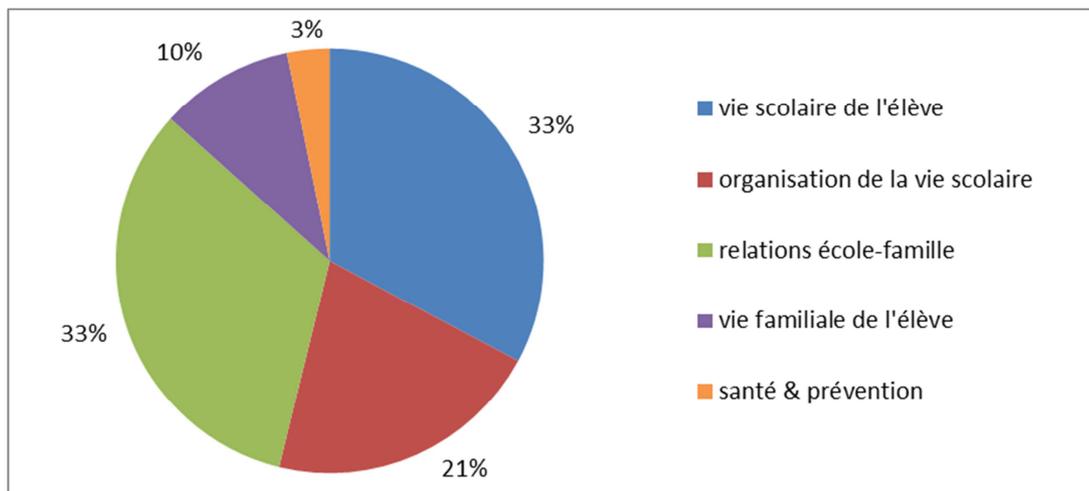
Thèmes	Exemples	Pourcentage	
Vie scolaire de l'élève 33%	Activités scolaires		6%
	Activités extrascolaires	Je peux venir avec vous à la patinoire. [signature du parent]	2%
	Qualité du travail	Excellent travail sur le mot court à mémoriser. Bravo !	20%
	Comportement	[Prénom de l'élève] a mordu [prénom d'un autre élève].	5%
Organisation de la vie scolaire 21%	Organisation & temps scolaires	Mercredi école avec [nom d'une enseignante]	5%
	Fonctionnement de la classe	Merci de rapporter à l'école toutes les fiches qui étaient dans le classeur. [Prénom de l'élève] en a encore besoin pour cette année.	7%
	Formalités scolaires	Voir pochette au début.	9%
Relations école - famille 33%	Rencontres	Inscription réunion dans la fourre [signature du parent]	7%
	Formules de politesse	Joyeux Noël ! [signature de l'enseignante]	26%
Vie familiale de l'élève 10%	Activités familiales		10%
Santé & prévention 3%	Santé & prévention	[Prénom de l'élève] aura la logopédie tous les jeudis à 14h00 - 14h45. [signature du parent]	3%
100%	N=Nombre de contenus émis dans les messages individuels	100%	

Trois catégories de contenus sont très présentes dans les messages, les formules de politesse (26%), la qualité du travail (20%) et les activités familiales (10%), et représentent plus de la moitié des contenus (56%) véhiculés dans les messages individuels. Les formalités (9%), le fonctionnement de la classe (7%), les rencontres (7%) et les activités

scolaires (6%) occupent une position médiane. Enfin, la fréquence des messages décrivant le comportement (5%), l'organisation de la classe (5%), la santé et la prévention (3%) et les activités extrascolaires (2%) traduit une faible présence de ces contenus.

Les onze catégories décrites permettent de distinguer cinq thèmes (tableau 10). D'une part, la vie scolaire de l'élève est définie par les « activités scolaires » et les « activités extrascolaires », la « qualité du travail » et le « comportement ». D'autre part, l'« organisation et le temps scolaires », le « fonctionnement de la classe » et les « formalités scolaires » décrivent l'aspect organisationnel de l'école. A l'inverse, la thématique « activités familiales » relate à elle seule la vie de famille. Les relations école-famille qu'entretiennent enseignantes et parents sont examinées par les catégories « rencontres » et « formules de politesse ». Enfin, les informations plus occasionnelles constituent le cinquième thème et concernent le domaine « santé et prévention ». La figure 9 résume la fréquence des contenus par thème.

Figure 9 : Répartition des contenus regroupés selon cinq thèmes, messages individuels (N=958)

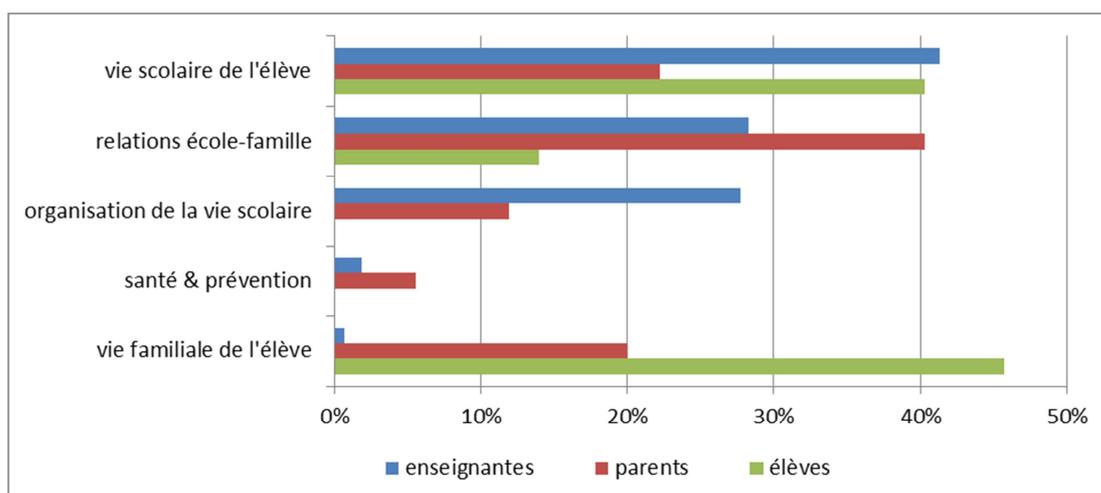


Le versant scolaire de la communication représente plus de la moitié des contenus émis (54%) par la description de la vie scolaire de l'élève (33%) et des besoins organisationnels de la classe (21%). Les messages concernant les relations école-famille (33%) occupent également une place importante dans la communication, notamment par la présence des formules de politesse (26%). Enfin, la vie familiale et la santé et prévention sont des contenus faiblement présents (10% et 3%).

La communication personnalisée est ainsi largement au service d'une visibilité de l'école, par la description de la vie de l'élève, mais aussi par la présentation de l'organisation du quotidien de cette vie scolaire. Il est à noter que les enseignantes et les parents communiquent avec une bienveillante attention les uns envers les autres, dans le respect des conventions sociales.

La figure 10 propose une analyse détaillée permettant de savoir quel émetteur, en tant qu'émetteur unique ou en coémission, émet et quels contenus il émet de manière préférentielle, compte tenu des thèmes présentés précédemment (voir tableau 10).

Figure 10 : Pourcentage des thèmes de contenus émis par les enseignantes (N=573), les parents (N=360) et les élèves (N=129)



Les enseignantes, seules ou en coémission avec les élèves, communiquent essentiellement sur la vie scolaire (41%). De manière évidente, les relations école-famille et l'organisation de la vie scolaire sont des contenus également présents dans la communication assurée par leurs soins (respectivement 28%). Au contraire, la santé et prévention ainsi que la vie familiale n'apparaissent que très rarement (respectivement 2% et 1%).

Concernant les parents, en émetteurs uniques ou en coémission avec leur enfant, les contenus décrivant les relations école-famille apparaissent en première position (40%), suivis à par ceux relatifs à la vie scolaire (22%) et à la vie familiale (20%). Communiquer sur l'organisation de la vie scolaire et sur le domaine santé et prévention semble moins prioritaire (respectivement 12% et 6%).

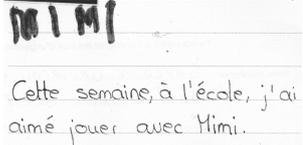
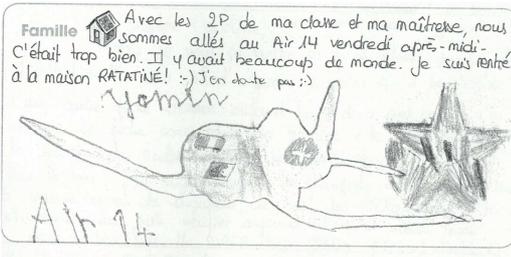
Les messages relatant les vies scolaire et familiale sont les contenus préférentiellement transmis par les élèves (respectivement 46% et 40%), qu'ils émettent ces messages seuls ou avec les adultes. Dans une faible mesure, ils diffusent encore des messages liés aux relations école-famille (14%).

L'examen du contenu préférentiel de chaque émetteur met en évidence que les enseignantes informent essentiellement sur la vie scolaire de l'élève. Les parents communiquent par des messages portant avant tout sur des contenus propres aux relations école-famille et les élèves, quant à eux, émettent principalement des messages relatifs la vie familiale.

Canaux de la communication

Différents canaux permettent d'assurer la communication et de véhiculer les messages. Ils font référence au code écrit (textes manuscrits et imprimés) ainsi qu'à des illustrations (autocollants, dessin/coloriage, ou photographies). Le tableau 11 exemplifie les divers canaux utilisés dans le cahier de communication et précise la fréquence de chaque canal. Précisons que si la plupart des messages sont véhiculés par un seul canal (3/4), le quart restant est constitué de deux ou quatre canaux, comme par exemple un texte écrit et une illustration.

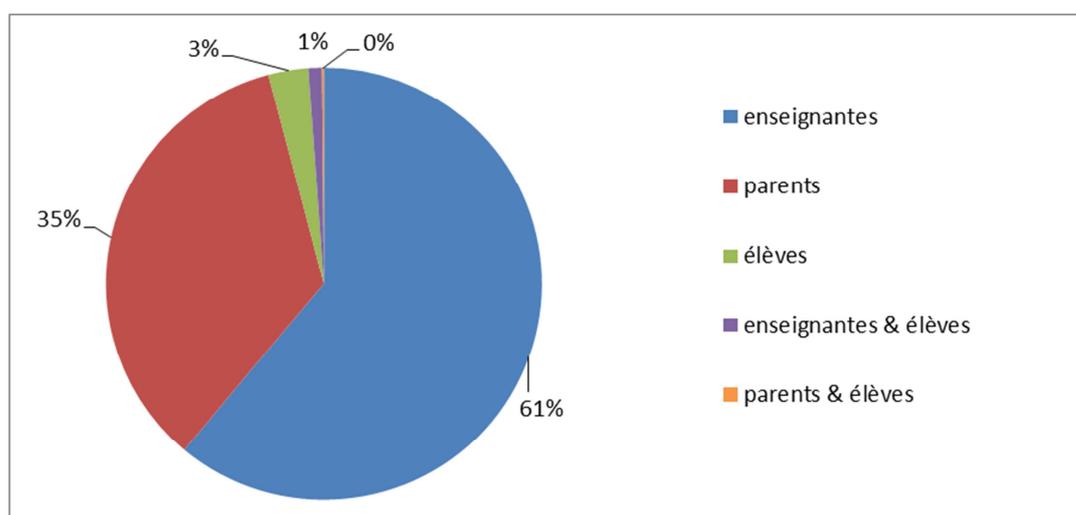
Tableau 11 : Répartition des canaux de communication utilisés dans les messages individuels (N=951)

Catégories de canaux de communication	Exemples	Pourcentage
Textes manuscrits <i>enseignantes</i>	Petits soucis de comportement dans ses relations [signature de l'enseignante]	
<i>parents</i>	Bonjour [prénom de l'enseignante], Merci pour l'info. Je déposerai [prénom de l'enfant] dans la semaine, question de vous faire un petit coucou ! Vu l'info sur « Sortie Air 14 ».	
<i>élèves</i>		
<i>enseignantes & élèves</i>		75%
<i>parents & élèves</i>		
Autocollants, tampons, pictogrammes		13%
Dessin, coloriage		7%
Textes imprimés	Merci de mettre dans le cahier de communication pour lundi 15 septembre: - L'autorisation concernant le droit à l'image (p.25 du Parents-info) - Ainsi que les 10.- pour les spectacles (p.23 du Parents-Infos) Merci	3%
Photographies		2%
N=Nombre de traces de canaux de communication utilisés dans les messages individuels		100%

Le tableau 11 rend compte de la répartition des différentes traces des canaux de communication utilisés et comptabilisés (N=951) parmi les 733 messages. Les textes manuscrits représentent le principal canal (75%), suivi par le recours, relativement présent, aux autocollants, tampons et pictogrammes (13%) ainsi qu'au dessin/coloriage (7%). L'emploi des textes imprimés (3%) et des photographies (2%) est plus marginal.

La figure 11 rend compte de qui adopte le canal de communication « textes manuscrits », que ce soit en émetteur unique ou en coémission. Presque deux tiers des textes manuscrits le sont par les enseignantes (61%), suivies par les parents, pour un bon tiers (35%). L'élève n'apparaît que très faiblement (4%)²⁹ dans l'usage des textes manuscrits.

Figure 11 : Répartition du canal de communication « textes manuscrits » selon les émetteurs, messages individuels (N=716)

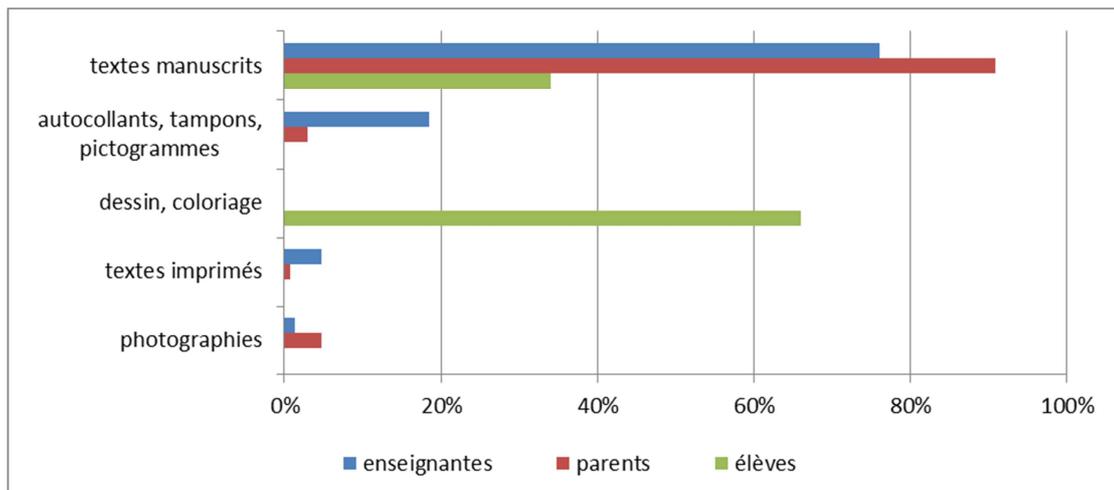


Une focalisation plus particulière sur les canaux de communication privilégiés décrit les pratiques préférentielles de chacun des émetteurs (figure 12). Les fréquences concernant les textes manuscrits indiquent les textes écrits en tant que scripteur unique, complétés par les écritures en coémission³⁰.

²⁹ On ne rencontre qu'un seul message sous la catégorie textes manuscrits émis par l'élève et ses parents, raison pour laquelle la fréquence est nulle malgré la présence de cette mention dans la légende.

³⁰ Rappelons que les dessins sont systématiquement l'œuvre des élèves, par contre le soin apporté au collage des étiquettes et des photographies montre que l'émetteur est plutôt un adulte, enseignante ou parent. Les traits du graphisme ou la localisation du texte écrit sur la double page du semainier (plage réservée à l'école ou à la famille) traduisent sans équivoque qui est l'auteur des messages manuscrits.

Figure 12 : Pourcentage des canaux de communication utilisés par les enseignantes (N=591), les parents (N=274) et les élèves (N=97)



Les enseignantes recourent essentiellement aux textes manuscrits (76%). Elles informent également par des autocollants, tampons et pictogrammes (18%), alors que leur communication par des textes imprimés et des photographies est faiblement représentée (respectivement 5% et 1%).

Comme les enseignantes, les parents utilisent préférentiellement et massivement les textes manuscrits (91%). Ils recourent de manière anecdotique aux photographies et aux autocollants (respectivement 5% et 3%) ainsi qu'aux textes imprimés (2 messages).

Les élèves privilégient le dessin/coloriage (66%). Les textes manuscrits étant moins fréquents (34%), ils écrivent de la sorte deux fois moins qu'ils ne dessinent.

Les messages individuels sont donc essentiellement transmis sous forme de textes manuscrits, par les enseignantes et par les parents, dans une proportion plus faible par les élèves. Il apparaît ainsi que les émetteurs adultes recourent majoritairement à ce canal, alors que les élèves s'appuient sur le dessin/coloriage.

Après avoir passé en revue les catégories comparables entre messages collectifs et messages individuels, nous allons aborder une caractéristique spécifique des messages individuels, les destinataires. En effet, si les messages collectifs sont émis par les enseignantes et les élèves dans l'espace scolaire, tous les parents sont alors *a fortiori* les uniques destinataires de ces messages. Les messages personnalisés sont par contre émis par les enseignantes, les élèves et les parents, ces derniers étant les nouveaux acteurs de la communication dite individuelle. En conséquence, tous ces acteurs en sont tant les émetteurs que les destinataires.

EN BREF

Parmi les 733 messages analysés, deux tiers sont adressés individuellement aux parents. Les enseignantes en sont les principaux émetteurs, suivies par les parents et les élèves. Les messages portent essentiellement sur des contenus décrivant la vie scolaire de l'élève, ainsi que l'organisation de cette vie scolaire ; ils contribuent ainsi à la visibilité de ce qu'est une classe d'école enfantine. Les relations école-famille occupent aussi une part relativement importante, essentiellement due au fait d'une large présence de formules de politesse dans les messages. Les enseignantes communiquent de manière préférentielle sur des contenus relatifs à la vie scolaire de l'élève ainsi que sur les relations école-famille et l'organisation de la classe. Les parents transmettent des contenus liés aux relations école-famille ainsi que sur la vie familiale de l'élève, ce dernier diffusant des informations relatives à sa vie scolaire et à sa vie familiale. Concernant les canaux de communication, les messages sont largement véhiculés par des textes manuscrits, ceci majoritairement par les enseignantes, suivies par les parents. Les élèves écrivent très peu de messages individuels ; ils recourent essentiellement au dessin et au coloriage.

3.2.4 DESTINATION DES MESSAGES INDIVIDUELS

Ce paragraphe s'attache à démêler la complexité annoncée précédemment concernant la destination des messages individuels : à qui les messages sont-ils destinés et comment sont-ils adressés ? En effet, comme nous le verrons, dans le cadre de la communication personnalisée, la destination des messages relève d'une certaine ambiguïté selon que les destinataires sont clairement définis ou non, ainsi que d'enchaînements particuliers de messages sous forme de dialogue. Nous allons dans un premier temps examiner de manière générale qui sont les destinataires des messages. Nous nous pencherons deuxièmement sur un phénomène particulier de l'adressage aux destinataires, en tant que messages directs et indirects pour, enfin en troisième lieu, observer la construction de dialogues entre destinataires.

Destinataires

Premièrement, les messages sont adressés aux trois acteurs de la communication (enseignantes, parents, élèves), soit en tant que personne unique, soit en tant que codestinataire. Le tableau 12 illustre des configurations possibles de destination de messages par des exemples et en précise la fréquence.

Tableau 12 : Répartition des destinataires des messages individuels (N=733)

Destinataires	Exemples	N=733
Parents	Signer pages 21 et 23.	36%
Enseignantes	[Prénom de l'élève] a un rendez-vous chez l'ostéopathe mercredi 3 septembre et arrivera à l'école vers 9h30. Merci d'en prendre note. [signature du parent]	32%
Parents & élèves	Merci Bravo [prénom de l'élève] pour cette super semaine !	23%
Enseignantes & élèves	Bravo pour cette belle invitation, nous nous réjouissons déjà. Bravo ma belle continue comme ça !	6%
Indéterminé	Malade	3%
Élèves	Merci	1 message
<i>N=Nombre de messages individuels</i>		100%

Les parents sont les principaux destinataires (59%), qu'ils soient des destinataires uniques (36%) ou conjointement avec leur enfant (23%). Les enseignantes reçoivent un peu plus du tiers des messages émis (38%), en tant que destinataires uniques (32%) et conjointement avec leurs élèves (6%). Il arrive que le destinataire de certains messages ne soit pas clairement défini (3%), raison pour laquelle la destination est catégorisée comme « indéterminé ». Ce sont en effet des messages, écrits par l'enseignante, qui semblent plus voués à une sorte de mémoire collective, proche de l'usage d'un registre institutionnel, dont le contenu évoque essentiellement l'absence de l'élève (« Portugal », « matin absente », etc.). Enfin, un seul des 733 messages est destiné à un élève. Cependant, si les élèves sont associés soit à leurs parents, soit aux enseignantes pour recevoir un message, ils sont alors destinataires de 29% des messages individuels.

Il apparaît ainsi qu'en plus d'être les destinataires des messages collectifs, les parents sont aussi les destinataires principaux de la communication individuelle. Par contre, l'élève n'en est pas un destinataire privilégié. Certes, des messages lui sont adressés, essentiellement quand il est associé à un adulte, que ce soit ses parents ou son enseignante.

La variété des exemples du tableau 12 met en évidence la présence possible d'un adressage « caché ». En effet, des messages sont strictement adressés à un ou deux destinataires de manière explicite. C'est notamment le cas des exemples 1 et 2, ainsi que 3a et 4a. De la sorte, le message « Signer les pages 21 et 23 », de même que le message « Bravo pour cette belle invitation, nous nous réjouissons déjà » sont sans équivoque de ce point de vue. Le premier message s'adresse directement aux parents, priés de signer des pages du cahier de communication, le deuxième remercie l'enseignante et l'élève au vu d'une prochaine invitation.

À l'inverse, nous observons que d'autres messages sont adressés à un destinataire de manière explicite, tout en communiquant indirectement avec un autre destinataire. Partant, lorsqu'un parent écrit le message « Bravo ma belle continue comme ça ! » (exemple 4b), il communique tant à sa fille pour l'encourager qu'à l'enseignante pour

signifier le soutien qu'il apporte au travail scolaire de son enfant. De la même façon, lorsqu'une enseignante mentionne « Bravo [prénom de l'élève] pour cette super semaine ! », elle transmet précisément ses félicitations à un élève tout comme elle informe les parents de la qualité du travail hebdomadaire de leur enfant. Nous allons tenter de lever cette ambiguïté par l'analyse présentée dans la section suivante, dans le prolongement de ce premier examen.

Messages directs et indirects

Communiquer à propos de la vie de l'élève³¹ génère deux façons de s'adresser à son interlocuteur, la première relevant d'un mode direct (tableau 13), la seconde d'un mode indirect (tableau 14). Un troisième mode, dit mixte, associe des messages directs et indirects (tableau 15).

Tableau 13 : Exemples de messages directs parmi les messages individuels (N=733)

Messages directs	Exemples	Pourcentage
Des enseignantes aux parents	[prénom de l'élève] est capable, mais elle a besoin de plus temps.	67%
Des enseignantes aux parents et aux élèves	Chère famille [nom de famille], Je profite de cette occasion pour vous souhaiter mes meilleurs vœux pour un très joyeux Noël et une bonne année ! Belles vacances [signature de l'enseignante]	
Des parents aux enseignantes	[Prénom de l'enfant] se plaint de maux de ventre et d'oreille depuis quelques temps sans autres symptômes... toutefois la pédiatre peut la voir vendredi 7.11 à 10h00. Est-ce que je peux venir la chercher à 9h20 ?	
Des parents aux enseignantes et aux élèves	Quelle belle invitation ! Bravo nous nous réjouissons déjà !	
Des élèves aux enseignantes		
Des enseignantes et des élèves aux parents	MIMI (texte manuscrit de l'élève) Cette semaine, à l'école, j'ai aimé jouer avec Simon à la cuisine (texte manuscrit de l'enseignante)	
Des parents et des élèves aux enseignantes	Texte dicté par [prénom de l'élève] : « On a vu mes cousins quand on a été à [lieu-dit]. Je me suis bien amusé avec mes cousins. Et on a joué aux monstres et aux fantômes. »	
N= Nombres de messages individuels		67%

Le tableau 13 présente quelques exemples de messages directs, de manière non exhaustive. Ces messages se caractérisent par le fait qu'émetteurs et destinataires sont identifiables sans ambiguïté. Ainsi par exemple, des parents s'adressent directement à leur enfant et à son enseignante pour les remercier, l'un et l'autre, d'une invitation à venir

³¹ Cette observation porte essentiellement sur des contenus décrivant la vie scolaire et familiale de l'élève, ainsi que sur les relations école-famille (formules de politesse) et les rencontres incluant l'élève telles qu'invitations à partager un moment en classe.

(tableau 13, exemple 4). La majorité des messages individuels sont élaborés à partir de ce modèle (67%).

À l'inverse, les messages repérés comme indirects révèlent la complexité et la richesse de la communication dans le cahier de communication, entre les trois acteurs que sont l'enseignante, le parent et l'élève. Le tableau 14 propose quelques exemples qui représentent un tiers de la communication personnalisée (32%).

Tableau 14 : Exemples de messages indirects parmi les messages individuels (N=733)

Messages indirects	Exemples	Pourcentage
Émission <i>Message émis par un parent qui écrit en je au nom l'élève pour communiquer avec l'enseignante</i>	Dimanche je suis rentrée. Samedi j'ai passé une belle journée avec mon cousin. Vendredi soir nous avons fêté l'anniversaire à mon Papy. C'était trop bien et le gâteau délicieux. A l'école j'ai mangé 2x de la soupe à la courge.	32%
Destination <i>Message adressé en tu à l'élève pour communiquer avec les parents, de la part de l'enseignante</i>	Tu as fini dans les temps.	
<i>Message adressé à l'élève pour communiquer avec les parents, de la part de l'enseignante</i>	Bravo ³²	
Destination <i>Message adressé en tu à l'élève pour communiquer avec l'enseignante, de la part des parents</i>	Merci [prénom de l'enfant] pour cette chouette visite de ta classe. Nous avons eu un très grand plaisir à partager ce moment avec toi ! Papa et maman	
<i>Message adressé à l'élève pour communiquer avec l'enseignante, de la part des parents</i>	C'est un très joli sapin de Noël	
Formulation de vœux et de salutations <i>Message de vœux émis par l'enseignante et l'élève destiné à l'élève lui-même et à ses parents</i>	Bon anniversaire ! 	
<i>Message émis par un parent, qui transmet des vœux à un élève de la classe, autre que son enfant</i>	Bon anniversaire à [prénom d'une élève] et à [prénom d'une autre élève]	
<i>Message émis par un parent qui s'adresse en tu à son enfant et de manière indirecte à l'enseignante</i>	Bravo [prénom de l'élève], je te félicite pour tes progrès. En route pour 2015! Meilleures salutations à Mme [nom de l'enseignante]	
N=Nombre de messages individuels		32%

Nous rencontrons deux caractéristiques liées à l'émission et à la destination parmi les exemples présentés. La première caractéristique consiste à écrire à la place de quelqu'un

³² « Bravo » est un commentaire adressé à l'élève concernant la qualité de son travail. Une telle exclamation ne peut être destinée aux parents.

d'autre en son nom. C'est surtout le cas de parents qui, au nom de leur enfant (ils écrivent en « je »), racontent à l'enseignante un événement familial. Le premier exemple illustre ce cas de figure : l'élève n'apparaît pas comme l'auteur du message par un canal de communication qui lui serait propre (un graphisme enfantin et/ou le dessin/coloriage), mais il apparaît comme coémetteur à travers un langage travestissant une expression enfantine.

Concernant la deuxième caractéristique, celle de la destination, un émetteur (enseignante ou parent) adresse explicitement un contenu à l'élève, ce contenu étant également implicitement et simultanément destiné à l'autre interlocuteur adulte, par le fait de la lecture du cahier de communication. Quatre exemples du tableau 14 (illustrations 2, 3, 4, 5) décrivent ce cas de figure. Ainsi, lorsque l'enseignante écrit « Tu as fini dans les temps » (exemple 2), elle destine le message à son élève par la présence du pronom « tu », tout en informant, de concert, les parents de la qualité du travail de leur enfant. Ainsi, l'utilisation de « tu » indique qu'elle s'adresse explicitement à l'élève et, de surcroît dans le même temps, le fait d'écrire ce message dans le cahier de communication montre qu'elle destine également cette information à la lecture des parents de celui-ci. En conséquence, elle s'adresse à eux de manière indirecte.

Enfin, la formulation de vœux caractérise cette catégorie par le fait que des messages ne sont pas émis de personne à personne *stricto sensu*.

Tableau 15 : Exemple de messages mixtes parmi les messages individuels (N=733)

Messages mixtes	Exemples	Pourcentage
Les enseignantes s'adressent directement aux élèves, mais indirectement à leurs parents (<i>Bravo ! / Progrès en écriture !</i>). De plus, elles précisent aux parents un commentaire concernant leur enfant, ce de manière directe (<i>[Prénom de l'enfant] a fini dans les temps / [Prénom de l'enfant] travaille bien</i>).	Bravo ! [Prénom de l'enfant] a fini dans les temps.	1%
	Progrès en écriture ! [Prénom de l'enfant] travaille bien.	
<i>N=Nombre de messages individuels</i>		1%

Enfin, un très faible pourcentage de messages (1%) est considéré comme mixte, portant la marque d'un adressage direct et d'un adressage indirect, de manière distincte et successive (tableau 15).

Du message au dialogue

Le troisième phénomène met en évidence l'enchaînement de messages entre des acteurs qui construisent un dialogue écrit pour assurer une bonne communication, parfois au fil des semaines et des pages du cahier de communication. Ainsi le destinataire, prenant connaissance d'un premier message, réagit et adresse un deuxième message, devenant dès lors l'émetteur de ce message, émis en retour à destination du premier interlocuteur. Le tableau 16 présente quelques exemples possibles de dialogues construits entre les émetteurs/destinataires.

Tableau 16 : Enchaînement de messages constituant un dialogue (N=733)

Nombre de messages	Exemples	Pourcentage
2 messages	<p><u>1^{er} exemple</u></p> <p><i>Message collectif de l'enseignante :</i> Chère famille, nous vous souhaitons un merveilleux Noël étoilé et une excellente nouvelle année 2015 ! [Signatures des enseignantes]</p> <p><i>Parent :</i> Très belle année à vous aussi ! [Signature du parent]</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><u>2^{ème} exemple</u></p> <p><i>Enseignante :</i> Très bonne semaine avec une excellente participation dans les moments collectifs surtout quand il n'y a pas F à côté. Continue ainsi.</p> <p><i>Parents :</i> Nous avons expliqué à [prénom de leur enfant] qu'il doit se mettre à côté d'autres camarades pendant les heures de classe. Il peut par contre bien sûr jouer avec F pendant la récré et à d'autres moments. Pour le reste, encore bravo pour ces efforts !</p>	37%
4 messages	<p><i>Enseignante :</i> Bonjour, pouvez-vous me redonner la « fiche-élève » une fois que vous avez contrôlé les données, merci.</p> <p><i>Parent :</i> Désolée [prénom de l'enseignante], mais je vous ai rendu la « fiche élève » sur laquelle il fallait mettre un n° d'urgence. A moins qu'il ne s'agisse d'une autre fiche donnée aujourd'hui, dans quel cas je n'ai eu que la fiche concernant la réunion et la fiche concernant la marche des écoles. Redites-moi, svp. [Signature du parent]</p> <p><i>Enseignante :</i> Je trouvais bizarre que vous ne l'ayez pas rendue tout de suite. C'est moi qui ai dû l'égarer je ne sais où... Y avait-il des modifications à faire ? Sinon le secrétariat va en donner une nouvelle.</p> <p><i>Parent :</i> Aucun changement, merci pour la feuille</p>	
<i>N=Nombre de messages individuels</i>		37%

Les deux premiers exemples évoquent un dialogue se déroulant sur deux messages. Le premier cas met en évidence une situation relativement rare, le fait qu'une information collective entraîne une communication individualisée. Ainsi, les vœux collectifs qu'une enseignante adresse à tous les parents des élèves de sa classe génèrent en retour une réponse personnalisée d'un parent.

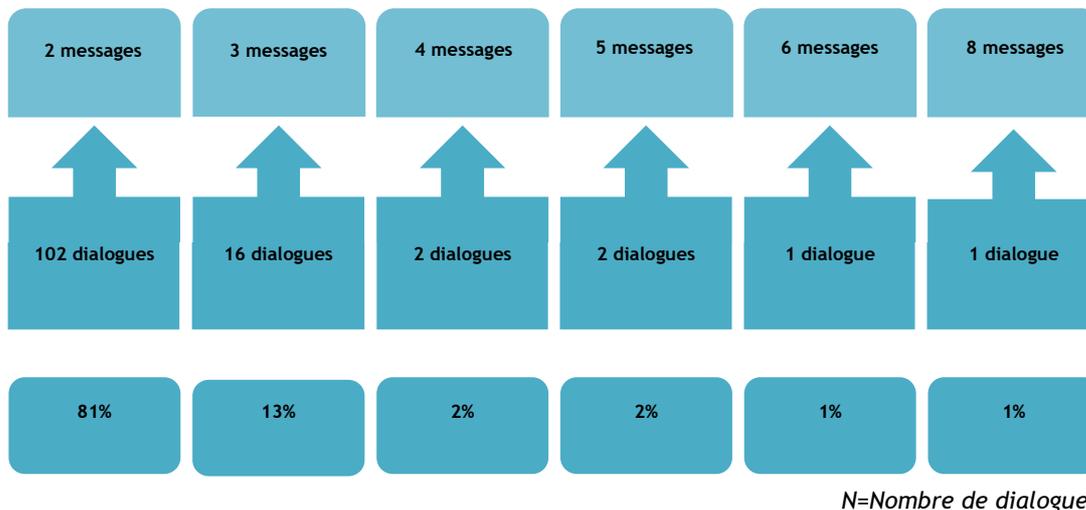
Le deuxième cas présente un dialogue entre une enseignante et les parents d'un élève. Dans un premier temps, l'enseignante décrit positivement le travail hebdomadaire de l'élève, nuancant toutefois le comportement de ce dernier lors des moments collectifs. Le commentaire se clôt par un encouragement. Dans un deuxième temps, en miroir, les parents attestent de la lecture du message par leur réponse. En effet, reprenant les propos de l'enseignante, ils disent avoir expliqué à leur enfant de mieux choisir ses voisins pendant les heures de classe. Cependant, ils lui reconnaissent le droit de jouer avec les camarades de son choix lors de la récréation. S'accordant au message de l'enseignante, ils terminent leur message par un encouragement porté à leur enfant.

L'exemple « 4 messages » illustre un enchaînement de messages entre une enseignante et un parent pour clarifier la restitution d'un formulaire. Dans un premier temps, l'enseignante, de manière formelle, demande le retour de la « fiche-élève ». Tout en s'excusant, le parent se justifie et avance ne plus être en possession de ce papier. A son tour, l'enseignante s'excuse et s'enquiert d'éventuelles informations à modifier. Le dialogue se termine par une formule de politesse. Comme dans l'exemple précédent, les interlocuteurs se calquent sur un mode de communication, s'accordant l'un à l'autre au cours de l'échange, passant de la sorte d'un ton assuré à une expression beaucoup plus spontanée. En effet, si le premier message est catégorique, les interlocuteurs poursuivent de manière de plus en plus détendue jusqu'à la résolution de la question initiale, la restitution de la « fiche-élève ».

Environ deux tiers de la communication individuelle concernent la transmission d'information à partir d'un seul message (63%). A l'inverse, un tiers des messages (37%) concerne des échanges d'information construits par une succession de messages sous forme de dialogue.

Des échanges plus ou moins nourris permettent d'assurer l'intercompréhension nécessaire à l'entente recherchée entre interlocuteurs. La figure 13 présente la diversité de ce type d'échanges. En effet, ce phénomène se traduit par plusieurs situations, selon que l'échange intègre de deux à huit messages. Pour chaque exemple, le nombre de dialogues relevés dans les cahiers de communication est mentionné, complété par les pourcentages.

Figure 13 : Pourcentage des dialogues selon le nombre de messages (N=124)



La très grande majorité des dialogues s'effectue sur deux messages (81%), parmi lesquels treize dialogues ont pour origine un message collectif (voir tableau 16, 1^{er} exemple « 2 messages »). À l'inverse, les dialogues se développant sur quatre, voire cinq, six ou huit messages sont plutôt rares (6% en tout).

EN BREF

Les principaux destinataires de la communication personnalisée sont les parents, suivis par les enseignantes. L'élève n'est pas un destinataire de la communication personnalisée en tant qu'individu, par contre il le devient lorsqu'il est associé à son enseignante ou à ses parents. Les messages individuels présentent un phénomène particulier, les messages directs et indirects. Le premier cas de figure résume la situation où émetteur et destinataire sont identifiables sans ambiguïté. Le deuxième cas de figure, un tiers des messages individuels, présente une double caractéristique. D'une part, l'émetteur principal en cache un autre (le parent s'exprime en je au nom de son enfant) ; d'autre part, le message est destiné à l'élève de manière directe, mais *a fortiori*, ce message est également destiné soit à l'enseignante, soit aux parents, par le fait que ces personnes consultent le cahier de communication pour prendre connaissance des informations diffusées. Enfin, un autre phénomène concerne un tiers de la communication individualisée, l'enchaînement des messages sous forme de dialogues entre les acteurs. Cette observation se repère au fil des pages du cahier de communication, la très grande majorité des dialogues étant constituée de deux messages.

4 SYNTHÈSE, DISCUSSION CONCLUSIVE

4.1 SYNTHÈSE

La synthèse des résultats de l'enquête aborde de manière distincte les pratiques déclarées par les dix enseignantes interviewées pour les besoins de l'enquête, à travers l'analyse de leur discours, puis les pratiques observées en tant qu'analyse portant sur les photocopies des cahiers de communication.

4.1.1 PRATIQUES DÉCLARÉES, CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTES

L'analyse des discours des dix enseignantes autorise plusieurs constats que nous abordons successivement, à savoir les démarches que les enseignantes adoptent, le rôle des parents, ainsi que la place attribuée aux élèves.

Démarches des enseignantes

Toutes les enseignantes disent se conformer aux attentes institutionnelles concernant les relations école-famille. Elles organisent ainsi la séance d'information collective en début d'année scolaire et proposent régulièrement des points de situation aux parents, généralement sous forme d'entretiens individuels. De même, à partir de procédures diverses, elles organisent la transmission d'informations par le biais du cahier de communication.

Les finalités des pratiques décrites correspondent bien à celles prévues dans les textes de loi, à savoir informer sur le système scolaire et sur la scolarité de l'élève. Par ailleurs, les pratiques attendues par l'institution scolaire sont investies par les enseignantes pour créer du lien entre l'école et la famille, mais aussi entre les différentes familles lors des séances d'information collectives, voire entre l'élève et ses parents à travers le cahier de communication.

Les contenus décrits par les enseignantes sont essentiellement liés aux objectifs d'apprentissage et dans une moindre mesure au fonctionnement de la classe lors des rencontres collectives et individuelles. Des sujets plus directement rattachés à la situation scolaire de l'élève sont évoqués avec les parents au cours des points de situation, tels que ses acquis, voire ses difficultés. Par ailleurs, les enseignantes notent deux types de messages dans le cahier de communication, les messages adressés à tous les parents d'élèves de leur classe, où sont privilégiés des contenus relatifs à la vie scolaire de l'élève et à l'organisation de cette vie scolaire. Un deuxième type de messages concerne les messages qu'elles adressent personnellement aux parents, plus orientés alors sur la description du travail de l'élève et sur des demandes d'entretien.

Quelques tensions apparaissent dans les discours, concernant notamment le format des pratiques, ainsi que certains contenus. En effet, les séances d'information collectives devraient se dérouler sous forme de conférence. Toutefois, certaines enseignantes lui préfèrent une présentation plus libre, de type « portes ouvertes ». De même que présenter la vie scolaire de l'élève ne devrait pas se faire par des descriptions trop abstraites, mais par des exemples tangibles et explicites lors des entretiens en présentant les travaux de l'élève ou dans le cahier de communication par des messages vivants. À cela s'ajoute la

controverse sur la communication à propos du comportement de l'élève dans le cahier de communication, occasionnant des points de vue contrastés : les enseignantes hésitent à mentionner par écrit le comportement de l'élève, ce qui entrainerait une trace pérenne dans les pages du support. Une solution serait alors de transmettre l'information sur un *Post-it* qui sera décollé par la suite. Enfin, la pratique du cahier de communication, en classe avec les élèves ou uniquement par l'enseignante, nécessite des aménagements d'horaire et est parfois considérée comme chronophage.

Rôle des parents et attentes des enseignantes

L'implication des parents est attendue : elle se manifeste par leur présence aux séances d'information collective et aux entretiens individuels et par la signature hebdomadaire dans le cahier de communication. Cependant, le format choisi pour les pratiques institutionnelles influence aussi le rôle des parents : ils sont auditeurs lors de présentations magistrales, participatifs aux portes ouvertes ; ils écoutent lors des entretiens, interviennent occasionnellement pour poser des questions ou décrire leur enfant lors des points de situation. Dans le cahier de communication, ils informent, parfois pour rapporter des activités en famille ou encourager leur enfant. Il apparaît donc important, aux yeux des enseignantes, que les parents s'engagent dans les pratiques communicatives attendues par l'institution scolaire.

Les discours reflètent encore deux prises en compte particulières à l'égard des parents. D'une part, l'accueil des parents allophones nécessite une attention spéciale afin de leur offrir une place plus active dans les rencontres, par des activités spécifiques ou par un temps de parole plus adapté, dans l'intention de dépasser les premières réserves souvent observées. D'autre part, l'écoute des parents apparaît d'autant plus nécessaire lorsqu'il s'agit de les soutenir en cas de difficultés scolaires de leur enfant et d'envisager une prise en charge plus adaptée.

Place attribuée à l'élève

La place de l'élève est diversement appréciée selon la pratique institutionnelle et le format adopté par l'enseignante. En effet, la présence de l'élève n'est pas souhaitée lors d'une séance d'information collective sous forme de conférence, par contre il est le bienvenu lorsque cette séance est organisée en visite de classe. Il est alors convié à recevoir et à guider ses parents.

Le même constat contrasté émerge de l'analyse des points de situation. Ainsi, toutes les enseignantes envisagent sa présence aux entretiens individuels avec les parents, mais sous certaines conditions. Il a sa place lorsqu'il faut réguler des questions de comportement, il n'est pas attendu quand il s'agit de communiquer des préoccupations relatives aux difficultés scolaires ou familiales, nécessitant parfois l'orientation vers un spécialiste. Il est à relever que l'élève peut être présent aux points de situation si les parents n'ont personne pour assurer sa garde à la maison.

La place de l'élève dans la pratique du cahier de communication est polarisée, oscillant entre un rôle de vecteur lorsqu'il le remet à ses parents en assurant la transmission du support, ou de messenger, lorsqu'il est impliqué dans la réalisation des messages en classe, – parfois aussi à la maison avec ses parents –, voire lorsqu'il est responsabilisé pour

informer sur sa vie scolaire. La compréhension que l'élève peut retirer de ce rôle est toutefois questionnée.

Pratiques déclarées, première conclusion

A travers le discours des enseignantes, il apparaît que celles-ci s'emparent des trois pratiques communicatives conformément aux attentes de l'institution scolaire : elles informent, mais cherchent aussi à créer du lien. Par leurs démarches, elles communiquent à propos de ce premier degré scolaire, tant par ses contenus d'apprentissages que par son organisation. En conséquence, elles participent à la compréhension de ce qu'est l'école enfantine.

Deux points méritent une attention plus particulière ; ils concernent d'une part la construction de la relation avec les parents et, d'autre part, l'incidence de la présence de l'élève dans la communication entre les enseignantes et les parents.

Si les professionnelles attendent l'implication des parents, elles remarquent aussi qu'il est nécessaire de les engager dans la relation école-famille. Ainsi, selon le format qu'elles adoptent, les parents auront une place plus ou moins active lors des réunions collectives, recevront un temps de parole plus ou moins conséquent pendant un entretien, seront plus ou moins communicants dans le cahier de communication.

Les élèves apparaissent alors comme un levier pour inviter les parents à communiquer : ils vont endosser un rôle de guide lors de la visite collective ou participer à un entretien, dans la mesure de leurs moyens. Ils seront responsabilisés pour réaliser des messages en classe, pour remettre le cahier de communication à leurs parents ou pour présenter leurs expériences scolaires aux parents par le truchement du cahier de communication. Ces différentes places attribuées aux élèves ne sont pas sans questionner la compréhension que ces derniers peuvent avoir de leur rôle de messenger auprès des parents.

4.1.2 PRATIQUES RELEVÉES, CE QUE NOUS MONTRENT LES PAGES DU CAHIER DE COMMUNICATION

L'examen de plus d'un millier de messages repérés parmi les quinze premières doubles pages des cahiers de communication a permis de mieux saisir comment la communication se construit dans ce support. L'analyse s'est effectuée à partir des notions d'émetteur, de contenus, de canaux de communication et de destinataire. La destination des messages met en évidence un premier constat : un tiers des messages est destiné à tous les parents des élèves d'une même classe, alors que les deux tiers restants concernent des messages adressés individuellement à un ou deux des acteurs. Cette observation n'est pas sans conséquence sur la construction de la communication et sur la place des interlocuteurs.

Nos propos abordent ainsi la situation relative aux messages collectifs et individuels, pris successivement, et concernant chaque groupe d'acteurs, à savoir les enseignantes, les parents et les élèves.

Démarches des enseignantes

Les enseignantes sont les principales émettrices des messages collectifs et individuels. Elles informent avant tout sur des contenus liés à deux thèmes, soit la vie scolaire de l'élève et l'organisation de la vie scolaire, ce dernier thème apparaissant à part égale avec

les relations école-famille dans le cadre des messages individuels. On relèvera encore l'importante présence de formules de politesse, traduisant des échanges bienveillants entre l'école et la famille. Le canal préférentiel des enseignantes pour communiquer est le recours aux autocollants et, dans une moindre mesure, aux textes manuscrits pour les messages collectifs, la communication individuelle présentant la situation inverse : ses messages sont essentiellement véhiculés par des messages écrits, plus rarement par des autocollants ; dans la communication individuelle, les enseignantes sont les destinataires de plus d'un tiers des messages.

Rôle des parents

Rappelons que les parents ne réalisent pas de messages collectifs, ces messages étant effectués dans l'espace scolaire. Par contre, ils sont émetteurs pour environ un tiers des messages individuels. Leurs contenus préférentiels concernent les relations école-famille et dans une moindre mesure la vie scolaire et familiale de leur enfant. Enfin, les parents recourent presque exclusivement aux textes manuscrits. Si les parents sont les uniques destinataires de la communication collective, ils sont aussi les principaux destinataires de la communication individuelle, plus de la moitié des messages leur étant destinée.

La communication individuelle se caractérise, pour un tiers des messages, par la construction de dialogues, constitués de messages entre les interlocuteurs. Ces dialogues se déclinent parfois au fil de plusieurs pages du cahier de communication ; ils sont composés de deux à huit messages successifs.

Place attribuée aux élèves

Les élèves sont beaucoup plus présents dans la communication collective que dans l'individuelle, en tant qu'émetteurs. Les contenus préférentiels sont la vie scolaire pour les messages collectifs et les vies scolaire et familiale, à parité, pour les messages individuels. Les élèves communiquent essentiellement par le dessin et le coloriage ; toutefois, leurs messages manuscrits sont relativement fréquents dans la communication collective, au contraire de la communication individuelle où ils sont quasiment inexistantes. On ne s'adresse pratiquement pas aux élèves pris individuellement. En revanche, si le message leur est codestiné avec leur enseignante ou avec leurs parents, ils deviennent destinataires de messages pour presque un tiers de la communication individuelle.

Un phénomène inattendu, les messages directs et indirects

Ce phénomène est propre à la communication individuelle. En premier lieu, les messages directs définissent des informations émises par un (deux) émetteur(s) et destinées à un (deux) destinataire(s), ces interlocuteurs étant clairement identifiés sans doute possible. À l'inverse, un tiers de la communication individuelle se caractérise par des messages où les émetteurs ou les destinataires sont identifiables avec une certaine ambiguïté : derrière l'émetteur/destinataire patent se dissimule un émetteur/destinataire caché. En effet, la présence de l'élève génère ce phénomène particulier : on parle à sa place en émettant un message en son nom, sans qu'apparaisse un canal de communication propre à ses jeunes compétences, ou l'on s'adresse à lui pour informer un autre adulte, par le simple fait que ce dernier prend connaissance des indications mentionnées dans le cahier de communication.

Pratiques observées, deuxième conclusion

L'analyse des photocopies des doubles pages du cahier de communication met en évidence la richesse des pratiques communicatives entre l'école et la famille, sa diversité, voire sa complexité. Les enseignantes, par des messages collectifs ou individuels, sont les émettrices principales, majoritairement en faveur des parents. Les informations échangées favorisent la compréhension de ce qu'est la vie scolaire ainsi que son organisation, la grande majorité des messages étant véhiculés par des textes écrits.

Malgré leur jeune âge et leur peu de pratique de l'écrit, les élèves émettent pourtant des informations en dessinant et en écrivant. Ils communiquent sur leur vie scolaire dans les messages collectifs, leurs vies scolaire et familiale dans la communication personnalisée. Si les occasions d'émettre ou de recevoir un message individuel sont moins fréquentes que pour les messages collectifs, leur place est toutefois renforcée s'ils deviennent coémetteur ou codestinataire avec un adulte.

La présence de l'élève complexifie l'analyse de la communication dans le cahier de communication. Ainsi, les résultats montrent qu'on parle parfois à sa place ou qu'un adulte s'adresse à lui pour communiquer avec un autre adulte. Dans le premier cas de figure, il perd une occasion d'être émetteur, voire scripteur, et de comprendre l'enjeu de la communication ; dans le deuxième cas de figure, il a l'occasion de découvrir le langage écrit en tant qu'outil social de communication et de mieux comprendre ce qu'il vit à l'école enfantine.

4.2 DISCUSSION ET CONCLUSION

L'importance de relations école-famille est soulignée dès l'entrée dans la scolarité obligatoire (Larivée, 2010), par conséquent dès l'école enfantine. Sans qu'un lien causal direct ne soit établi (Rakocevic, 2014), l'implication des parents serait une des mesures à envisager pour impacter positivement le parcours scolaire de l'élève (OCDE, 2007a), d'où l'intérêt pour les responsables politiques de renforcer les liens entre les enseignants et les parents par des textes légaux.

Les enseignantes interviewées se conforment sans exception aux prescriptions institutionnelles. En retour, elles attendent une implication *a minima* de la part des parents pour chacune des pratiques attendues : à savoir leur présence aux séances d'information collectives et aux points de situation, ainsi que la signature hebdomadaire du cahier de communication comme attestation de leur lecture. Les parents sont tenus par là même d'accepter les normes de l'institution scolaire, alors que les enseignantes, les intégrant, les font leurs, comme le souligne Asdih (2012).

Relations directes et indirectes

Les pratiques institutionnelles prescrites recouvrent deux types de relations école-famille, les relations directes et les relations indirectes. En effet, les relations directes regroupent les séances d'information collectives et les points de situation sous forme d'entretien individuel. Par ailleurs, le cahier de communication correspond à un type de relations indirectes outillées par ce support, transmis par l'élève, tierce personne désignée comme un « agent de liaison » entre l'école et la famille (Perrenoud, 1994).

La discussion qui suit aborde de manière distincte les relations directes, puis les relations indirectes, en référence au chapitre 1.

4.2.1 RELATIONS DIRECTES

L'examen du discours des enseignantes instruit sur les relations directes que sont les séances d'information collectives et les points de situation.

Les séances d'information collectives

Concernant les séances d'information collectives, les enseignantes, si elles répondent aux prescriptions officielles, décrivent des pratiques contrastées qui ne semblent pas toujours en conformité avec les attentes de certains établissements scolaires. En effet, les démarches oscillent entre une séance d'information collective proche de la présentation magistrale et un libre parcours dans la classe.

Si la séance d'information collective, dans son aspect conférencier, permet de diffuser un certain nombre d'informations importantes sur l'organisation de l'école et de la classe ainsi que sur les apprentissages scolaires, ces réunions informent avant tout les parents sur les attentes de l'école, plus qu'elles ne leur offrent la possibilité d'échanger avec les professionnelles. De plus, certains parents, notamment de milieux sociaux défavorisés ou allophones, sont parfois pris au dépourvu par des explications émaillées d'un langage trop spécialisé, la séance ne répondant alors plus à leurs attentes, comme a pu le montrer Francis (2000). C'est ce que souligne aussi cette enseignante qui, observant que les parents « faisaient la file pendant une demi-heure » pour poser des questions personnelles suite à sa présentation magistrale, a opté pour une séance d'information collective plus libre, lui permettant de « prendre du temps avec les parents pendant que d'autres visitent la classe ». Il semble donc nécessaire de réfléchir aux finalités accordées aux séances d'information collectives (informer sur la classe et sur la scolarité) pour en définir le format le plus adéquat en fonction des attentes des parents (présentation magistrale ou « libre parcours » dans la classe).

Les points de situation

Les points de situation, deuxième type de relation directe, sont souvent agendés – et concentrés – à chaque fin de semestre. Les enseignantes envisagent alors des séances assez courtes d'environ trente minutes, supposant un entretien conditionné par la brièveté de l'échange ; elles sont tenues par des soucis normatifs, entre la nécessité de communiquer la progression des apprentissages et une certaine pudeur à ne pas questionner les parents sur la situation familiale, perdant alors une occasion de leur donner la parole et de comprendre l'élève dans son environnement familial. Une enseignante relève toutefois l'importance d'accorder du temps de parole aux parents et leur propose des entretiens d'environ une heure, dépassant ainsi le contrôle serré d'une rencontre brève et très cadrée.

La place de l'élève dans les entretiens est aussi questionnée, mais la compréhension que celui-là en retire est mise en doute par les enseignantes, du fait de son jeune âge ; il est parfois invité pour discuter de problèmes comportementaux. Ainsi, la présence de l'élève ne représente pas une occasion d'entendre ce qu'il aurait à partager, mettant en valeur ses compétences et ses acquis. Au contraire, il apparaît que l'inviter au point de situation sert

plus les intérêts de l'enseignante pour cadrer une problématique qu'offrir une place gratifiante à l'élève où il pourrait présenter une activité scolaire à ses parents, mettant ainsi en valeur la progression des apprentissages.

Entre charge de travail et espace de parole

Recevoir les parents d'élèves lors d'une séance collective, puis les rencontrer individuellement au moins deux fois par année représentent assurément un exercice exigeant pour les enseignantes (Scalambrin & Ogay, 2014) et une importante charge de travail. Pour satisfaire les attentes institutionnelles, les enseignantes voient beaucoup de parents sur une période très restreinte, alors que pour répondre aux besoins de ceux-ci, il faudrait augmenter le temps de la rencontre en vue d'échanges plus interactifs. Les propos des enseignantes ne dissimulent pas les tensions qui les traversent : comment recevoir les parents par une démarche qui leur apparaisse satisfaisante : la conférence ou le libre parcours, un discours abstrait ou des exemples concrets ? Une enseignante pointe encore la nécessité de prendre en compte les origines sociales des parents, notamment de savoir comment aborder ceux issus de la migration.

Apparaît alors le délicat travail de la délimitation des territoires (Changkakoti et Akkari, 2008), entre rester dans son propre espace ou aller vers l'autre, entre décrire la progression des apprentissages ou aborder la sphère privée. Si exposer l'organisation de la classe ou renseigner sur la scolarité de l'élève reste primordial, il semble nécessaire de construire des entretiens plus collaboratifs pour offrir une place aux parents car « ils veulent parler », comme le souligne une enseignante. La question est de savoir comment leur donner cette possibilité sans que cela apparaisse comme une demande intrusive, voire illégitime.

Les enseignantes doivent aussi faire face à la diversité sociale des parents. En effet, selon Payet (2017), les parents d'origines sociales différentes se distinguent principalement par leur « capacité à solliciter de leur propre chef un entretien avec les enseignants » (p. 88). S'il s'agit d'accueillir les parents qui ont les outils pour rencontrer les enseignants, il faut parfois aller en chercher d'autres qui attendent une invitation. Mais au final, c'est bien un espace de parole qu'il est nécessaire de construire avec eux tous³³.

La complexité des pratiques communicatives du métier d'enseignant-e réside probablement dans cette compréhension subtile de la réponse à apporter aux attentes des parents, tout en respectant les finalités des pratiques institutionnelles, c'est-à-dire informer sur le système scolaire et sur la progression des apprentissages.

4.2.2 RELATIONS INDIRECTES

Les analyses relatives au cahier de communication, relations indirectes, dépeignent une place d'acteur inattendue et non sans importance dans la communication, celle de l'élève. En effet, celui-ci, malgré son jeune âge et ses compétences de scripteur débutant, s'intègre dans les échanges entre adultes, voire en modifie la structure par des messages dits

³³ Les parents des classes populaires font preuve d'une grande confiance envers l'école, tout en attendant d'y être conviés. Les parents issus des classes moyenne et supérieure, à l'inverse, abordent le corps enseignant avec beaucoup plus d'aisance, font valoir leurs demandes, voire tentent de contrôler la scolarité de leur enfant (Payet, 2017).

indirects. Peut-il alors se profiler comme un levier pour engager ses parents dans la communication et permettre à ceux-ci de mieux suivre sa scolarité ?

Place de l'élève

Par leur rôle de *go-between*, messagers entre l'école et la famille (Perrenoud, 1994 ; Tessaro, 2004), les élèves assurent la transmission des informations entre les enseignantes et les parents. Cependant ce rôle est à préciser selon que les élèves transmettent un support de communication ou, au contraire, sont à même de parler du contenu de l'information. Ainsi, leur posture oscille entre celle d'un messenger-facteur, remettre des messages – ce que font tous les élèves –, et celle d'un messenger-narrateur, engager une conversation à partir du message. La posture de messenger-narrateur est renforcée par la posture, en amont, d'un messenger-créateur d'information, dans le sens où l'élève émet un message véhiculé par un texte manuscrit et/ou un dessin. Cette dernière posture est, de plus, soutenue par la proposition de la page 4 du cahier de communication (voir annexe 1).

Francis (2015) souligne particulièrement les enjeux d'un écrit³⁴ transitant entre l'école et la famille. Grâce aux textes préparés par l'élève, qui permettent d'engager une conversation dans l'espace familial, les parents socialement défavorisés, notamment les mères, se sentent moins « hors jeu » (p. 55) ou exclus de la scolarité de leur enfant. D'où l'importance de veiller au rôle de l'élève, en tant que messenger-facteur, ainsi qu'aux contenus décrits et au choix des canaux de communication pour soutenir la posture du messenger-narrateur.

Ceci implique qu'au préalable l'élève, en tant que messenger-créateur, soit progressivement intégré dans la réalisation de textes courts, découvrant ainsi la culture écrite comme un outil de communication et abordant peu à peu ses règles d'usage. La consultation du cahier de communication dans la famille s'en trouvera dès lors facilitée, par le fait que l'élève a participé à l'élaboration des messages, et soutiendra des conversations autour de ces derniers, les messages écrits suscitant alors des échanges oraux. Ce faisant, par sa participation à l'élaboration des messages, l'élève peut renforcer l'intérêt et l'implication de ses parents. Comme le précise une enseignante, ces derniers peuvent alors « solliciter leur enfant » à partir des messages du cahier de communication si celui-ci peine à raconter de lui-même son expérience scolaire.

Rôles des parents

La pratique du cahier de communication suppose certaines obligations pour les parents. La première, signe de leur adhésion perçue comme telle par les enseignantes, est la signature hebdomadaire. La deuxième, contraignante, implicite et non des moindres, suppose la maîtrise de la langue française écrite. Non seulement ils doivent être à même de lire les informations mentionnées dans le cahier de communication, mais ils sont aussi invités à y communiquer par écrit. Il est à relever que l'écrit ne représente pas le mode de communication privilégié par les familles de milieu populaire du fait d'un rapport négatif entretenu avec celui-ci (Mangez *et al.*, 2002), ou d'une méconnaissance en tant que résidents allophones.

34 Francis (2015) centre sa recherche sur l'analyse des textes dans les cahiers d'élèves (dits de vie, de liaison et autres), transitant de l'école vers la famille, dont l'usage peut être rapproché, d'une certaine manière, des contenus du cahier de communication vaudois.

C'est sans compter sur le « caractère conversationnel » (Francis, 2015) de ce support lorsque l'élève en vient à raconter sa vie scolaire à ses parents, en prenant appui sur la consultation du cahier de communication.

Ce type d'information semble apprécié des parents (Francis, 2016) : le cahier de communication permet de dépasser une compréhension incomplète des activités scolaires de l'école enfantine, cette dernière pouvant être perçue comme un espace de jeu sans que l'on sache ce qu'il s'y apprend (Mangez *et al.*, 2002). C'est peut-être un des grands intérêts du cahier de communication, permettre aux parents de comprendre le quotidien de leur enfant à travers les messages transmis par l'espace scolaire. Ce support assure ainsi une certaine visibilité du monde de l'école enfantine, à l'intention des parents, visibilité renforcée par le rôle de l'élève en tant que messenger-créateur, messenger-facteur, puis messenger-narrateur.

Quelques exemples de messages, relevés parmi les tableaux de ce rapport, autorisent certaines hypothèses en tant qu'illustrations possibles du rôle de messenger-narrateur de l'élève auprès des parents et supposant la visibilité des activités scolaires. Ainsi, un texte imprimé (tableau 7, exemple 3) décrivant les activités hebdomadaires, même s'il est facilement accessible à des parents maîtrisant l'écrit, engage peu l'élève en tant que messenger-narrateur par le fait que ce dernier n'apparaît pas en tant que messenger-créateur de l'information. La compréhension du message n'en sera que plus difficile pour les parents maîtrisant mal l'écrit ou la langue française. De même que la succession de pictogrammes, réalisée par l'élève (tableau 7, exemple 5) peut rester quelque peu obscure pour celui-ci une fois de retour dans l'espace familial, et ne pas décrire clairement les activités scolaires. Par contre, des messages comme un commentaire écrit par l'élève à propos de l'observation météorologique (tableau 6, exemple 1), ou l'illustration de l'élève commentée par un texte imprimé (tableau 6, exemple 2) rendent mieux compte des activités scolaires, voire soulignent les compétences scripturales de l'élève (tableau 5, exemple 3). On envisage alors plus aisément le rôle de l'élève messenger-créateur et celui de l'élève messenger-narrateur auprès de ses parents et les conversations possibles engagées dans l'espace familial pour une plus grande visibilité des activités scolaires. Le travail de l'élève en tant que messenger-créateur et messenger-narrateur introduit alors le rôle actif du parent.

La communication individualisée dans le cahier de communication favorise une posture d'émetteur chez les parents. Ceux-ci peuvent en effet soutenir leur enfant pour communiquer de la famille vers l'école (tableau 9, exemples 3, 5 ; tableau 10, exemple 10 ; tableau 11, exemples 3, 5 ; tableau 13, exemple 5), coémettant avec leur enfant ou laissant libre cours à la créativité de ce dernier. Il apparaît encore que des dialogues se construisent parfois au fil des pages des cahiers de communication, à la recherche d'une clarification nécessaire entre les interlocuteurs. Une observation des dialogues (tableau 16) met en évidence que la communication engagée par l'enseignante suscite, voire favorise, une réaction écrite des parents. Nous pouvons faire l'hypothèse que les décisions des enseignantes, en termes de relations outillées par le cahier de communication, peuvent avoir une incidence sur la participation des parents dans ce support.

Une communication particulière

Nous l'avons vu, certains messages repérés comme indirects, relèvent d'une communication particulière par le fait que l'émetteur principal « en cache un autre ». C'est notamment le cas lorsqu'un adulte parle au nom de l'élève (tableau 14, exemple 1), par conséquent l'élève n'a pas l'occasion d'être un messenger-créateur, voire scripteur, ni probablement un messenger-narrateur. La deuxième particularité des messages indirects concerne les messages où le destinataire premier et explicite est l'élève, l'adulte endossant la place d'un destinataire implicite puisqu'il consulte le cahier de communication. On peut alors faire l'hypothèse que l'élève est introduit dans un rôle de lecteur par le fait qu'on lui destine un message, probablement lu par l'adulte qui assure une fonction de transmission (Lahire, 1995).

Un rendez-vous à ne pas manquer

La pratique du cahier de communication est qualifiée de chronophage, exigeant du temps de réalisation avec les élèves, mais aussi pour l'enseignante hors de la présence aux élèves. C'est très certainement le cas lorsque cette pratique s'additionne à celles déjà réalisées en classe et qu'elle peut être vécue comme un ajout aux nombreuses tâches et apprentissages attendus à l'école enfantine. Toutefois, la pratique du cahier de communication pourrait trouver une place plus satisfaisante si le temps de réalisation était intégré aux apprentissages autour de l'écrit ou comme un complément informatif destiné aux parents, suite à certaines activités scolaires impliquant l'élève en tant que messenger-créateur (tableau 10, exemple 1).

Les relations indirectes, telles que la pratique du cahier de communication, semblent porteuses d'un riche potentiel, informant les parents sans que ceux-ci ne soient contraints aux relations directes parfois difficiles à assumer. Dans ce sens, les documents mis en consultation par l'entremise du support, ainsi que les travaux d'élèves qui vont à la maison en tant qu'« œuvres quotidiennes » (Mangez *et al.*, 2002) sont autant d'occasions pour les parents de prendre connaissance de ce que leur enfant réalise et apprend à l'école enfantine.

Néanmoins, la pratique du cahier de communication pourrait passer à côté de son intention communicative entre l'école et la famille si certaines précautions n'étaient prises. En effet, la consultation du support dans l'espace familial suppose des pratiques autour des langues orale et écrite proches de celles de l'école, comme faire raconter sa semaine à son enfant à partir des messages réalisés. Si certaines familles abordent avec aisance les activités de lecture et les échanges entre générations, d'autres peuvent se sentir déroutées par de telles attentes. Au lieu de soutenir l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant, le cahier de communication risque de creuser la distance entre les pratiques scolaires et les pratiques familiales, devenant source de tensions³⁵ (Francis, 2016). Malgré le fait que les parents les plus éloignés des pratiques scolaires affichent de réelles aspirations pour la scolarité de leur enfant (Mangez *et al.*, 2002 ; Delay, 2013),

35 À ce propos, une enseignante interviewée lors de la phase exploratoire de la recherche (discours non pris en compte dans l'analyse des entretiens) a décrit comment elle enrôle les parents à la pratique du cahier de communication avec leur enfant. Lors de la première journée d'école, les parents sont invités à réaliser en classe un message avec leur enfant dans le support. D'entrée de jeu, quelles que soient leurs compétences pour écrire, parents et enfant partagent un moment de production sous le regard bienveillant de l'enseignante et ont l'occasion de converser à partir du message réalisé.

ceux-là pourraient manquer une occasion de mettre en route leur rôle de parents d'élève, ne saisissant pas l'importance de suivre régulièrement son parcours scolaire. Ainsi, pour les parents, le cahier de communication représente une opportunité d'engager ce nouveau rôle par des conversations avec leur enfant à partir des messages et de manifester leur intérêt pour sa scolarité, hors du face à face avec l'enseignante.

La pratique du cahier de communication revêt ainsi un double intérêt, pour les élèves et pour les parents. D'une part pour l'élève, la communication dans ce support, en plus de couvrir un objectif d'apprentissage (l'approche du monde de l'écrit), se découvre comme une pratique sociale donnant du sens à cet apprentissage. Le cahier se comprend dès lors comme un « objet à lire et à écrire » (Francis, 2016, p. 31). D'autre part, le support apparaît comme une occasion favorable pour les parents d'accéder à l'expérience scolaire de leur enfant par des relations indirectes avec le corps enseignant. Ce faisant, ce sont deux rôles qui sont activés par la pratique du cahier de communication : celui de l'élève en tant que messenger (dans toute la diversité de cette fonction) et celui de parent, par l'intérêt de ce dernier engageant des conversations auprès de son enfant en tant qu'élève. L'école se doit alors de reconnaître un double besoin, celui d'accompagner dans ces rôles tant les élèves que les parents.

Mots conclusifs

L'analyse des pratiques communicatives attendues par l'institution scolaire, en tant que relations directes et indirectes, met en évidence, d'une part, l'importance d'assurer une communication accessible à tous les parents et répondant à leurs attentes ; d'autre part, l'examen des relations indirectes met en évidence les rôles que peut jouer l'élève en tant que *go-between* (Perrenoud, 1994 ; Tessaro, 2004) et en tant que levier pour engager ses parents dans leur suivi de sa scolarité.

Ces pratiques communicatives se doivent de transmettre les repères nécessaires aux parents pour que ceux-ci comprennent les enjeux de la scolarité de leur enfant. Les attentes exprimées dans la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et le règlement d'application de la LEO en termes de relations école-famille impliquent que les enseignant-e-s prennent en compte l'hétérogénéité des origines sociales et linguistiques des familles et composent avec cette réalité. Cette aptitude à s'adapter à la diversité des familles s'avère d'autant plus importante à l'école enfantine, au moment où les parents découvrent leur rôle de parent d'élève, mais aussi au moment où ceux-ci s'exposent au regard extérieur par leur habileté à répondre, ou non, aux attentes scolaires. C'est un processus d'acculturation qui les engage alors dans leurs relations avec l'école et son corps enseignant, dans le sens où le contact avec la culture scolaire, notamment celle importante de l'écrit, suppose de leur part des changements et une adaptation à de nouvelles normes. La pratique du cahier de communication est de ce point de vue un espace d'investissement non négligeable pour les parents afin de suivre la vie scolaire de leur enfant et de comprendre l'organisation de la classe, en dehors du face à face avec les enseignant-e-s. Cette pratique offre une complémentarité intéressante aux relations directes, prolongeant les relations école-famille dans l'espace familial, renforçant la nouvelle identité des parents en tant que parents d'élève et initiant l'élève aux pratiques de l'écrit en tant qu'outil de communication, lorsque cet élève devient acteur à part entière dans la production et la destination des messages.

BIBLIOGRAPHIE

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue internationale enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- Bergonnier-Dupuis, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du Canton de Vaud. (2008). *L'égalité s'écrit. Guide de rédaction épicière*. Lausanne : Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du Canton de Vaud.
- CDIP. (2011). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Berne : CDIP.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.
- Conus, X., & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation de rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Education*, 14, 8-22.
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *L'Harmattan. La revue internationale de l'éducation familiale*, 35(1), 93-123.
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire* (Carnets des Sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Delay, C. (2013). La montée de la préoccupation scolaire des familles populaires. Le cas de la Suisse Romande. *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, 62, 125-133.
- DFJC, DGEO. (2014). *Mon cahier de communication*. Lausanne : DFJC, DGEO.
- DFJC. (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Lausanne : DFJC.
- DFJC. (2012). *Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO)*. Lausanne : DFJC.
- DFJC. (2013). *Cadre général de l'évaluation (CGE)*. Lausanne : DFJC.
- DGEO-DP. (2013). *L'évaluation en 1^{ère} et 2^{ème} années (école enfantine), précisions*. Lausanne : DGEO. [Consulté le 26 juin 2014, sur la plate-forme vd.educanet2.ch, groupe cycle1.]
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Les parents à l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, 35, 109-121.

- Euridyce. (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles : Euridyce.
- Favre, B., & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école ... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. (Cahier n°30). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ?. *Dossier d'actualité Veille et analyse*, 98.
- Francis, V. (2000). Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les sciences de l'éducation*, 33(4), 83-107.
- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, & P. Durning, *Traité d'éducation familiale* (pp. 41-70). Paris : Dunod.
- Francis, V. (2015). Le partenariat école-famille : le rôle de l'enfant-messager. In S. Rayna & G. Brougère (Ed.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 41-70). Paris : INRP.
- Francis, V. (2016). Recherches en éducation familiale. Approche d'un champ d'études et d'un outil de coéducation : le cahier de vie. In B. Marin & D. Berger (Ed.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE* (pp. 22-39). Paris : Réseau national des ESPE.
- Fuentes, A. (2011). Améliorer les résultats de l'enseignement en Suisse. *OECD Economics Department Working Papers*, n°838. Paris : OCDE.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin. Etat de situation et questions actuelles*. Lausanne : URSP, (130).
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A, et & Veuthey, C. (2014). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question*. Renens : URSP, (158).
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école famille : de la confrontation à la coéducation. *Participation des familles et inclusion sociale*, 32(3), 649-664.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., & Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.

- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles : Peter Lang.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les réformes scolaires. *Service social*, 52(2), 5-19.
- Mangez, E., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Louvain : Université Catholique de Louvain, Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation sociale (CERISIS).
- OCDE. (2001). *Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2007a). *Politiques d'éducation et de formation. En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2007b). *Petite enfance, grands défis II. Education et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2010). *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces. Description de projet de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2011). L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires ? *PISA à la loupe, N° 1*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2012). *Lisons leur une histoire. Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : OCDE.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. In Montandon, C., & Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20.
- Rakocevic, R., 2014. Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formation*, 85, 31-46.
- Royer, E., Saint-Laurent, L., Bitaudeau, I., & Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille. *Éduquer & Former*, 1, 23-34.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n°100). Genève : Université de Genève.

Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien. *Éducation et Sociétés*, 34(2), 23-38.

Suchaut, B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Communication présentée à la Conférence pour l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM), Bourges, France.

Suchaut, B. (2013). Des compétences prédictives de la réussite scolaire. *Éducateur* 01.13, 12-14.

Tessaro, W. (2004). *L'élève acteur des relations école-famille : stratégies de transmission des messages*. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 26(2), 327-34.

Wikipedia. (2001 -) [Encyclopédie contributive sur Internet.]

LISTES DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES

AVECin	Association vaudoise des enseignantEs du cycle initial (actuellement AVEP1)
AVEP1	Association vaudoise des enseignantEs du cycle primaire 1
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CGE	Cadre général de l'évaluation
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
DFJC	Département [vaudois] de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJC)
DP	Direction pédagogique (DGEO)
DVD	digital versatile disc [disque numérique]
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule / Harmonisation de la scolarisation obligatoire
LEO	loi [vaudoise] sur l'enseignement obligatoire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PER	Plan d'études romand
RLEO	règlement d'application de la LEO
www	Web, world wide web [système hypermédia d'accès au réseau Internet]

ANNEXES

Annexe 1 : Cahier de communication, pages 4 et 5

Annexe 2 : L'évaluation en 1^{ère} et 2^e années (école enfantine)

Annexe 3 : « Mon cahier de communication. Descriptif et modalités d'utilisation »

Annexe 4 : Cahier de communication, pages 4 et 5, traduction en arabe

Annexe 5 : Résolution de l'AVECin, 28 mars 2012

Annexe 6 : Grille d'entretien

Annexe 7 : Définition des catégories de contenus des messages

Annexe 1 : Cahier de communication, pages 4 et 5

<h3 style="text-align: center;">Bienvenue à l'école!</h3> <p>Ce cahier de communication va t'accompagner toute l'année. Il va voyager avec toi entre l'école et la maison. Ainsi, tes enseignant-e-s et tes parents peuvent échanger des informations. Le cahier de communication permet également à tes parents de parler avec toi de la vie de la classe.</p> <p>Lorsque tu prends ton cahier de communication à la maison :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Montre-le à tes parents.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Tu peux, avec tes parents, écrire un commentaire, faire un dessin, coller une image, etc., dans l'espace famille.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Prends-en soin.</p> </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>Rapporte-le à l'école le lendemain ou après le week-end.</p> </div> <p style="text-align: right;">4</p>	<h3 style="text-align: center;">Le cahier de communication</h3> <p>Ce cahier de communication est un outil favorisant l'échange entre l'école et la famille.</p> <p>Les enseignant-e-s peuvent y inscrire des informations de l'école, notamment sur les activités menées en classe ou l'annonce d'événements particuliers. Des documents montrant le travail de l'élève sont régulièrement transmis aux parents pour consultation (dossiers, cahiers, etc.). Ils sont signalés dans la rubrique « Documents en consultation jusqu'au... ».</p> <p>Les élèves de l'école enfantine n'ont pas de devoirs à domicile.</p> <p>Les parents signent le cahier de communication chaque semaine. Ils attestent ainsi en avoir pris connaissance. Un espace leur est réservé pour leurs communications. Il peut être utilisé librement par les parents et l'enfant, et permet de transmettre une information aux enseignant-e-s, de poser une question, de raconter un événement de la vie de famille, etc.</p> <p>La forme et la nature des observations inscrites dans le cahier de communication doivent faire l'objet d'une attention particulière. Le dialogue permet d'échanger de la manière la plus complète et la plus nuancée à propos de la scolarité de l'élève. Parents et enseignant-e-s peuvent en tout temps demander qu'un entretien ait lieu. Cette demande peut se faire à travers la rubrique « Demande d'entretien ».</p> <p>D'autres occasions permettent aux familles de s'informer sur ce qu'il se passe à l'école, notamment lors des séances d'information collective.</p> <p>Chaque classe ou établissement peut élaborer ses propres règles de vie communautaire, en cohérence avec la Loi sur l'enseignement obligatoire et son règlement d'application. Ces règles figurent aux pages 8 et 9.</p> <p>Justification d'absence et demande de congé</p> <p>Les conditions relatives aux absences et aux congés individuels des élèves ainsi que des formulaires de justification d'absence et de demande de congé se trouvent aux pages 98 et suivantes.</p> <p>Signature d'un des parents (ou de son/sa représentant-e) _____</p> <p style="text-align: right;">5</p>
--	---

Annexe 2 : L'évaluation en 1^{ère} et 2^e années (école enfantine)

**Direction générale
de l'enseignement
obligatoire**

Direction pédagogique

Rue de la Barre 8
1014 Lausanne

Lausanne, le 9 décembre 2013
Réf. : SN/PhL

L'évaluation en 1^{ère} et 2^{ème} années (école enfantine), précisions

Suite à plusieurs demandes qui sont parvenues à la Direction pédagogique depuis le début de l'année scolaire, des précisions sont apportées ci-dessous sur certains aspects de l'évaluation en 1^{ère} et 2^{ème} années.

Référentiel de l'évaluation	Le référentiel en 1-2P, comme pour les autres années de la scolarité, est la colonne <i>Progression des apprentissages</i> du PER, tant pour l'enseignement que pour l'évaluation. Le choix des éléments à évaluer est de la compétence des enseignant-e-s. La DGEO ne prévoit pas la mise à disposition de « balises ». Un échange entre enseignant-e-s du cycle 1 peut permettre d'en définir au niveau d'un établissement.
Evaluation formative	L'évaluation à l'école enfantine est formative. Elle se base sur l'observation de l'élève en situation d'apprentissage et sur ses productions.
Commentaires	En 1 ^{ère} et 2 ^e années, les parents sont régulièrement informés sur la progression des apprentissages de leur enfant par le biais de commentaires. Le CGE précise que l'entretien est le mode de communication privilégié entre l'école et la famille. Lorsque des commentaires écrits sont faits, l'enseignante ou l'enseignant sera particulièrement attentif à ce qu'ils soient compréhensibles des parents et qu'ils favorisent la progression de l'élève. Les commentaires écrits peuvent s'appuyer sur les productions de l'élève soumis à consultation par l'intermédiaire du cahier de communication. La DGEO ne prévoit pas d'élaborer des modèles de commentaires. S'il apparaît que de tels modèles semblent nécessaires aux enseignant-e-s d'un établissement, une réflexion autour de cet aspect peut faire l'objet d'un travail collaboratif au sein de l'établissement ou d'une formation négociée avec la HEP.
Conseil de classe	Le conseil de classe pour les classes enfantines peut consister en une concertation entre enseignant-e-s d'une même classe (ainsi qu'éventuellement les enseignant-e-s d'appuis, rythmicien-nne et autres intervenant-e-s), permettant d'échanger sur la progression de l'élève et les éventuelles mesures à prendre en faveur des élèves en difficulté ou qui ont des compétences exceptionnelles, avant de communiquer le point de situation aux parents. Dès lors qu'il y a promotion automatique de la 1P à la 2P et de la 2P à la 3P, les enseignant-e-s n'ont pas de préavis à transmettre à la direction. Comme indiqué plus haut, il pourrait être demandé aux enseignant-e-s de communiquer les éventuelles mesures à prendre en faveur des élèves en difficulté ou qui ont des compétences exceptionnelles.
Point de situation semestriel	Au terme de chaque semestre, un point de situation doit être transmis aux parents, l'un d'eux étant obligatoirement un entretien. Celui-ci a lieu en fin de semestre. Toutefois, une certaine flexibilité est laissée autour de la notion de terme du semestre, afin de permettre aux enseignant-e-s de rencontrer tous les parents (par exemple, les entretiens avec les parents en fin de premier semestre pourraient ainsi avoir lieu entre les mois de décembre et de février).



Direction générale de l'enseignement obligatoire
 Direction pédagogique
L'évaluation en 1^{ère} et 2^{ème} années (école enfantine)

2

	<p>L'entretien fait suite à une concertation entre enseignant-e-s d'une même classe, permettant d'échanger sur la progression de l'élève et les éventuelles mesures à prendre en faveur des élèves en difficulté ou qui ont des compétences exceptionnelles (conseil de classe).</p> <p>Le second point de situation peut prendre diverses formes, selon les pratiques des enseignant-e-s : deuxième entretien, commentaire écrit sur la progression des apprentissages de l'élève, ou encore transmission aux parents d'un dossier d'apprentissage ou dossier d'évaluation. Dans le cas d'un point de situation communiqué par écrit, celui-ci peut être transmis aux parents par l'intermédiaire du cahier de communication (Rubrique <i>Documents en consultation jusqu'au</i>), puis intégrer le dossier d'évaluation de l'élève.</p>
Dossier d'évaluation	<p>Conformément au CGE, un dossier d'évaluation, qui contient des éléments susceptibles notamment de favoriser le dialogue avec les parents, accompagne chaque élève au cours de sa scolarité. Il peut comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - certains travaux parmi les plus représentatifs de la progression de l'élève ; - les documents officiels relatifs à l'éducation physique et sportive ; - d'autres documents, liés notamment à l'évaluation formative, à la libre appréciation de l'enseignant-e et de l'élève. <p>Les dossiers d'apprentissage, ou portfolios, utilisés par certain-e-s enseignant-e-s depuis de nombreuses années, peuvent donc faire office de dossier d'évaluation.</p>
Cahier de communication	<p>Contrairement aux agendas des autres années de la scolarité, le cahier de communication ne sert pas à communiquer chaque semaine aux parents les résultats de l'évaluation du travail de l'élève. Il permet toutefois de porter à l'attention des parents divers documents attestant du travail de l'élève (Rubrique <i>Documents en consultation jusqu'au</i>).</p>
Exemples d'évaluations des moyens officiels	<p>Des exemples d'évaluations sont proposés dans le moyen de français <i>Des albums pour Dire Ecrire Lire</i>. Il est possible de s'inspirer de ces exemples, non-exhaustifs, ou de s'en écarter.</p>

Annexe 3 : « Mon cahier de communication. Descriptif et modalités d'utilisation »



Direction générale
de l'enseignement
obligatoire
Direction pédagogique
Ch. de Maillefer 35
1014 Lausanne

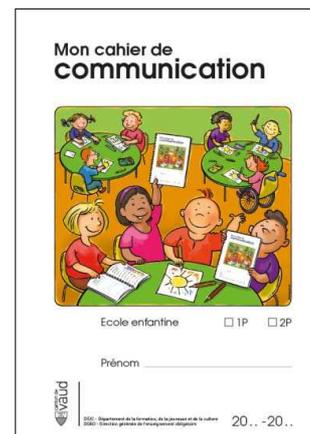
Mon cahier de communication

Descriptif et modalités d'utilisation

Août 2014

La rentrée scolaire d'août 2013 dans le canton de Vaud a été marquée par l'entrée en vigueur de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Le Règlement d'application de la LEO précise que « l'agenda constitue le document de communication privilégié entre l'école et les parents. Il est soumis chaque semaine à leur signature. Le département définit les modalités de communication avec les parents des élèves de 1^{re} et 2^e années (école enfantine) » (Art. 95). En conséquence, un outil de communication cantonal, dont les modalités sont spécifiques à ces années de la scolarité, a été introduit dans les classes vaudoises dès la rentrée 2013-2014.

Le cahier de communication est conçu de manière à ce que chaque enseignant-e puisse adapter l'utilisation de celui-ci à sa pratique, dans le respect des modalités d'utilisation présentées ci-après.



Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
www.vd.ch/dgeo - T + 41 21 316 32 50 – F + 41 21 316 32 55



Direction pédagogique
Cahier de communication, descriptif et modalités d'utilisation

EXPLICATIF¹ :

Le cahier de communication

Ce **cahier de communication** est un outil favorisant l'échange entre l'école et la famille.

Les enseignant-e-s peuvent y inscrire des informations de l'école, notamment sur les activités menées en classe ou l'annonce d'événements particuliers. Des documents montrant le travail de l'élève sont régulièrement transmis aux parents pour consultation (dossiers, cahiers, etc.). Ils sont signalés dans la rubrique « Documents en consultation jusqu'au ____ ».

Les élèves de l'école enfantine n'ont pas de devoirs à domicile.

Les parents signent le cahier de communication chaque semaine. Ils attestent ainsi en avoir pris connaissance. Un espace leur est réservé pour leurs communications. Il peut être utilisé librement par les parents et l'enfant, et permet de transmettre une information aux enseignant-e-s, de poser une question, de raconter un événement de la vie de famille, etc.

La forme et la nature des observations inscrites dans le cahier de communication doivent faire l'objet d'une attention particulière. Le dialogue permet d'échanger de la manière la plus complète et la plus nuancée à propos de la scolarité de l'élève. Parents et enseignant-e-s peuvent en tout temps demander qu'un entretien ait lieu. Cette demande peut se faire à travers la rubrique « Demande d'entretien ».

D'autres occasions permettent aux familles de s'informer sur ce qu'il se passe à l'école, notamment lors des séances d'information collective.

Chaque classe ou établissement peut élaborer ses propres règles de vie communautaire, en cohérence avec la Loi sur l'enseignement obligatoire et son règlement d'application. Ces règles figurent aux pages 8 et 9.

Justification d'absence et demande de congé

Les conditions relatives aux absences et aux congés individuels des élèves ainsi que des formulaires de justification d'absence et de demande de congé se trouvent aux pages 98 et suivantes.

Signature
 d'un des parents (ou de son/sa représentant-e) _____

5

¹ Page 5 du cahier de communication



MODALITES D'UTILISATION :

Lors des premières semaines d'école, il convient de mener des activités autour du cahier de communication en classe (travail en collectif autour du message illustré pour l'élève, de la page horaire, de la page hebdomadaire, etc.). Ainsi, au moment de le transmettre pour la première fois pour consultation aux parents, cet outil fera sens pour les élèves, ils en auront compris les objectifs et auront intégré les modalités de son utilisation.

Mon cahier de communication est constitué de deux parties. La première est essentiellement informative. Le contenu y est partiellement commun avec celui des agendas des années suivantes.

La partie informative comporte :

- les pages de coordonnées ;
- un explicatif pour l'élève et pour les parents ;
- les règles de vie communes à l'établissement, au bâtiment scolaire ou établies par chaque classe ;
- l'horaire hebdomadaire de la classe (visant à situer les leçons d'éducation physique et sportive (gym et rythmique) ainsi qu'éventuellement d'autres activités à horaire régulier, les horaires n'étant pas spécifiés en termes de domaines disciplinaires) ;
- les dates des vacances scolaires et jours fériés ;
- les formulaires de justification d'absence et de demande de congé (en fin de cahier).

La deuxième partie est constituée des pages hebdomadaires. Elles peuvent être utilisées en prenant en compte ou non les jours de la semaine. Ainsi, elles permettent soit d'inscrire en regard des jours les événements et activités de la semaine (tels que gymnastique, piscine, sortie, etc.), soit d'écrire, dessiner ou coller une information générale en lien avec une activité de la semaine.

Les numéros de pages sont représentés à l'aide de dessins et les jours de la semaine sont inscrits dans des cadres de couleur dans le but de permettre à l'élève de les repérer plus facilement.

Les espaces « Ecole » et « Famille » servent à inscrire toute information ou communication entre l'école et la famille. Les documents transmis aux parents pour consultation (dossier d'évaluation, divers dossiers et cahiers, réalisations de l'enfant, etc.) permettent à ceux-ci d'être régulièrement informés sur le travail de leur enfant. Le cahier de communication est signé chaque semaine par les parents ; ces derniers attestent ainsi avoir pris connaissance des éléments transmis. Certains de ces éléments pourront servir de base de discussion lors de l'entretien annuel entre parents et enseignant-e-s.

Parents et enseignant-e-s peuvent en tout temps demander qu'un entretien ait lieu, à travers la rubrique « Demande d'entretien ».

Une pochette transparente est présente en début de cahier de communication. Elle facilite la transmission de documents (circulaires, etc.). Une croix dans la rubrique « Voir pochette en début du cahier de communication » informe les parents qu'un document y a été ajouté.

Divers documents à utiliser en lien avec le cahier de communication, tels que les traductions de certains documents officiels, des exemples d'utilisation, des formulaires supplémentaires de justification d'absence et de demande de congé, des pages pré-complétées avec les dates des vacances de l'année scolaire à venir, etc., sont à disposition des enseignant-e-s dans le classeur du groupe « DGEO-Ecole enfantine » sur educanet².

Annexe 4 : Cahier de communication, pages 4 et 5, traduction en arabe

<p>العربي</p> <p>«Cahier de communication» دفتر التواصل</p>	<p>العربي</p> <p>مرحباً بكم في المدرسة!</p>
<p>ARABE</p> <p>يسهل دفتر التواصل هذا التبادل ويعزز بين المدرسة والعائلة. يستطيع المعلمون أن يُدوّنوا فيه معلومات المدرسة، وخاصةً نشاطات الصف أو الإعلانات عن مناسبات خاصة. وفي دفتر كذلك قسم تُحدّد فيه المستندات التي ترسل إلى الأهل بانتظام وتبين أداة الطالب (ملفات، دفاتر نماذج، إلخ). اسم هذا القسم « Documents en consultation jusqu'au » (مستندات لاطلاعكم حتى...).</p>	<p>العربي</p> <p>دفتر التواصل « cahier de communication » سيصبح هذا طوال السنة. في ذهابك وإيابك: من البيت إلى المدرسة ومن المدرسة إلى البيت. ومن خلاله يتواصل والداك ومعلموك ويتبادلون المعلومات. كما يتيح دفتر التواصل لأبوك التحدّث معك حول الحياة في الصف.</p>
<p>تلاميذ القسم الأول و الثاني لا يعطى لهم فروض منزلية. تعين على الأهل التوقيع على دفتر التواصل كل أسبوع، إقراراً منهم بالإطلاع عليه. هناك فضاء مخصص لمراسلاتهم. يمكن استعماله بحرية من قبل الأهل و التلميذ. يمكن تدوين معلومة للمعلم أو للمعلمة، طرح سؤال، سرد حدث مهم خاص بالأسرة، إلخ.</p>	<p>عندما تأخذ دفتر التواصل معك إلى البيت:</p>  <p>أره لوالديك.</p>
<p>ينبغي إيلاء اهتمام خاص لنوع وطبيعة وعدد الملاحظات المدونة في دفتر التواصل الحوارّ أكمل وأدقّ وسيلة للتواصل حول الحياة المدرسية للتلميذ يمكن للأهل والمعلمين طلب اجتماع في أي وقت. يمكن تقديم هذا الطلب في خاتمة « Demande d'entretien ».</p>	<p>وتمساعدتهما يمكنك ملء القسم الخاص بالأسرة « Famille » ، بملاحظة أو بصورة مرسومة أو ملصقة، إلخ.</p> 
<p>وهناك فرص أخرى أمام الأسرة لمعرفة ما يجري في المدرسة، نذكر منها خاصة الجلسات الإعلامية العامة. يحق لكل صف أو مدرسة وضع قواعد خاصة للحياة المدرسية طبقاً لقانون التعليم الإلزامي ولائحته التنفيذية. تجدون هذه القواعد في الصفحتين 8 و9 « Les règles de vie ». تبرير الغياب وطلب إحارة « Justification d'absence et demande de congé » تجدون في الصفحة 89 وما بعدها الشروط المتعلقة بالغياب والإجازات الفردية واستماترتي تبرير الغياب وطلب إحارة.</p>	<p>و حافظ عليه جيداً.</p>  <p>أعد دفتر معك إلى المدرسة في اليوم التالي أو بعد العطلة الأسبوعية.</p> 

Annexe 5 : Résolution de l'AVECin, 28 mars 2012

**Résolution de l'AG de l'AVECin
du 28 mars 2012**

**« Pour une évaluation et une communication
adaptées au début de la scolarité »**

Considérant, suite à la résolution « Pour une évaluation adaptée au début de la scolarité », adoptée à l'AG de l'AVECin du 14 avril 2010, et en prévision de l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi scolaire et de ses articles 106 « Evaluation du travail des élèves », 107 « Modalités de l'évaluation » et 109 « Communication » :

1. que l'évaluation et sa communication doivent être adaptées à l'âge des élèves et à leurs compétences, ainsi qu'aux objectifs spécifiques des deux premières années d'école ;
2. que les élèves ont besoin de temps pour acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires au « métier d'écolier », et que l'évaluation n'a de sens que si l'élève en a assimilé la fonction (Barblan, 1996) ;
3. que l'évaluation est principalement formative au début du 1^{er} cycle, que l'école enfantine fait partie d'un cycle de quatre ans ;
4. qu'instituer une relation de qualité entre les parents et l'école est un enjeu de l'entrée dans la scolarité et qu'il s'agit, en premier lieu, d'établir un dialogue dans un climat de confiance ;
5. que les acquis, à ce moment de la scolarité, dépendent fortement de stades de développement de l'enfant et qu'il n'est donc pas judicieux que des commentaires écrits figurent dans un document officiel qui figerait ainsi une situation fortement évolutive ;
6. qu'une information sous formes de brefs commentaires écrits ne pourrait porter que sur de micro-objectifs et serait faite aux dépens d'autres formes de communication plus représentatives du parcours de l'élève ;
7. que l'usage d'un dossier d'apprentissage, revêtant diverses formes, utilisé aujourd'hui dans les classes CIN, est un outil d'évaluation formative particulièrement adapté aux premières années de la scolarité (Katz Lachavanne, 2003) ;
8. que la communication faite aux parents du travail et des progrès réalisés par l'élève doit continuer de se faire sous différentes formes et ceci afin, notamment, de sauvegarder la richesse des pratiques des classes CIN (retour à la maison de dossiers d'un thème ou d'un projet, invitation à venir consulter les documents en classe, invitation à diverses présentations en classe, information par le biais de cahiers, documents, traces ...).

L'Association Vaudoise des Enseignant-es du Cycle Initial (AVECin), réunie le 28 mars 2012 en assemblée générale, demande que :

- la communication de la progression des apprentissages de l'élève aux parents se fasse essentiellement sous forme d'entretiens ;
- l'information sur le travail en cours puisse se faire sous diverses formes adaptées à la compréhension des élèves et au travail spécifique des deux premières années de la scolarité ;
- l'évaluation et les modalités de sa communication soient adaptées aux réalités de la classe enfantine.

Annexe 6 : Grille d'entretien**Grille d'entretien destinée aux enseignantes**

1 / communication école-famille	
1a / pratiques communicatives et contenus signifiants	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi communiquez-vous avec les parents ? Pourquoi une pratique communicative avec les parents ? 2. Comment pratiquez-vous lorsque vous communiquez les parents ? Quelles sont vos différentes pratiques ? 3. Quelles informations communiquez-vous ? <ol style="list-style-type: none"> a. Comment communiquez-vous et que communiquez-vous à des parents quand il y a des difficultés pour un élève ? 4. Pour quelles raisons pratiquez-vous de telle et telle manière ? 5. En quoi est-ce que ça contribue à la qualité de la communication ? 6. Qu'attendez-vous des parents en utilisant telle pratique ou telle pratique ? 7. Comment vous assurez-vous de la compréhension de la communication ? 8. Comment prenez-vous en compte les remarques des parents ? les besoins des parents et/ou des élèves ? Différenciez-vous vos pratiques communicatives entre parents francophones et allophones ? 9. Rencontrez-vous des limites ? <ol style="list-style-type: none"> a. Si oui lesquelles (maîtrise de la pratique / participation-implication des parents) ? 10. Quelles sont les directives d'établissement en matière de communication avec les parents ? <ol style="list-style-type: none"> a. Et plus particulièrement la communication entre l'école et la famille, au niveau de l'école enfantine ? b. Directives orales et/ou écrites ? 11. Quelles sont les activités organisées par l'établissement (et/ou le bâtiment scolaire) en lien avec les relations école-famille ? 	
1b / lister les différentes pratiques communicatives	
<i>Cocher les propositions de l'interviewé-e :</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1) <input type="checkbox"/> cahier de communication 2) <input type="checkbox"/> carnet de liaison 3) <input type="checkbox"/> réunion de parents 4) <input type="checkbox"/> rendez-vous individuel avec les parents 5) <input type="checkbox"/> rencontres informelles (« pas-de-porte », ...) 6) <input type="checkbox"/> téléphones 7) <input type="checkbox"/> sms 8) <input type="checkbox"/> informations écrites 9) <input type="checkbox"/> site Internet 10) <input type="checkbox"/> classe « portes ouvertes » 11) <input type="checkbox"/> activités particulières de l'établissement ou au sein de l'établissement en faveur des relations école-famille (type français en jeu ou fêtes) 12) <input type="checkbox"/> traces d'apprentissage 13) <input type="checkbox"/> dossier d'apprentissage / d'évaluation 14) <input type="checkbox"/> bilans semestriels / points de situation semestriels 	
1P-S1 :	1P-S2
2P-S1 :	2P-S2
15) <input type="checkbox"/> autres :	

1c / implication des parents

- 1) De manière générale, pensez-vous que les parents d'élève de l'école enfantine doivent s'impliquer dans les relations école-famille ?
 - a. Pourquoi ?
- 2) De manière générale, pensez-vous que les parents d'élève de l'école enfantine doivent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant ?
 - a. Pourquoi ?
- 3) Les parents de vos élèves s'impliquent-ils dans les relations que vous établissez avec eux ?
 - a. Comment l'observez-vous ?
- 4) Les parents de vos élèves s'impliquent-ils dans la scolarité de leur enfant ?
 - a. Comment observez-vous cette implication des parents dans la scolarité de leur enfant ?
- 5) Que faire en cas de non implication des parents ?
 - a. Est-ce que c'est lourd à gérer ?

1d / initier / instaurer les pratiques de communication

- 1) Selon vous, qui doit initier la collaboration ? Est-ce que ce sont les enseignants ou les parents qui doivent prendre l'initiative des rencontres
 - a. Pourquoi ?
 - b. À quelles occasions ?
- 2) Dans vos pratiques de communication avec les familles, quelle est la part active des parents ?
- 3) Dans vos pratiques de communication avec les familles, quelle est la part active de l'élève ?
 - a. Est-ce que l'élève est présent lors des entretiens avec les parents ?
 - b. Pour quelle(s) raison(s) ?

2 / médiation - personnes ressources

Est-ce que d'autres personnes sont présentes lorsque vous communiquez avec les parents ?

- 1) Lesquelles ?
- 2) Pour quelles raisons ?
- 3) Selon quelles fréquences ?

3 / représentations et attentes liées à la communication école-famille

3a / satisfaction vis-à-vis des pratiques communicatives

- 1) Quelle est votre satisfaction quant à la communication établie avec les parents ?
- 2) Pour quelles raisons [satisfait ou insatisfait] ?
 - a. Comment observez-vous que votre pratique est (ou non) satisfaisantes ?

3b / besoins des acteurs en matière de communication

- 1) Est-ce que vous estimez qu'il y aurait des besoins à combler en matière de communication école-famille ?
 - a. Si non, pourquoi ?
 - b. Si oui, lesquels et pourquoi ?

3c / origines - fondement des choix des pratiques communicative

- 1) Qu'est-ce qui guide fondamentalement vos choix, vos prises de décisions en matière de pratiques communicatives ? (A quoi tient votre communication ?)
- 2) Y a-t-il des événements personnels et/ou professionnels qui ont orienté vos choix, voire modifié des choix initiaux ?
(*directives officielles, formation initiale et/ou continue, collègues ; rôle de l'école, etc.*)
- 3) Comment définiriez-vous la communication, les pratiques de communication qui vous tiennent à cœur ?

4 / conclusion

Auriez-vous autre chose, une dernière chose à ajouter ?

5 / Données personnelles

1)	Nom et prénom de l'enseignant-e	
2)	Nom de l'établissement	
3)	Nom du bâtiment :	
4)	Nombre total d'années d'enseignement	1 à 5 6 à 10 11 à 16 17 à 20 Plus de 20
5)	Site Internet de l'établissement ou de l'enseignant	
6)	Panneau invitant les parents à ne pas pénétrer dans le bâtiment scolaire	Texte :
7)	Nombre d'élèves venant 1) Accompagnés d'un parent 2) En bus 3) Accompagnés par un-e professionnel-le d'une structure d'accueil	
8)	Situations particulières d'élèves 1) Élève intégré, relevant du SESAF 2) Élève suivi par un thérapeute ou en bilan 3) Élève en situation de migration précaire (permis F)	
9)	Nombre de familles allophones / francophones	

Annexe 7 : Définition des catégories de contenus des messages

Messages collectifs	Thèmes	Messages individuels
Activités scolaires Piscine, rythmique, gymnastique, animations, musique, journée lait, présentation élève, semaine lecture, dégustations, météo, saison, Noël, fiche route, plan travail, anniversaires, émotions	Vie scolaire de l'élève	Activités scolaires Dossiers thématiques, cahiers, visites dans une autre classe, anniversaires, bricolages
Activités extrascolaires Bibliothèque, marche, sortie, gala gym, spectacle, chantée, école à la ferme, exposition, collecte jouets, cartons cœur, tri déchets		Activités extrascolaires Marche, exposition, école à la ferme, sortie, chantée, inauguration collège, gala gymnastique
Qualité du travail Encouragements		Qualité du travail Bilans, encouragements, félicitations, améliorations souhaitées, progrès, remarques Comportement Remarques, fiches, encouragements, félicitations, pictogrammes
Organisation et temps scolaires Jours fériées, vacances, récréation, journée pédagogique, permanence, horaire, rentrée scolaire, bus, transports scolaires	Organisation de la vie scolaire	Organisation et temps scolaires Absences (notification, justification), congés (dispenses, demandes pour gymnastique, rythmique), horaire (arrivée tardive, début des cours), transports - cantine (bus scolaire, unité d'accueil temporaire)
Fonctionnement classe Remplacement de l'enseignante, autre intervenant, liste de classe, matériel à apporter ou à laver, photo de classe		Fonctionnement classe Matériel à apporter, en prêt, liste de classe, photographie de classe, récréation, cadeau, bricolage
Formalités scolaires Signatures, formulaires, autorisation droit à l'image, argent, contenu pochette, document en consultation		Formalités scolaires Cahier communication (à signer, à compléter, à consulter, à amener à la maison), contenu pochette (détails, réceptions infos transmises), circulaires, formulaire (coupons à signer, à retourner), argent (à récolter pour spectacles, assurance, pommes),
Formules de politesse Vœux, félicitations	Relations école-famille	Formules de politesse Salutations, remerciement, vœux, félicitations (pour la naissance d'un enfant)
Rencontres Soirée ou réunion de parents, jeux en famille, portes ouvertes, coordonnées de l'enseignante		Rencontres Entretiens individuels, rencontre collectives visite de classe, réunions de parents, soirée jeux en famille ; rencontres informelles
	Vie familiale de l'élève	Activités familiales Sortie de ski, visite à un parent, perte d'une dent, vacances en famille, week-end
Santé & prévention Retour des poux, prévention routière, circulation, brossages dents, dentiste, prophylaxie dentaire, infirmière	Santé & prévention	Santé & prévention Conseils, commentaires, psychologie scolaire, logopédie, psychomotricité