



HAL
open science

Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines : le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire

Nicole Raybaud Raybaud-Patin

► To cite this version:

Nicole Raybaud Raybaud-Patin. Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines : le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20111 . tel-00668586

HAL Id: tel-00668586

<https://theses.hal.science/tel-00668586v1>

Submitted on 10 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par
L'Université Toulouse II - Le Mirail
Discipline :
Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par
Nicole RAYBAUD-PATIN
le 27 octobre 2011

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ÉVALUATIVES INFORMELLES ORALES
au regard du sentiment d'efficacité personnelle
et du statut de l'élève
dans trois disciplines
Le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire

Ecole doctorale
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)
Unité de recherche
U.M.R. Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Jury :
Chantal AMADE-ESCOT, Professeure, Université de Toulouse
René AMIGUES, Professeur, Université d'Aix-Marseille (Rapporteur)
Marc BRU, Professeur, Université de Toulouse (Directeur de Thèse)
Alain MARCHIVE, Professeur, Université de Bordeaux (Rapporteur)
Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeure, Université de Genève
Laurent TALBOT, Maître de Conférences, Université de Toulouse (Co-directeur)

Je tiens à remercier...

Marc Bru, Directeur de ma thèse, pour la confiance qu'il m'a accordée, pour sa disponibilité, pour ses orientations et pour ses conseils qui ont guidé l'écriture de ce mémoire.

Laurent Talbot, co-directeur de ma thèse, qui a toujours été présent dans mon parcours universitaire.

Les autres membres du jury : Chantal Amade-Escot, Lucie Mottier Lopez, René Amigues et Alain Marchive, tout particulièrement ces derniers qui sont rapporteurs, d'avoir accepté d'évaluer cette thèse.

Les enseignants que j'ai beaucoup sollicités et, tout particulièrement ceux qui ont bien voulu être filmés lors de leurs séances d'enseignement.

Tous les docteurs et doctorants, rencontrés lors de colloques en France ou à l'étranger, en particulier ceux de l'U.M.R.-E.F.T.S. ou ceux de la « triplète de l'atelier coopératif », avec lesquels nous avons beaucoup échangé, afin de nous co-enrichir.

J'ai une pensée toute particulière...

Pour ceux qui m'ont soutenu : mes collègues, mes amis, ma famille,... en particulier Audrey, ceux qui ont participé aux relectures de mon travail, ceux que j'ai sollicités pour des aides « techniques », ceux qui m'ont facilité les procédures administratives....

Pour mes enfants, avec lesquels je n'ai pas toujours été très disponible....

Pour mes parents, trop tôt disparus, qui auraient été fiers d'un parcours qui leur a été familier...

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. RAISONS DE NOS CHOIX ET PREMIÈRES PRÉCISIONS SUR NOTRE OBJET DE RECHERCHE	7
2. STRUCTURE DE NOTRE MÉMOIRE DE THÈSE	12
1^{ÈRE} PARTIE :	
LE CADRE THÉORIQUE DE NOTRE RECHERCHE	15
CHAPITRE 1.	
DE L'ÉVALUATION... AUX ÉVALUATIONS INFORMELLES ORALES	17
1. EVALUATION(S)	17
2. EVALUATIONS EN ÉDUCATION.....	22
CHAPITRE 2.	
DES PRATIQUES... AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ÉVALUATIVES ORALES	57
1. PRATIQUE(S)	57
2. PRATIQUES ENSEIGNANTES	59
3. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	61
CHAPITRE 3.	
LES SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE...	
UNE RESSOURCE DES ACTEURS EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	91
1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, SENTIMENT D'EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE	91
2. SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET DE SES ÉLÈVES	104
2^{ÈME} PARTIE :	
DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE	117
CHAPITRE 1	
DE LA PROBLÉMATIQUE ... AUX CONJECTURES	119
1. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ÉVALUATIVES INFORMELLES ORALES	120
2. NOS CONJECTURES.....	127
CHAPITRE 2	
OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE	131
UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN.....	133
3^{ÈME} PARTIE :	
LES RÉSULTATS DE NOTRE ÉTUDE EMPIRIQUE	151
CHAPITRE 1	
INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS : « UNITÉS D'ÉVALUATION ORALE ».....	153
1. DESCRIPTION DES UNITÉS D'ÉVALUATION ORALE POUR LES QUATRE CLASSES.....	157
2. DES U.E.O. SPÉCIFIQUES DANS CERTAINES CLASSES	183

SYNTHÈSE ET DISCUSSION	
AU SUJET DES « INTERVENTIONS ÉVALUATIVES » DES ENSEIGNANTS	185

CHAPITRE 2	
ENVIRONNEMENTS D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :	
STATUTS ET SENTIMENTS D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES,	
DANS TROIS DISCIPLINES SCOLAIRES.....	193

1. DES CLASSES « ORDINAIRES » RELATIVEMENT « SEMBLABLES ».....	194
2. PAR CLASSE, UN NOMBRE D’ÉLÈVES « SIGNALÉS » AU R.A.S.E.D TRÈS VARIABLE MAIS UN SEUIL DE SIGNALEMENT COMMUN.....	197
3. LES STATUTS DES ÉLÈVES.....	199
4. RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉVALUATIONS DE DÉBUT D’ANNÉE SCOLAIRE	213
5. SENTIMENTS D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES.....	218

CHAPITRE 3	
RESSOURCES DES ENSEIGNANTS : SENTIMENTS D’EFFICACITÉ PERSONNELLE	225

1. S.E.P. DES ENSEIGNANTS.....	225
2. S.E.P. DES ENSEIGNANTS ET S.E.P. DE LEURS ÉLÈVES	232

CHAPITRE 4	
UN REGARD D’ENSEMBLE : 4 CONFIGURATIONS DE PRATIQUES	235

1. DENDROGRAMME EN QUATRE CLASSES AVEC LEUR « POIDS » RESPECTIF	237
2. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (FACTEURS 1 ET 2).....	238
3. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (FACTEURS 1 ET 3).....	239
4. CARACTÉRISTIQUES DES 4 CLASSES OBTENUES PAR L’A.F.C.....	240

CONCLUSION	249
-------------------------	------------

1. APPORTS DE NOTRE RECHERCHE	249
2. LIMITES DE NOTRE RECHERCHE.....	256
3. PERSPECTIVES.....	257

BIBLIOGRAPHIE.....	263
---------------------------	------------

LISTE DES TABLEAUX.....	285
--------------------------------	------------

TABLE DES MATIERES.....	287
--------------------------------	------------

ANNEXES	291
----------------------	------------

INTRODUCTION

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de celles menées au sein de l'U.M.R. E.F.T.S.¹ sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces travaux de recherche permettent principalement de décrire, expliquer, voire comprendre les modalités, les conditions et les dynamiques de l'enseignement dans ses relations aux élèves en cours d'apprentissages.

Nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques évaluatives d'enseignants. Dans le champ de l'éducation, les publications sur l'évaluation foisonnent. Publications institutionnelles pour « piloter par l'évaluation », publications professionnelles pour « prescrire comment évaluer », publications scientifiques pour analyser les processus évaluatifs selon des cadres théoriques variés....

Dans cette contribution, nous nous centrons sur les pratiques d'enseignement. Les processus évaluatifs sont à tous moment présents dans ces pratiques : évaluer pour orienter les élèves, évaluer pour rendre compte à l'Institution, aux familles, mais également évaluer pour choisir quelle tâche proposer aux élèves, quelle modalité de regroupement des élèves adopter... Les processus évaluatifs sont présents dans les processus de décision. Mais dans le quotidien des classes, dans le foisonnement de ce qui se déroule, comment s'organisent ces pratiques lorsqu'elles se donnent à voir à travers des énoncés évaluatifs oraux² émis par des enseignants ? Ces pratiques évaluatives informelles orales, dans le quotidien de la classe³, sont-elles des évaluations dites formatives, largement prescrites institutionnellement depuis de nombreuses années ?

¹ Depuis le 1^{er} janvier 2011, s'est créée l'Unité Mixte de Recherche E.F.T.S. : « Education, Formation, Travail, Savoirs ». Cette U.M.R. compte quatre axes de recherche. Nous participons à celui qui développe des recherches sur les « processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage ».

Nous avons débuté ce travail de thèse au sein du G.P.E./C.R.E.F.I-T. : « Groupe Pratiques Enseignantes / Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse » / Université de Toulouse 2 -Le Mirail.

² Ce sont des énoncés comme : « D'accord », « Oui », « Oui / c'est bon / ... », « Non », « Kévin / ça ne va pas ce que tu fais », « Chut », « Assieds-toi correctement ».

³ La classe étant définie comme l'ensemble des élèves et de leur professeur (généralement le seul adulte présent) dans un espace matériel donné : le plus souvent la salle de classe (comprenant du mobilier, du matériel scolaire...), mais également la cour de récréation, les terrains à vocation sportive... donc dans, voire hors, de l'enceinte de l'école.

Dans ce mémoire, nous allons décrire ces pratiques et tenter d'éclairer le fait que tel ou tel enseignant puisse s'engager dans telles ou telles pratiques et donc, pour cette recherche, dans telles ou telles pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales.

Plusieurs pistes explicatives, compréhensives peuvent être suivies :

- celle des caractéristiques personnelles de l'enseignant,
- celle de déterminants sociaux, historiques et culturels,
- celle de l'existence d'« émergents » en situation, dans sa réalisation dynamique, lorsque l'enseignant et « ses⁴ » élèves sont en interactions.

Nous argumenterons pour choisir une piste qui prend en compte plusieurs « processus organisateurs » des pratiques.

Notre choix d'étudier « les pratiques d'enseignement évaluatives orales », renvoie, outre à la filiation précédemment exposée, à des motivations que nous allons développer dans les sous-chapitres suivants.

⁴ L'utilisation de ce déterminant possessif signifie les élèves de la classe de l'enseignant. En effet, en France, dans chaque école, un groupe d'élèves, c'est-à-dire une classe dans une salle de classe le plus souvent, est affecté à un enseignant. Désormais, nous ne mettrons plus de guillemets lors de l'utilisation de tels déterminants, dans le sens que nous venons de préciser.

1. Raisons de nos choix et premières précisions sur notre objet de recherche

Nous allons exposer ce qui a entraîné nos choix d'objet de recherche ainsi que commencer à définir cet objet.

1.1. Peu de recherches... qui pourtant promettent d'être heuristiques

C'est en écrivant l'état de la question lors de l'élaboration de notre mémoire de D.E.A.⁵ (Raybaud-Patin, 2005) que nous avons constaté, tout particulièrement pour le premier degré, en France, où les enseignants sont disciplinairement polyvalents, que peu de travaux de recherches sur les évaluations concernent, dans le même temps, plusieurs disciplines d'enseignement⁶.

Nous avons même dû inférer certaines de nos hypothèses à partir de contextes éloignés⁷, par manque de références théoriques, en particulier pour l'étude des évaluations écrites portées par les enseignants sur les cahiers et classeurs, dans le quotidien de la classe.

Au sein de sa classe, l'enseignant ne peut évaluer tous les apprentissages de manière formelle⁸ à cause, entre autres, d'une gestion⁹ collective et individuelle prenante, avec notamment l'importance du facteur temps. Il est amené ainsi à pratiquer des évaluations formelles pour quelques apprentissages mais aussi des évaluations informelles dans le quotidien de sa classe.

⁵ D.E.A. (Diplôme d'Etudes Approfondies, équivalent du Master II – Recherche) : Mémoire soutenu en 2005, sous la direction du Professeur M. Bru et sous le tutorat de L. Talbot (M.C.F.), ayant pour titre : « Pratiques d'évaluations verbales et écrites – Le cas d'un Professeur des écoles du Cycle des approfondissements ».

⁶ Parfois également nommées « matières ». Nous utiliserons une majuscule au début de chacune des disciplines scolaires, auxquelles nous ferons référence, pour signifier le caractère institutionnel de chacune d'entre elles. Chaque discipline renvoie à un « univers » et à des prescriptions à travers des programmes officiels, nous y reviendrons.

⁷ Ainsi, à partir de résultats obtenus grâce à une étude sur les bulletins scolaires (Sarrazy, 2001), nous avons émis des hypothèses sur les évaluations, portées sur les cahiers et classeurs, du quotidien de la classe.

⁸ Nous préciserons l'utilisation de ce terme.

⁹ Ce terme de gestion peut impliquer une notion de maîtrise, de pleine conscience de la part de l'enseignant. Ce n'est pas le cas, l'enseignant fait ou subit des « choix » : sa rationalité est limitée (Lee & Porter, 1993). Comme nous le verrons, les situations scolaires sont trop complexes et mouvantes pour que l'enseignant envisage toutes les solutions et choisisse en connaissance de cause. F. Tochon (1993, p. 163) défend même une arationalité chez les enseignants experts qui développent des « improvisations bien planifiées » où des routines quasi « inconscientes » sont à l'œuvre.

Ces évaluations informelles, qui peuvent donner lieu à des énoncés verbaux, le plus souvent ne sont pas nommées en tant que telles¹⁰. Ce type d'évaluations est donc difficile à définir, ce qui peut expliquer la relative rareté des recherches sur cet objet. De plus, ces pratiques évaluatives informelles doivent être « constatées » en milieu naturel et l'accès aux terrains de « cueillette de données¹¹ » n'est pas toujours aisé, ce qui peut également expliquer le peu de recherches sur cet objet.

Selon P. Perrenoud (1984), bien que ce soient des évaluations informelles, elles ont autant voire plus d'effets sur les élèves que les évaluations formelles définies par l'institution. Ainsi, chaque élève est « exposé », tout au long de sa scolarité, à de très nombreuses évaluations informelles. Ce ne peut être sans influencer ses représentations, ses attentes, son Sentiment d'Efficacité Personnelle,... plus largement l'image scolaire voire sociale, les « valeurs » qu'il se construit, au quotidien et éventuellement avoir un impact sur ses performances scolaires.

Aussi, notre objet de recherche nous paraît heuristique. Les évaluations informelles sont une partie de ce que P. Bressoux et P. Pansu qualifient de « jugement¹² scolaire ». Comme ces chercheurs constatent qu'il existe peu de travaux français sur l'influence éventuelle, sur leurs élèves, du jugement scolaire et sur les comportements que les enseignants adoptent en classe (2003, p. 107), nous espérons pouvoir y contribuer.

Enfin, les conclusions de certains des travaux sur l'« effet-maître positif » (Anderson, 2005; Bressoux, 1994; 2001, 2002b; 2007, ...) mettent en évidence qu'une des variables explicatives du phénomène serait liée aux pratiques d'évaluations des enseignants. Les professeurs efficaces et équitables se serviraient d'un système complexe d'évaluations, formelles et informelles, écrites et orales, qui leur permettrait de suivre de très près les progrès et les difficultés d'apprentissage de tous leurs élèves.

De plus, nous sommes « poussée » par le fait de pouvoir approfondir certains points de notre mémoire de D.E.A., c'est ce que nous allons exposer dans le sous-chapitre qui suit.

¹⁰ Le terme de feedback (action en retour), issu très majoritairement de recherches anglo-saxonnes, peut qualifier ces pratiques évaluatives.

¹¹ Nous empruntons cette expression principalement à la recherche canadienne (site de l'U.Q.A.M. par exemple), expression qui met en avant le fait que nous ne prélevons que quelques « éléments », parmi les possibles : d'où « cueillette ». Le terme de données est discutable puisque c'est à partir d'un cadre théorique que ce que nous prélevons a un « sens », nous aurions pu utiliser le terme d' « informations ».

¹² Le terme de « jugement » (qui peut renvoyer au judiciaire) est utilisé de façons très différentes voire opposées par rapport au terme « évaluation ». Plusieurs chercheurs s'en sont saisis : de J. Cardinet qui préconise d' « évaluer sans juger » (1989) à L. Mottier Lopez & L. Allal qui développent que toute évaluation implique du jugement (2010).

1.2. Continuité de nos recherches : du mémoire de D.E.A.... au mémoire de thèse

Notre mémoire de thèse de Doctorat, se situe dans la continuité de nos travaux de Maîtrise (Raybaud-Patin, 1997) et de D.E.A. (Raybaud-Patin, 2005). En effet, pour notre mémoire de Maîtrise¹³, nous avons étudié, grâce à une approche comparatiste, des variables de l'action didactique (Bru, 1991), c'est-à-dire des dimensions des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire au Cycle III¹⁴, chez quatre enseignants, dans plusieurs disciplines scolaires (Français, Mathématiques et Education Physique et Sportive). Puis, nous avons focalisé notre recherche de D.E.A. sur les pratiques évaluatives verbales informelles d'un seul enseignant, dans plusieurs disciplines scolaires (Français, Mathématiques, Education Physique et Sportive, Education Musicale et « Informatique »).

La recherche que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de D.E.A. nous a permis un travail exploratoire (selon une démarche abductive¹⁵). Dans le cadre de cette recherche longitudinale (sur une année scolaire) dont l'objet était l'étude de pratiques évaluatives informelles, orales et écrites, d'un enseignant de C.E.2.¹⁶, nous avons pu dégager (de façon statistiquement significative) que :

- ces évaluations sont très majoritairement individuelles (elles s'adressent à un seul élève), à l'initiative de cet enseignant et portent sur la régulation des tâches¹⁷ prescrites mais très peu sur des comportements posant problèmes ;

¹³ Mémoire sous la direction du Professeur M. Bru et le tutorat du Professeur A. Terrisse, soutenu en 1997, et ayant pour titre : « Etude comparative de variables observées chez des enseignants du Cycle III de l'Ecole Elémentaire pour trois disciplines (le Domaine de la Langue, les Mathématiques, l'Education Physique et Sportive) ».

¹⁴ Nommé également « Cycle des approfondissements », avec les classes de Cours Elémentaire 2^{ème} année, de Cours Moyens 1^{ère} et 2^{ème} année, donc des élèves de 8 à 11 ans.

¹⁵ Dans cette démarche abductive, nous avons « élaboré des conjectures » qui ne se déduisent pas uniquement directement de notre cadre théorique, mais qui sont induites également à partir d'indices relevés « sur le terrain ». Pour C. Peirce, le raisonnement par abduction est typique de toutes les découvertes scientifiques « révolutionnaires ». « Il n'y a pas de différence (au plus haut niveau) entre la froide intelligence spéculatrice et l'intuition de l'artiste ». Il y a quelque chose d'artistique dans la découverte scientifique et quelque chose de scientifique dans ce que les naïfs nomment les « géniales intuitions de l'artiste ». « Ce qu'elles ont en commun : le bonheur de l'abduction » (Eco, 1995) !

¹⁶ Cours Elémentaire 2^{ème} année (élèves de 8 à 9 ans).

¹⁷ Dans un cadre théorique relevant de l'ergonomie (Amigues, 2002, 2003), nous pouvons considérer que le professeur, à partir des prescriptions qui lui sont faites, prescrit, à son tour, des tâches aux élèves. Une tâche est une action visant la réalisation d'un but dans des conditions données : c'est ce qu'il y a à faire et non ce que l'on fait, c'est-à-dire l'activité (Leplat & Hoc, 1983).

- ces évaluations sont en lien avec les statuts¹⁸ des élèves : les interactions évaluatives sont plus nombreuses avec les élèves « faibles » considérés individuellement (38 %) et portent principalement sur les tâches à réaliser, puis avec les « forts » (28 %), et enfin les « moyens » (24 %) ; les 10 % restants étant des interactions évaluatives vers un groupe d'élèves ou la classe entière ;

- ces évaluations sont en lien avec les disciplines scolaires : seuls les travaux écrits et individuels en Français et en Mathématiques sont évalués (à l'aide d'appréciations et d'annotations). Bien qu'il existe, par exemple en « Informatique », des productions écrites, même individuelles, celles-ci ne donnent jamais lieu à des évaluations écrites. De plus, en Education Musicale, les évaluations orales sont très majoritairement collectives (la pratique de cet enseignant, dans cette discipline, s'effectuant toujours en classe entière : apprentissage de chant choral) ;

- ces évaluations informelles sont fréquentes (en moyenne : 46 par heure¹⁹), c'est-à-dire 37 évaluations orales émises par l'enseignant à chaque séance (chaque séance durant, en moyenne, 48 min). De plus, à l'écrit, seules environ 50 % des « productions » sont évaluées.

Ces résultats, portant sur un seul enseignant, vont dans le sens de certaines recherches :

- Celles de M.-C. Dauvisis (1992). Les fortes valences, scolaire et sociale, des Mathématiques et du Français entraînent des pratiques évaluatives différentes.

- Celles de M. Altet, P. Bressoux, M. Bru & C. Leconte-Lambert (1994, 1996). Les enseignants de C.E.2 concernés par leurs recherches interagissent plus avec les élèves « faibles ».

- Celles de J. Clanet (2002) ou de P. Veyrunes et J. Saury (2009). L'initiative des interactions vient principalement de l'enseignant.

- Celles de L. Talbot (2007). Les enseignantes de C.P.²⁰ concernées par sa recherche interagissent plus avec les élèves « faibles ».

¹⁸ Chaque élève, dans chaque discipline, peut être considéré comme « fort », « moyen » ou « faible ». Dans l'Ecole Elémentaire française, chaque élève peut donc avoir plusieurs statuts que lui attribue son enseignant qui enseigne, le plus souvent, l'ensemble des disciplines scolaires au Programme. Nous utilisons ces qualificatifs entre guillemets pour montrer que ce n'est pas une caractéristique de la personne qu'est l'élève mais un statut scolaire, attribué par un enseignant (du moins, dans le cadre de ce mémoire).

¹⁹ Une évaluation informelle orale émise environ toutes les 78 secondes.

²⁰ Cours Préparatoire (élèves de 6 à 7 ans).

Mais ces résultats, sur un seul enseignant, sont différents de ceux obtenus par T. Good & J. Brophy (2000) : les enseignants interagissent plus avec les élèves « forts ». De même, pour L. Talbot (2008) : les enseignants du second degré, concernés par cette recherche, interagissent plus avec les élèves « forts ».

Nous reviendrons sur ces recherches, mais ces différents résultats semblent, à première vue, contradictoires, nous sommes donc impatiente de poursuivre certaines parties de notre recherche de D.E.A. (Raybaud-Patin, 2005) par une recherche plus focalisée, plus qualitative et concernant plus d'enseignants.

Après avoir exposé les raisons de nos choix quant à cet objet de recherche, il nous semble intéressant d'annoncer la « colonne vertébrale » de notre mémoire, afin de donner à voir sa construction.

2. Structure de notre mémoire de thèse

Ce mémoire comporte trois parties : une première qui permet de définir les cadres théoriques de référence, une deuxième qui explicite le passage de ces cadres théoriques à l'empirie et une troisième qui expose les résultats qui sont discutés et mis en perspective.

Notre première partie permet, à partir de résultats de recherches sur les évaluations puis sur les pratiques, de préciser ce que sont les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales.

Cette partie est structurée de la façon suivante :

- D'abord, à travers une revue de littérature, nous faisons état de ce que nous avons recueilli sur les concepts d'évaluations, de façon générale puis dans le champ de l'éducation. Plus précisément, nous abordons les évaluations « des » puis « dans » les systèmes scolaires, en nous focalisant, progressivement, sur les évaluations informelles.

Les évaluations sont au cœur de publications très nombreuses, majoritairement prescriptives plus que descriptives et plutôt centrées sur les évaluations formelles et le plus souvent écrites. Nous caractérisons ces évaluations, en particulier les unes par rapport aux autres, nous décrivons leurs organisations et nous précisons les fonctions qu'elles remplissent. De plus, nous examinons les liens entre évaluations et disciplines enseignées, ce qui nous amènera à nous interroger sur les conditions des mesures des acquis des élèves.

- Dans un deuxième temps, nous continuons à préciser ce que nous entendons par pratiques évaluatives orales, en les situant, dans un cadre théorique socio-cognitif, par rapport aux pratiques, aux pratiques enseignantes, aux pratiques d'enseignement et aux pratiques d'enseignement orales. A travers les processus d'attente, nous examinons les liens entre pratiques d'enseignement et statuts des élèves. De plus, c'est grâce à des emprunts à un cadre théorique se référant à la « communication orchestrale » que nous développons des dimensions verbales et non-verbales des pratiques d'enseignement.

Ces deux premiers temps utilisent une « démarche en entonnoir » pour partir de « large » (les évaluations et les pratiques) et peu à peu cerner l'objet de notre travail de recherche (les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales).

- Dans un troisième temps, nous nous intéressons au Sentiment d'Efficacité Personnelle (S.E.P.), processus médiateur-organisateur entre interventions et environnements chez les enseignants, comme chez les élèves. Nous examinons les liens éventuels entre les S.E.P. de l'enseignant d'une classe, ses pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales, les S.E.P. de « ses » élèves.

Notre deuxième partie nous permet de développer une problématique plus précise que celle proposée en début de mémoire puis de présenter notre conjecture générale de recherche et enfin de préciser comment nous opérationnalisons cette recherche. Nous décrivons tout particulièrement nos procédures de « cueillette de données » in situ, en détaillant les instruments que nous avons construits.

Ces deux premières parties donnent à voir les cadres théorique, épistémologique et en partie méthodologique de notre travail.

Dans notre troisième partie, en utilisant des traitements majoritairement quantitatifs (où le qualitatif est présent grâce à de nombreuses modalités de variables qui sont étudiées), nous élaborons nos résultats, ainsi nous opérationnalisons notre conjecture générale.

Enfin, après une conclusion et une discussion sur les apports de notre recherche, nous allons clore sur des limites, mais aussi des ouvertures et des prolongements possibles.

Dans ce mémoire, nous nous centrons majoritairement sur les pratiques des enseignants. Notons que cette centration ne signifie pas un désintérêt pour les élèves, que nous prenons en compte lors des interactions et à travers leurs S.E.P. et leurs « performances ». Mais, outre des choix de faisabilité et donc de réduction du champ de la recherche, il nous semble important d'étudier ce que les enseignants mettent en œuvre pour organiser les conduites d'apprentissage de leurs élèves ; nous focalisant, pour ce mémoire, sur les évaluations qu'ils émettent face aux productions des élèves, dans le quotidien de la classe.

Nous tenons à préciser que l'usage générique du terme masculin « enseignant » est une simplification formelle dans ce mémoire. En effet, ce terme désigne l'(es) enseignante(s) et l'(es) enseignant(s).

1^{ère} partie :

Le cadre théorique de notre recherche

Chapitre 1 :

De l'évaluation... aux évaluations informelles orales

Chapitre 2 :

**Des pratiques...
aux pratiques d'enseignement évaluatives orales**

Chapitre 3 :

**Les Sentiments d'Efficacité Personnelle...
une ressource des acteurs
en situation d'enseignement-apprentissage**

Chapitre 1.

De l'évaluation ...

aux évaluations

informelles orales

Nous précisons ce que nous entendons par « évaluation » et tout particulièrement par « évaluations informelles orales ».

1. Evaluation(s)

D'abord un peu d'étymologie²¹. Le mot « évaluation » a pour origine la racine indo-européenne « wal » dont la signification est « exprimer sa force », « être puissant ». Ses dérivés sont nombreux dans les langues occidentales et sont apparus dans la langue française par l'intermédiaire du latin²².

Le mot « évaluation » est composé du latin « evaluatio » et de la préposition « e » (ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif « valuatio », dérivé du verbe « valere ». Ainsi, le sens même d'« évaluation » peut être compris comme le processus pour établir la force, la puissance... à partir de « dimensions » repérables dans ce que l'on veut évaluer.

²¹ Extraits du « Nouveau Littré », édition 2007.

²² Pour exemples : valere, « être fort, bien portant, puissant » et « valoir » ; valor, « valeur » ; validus, « fort, valide » et son contraire invalidus, « faible » ; validitas, « force ». Ces termes ont donné valoir, valable et vaillant, valence, value (participe passé féminin de valoir – utilisé au XIII^{ème} siècle – qui a survécu sous la double forme de plus-value et de moins-value), vaurien, « qui n'a aucune valeur », « qui ne vaut rien » ; valide versus invalide, validité versus invalidité. Il y a aussi équivalent et équivalence formés à partir de la même racine latine à laquelle a été ajouté l'adjectif æquus signifiant « égal ». Donc équivalent a le sens de « qui a la même valeur, la même force ».

Dès le Moyen-Age, on trouve « avaluer » qui a donné aval, avaliser puis « esvaluer ». Si le mot évaluation « action d'évaluer » apparaît déjà en 1385, il faudra attendre 1852 pour que se crée le verbe réévaluer et 1929 pour qu'apparaisse le nom réévaluation...²³.

Dans notre langue, les mots de la famille d'« évaluation » sont donc très nombreux et nous pouvons également répertorier quelques « synonymes » d'évaluation fréquemment utilisés dans le langage courant : appréciation, jugement, mesure, contrôle, estimation, impression, sentiment, expertise, comparaison.

Ainsi, le terme « évaluation » est très polysémique. Il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus).

Comme le précise J. Aubret (1995), nous évaluons sans cesse, dans la vie courante : c'est une de nos modalités d'adaptation à l'environnement physique et social. M. Lecointe (1997) ajoute que nous évaluons « en mesurant » : ce sont les processus de quantification par rapport à un « étalon » ou par rapport à l'« écart entre deux états successifs d'une même chose » ; nous évaluons, en recherchant du sens : en termes d'explication, de direction, l'évaluation « ne prend son intérêt que par l'explication à laquelle elle concourt » ; mais l'évaluation est aussi « évolution » c'est à dire « opération de jugement en vue de prendre une décision » pour, le plus souvent, améliorer l'action. Cette « évolution » peut amener à « aller autrement », nous parlerons alors de « régulation complexe » (Vial, 1996) qui prend en compte la singularité de la trouvaille, de l'imprévu : « On se retrouve donc avec une régulation double : une régulation de convergence au programme initial, une régulation référentielle et une régulation débouchant sur des divergences par rapport au programme, sur des aménagements, une régulation différentielle ». Ainsi est remise en cause « la suprématie de la prévision sur l'acte » (Vial, 1997a, p. 38).

Rendue visible dans le « champ de la gestion » (Maccario, 1996, p. 12), au sein des entreprises privées puis publiques, avant d'être utilisée dans d'autres champs, comme celui de l'Education, l'évaluation s'est peu à peu institutionnalisée. De toutes façons, tous les processus sociaux génèrent « des systèmes de valeurs et des procédures de conformité ou non à ces valeurs » (Lecointe, 1997, p. 87). C'est en particulier ce qui se passe à l'école.

L'évaluation peut donc prendre de multiples significations, c'est pourquoi avant de préciser ce terme dans nos travaux, nous utilisons « évaluations » au pluriel.

²³ Assez curieusement, si sous-évaluer est utilisé dès 1856, il faudra attendre près de 70 ans pour que son contraire « surévaluer » entre dans le vocabulaire courant. Et, tout aussi paradoxalement, si « surévaluation » date de 1931, son contraire « sous-évaluation », ne semble avoir été utilisé qu'à partir de 1966...

Les évaluations s'inscrivent à la fois dans des problématiques de recherche mais également dans des problématiques sociales et professionnelles. Une réflexion épistémologique nous semble donc nécessaire.

Pour ce mémoire de thèse, nous sommes dans une problématique de recherche. Ainsi, les données auxquelles nous « accédons » ne se donnent pas directement à nous mais sont construites dans le cadre de nos références théoriques. Nous avons donc à mener une réflexion afin de tendre, dans cette construction, vers une certaine objectivité, c'est-à-dire la construction de connaissances indépendantes de nous-mêmes en tant qu'acteur social et professionnel. Ceci nous amène à appréhender, avec une objectivité relative, la complexité de la réalité et en tant qu'apprentie-chercheuse à nous interroger sur les « implication et explication » (Bataille, 1990).

Nous nous devons d'abord d'être au clair, par rapport à un positionnement en tant que citoyen(ne) concerné(e) par une problématique sociale. Les évaluations sont présentes dans tous les champs de notre société, évaluations quantitatives, voire qualitatives, liées bien souvent aux budgets, coûts et financements, évaluations du système éducatif, loin... de notre recherche sur les évaluations dans le quotidien de la classe. L'évaluation est donc une pratique sociale qui est utilisée, le plus souvent, comme permettant aux décideurs (politiques) d'adapter de manière rigoureuse et rationnelle les moyens aux besoins et aux réalités locales. Sans doute, le développement d'une vision économique de l'éducation, perçue comme bien et investissement social dans un contexte de marché et de gestion est-il une des sources des pratiques et du vocabulaire actuels. En s'engageant dans une recherche, nous ne pouvons ignorer le contexte général et la demande sociale dans lesquels nous évoluons surtout si ce sont les politiques, les institutions, les praticiens qui commandent et financent des recherches.

Nous nous devons également d'être au clair, par rapport à un positionnement en tant que « parent » concerné par les évaluations, tout particulièrement celles des établissements scolaires. De plus en plus souvent, les parents d'élèves ou parfois les élèves eux-mêmes « choisissent » leur établissement scolaire. Ce choix est parfois une véritable stratégie : choix des options et des langues selon l'établissement souhaité pour échapper à la « carte scolaire » et accéder à un établissement prestigieux. Ces derniers, conscients de ces stratégies et pour construire de solides réputations, mettent en place des études évaluatives (développées dans le cadre du projet d'établissement, par exemple, et parfois éditées sous forme de « plaquette publicitaire ») afin de montrer aux parents, et à leurs enfants, qu'ils sont pédagogiquement et éducativement les meilleurs....

Enfin, nous devons être d'autant plus vigilante que cette problématique a été et est toujours, pour nous, une problématique professionnelle. Nous « connaissons » bien ces pratiques pour en être actrice. Ceci nous oblige à une vigilance dans les interprétations ou les inférences mais peut être, parfois, un atout pour « comprendre » les logiques des professeurs.

En effet, être « dedans », c'est-à-dire familière des usages, des règles, des codes tout en étant « dehors », c'est-à-dire interpellée par ce que nous pensions « connu » (Caratini, 2004), est richesse. Ainsi, notre connaissance du terrain nous apporte une certaine « crédibilité » mais ne nous assure aucunement une « validité scientifique » (Marchive, 2005) lorsque nous produisons ce mémoire. Il nous faut donc nous distancier d'une culture professionnelle sans la renier. En effet, en tant qu'enseignante dans des postes successifs à de nombreux niveaux du Premier Degré puis sur un poste d'A.T.E.R.²⁴, nous avons « pratiqué » des évaluations. Egalement en tant que Maître Formateur puis Conseillère Pédagogique, nous avons aidé des professeurs, principalement du Premier Degré, à concevoir, puis mettre en place, des moments d'évaluations de leurs projets, de leurs enseignements ou des apprentissages de leurs élèves. La perspective était prescriptive, bien que nous essayions d'analyser, avec les enseignants concernés, les pratiques déjà en place... alors que, dans ce mémoire de thèse, la perspective est descriptive, explicative, compréhensive.

Nous venons d'évoquer une nécessaire objectivation dans notre travail de thèse. Cette objectivation s'est réalisée d'abord par une certaine mise à distance qu'ont pu nous apporter des théories de références, dès la première année de notre Doctorat.

Lors des recueils de données, une grande vigilance en termes de statut et de posture a été enclenchée dès la passation du « contrat²⁵ » entre les enseignants et nous, pour éviter au maximum les confusions entre professionnelle et doctorante. Nous avons tenté également de perturber le moins possible la « réalité » que nous étudions²⁶.

Enfin, tout le long du travail d'écriture de notre mémoire, une mise à distance s'est effectuée grâce à ceux qui nous ont guidée (directeur et co-directeur de mémoire). Egalement lors de communications dans des séminaires et des colloques, les questions posées, les remarques et les suggestions qui nous ont été adressées nous ont permis de réinterroger des « allant de soi ».

²⁴ Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Toulouse 2 Le Mirail, en Sciences de l'Education.

²⁵ Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

²⁶ Nous y reviendrons, également, dans la deuxième partie de ce mémoire.

Ajoutons que le fait d'utiliser une approche comparatiste pour exploiter nos « données » n'a pu que favoriser cette objectivation. Une telle démarche est ancienne en Sciences Humaines puis a été « délaissée » et remise au jour en particulier, récemment, dans le champ de l'Education par le courant de la Didactique. En effet, « à la charnière du 18^{ème} et 19^{ème}, le dogmatisme qui, jusqu'alors, enfermait encore la compréhension de l'être humain dans une rigidité épistémologique, permit l'extrapolation du modèle explicatif issu des Sciences de la Nature aux Sciences de la Culture. Dès le premier tiers du 19^{ème}, les comparaisons, les similitudes, les oppositions ou les parallélismes vont concourir à l'élaboration d'une épistémè de la diversité » (Jucquois & Vielle, 2000, p. 23).

En synthèse...

L'évaluation est un acte très fréquent dans notre quotidien et permet d'attribuer une valeur à un objet, un événement... Le terme « évaluation » est notamment polysémique car il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus).

Nous évaluons en « mesurant » : ce sont les processus de quantification par rapport à un « étalon » ou par rapport à l'« écart entre deux états successifs d'une même chose ». Nous évaluons en « recherchant du sens » : en termes d'explication, de direction, l'évaluation « ne prend son intérêt que par l'explication à laquelle elle concourt ». Mais l'évaluation est aussi « évolution » c'est à dire « opération de jugement en vue de prendre une décision » pour, le plus souvent, améliorer l'action (Lecointe, 1997). Nous pouvons alors parler de régulation complexe, à la fois référentielle et différentielle qui ne peut totalement s'anticiper et donc se réalise lors du déroulement de l'action (Vial, 1997a).

Tous les processus sociaux génèrent « des systèmes de valeurs et des procédures de conformité ou non à ces valeurs » (Lecointe, 1997). C'est en particulier ce qui se passe à l'école, nous y reviendrons dans la suite de ce mémoire.

Afin de « prendre du recul », nous allons, dans les sous-chapitres suivants, résumer les apports d'une revue de littérature dédiée aux évaluations, pour préciser les utilisations de ce terme, tout particulièrement dans le champ de l'éducation.

2. Evaluations en éducation

Comme le précisent P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron (1983, p. 28) : c'est une critique logique et lexicologique du langage commun qui apparaît comme le préalable le plus indispensable à l'élaboration contrôlée des notions scientifiques. L'objet d'étude étant « une mise en forme logiquement contrôlée ou formalisée des idées du sens commun ».

Nous tentons de nous éloigner de ce sens commun en donnant, dans un premier temps, à voir comment le terme « évaluation(s) » est utilisé à travers la littérature concernant l'éducation.

Ainsi chez des professionnels, un même terme peut représenter des objets fort différents selon les acteurs.

Par exemple, comme le développe A. Piasser (1999), le terme d'« évaluation formative » est très polysémique : dénommée « formative par les enseignants », lors des inspections, elle est considérée « sommative par les inspecteurs ». « Pour les premiers, cette évaluation constituerait le moyen d'effectuer les remédiations nécessaires. Du côté des inspecteurs, il en va autrement : instaurée, par les enseignants, à la fin d'une série d'apprentissage de façon systématique, elle rejoint, pour eux, l'ensemble des bilans sommatifs ».

Nous allons brièvement développer ce qui concerne la « docimologie », les évaluations « des » puis « dans » les systèmes éducatifs, pour préciser notre objet d'étude : les évaluations informelles orales.

2.1. De la docimologie aux évaluations

C'est en France, au lendemain de la Révolution, que la question de l'évaluation se posa par nécessité de trouver des dispositifs pour « mesurer les compétences » des prétendants à une fonction qui auparavant se transmettait, le plus souvent, de génération en génération au sein de la même famille (Meyer, 1995, p. 14).

Le terme « évaluation » n'était pas utilisé dans les lieux d'éducation formelle²⁷ et longtemps, le temps de « classe » permettait surtout de dicter les devoirs, de corriger les précédents et de les noter. La note ayant principalement un caractère public et permettant le classement des élèves ; ce classement renvoyant également à des pratiques sociales, comme celle de la « distribution des prix », ou à la reconnaissance de compétences pour exercer certaines professions via examens, brevets, concours...

Des recherches en docimologie, dès le début du XX^{ème} siècle, furent réalisées. Retenons principalement celles d'H. Piéron, M. Scriven et G. de Landsheere qui donnèrent lieu à des publications importantes dans les années 1960 - 70 (De Landsheere, 1971; Piéron, 1963; Scriven, 1967). Ces recherches furent relayées et se poursuivent toujours grâce à un certain nombre de travaux principalement dans le champ de la psychologie sociale qui ont continué à montrer le peu de fiabilité de la notation²⁸. En réaction, la construction d'« outils de mesures » fut réalisée, le plus souvent sous forme de tests aux questions fermées et utilisant des grilles de cotation qui vont peu à peu être complétés par des épreuves psychologiques, afin d'avoir des instruments étalonnés et donc plus fiables.

C'est à partir des années 1970, au moment même de la création des Sciences de l'Éducation en France, que le terme « évaluation(s) » va être utilisé et c'est G. De Landsheere (1972) qui en est le précurseur principal, en langue française, en renonçant à « feedback » pour « évaluation ». C'est un terme emprunté d'abord à la théorisation des logiques mécaniques, en particulier avec la cybernétique qui a mis en évidence le principe de feedback (ou rétroaction) puis avec la systémique développant les logiques d'évolution des systèmes.

²⁷ Les concepts d'éducation formelle, non formelle (voire informelle) résultent de textes internationaux de l'O.M.S. et de l'U.N.E.S.C.O. et sont « poreux ». L'éducation formelle, qui se déroule suivant des programmes donnant lieu le plus souvent à certifications, dans des lieux spécifiques (écoles ou universités), n'est pas l'unique lieu d'éducation. La première source d'éducation est non formelle : il s'agit de la famille et de l'entourage dont les pairs. Le concept d'éducation non formelle est apparu plus récemment : cette éducation relève d'organismes, de mouvements, d'associations, en particulier ceux de l'« éducation populaire ».

²⁸ Nous y reviendrons dans « Les évaluations formelles ».

Dans le cadre de l'éducation formelle, nous sommes amenée à distinguer, comme le précise M. Bru (1992a), les évaluations « des » systèmes éducatifs et les évaluations « dans » les systèmes éducatifs.

2.2. Evaluations des systèmes éducatifs

En France, depuis le début des années soixante-dix, différentes lois en matière d'éducation, mises en place par les divers gouvernements, dénotent une réelle volonté politique de donner plus d'autonomie aux institutions scolaires²⁹ mais, dans un même temps, les décideurs, à chaque niveau du système éducatif, recourent à l'évaluation. Le Ministre, le Recteur, l'Inspecteur, le Proviseur, le Principal évaluent la portée de leur « politique » et rendent compte à leurs supérieurs des résultats (scolaires, financiers, humains, techniques...) à l'échelle locale, afin que ces derniers puissent ajuster les moyens organisationnels, financiers, voire de formation. Ce contexte institutionnel accompagné de réformes financières (telle la L.O.L.F.³⁰ et la R.G.P.P.³¹ qui engendrent, entre autres, une nouvelle architecture budgétaire) légitiment et développent ces évaluations. Pour chacun des objectifs préalablement définis, des critères et des indicateurs de performance sont mis en place dès la construction d'une « mission », d'un « programme » ou d'une « action ». Ces critères et indicateurs permettent d'évaluer ce qui a été mis en œuvre afin de voir si les objectifs sont atteints et, éventuellement, de reconduire ou de réajuster le projet initial.

La littérature, de nos jours, est abondante quant à ce type d'évaluations : les publications, non toujours issues de recherches, sont plutôt prescriptives.

Ces évaluations des systèmes éducatifs n'étant pas notre objet de recherche, sa connaissance, partielle, nous apporte des éléments de comparaison afin de le définir et nous permet de préciser le contexte des pratiques enseignantes en France. Aussi, nous ne nous intéressons qu'à quelques publications.

²⁹ Quelques exemples : la promulgation de la loi Haby, en 1975, qui donne capacité juridique aux collèges et lycées. La loi de décentralisation, en 1982, qui donne la gestion d'établissements scolaires aux collectivités locales. La création des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement, en 1983. La loi d'orientation de 1989 qui donne obligation, à chaque établissement, de mettre en place un projet. Et, plus récemment la loi d'orientation et de programme du 23 Avril 2005 qui reconduit ces projets.

³⁰ Loi Organique des Lois de Finances.

³¹ Révision Générale des Politiques Publiques.

En France, certaines publications sont élaborées par l'Éducation Nationale. Depuis plus d'une dizaine d'années le M.E.N. - D.E.P.(P.)³² édite, quasi annuellement, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », les « Notes d'Information [évaluation - recherche] », « L'état de l'École », la « Géographie de l'École »... qui complètent les rapports des Inspections Générales. Toutes ces publications s'appuient sur des critères et des indicateurs devant permettre des évaluations de la Maternelle au Lycée.

Notons également les publications du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École dont les instances, créées en 2000, regroupent des représentants de la société civile, des acteurs et des usagers de l'Éducation Nationale ainsi que des experts français et étrangers. Ce H.C.E.E. a été remplacé en 2005 par le Haut Conseil de l'Éducation. Récemment, le H.C.E. a commandité un rapport « Éléments d'évaluation de l'école primaire française » (I.R.E.D.U., 2007) où sont notamment analysées les pratiques d'évaluation des élèves.

D'autres publications, le plus souvent sous forme de rapports, issues de recherches internationales³³, comme celles établies d'après les études P.I.S.A.³⁴ à l'initiative de l'O.C.D.E.³⁵ mais également T.I.M.S.S.³⁶ ou P.I.R.L.S.³⁷ à l'initiative de l'I.E.A.³⁸, établissent des analyses comparatives. Notons que, principalement, sont prises en compte des « disciplines » telle la Langue maternelle (tout particulièrement en Lecture) et les Mathématiques, parfois les Sciences, l'Informatique ou l'Éducation Civique. L'I.E.A. ne présente, en général, que des analyses à partir de données principales laissant aux chercheurs et aux décideurs le soin d'exploiter et d'interpréter les données secondaires. Par contre, l'O.C.D.E. exploite les données primaires et secondaires allant jusqu'à établir des recommandations, tentant de promouvoir les politiques les plus « efficaces ».

Ces évaluations des systèmes éducatifs, initialement centrées sur les performances des élèves, donnent lieu à des analyses comparatives, d'un pays à l'autre, le plus souvent. Ces évaluations permettent d'établir les « rendements scolaires » de ces systèmes en se centrant plus largement sur les curricula, la qualité, les coûts, l'efficacité voire l'efficience...

³² Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de l'Évaluation de la Prospective (et plus récemment : de la Performance).

³³ Les plus diffusées en France concernent les pays « économiquement avancés ».

³⁴ Programme for International Student Assessment.

³⁵ Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

³⁶ Third International Mathematics and Science Study.

³⁷ Progress In Reading Literacy Study.

³⁸ International association for the Evaluation of educational Achievement.

Peu à peu, ces évaluations se sont décentrées des curricula visés ou implantés pour se centrer sur des acquis (des « compétences fondamentales ») qui devraient permettre l'insertion des jeunes dans les sociétés. Ainsi, plus récemment, viennent s'ajouter, en complément, des indicateurs d'équité permettant d'estimer les égalités de résultats ou d'acquis et des indicateurs de tendance permettant d'estimer des changements, des progrès. Initialement concernant quasi-exclusivement les élèves, les données actuelles sont recueillies également aux niveaux des personnels, des établissements et même des « partenaires », tels les parents des élèves.

Diffusées depuis une cinquantaine d'années, les finalités et, en conséquence, les objets de ces évaluations internationales se sont donc modifiés. De plus, l'évolution des moyens de diffusion des analyses et des interprétations de ces évaluations a permis des efforts de lisibilité car le public des lecteurs potentiels n'est plus réduit, de nos jours, à des experts ou des chercheurs. Tout citoyen peut avoir accès à des analyses détaillées, argumentées, via en particulier les sites de l'O.C.D.E. ou de l'I.E.A.. La tendance actuelle promeut une « technicisation » des processus d'évaluations à travers des dispositifs de plus en plus complexes pour la conception des instruments d'évaluations, le recueil et l'exploitation des données afin de pallier aux biais qui ont été mis en évidence. Ainsi lors de la conception, « la problématique de l'équivalence culturelle et du contrôle des traductions [...] a débouché sur la mise en place de dispositifs [...] de gestion et de contrôle de la qualité et de l'équivalence des traductions » (Lafontaine & Simon, 2008, p. 114). Les instruments de recueils ont également évolué passant des questionnaires « papier » à des questionnaires en ligne ou à l'utilisation de vidéo (T.I.M.S.S.). Les méthodes d'analyses des données se sont complexifiées, complétant des analyses binaires par des analyses multiniveaux puis par des Modèles de Réponses aux Items. De plus, les interprétations et les projections se veulent désormais plus « relatives » qu'absolues, comme le développent C. Monseur et D. Lafontaine (2006, p. 359).

Désormais, les états (principalement les plus développés) utilisent ces évaluations internationales « comme moyen rationnel qui vise à assurer l'efficacité et la qualité de l'institution éducative et à instaurer l'accès à l'information et la participation éventuelle des acteurs concernés à la prise de décision » (Tsakiris, 2001, p. 106). Ainsi, « le pouvoir central cherche à piloter le système éducatif » (Idem, p. 110). En France, de plus en plus, l'école doit donc rendre compte de ses résultats. Les indicateurs de rendement se développent à tous les niveaux institutionnels, tout particulièrement les résultats des élèves à des « Évaluations Nationales » (de plus en plus nombreuses tout au long de la scolarité).

Un système d'injonctions, par circulaires principalement, amène parfois à des « contrats d'objectifs³⁹ » et à des actions en formations initiale et continue. L'« accountability⁴⁰ » venue d'Angleterre et des États-Unis va-t-elle s'imposer dans le système scolaire français alors qu'elle subit de fortes critiques dans les pays anglo-saxons ? Ces critiques sont principalement fondées sur le fait que des biais, liés au « bachotage » des tests ou des évaluations à caractère national, peuvent amener à une baisse du niveau général des élèves dans une discipline donnée. En effet, ces évaluations sommatives externes (examens, tests...), en plus d'être très coûteuses en temps et en argent ont un impact négatif sur l'enseignement, qui devient plus « restreint », beaucoup de temps étant consacré à la préparation des élèves aux tests. L'impact sur les élèves est également souvent négatif : ces derniers se centrent plus sur les performances que sur la réflexion, ils sont plus anxieux, l'estime de soi des plus faibles décroît. Leur niveau n'augmente donc qu'à très court terme (Harlen, 2008).

En synthèse...

Le terme « évaluation » est apparu dans les années 70 dans le champ de l'Éducation (De Landsheere, 1972). Il désigne l'action en retour, la rétroaction (ou feedback).

Les évaluations des systèmes éducatifs, en particulier celles qui sont menées internationalement, ont évolué, ces dernières dizaines d'années, dans leurs finalités et leurs objets. Ces évaluations se sont complexifiées, utilisant des « outils » de plus en plus sophistiqués, pour pallier un certain nombre de biais constatés (Monseur & Lafontaine, 2006). Mais ces évaluations ne concernent que quelques disciplines scolaires qui ainsi acquièrent un statut particulier.

Comme à tous niveaux institutionnels, l'école doit, de plus en plus, rendre des comptes de qualité, d'efficience, d'équité pour justifier, en particulier financièrement, de politiques publiques, les évaluations se multiplient. Elles « prennent sens », très peu à travers leurs processus mais, principalement, à travers leurs produits (c'est-à-dire les résultats obtenus qui deviennent des mesures-indicateurs pour les objectifs préalablement fixés). Ces évaluations sont donc un des instruments de gestion des individus et des ressources, des formations individuelle ou collective, des injonctions, des prospectives,... On parle aujourd'hui, pour les systèmes éducatifs, de « pilotage par l'évaluation⁴¹ ».

³⁹ La loi d'« Orientation et de programme pour l'avenir de l'école », du 23 avril 2005, prévoit, dans son article 36, de tels contrats qui se sont développés d'abord dans le Second Degré.

⁴⁰ La « transparence », le fait de devoir « rendre compte » par rapport aux politiques publiques... et éventuellement le fait de permettre aux familles de choisir un établissement en fonction des publications des résultats des établissements à des Evaluations Nationales voire Internationales.

⁴¹ Tout particulièrement depuis le rapport D'A. Thélot (2004, p. 99) : « Le système éducatif doit passer du gouvernement par les règles au pilotage par les objectifs et les résultats » et (déjà) dans son ouvrage de 1993.

Après avoir établi quelques caractéristiques des évaluations « des systèmes éducatifs », qui peuvent entraîner des modifications des pratiques enseignantes, en particulier à travers les « contrats d'objectifs » ou les formations, nous nous intéressons aux évaluations « dans les systèmes éducatifs ».

2.3. Évaluations dans les systèmes éducatifs

Nous nous focalisons sur les évaluations⁴², en classe, de ce qui est « produit » (productions écrites, productions orales, productions motrices⁴³) par chacun des élèves. Ces évaluations peuvent prendre la forme d'une évaluation « externe » (par l'enseignant), d'une co-évaluation (par l'enseignant et le ou les élève(s)), d'une évaluation mutuelle (d'élève(s) à élève(s)) ou d'une auto-évaluation.

Nous ne nous intéresserons qu'aux évaluations que les enseignants réalisent par rapport à ce que produisent leurs élèves.

Dans le Premier Degré, en France, les professeurs d'Ecole sont disciplinairement polyvalents. Ils enseignent quasiment toutes les disciplines au Programme⁴⁴ dans « leur⁴⁵ » classe composée d'élèves d'à peu près de même âge mais de statuts⁴⁶ différents. Ces professeurs sont ainsi amenés à évaluer leurs élèves dans chacune de ces disciplines.

Ils les évaluent de façons formelle et informelle⁴⁷.

C'est ce que nous développons dans les deux sous-chapitres suivants.

⁴² Les évaluations dans les systèmes éducatifs sont multiples : dans ce sous-chapitre, nous pourrions longuement nous intéresser aux évaluations des enseignants en formation initiale ou lors d'inspections, les critères d'évaluations pouvant avoir éventuellement une influence sur les pratiques enseignantes. De nombreuses recherches traitent des évaluations en particulier en formation initiale... mais peu les mettent en lien avec les pratiques de ces enseignants, nous ne développerons donc pas ces points.

⁴³ Dans le sens de productions « produites » par le corps exceptées celles qui donnent lieu à des « productions orales » (produites par la voix) ou à des « productions écrites » (qui laissent des « traces écrites » ; en situation scolaire donc sur du papier le plus souvent voire sur le « tableau » présent dans chaque salle de classe).

⁴⁴ Un Programme, défini discipline par discipline, est en vigueur pour chaque niveau de classe ou de Cycle (l'école primaire comportant trois Cycles).

⁴⁵ Dans le sens du groupe d'élèves dont ils ont plus spécifiquement la « responsabilité » pendant, le plus souvent, une année scolaire.

⁴⁶ Terme que nous allons définir précisément dans la suite de ce mémoire.

⁴⁷ P. Perrenoud propose ces qualificatifs, notamment dans le cadre des formations initiale voire continue des enseignants (1994, p. 119).

2.3.1. Évaluations formelles

Ces évaluations ont lieu dans des temps nommés comme tels. Ce sont les concours, les examens, ainsi que les moments où les enseignants ont, le plus souvent, averti les élèves, plusieurs jours auparavant, afin qu'ils « révisent » pour se préparer. Ces évaluations donnent lieu à communication aux élèves, à leurs familles, parfois à l'Institution. Elles se déroulent donc sur des temps identifiés par les enseignants, leurs élèves, voire leurs familles.

Les recherches dans ce domaine sont quantitativement considérables et se sont amplifiées ces dernières années. Nous ne ferons référence, dans ce mémoire, qu'à des travaux de recherches « repères »⁴⁸ et, dans ce sous-chapitre, à ceux principalement centrés sur les évaluations formelles.

C'est à la fin des années soixante, dans le domaine de la formation d'adultes, que naquirent les qualificatifs de « sommative » et « formative » :

- L'évaluation est sommative : finale c'est à dire en fin de formation et externe, établie par l'équipe décisionnelle de la formation et non par les formateurs eux-mêmes. C'est une évaluation souvent institutionnelle et formelle centrée sur les produits.

- L'évaluation est formative : elle ne se centre pas uniquement sur les produits mais principalement sur les processus se déroulant pendant la formation. L'évaluation est donc interne c'est à dire construite par les formateurs eux-mêmes. C'est une évaluation qui peut être formelle ou informelle et qui, avant tout, doit permettre au formateur de « voir les effets » de son enseignement.

Ce nouvel intérêt pour les évaluations est venu, en l'occurrence, après l'apparition d'ouvrages, sur le marché de la « littérature pédagogique ». Un des ouvrages de référence de cette époque, était « The Methodology of Evaluation », de M. Scriven (1967), qui s'attacha à définir et à expliciter des pratiques d'évaluations et ses différentes applications dans le champ social.

Notons également les travaux de B.S. Bloom (Bloom & al, 1971) où les qualificatifs de « formative » et « sommative » réapparaissent.

- L'évaluation sommative permet le classement, la certification, le bilan, attestant des progrès des élèves, les comparant entre eux. Elle peut être critériée ou normative, la distribution des performances créant, le plus souvent, la norme.

⁴⁸ Nous puisons de nombreuses références dans l'ouvrage « Recherche sur l'évaluation en éducation » (Figari & Mottier Lopez, 2006).

- L'évaluation formative est fréquente, permettant à l'apprenant de remédier à ses erreurs, elle a une fonction de rétroaction pour informer l'enseignant et l'élève. Elle est critériée (permettant de comparer une performance à un seuil de réussite plus ou moins fixé à l'avance) et peut être informelle ou formelle (ce peut être le cas des contrôles continus).

Les années soixante-dix sont marquées par le béhaviorisme, opérationnalisé par la mise en œuvre de la « Pédagogie Par Objectifs » (P.P.O.), inspirée du modèle taylorien de division des tâches, où les contenus de programmes sont morcelés et où chaque étape, chaque objectif intermédiaire est évalué formellement (Barbier, 1985).

Se pose alors le problème d'évaluer ou d'agir (Hadji, 2001, p. 135 et 138) donc de l'activisme évaluatif. Cette P.P.O. fait le pari du transfert des apprentissages de chaque partie au tout. Elle permet une évaluation critériée en comparant des comportements observables à des comportements attendus mais l'adéquation entre indicateurs et objectifs à évaluer reste délicate (Bru, 1991, pp. 82-84). Un désir de rationalisation des activités d'enseignement, de tout maîtriser, de rendre « transparent » se développe.

C'est également la période qui suit les événements de « Mai 68 » en France, où un rejet du « contrôle » car synonyme de répression, de sélection, de sanction (Barbier, 1985) amena les enseignants à s'interroger sur les évaluations et à abandonner le « mérite ». C'est aussi, officiellement, la suppression des « compositions et des classements » par le ministre de l'époque (E. Faure en 1969). Les « jugements » de conformité à des normes (souvent implicites) ayant été fortement ébranlés, la circulaire du 6 Janvier 1969⁴⁹ appelait à une prise de conscience de la « relativité des notes et à écarter les procédés dont la prévision apparente est trompeuse ».

Les liens entre mesures (renvoyant au quantitatif) et évaluations (renvoyant au qualitatif) sont donc objets de discussions (De Landsheere, 1976).

Dans les années quatre-vingt, les évaluations, lors de formations, sont de plus en plus définies comme des processus professionnels intégrant des recueils d'informations, en fonction de « grilles de lectures », intégrant également des interprétations et des prises de décisions (Barbier, 1985; Cardinet, 1986, 1989; De Ketele, 1986; Hadji, 1989; Stuffelbeam & al, 1980). A partir de cette décennie, les dimensions sociales des évaluations sont au premier plan des publications.

⁴⁹ Premiers éléments relatifs aux compositions, notes et classements (Premier et Second Degrés). Bulletin Officiel de l'Education Nationale (N° 2) du 9 janvier 1969.

P. Perrenoud (1984) a mis en évidence des procédures sociales qui, souvent implicitement, programment l'évaluation créant de l'excellence et de l'exclusion. En s'appuyant sur le modèle de la reproduction sociale de P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970), P. Perrenoud considère que l'évaluation scolaire fabrique des « hiérarchies d'excellence », « participe au contrôle du travail et des conduites des maîtres et des élèves », et « est l'enjeu de transactions quotidiennes entre enseignants et élèves » (1992, p. 11). Le professeur évaluateur n'est pas « libre » de ses choix. L'institution scolaire lui demande de se conformer à des règles, valeurs sociales, censées fonder les décisions de sélection, d'orientation, de certification à l'issue d'un cycle d'études.

L'évaluation assure donc des fonctions sociales et scolaires, comme le précise également J.M. Monteil (1989, p. 80) : le système scolaire, « reflétant le système social, discrimine, hiérarchise, distingue, récompense et enfin sélectionne ». L'évaluation est liée aux fonctions de l'enseignant, à son pouvoir légitimé par l'institution, au caractère « public » de la « classe » et aux finalités de l'école. R. Sirota le précise : "Le quotidien scolaire peut se lire et se décrypter à travers l'interaction sociale que génère toute situation pédagogique, resituée dans son contexte institutionnel et social." (1988, p. 11).

Y. Tourneur (1992, p. 244) ajoute que, bien qu'ayant d'abord une utilité pédagogique, l'évaluation a des raisons sociales (maintien de l'ordre, incitation au travail dans la classe) ou même économiques (comme le fait de retarder l'entrée des jeunes sur un marché du travail sursaturé), raisons que, d'après l'auteur, l'on aurait tort de sous-estimer.

Quant à « l'évaluation-bilan » (1992, p. 177), A. Grisay remarque qu'elle ne fabrique pas seulement de « l'excellence scolaire pour l'élève » mais qu'elle fabrique, en même temps et dans une certaine mesure, « l'excellence professionnelle de l'enseignant et celle de l'établissement où il exerce ». La « performance scolaire » d'un élève est donc contextualisée, elle dépend également des performances des autres élèves de l'école et de la classe (Grisay, 1988).

A la même époque, les travaux de G. Scallon (1988) et surtout de J. Ardoino et G. Berger (1989) ont permis de différencier « évaluations » de « contrôles » :

- Les évaluations sont formées d'un ensemble de processus permettant de construire des référents entre enseignant et élève(s), durant la situation d'enseignement-apprentissage. Nous sommes dans le domaine des évaluations dites formatives, c'est-à-dire celles intégrant une dimension déjà qualifiée de « compréhensive » (Cardinet, 1979).

Ces évaluations sont, généralement, informelles. La (les) norme(s) se construit(-sent) en situation d'enseignement-apprentissage, les erreurs, dans les « productions » des élèves, sont ainsi des indicateurs de ce que les élèves ont encore à apprendre.

- Les contrôles, quant à eux, sont constitués d'un ensemble de procédures visant, à travers ce qui est « produit », à établir des rapports de conformité à une norme extérieure et, le plus souvent, antérieure à la relation enseignant-apprenant. Nous sommes dans le domaine des évaluations formelles, des certifications (Astolfi, 1997). Comme la norme est extérieure et antérieure dans les contrôles, les « fautes » dans les productions des élèves révèlent un « non-apprentissage ».

De plus, l'enseignant ne peut évaluer formellement tout ce qu'il enseigne, mais en même temps, il évalue des savoirs ou des savoirs-faire qu'il n'a pas enseignés comme la « logique opératoire » et le « sens commun » (Perrenoud, 1992, pp. 21-22). Les élèves sont également évalués tant sur leur rythme de travail que sur l'exactitude de leurs productions (Perrenoud, 1984, pp. 147-148) ce qui entraîne une dramatisation autour de l'évaluation pouvant faire perdre leurs moyens aux élèves et qui met en évidence l'importance du facteur temps.

Ce même auteur considère l'évaluation comme composante d'un système d'actions qui dépasse le cadre de la classe (1998, p. 11). Dans une analyse systémique (Idem, chapitre 9), la position de l'évaluation est centrale dans un « octogone de forces ». Les pôles de cet octogone étant : les relations familles-école, l'organisation des classes et l'individualisation, la didactique, la relation pédagogique et le métier d'élève, la concertation / le contrôle et la politique de l'établissement, les programmes et exigences, les sélection et orientation, les satisfactions personnelles et professionnelles des enseignants.

Ainsi, l'évaluation que nous avons qualifiée de formelle se révèle une activité sociale aux enjeux multiples (Hadji, 1999).

En parallèle de ces publications montrant les liens entre les fonctions scolaires et sociales des évaluations, les recherches docimologiques, poursuivant celles de H. Piéron et M. Scriven, s'étendent peu à peu au-delà du champ des examens à celui des évaluations formelles qui ont lieu dans les classes. Pour la correction de copies, des effets parasites psychologiques ou sociaux tels que ceux de stéréotypie, de halo, de contamination, de tendance centrale continuèrent à être mis en évidence.

D'autres sources de « biais » ont également été démontrées par J.-M. Monteil (1997, pp. 37-38) comme les effets d'ordre de correction entraînant une surestimation de la note des copies corrigées au début, à l'exception de la première d'entre elles qui subit l'effet inverse. Des effets d'ancrage et de contraste font qu'une même copie sera sous-évaluée ou surévaluée selon qu'elle sera notée avant ou après une bonne ou mauvaise copie.

Les recherches de G. Noizet et J.-P. Caverni listent des divergences inter et intra-évaluateurs aussi bien sur un lot de copies que sur une même copie (1978, pp. 35-46). De plus, ces auteurs ont montré l'influence des informations dont dispose a priori l'enseignant provoquant chez lui des attentes spécifiques à l'égard des élèves : par exemple, la connaissance de la note antérieure obtenue par l'élève, forte ou faible, entraîne une différence au niveau de la note attribuée à une copie. En effet, afin d'établir une note, la lecture que fait l'enseignant d'une copie est une opération de prélèvement sélectif d'indices pour relever les occurrences en accord avec des attentes.

La lecture est donc sélective et influencée par ce que l'enseignant sait de l'élève mais il s'agit également de comparer la réalité, ce que l'on constate, à un idéal, ce que l'on espère et qui correspond à des normes, celles de l'Institution : la note permet d'établir la conformité ou la non conformité aux programmes, aux référentiels de compétences....

De plus, C. Hadji (1999, pp. 28, 38-41) souligne la subjectivité de l'enseignant en raison de ses sautes d'humeur, de ses coups de cœur, de ses doutes, de ses moments de fatigue et de déprime.

Mais Y. Abernot (2001, pp. 235-236) précise que la performance mesurée n'est qu'une actualisation contextuelle et partielle de la compétence. Ne pouvant évaluer le tout, l'enseignant choisit des extraits censés être représentatifs d'une compétence.

Enfin, Y. Chevallard (1992) substitue la notion de « note vraie », comme la docimologie tente de la définir, par celle de « note juste » qui refléterait « une transaction, un marchandage ». La note peut même apparaître comme l'unique rétribution du travail fourni. « Si cela ne compte pas » est-ce encore la peine de fournir un effort ? (Dauvisis, 1992, p. 125). La note ayant une fonction didactique de transaction (Chevallard, 1992), elle permet à l'enseignant de piloter sa classe dans une « progression de savoir » et aux élèves de « recourir à des stratégies de retardement » pour ralentir l'avancée des savoirs. L'enseignant doit maintenir un certain niveau d'exigence, rester crédible et discriminer sans qu'il y ait toutefois une trop grande dispersion.

Comme l'avait mis en évidence K. Posthumus (1947) : les enseignants ajustent soit le niveau des tâches qu'ils proposent à leurs élèves, lors d'évaluations formelles, soit ils adaptent leur notation pour parvenir à une distribution gaussienne des notes, similaire d'une année à l'autre et quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire. C'est « l'effet Posthumus », repris sous la dénomination de « constante macabre » par A. Antibii (2003) et développé dans plusieurs ouvrages par M. Crahay⁵⁰. Ce dernier voit, ainsi, dans les évaluations plus qu'une « opération de mesure », les évaluations sont des lieux où « l'enseignant joue sa crédibilité » face à ses élèves, ses collègues, les parents de ses élèves... Un professeur chez qui tous ses élèves réussiraient serait « suspect ». G. Felouzis (1997), lors d'une recherche effectuée sur des classes de secondaire, retrouve les mêmes résultats, quels que soient le moment de l'année scolaire et le niveau de la classe : la moyenne des notes reste autour de 10/20 alors que les élèves progressent. Les notes varient donc selon les enseignants mais la hiérarchie des notes attribuées aux élèves est fortement corrélée à celle obtenue à une épreuve commune.

Comme pour J. Ardoino et G. Berger « le vrai problème de l'évaluateur n'est pas d'inventer un système pertinent de notation, mais de décider ce que signifie et ce que vaut telle note » (Hadji, 1989, p. 70), le rapport aux valeurs éducatives est également prégnant dans « l'agir évaluatif » des enseignants à travers leurs « imaginaires » et leurs « gestes professionnels » (A. Jorro, 2000, 2003, 2006). De plus, nous précisons, en accord avec L. Talbot (1997, p. 168) que le souci du sens et des significations est plus important dans l'évaluation, fortement contextualisée et où l'apprenant est « acteur », que dans le contrôle, plus décontextualisé.

En synthèse...

Les évaluations formelles se déroulent sur des temps nommés comme tels par les enseignants et donc identifiés par les élèves voire leurs familles. Ces évaluations donnent lieu à des « mesures » : le plus souvent grâce à des notes (chiffrées) ou des échelons d'autres échelles d'évaluations. Ces produits d'évaluations sont communiqués aux élèves, à leurs familles voire à l'Institution, en particulier lors d'examens ou de concours. Ces évaluations formelles prennent « sens » en servant des fonctions scolaires et sociales, ce sont majoritairement des « contrôles », au sens de J. Ardoino et G. Berger (1989).

⁵⁰ Depuis 1996, plusieurs rééditions de cet ouvrage, la plus récente étant : « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? » (2007b).

Il nous semble important, vu la connaissance que nous avons du terrain des écoles primaires françaises où les enseignants sont disciplinairement polyvalents⁵¹, de faire un état des lieux de recherches sur les évaluations que mettent en œuvre des enseignants dans des disciplines scolaires.

2.3.2. Évaluations formelles et disciplines scolaires

Nous allons, dans un premier temps, nous intéresser à l'ensemble des disciplines scolaires pour, dans un second temps, nous focaliser sur certaines qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de ce travail.

2.3.2.1. Évaluations formelles dans des disciplines scolaires

Les disciplines, « univers d'habiletés et de contenus auxquelles un programme, un objectif, une épreuve ou un item fait référence » (Legendre, 1998) sont issues d'un découpage arbitraire scolaire et social. Ainsi, P. Bourdieu et P. Fritsch (2000) soutiennent que la « manière dont les disciplines découpent le monde repose sur des schèmes cognitifs si profondément intégrés par les apprenants durant leur formation qu'ils en deviennent invisibles ». « Ce construit varie selon les époques et les endroits ».

En France, de nos jours, alors qu'un enseignant « note un élève dans une classe donnée, dans un établissement spécifique et dans une discipline bien définie » (Merle, 1996, p. 8), des moyennes de moyennes sont calculées, « les notes attribuées sont utilisées abusivement comme si elles avaient les propriétés d'une échelle à intervalles égaux... » (De Ketele & Roegiers, 1992, p. 153).

Dans l'enseignement primaire français, la notation (de 0 à 10 ou 20, le plus souvent) subsiste, bien qu'aucun texte ne la prône aujourd'hui (Hadji, 1992). Il est même précisé que « Les carnets d'évaluation envisagés comme des carnets de notes sont inappropriés à tout âge de l'école primaire » (M.J.E.R.2003, p. 39). Mais la pression sociale, en particulier, celle des familles est forte et pousse à maintenir les notes qui sont ainsi « légitimées ». A l'issue du « Débat national sur l'avenir de l'école » qui s'est déroulé de septembre 2003 à mars 2004, « la notation est critiquée. Ne rendant pas compte de l'évolution des élèves et stigmatisant les élèves en difficulté, cette notation est tout de même demandée par les parents et les élèves »⁵².

⁵¹ Dans l'enseignement secondaire français, les enseignants n'ont pas à enseigner toutes les disciplines au Programme.

⁵² Commission nationale sur l'avenir de l'école (2004). *Les Français et leur Ecole. Le miroir du débat*. Paris : Dunod. (pp. 92-93).

La demande des familles de pouvoir situer leur enfant par rapport à l'élève « normal », incarné à travers la note « moyenne », ne permet pas de transformation radicale. Mais comme l'a écrit M.-C. Dauvisis : « Des évolutions, dans la présentation de ces documents [les livrets scolaires], sont en cours afin d'accroître l'information qualitative » (1992, p. 125).

C'est à l'aide du livret scolaire (qui doit comporter les « résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du Cycle réunis en Conseil des Maîtres » et qui doit être conçu comme « un instrument institutionnel de liaison qui permette notamment : un suivi dans le Cycle et d'un Cycle à l'autre, l'assurance d'une continuité du service public en cas de changement d'école, une information régulière des parents »⁵³), que le suivi, discipline par discipline, des réussites, des difficultés, des échecs de chacun des élèves, s'effectue.

En ce qui concerne les notations, des comportements différenciés des professeurs selon la discipline scolaire enseignée ont été mis en évidence. Comme le développe M.C. Dauvisis : « Les notes relèvent de conventions sociales qui s'inscrivent dans des traditions ». Ainsi, en France, pour l'Orthographe, « il est de tradition de noter en négatif », c'est-à-dire en retirant « un nombre de point codifié selon le type d'erreur constaté » alors qu'en Mathématiques la notation en positif, s'appuyant sur un barème préétabli, est très souvent utilisée. Nous pouvons aussi retenir que l'« étendue des notes dans les disciplines scientifiques est supérieure à celle utilisée dans les disciplines littéraires ». « Bien que peu claire, l'évaluation joue un rôle de communication et la notation est un héritage, parents et enseignants y étant habitués. On cite, ici et là, des retours à la notation après la mise en place d'autres approches de l'évaluation. L'objectif étant d'obtenir la moyenne ou la note magique. » (1992, pp. 116-117 et 120-121).

L'étude de la D.E.P.⁵⁴ sur « les pratiques d'évaluation des enseignants de collège », publiée en décembre 2004, montre de même que les évaluations sont le plus souvent placées en fin d'apprentissage et que 12 % environ seulement des professeurs, dont très majoritairement les enseignants d'Éducation Physique et Sportive, utilisent l'évaluation diagnostique. Ceux-ci, en effet, la pratiquent très systématiquement au début de chaque module d'enseignement-apprentissage (un module durant environ une dizaine d'heures).

⁵³ Code de l'Éducation. Décret du 06/09/90 - Article 5 - Paragraphe 4.

⁵⁴ Direction de l'Évaluation de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale.

Ils en utilisent les résultats pour définir les transformations et acquisitions attendues à la fin de ce module et pour différencier soit la charge de travail, soit les procédures, soit les acquis visés, entre groupes de niveaux ou groupes de besoins.

Les disciplines sont des repères pour le quotidien des classes, tant en termes d'emploi du temps (et donc de volumes horaires journalier, hebdomadaire, voire annuel) qu'en termes de contenus pour les professeurs et les élèves.

Ces disciplines renvoient ainsi aux « textes officiels de Programmes » qui peuvent contextualiser, pour partie, ce que ces professeurs font. Des « Programmes d'enseignement de l'école primaire », nous étudions ceux en vigueur au moment de notre recherche⁵⁵ et tout particulièrement ceux concernant le Français, les Mathématiques et l'E.P.S., disciplines scolaires que nous avons choisi pour leurs valences différentes⁵⁶ au niveau de l'école élémentaire.

Nous y voyons des injonctions en termes de volumes horaires définis par discipline à enseigner (M.E.N. 2002, p. 282). Le volume horaire devant y être respecté, au Cycle III, est hebdomadairement de 6h à 7h30 pour le Français, de 5h à 5h30 pour les Mathématiques et de 3h pour l'Éducation Physique et Sportive. Ces Programmes précisent les compétences exigibles à la fin de chaque Cycle sous forme de comportements et savoirs-faire (être capable de) et de connaissances (avoir compris et retenu) (M.E.N., 2002, p. 51).

Nous « extrayons » également de ces « textes de Programmes » ce qui concerne les évaluations dans le Cycle III de l'école élémentaire, cycle où nous établissons notre recherche :

- Dès la préface, il est question d'évaluation : « On a beaucoup parlé de l'évaluation ces dernières années. Mais qu'évaluait-on ? On le saura mieux maintenant grâce à ces nouveaux textes, qui disent explicitement les compétences à acquérir » (Idem, p. 12). Dans le préambule (Ibidem, p. 51 et 53), il est précisé que le « recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement ».

⁵⁵ Ceux en vigueur depuis 2002 (ces programmes seront modifiés, cf. le Bulletin Officiel du 19 juin 2008).

⁵⁶ Nous développerons cette caractéristique dans le sous-chapitre suivant, caractéristique que nous avons déjà abordée en parlant des évaluations internationales.

Ces grands rendez-vous sont essentiellement ceux des Évaluations dites Nationales, où, par exemple, les évaluations des apprentissages de Cycle II se déroulent en début de C.E.2⁵⁷, niveau que nous avons donc choisi pour mener cette recherche.

- De plus, l'équipe pédagogique d'école, par Cycle, doit « organiser des programmations » dans le respect des « fourchettes horaires hebdomadaires, par champs disciplinaires⁵⁸ ». Il est précisé que cette programmation peut être revue. En effet, ce peut être le cas lorsque l'on a effectué le « bilan des actions entreprises », grâce aux évaluations qui permettent d'en « mesurer les effets ».

Ces évaluations formelles à chaque fin de module (ou de période scolaire⁵⁹ ou de trimestre) et dont les résultats semblent être vus comme des produits de l'enseignement, devraient donc permettre de réguler les programmations en liant volumes horaires disciplinaires hebdomadaires et résultats aux évaluations. Par exemple, des difficultés repérées dans telle discipline peuvent entraîner, pour quelques semaines, un volume horaire hebdomadaire supérieur, dans cette discipline, à ce qui est pratiqué habituellement. Autre régulation possible : l'équipe de Cycle, doit pouvoir permettre, le cas échéant, l'allongement ou la réduction de la durée des Cycles pour certains élèves.

Pour les expliciter et faciliter leur mise en œuvre, les programmes sont accompagnés de documents d'application ou d'accompagnement⁶⁰.

Ces documents comportent parfois des exemples de programmations et de séquences d'enseignement-apprentissage et de nombreux « conseils » quant aux démarches à mettre en œuvre. Nous en avons extrait des passages concernant les évaluations dans les disciplines et le Cycle que nous avons choisis pour notre recherche.

En ce qui concerne le Français, au Cycle III, trois documents d'application ou d'accompagnement existent⁶¹. Seul, dans celui intitulé « Observation Réfléchie de la Langue française » (p. 9), le terme évaluation apparaît une fois : « Le professeur de collège a conscience, comme le maître de Cycle III, que l'évaluation de l'Orthographe (la Dictée en particulier) ne remplace pas un véritable enseignement de l'Orthographe.... ».

⁵⁷ Pour l'année scolaire où nous avons recueilli nos données, mais depuis 2009, les évaluations Nationales pour l'Elémentaire se déroulent au Cours Elémentaire première année (C.E.1) et au Cours Moyen deuxième année (C.M.2).

⁵⁸ Les volumes horaires disciplinaires sont fixés par arrêté ministériel, ces horaires pouvant être annualisés.

⁵⁹ « Période de classe » (souvent d'environ 7 semaines) entre deux périodes de vacances.

⁶⁰ Edités par le Centre National de Documentation Pédagogique, sur le site EduSCOL et sur d'autres sites institutionnels et très souvent supports en formations initiale ou continue.

⁶¹ « Lire et écrire au Cycle III » (2003), « Littérature au Cycle des approfondissements » (2002a) et « Observation Réfléchie de la Langue française » (Document de "travail", 2005).

En ce qui concerne les Mathématiques, plusieurs documents d'application ou d'accompagnement existent⁶². L'évaluation y est décrite, au Cycle III, uniquement dans un : « Les moments d'entraînement, de répétition, d'évaluation doivent nécessairement faire l'objet d'un travail individuel... », « la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves s'impose aujourd'hui avec d'avantage d'acuité. Elle s'applique aux questions importantes : celle de l'évaluation des connaissances des élèves et celle de la différenciation des modalités d'apprentissage. », « concernant l'évaluation, il est indispensable de distinguer :

- d'une part, la prise d'information en cours d'apprentissage, qui permet de faire le point sur l'état des connaissances et des conceptions des élèves et donc de réguler le processus d'enseignement ; cette prise d'information n'impose pas nécessairement l'utilisation de dispositifs spécifiques ; elle peut être intégrée au dispositif d'enseignement et se faire en observant et en analysant au quotidien les productions des élèves qui permettent de repérer les procédures utilisées et d'identifier les erreurs,

- d'autre part, le bilan des acquisitions au terme d'une période d'apprentissage (dont l'analyse des résultats) doit conduire à mettre en place des dispositifs d'aide personnalisés » ("Mathématiques..." 2002b, p. 10).

« Dans cette perspective, l'évaluation de la maîtrise des compétences par les élèves ne peut pas se limiter à la seule vérification de leur fonctionnement dans des exercices techniques. Il faut aussi s'assurer que les élèves sont capables de les mobiliser d'eux-mêmes, en même temps que d'autres compétences dans des situations où leur usage n'est pas explicitement sollicité dans la question posée ou encore de les faire intervenir dans le cadre d'une argumentation » (Idem, p. 11).

En ce qui concerne l'Education Physique et Sportive, un seul document d'application existe⁶³. Des évaluations sont proposées, au Cycle III :

- dans le sous-chapitre « Parler, lire et écrire en E.P.S. », pour « Écrire » : « remplir une fiche d'évaluation » (p. 2),

- dans le sous-chapitre des compétences transversales et des connaissances afin de « Mesurer et apprécier les effets de l'activité ». « Évaluer, juger ses actions, mesurer ses performances et celles des autres avec des critères objectifs (y compris des valeurs expressives et/ou esthétiques). Les critères d'appréciation peuvent être utilisés dans des rôles différents : spectateur, arbitre, juge, etc.... » (p. 8).

⁶² « Mathématiques. Cycle des approfondissements » (2002b), « Le calcul posé » (EduSCOL), « Le calcul mental » (EduSCOL) , « Les problèmes pour chercher » (EduSCOL) et « utiliser les calculatrices en classe... » (EduSCOL).

⁶³ « Cycle des approfondissements. Éducation Physique et Sportive » (EduSCOL)

Mais, dans ces textes officiels, le degré d'exigence pour une compétence reste imprécis, d'où la diversité des exigences des enseignants comme l'a développé M. Crahay (2007b). Ainsi, à un même niveau scolaire donné, on constate, pour des enseignants, une variété considérable dans la difficulté des questions supposées évaluer le même objectif, des pondérations de points variant également, une part, plus ou moins importante, accordée à un domaine d'une matière (exemple, pour le Français, la part prise différemment par la Grammaire en regard de la Compréhension de texte), une évaluation des apprentissages formels très souvent surévaluée.

En synthèse...

Les disciplines, découpage scolaire et social du « monde », varient selon les pays et les époques (Legendre, 1998). Les enseignants et les élèves ont intériorisé ou intériorisent ces différents découpages disciplinaires (P. Bourdieu & Fritsch, 2000).

Les évaluations y sont, le plus souvent, réalisées individuellement et très fréquemment à l'écrit, en suivant des conventions scolaires et sociales qui s'inscrivent dans des traditions disciplinaires (Dauvisis, 1992).

En France, chaque discipline donne lieu à des prescriptions institutionnelles à travers, entre autres, des Programmes qui sont nationaux. Ces disciplines sont des repères pour le quotidien des classes, en termes d'emploi du temps, de volumes horaires mais aussi de contenus à enseigner.

Ces contenus renvoient, dans les Programmes, à des compétences dont le degré d'exigence reste souvent imprécis, ce qui peut expliquer la diversité des exigences pour une même compétence selon les enseignants (Crahay, 2007b).

Les disciplines scolaires ont des valences sociales et scolaires différentes, c'est le cas dans le système scolaire français, comme nous allons le développer.

2.3.2.2. Évaluations formelles dans les disciplines à forte valence scolaire

Certaines disciplines ont une plus forte valence scolaire et sociale que d'autres. Comme nous l'avons déjà écrit, les évaluations internationales entérinent et amplifient ce fait. Ainsi l'étude de la langue maternelle (tout particulièrement la Lecture) et les Mathématiques (parfois également les Sciences) sont mises en avant. Notons qu'en France, les Évaluations Nationales ne concernent quasiment que le Français et les Mathématiques. Ces deux disciplines scolaires concourent prioritairement à « l'évaluation générale que se fait l'enseignant de l'élève » (Bressoux & Pansu, 2003). « Les maîtresses construisent des jugements généraux sur l'enfant en privilégiant les situations ou les activités les plus importantes du point de vue de leur institution » (Idem, p. 27).

En conséquence, M. Gilly (1992) ajoute que l'évaluation « traduit et sert l'idéologie dominante de l'institution sociale à laquelle appartient l'enseignant ». Ainsi, l'influence normative de son rôle socioprofessionnel n'affecte pas seulement la structure même de ses représentations mais aussi le choix des situations dans lesquelles l'enseignant prélève des informations pour construire son évaluation. Par exemple, à l'école maternelle, entre une activité d'initiation à l'écriture et une activité de peinture, c'est sur la première que l'évaluation générale de l'élève se forme, c'est-à-dire sur celle qui a la valence scolaire la plus forte.

En effet, « les valeurs de la personne jugées les plus fondamentales dans l'appréhension d'autrui et qui gouvernent le syncrétisme de la perception de l'enseignant sont celles qui conditionnent, de son point de vue, la réalisation de ses objectifs professionnels et le degré de satisfaction de l'Institution qui l'emploie » (Idem, p. 83 et 84). Comme pour les constructions identitaires sexuées, peu à peu enseignants et élèves ont intériorisé ou intériorisent ces valences disciplinaires, ce qui permet à N. Mosconi d'écrire (2008, p. 117) : « En fait, comme les élèves, ceux-celles-ci sont pris/es dans cette « cognition sociale implicite » qui divise et hiérarchise les sexes et les disciplines. Et, par leurs représentations, leurs attentes et leurs pratiques, dans des processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus d'eux-elles, ils-elles peuvent aussi parfois contribuer à une socialisation très différente pour les garçons et pour les filles fondée sur le sexisme, où chacun apprend insensiblement sa position inégale ».

Ce sont donc non seulement les résultats de chacun des élèves à des évaluations formelles dans les disciplines valorisées par l'Institution qui permettent à l'enseignant de bâtir l'évaluation générale qu'il se fait de chaque élève, mais également des valeurs reconnues socialement et scolairement, telle la norme d'internalité (Dubois, 1994; Dubois & Le Poulter, 1991) valorisée dans nos sociétés occidentales.

Plus la discipline est à fortes valences scolaire et sociale, plus le volume horaire hebdomadaire est important. De plus, dans les Programmes appliqués depuis 2002, « la Maîtrise du Langage et de la Langue Française doit être présente dans toutes les activités du Cycle III, [...] elle doit faire l'objet d'évaluations régulières (p. 156) [...] ou de bilans réguliers (p. 170) ». La discipline que nous qualifions de « Français⁶⁴ » est présentée comme de plus haute valence, entre autres, par sa dimension transversale.

Dans le système scolaire français, s'ajoutent donc aux évaluations décrites supra, des Évaluations dites Nationales. Elles ont à évaluer « les niveaux d'apprentissage » des élèves en fin de Cycles⁶⁵, au moment de notre recherche⁶⁶. Ainsi au début du Cycle III, soit en début de C.E.2, des évaluations des apprentissages de Cycle II, doivent permettre aux enseignants de faire un bilan pédagogique individualisé sur les niveaux des acquisitions de leurs élèves. Ce bilan, aux protocoles très précis en ce qui concerne la passation et la correction, s'effectue, pour le Premier Degré, uniquement sur des compétences évaluables à l'écrit, en Mathématiques et en Français.

Un logiciel, mis à disposition des enseignants, permet d'analyser les données obtenues après correction puis codage des épreuves individuelles que les élèves ont passées. Il est précisé⁶⁷ que chaque enseignant explique à ses élèves « les objectifs de l'évaluation »... et ce en quoi « elle diffère d'un examen ou d'un contrôle ». Ces évaluations doivent conduire « à un dialogue avec les élèves, portant sur l'explicitation des procédures qu'ils ont mises en œuvre pour répondre, afin qu'ils prennent conscience de leurs acquis mais aussi de leurs difficultés, et de l'intérêt des activités différenciées qui pourraient leur être proposées ».

⁶⁴ Notons les utilisations du « Domaine de la Langue », de la « Maîtrise de la Langue », de la « Maîtrise du Langage et de la Langue Française » ...

⁶⁵ Ces évaluations se déroulant au début du Cycle suivant (jusqu'en 2006), c'est-à-dire au C.E.2 (Cours Élémentaire 2^{ème} année : élèves ayant 8 ans) et en 6^{ème} (Première année du Collège : élèves ayant 11 ans).

⁶⁶ Depuis trois années scolaires, les élèves de classe de C.E.1 et de C.M.2 sont évalués en Français et en Mathématiques. « Ces évaluations situent les acquis de chaque élève par rapport aux objectifs définis dans les programmes. À partir de ce constat, les enseignants apportent une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin. Une synthèse nationale est effectuée et contribue au pilotage du système éducatif. » Cf. Site du Ministère de l'Éducation Nationale (Avril 2011).

⁶⁷ Depuis la circulaire de l'Éducation Nationale du 18/07/01 : « Évaluations C.E.2. - Sixième -Seconde ».

Ces prescriptions permettent de qualifier de « formatives » ces Évaluations Nationales, lors de formations initiale ou continue, car elles sont considérées comme devant donner lieu également, à leur issue, à des aménagements des activités d'enseignement-apprentissage pour remédier aux difficultés des élèves. Mais vu l'informatisation des résultats, ce sont des évaluations non ouvertes à l'imprévu, et non interactives lors de leurs passations. C'est le produit comparé à un produit attendu donc à un référent préétabli dans un programme qui est pris en compte. Ne serions-nous pas plutôt dans des contrôles, comme l'ont défini J. Ardoino et P. Berger, le référent n'étant pas du tout co-construit entre enseignant et apprenants ? La compatibilité entre utilisation d'un outil informatique, qui inclut un programme totalement pré-établi, et évaluation formative semble délicate. Le traitement post-évaluation, restant à la charge des équipes d'écoles ou de Cycles, entraîne une grande hétérogénéité de mise en œuvre, ce qui permet d'envisager l'existence de dispositifs relevant de contrôles stricts jusqu'à ceux relevant d'évaluations dites formatives.

Les Évaluations Nationales donnent lieu à communications, internes à l'Institution, puis externes vers les familles des élèves. Ces communications s'opérationnalisent également à travers les documents de « Projet d'école » que les parents peuvent consulter, ce qui leur permet éventuellement de comparer les résultats de l'établissement de leur enfant avec ceux publiés nationalement pour la même année scolaire. Ainsi le Français et les Mathématiques sont objets de valorisation, à la fois aux yeux de l'Institution mais également pour les élèves et leurs familles, donc socialement.

Ces Évaluations Nationales sont présentées comme un élément d'un « système de régulation [...] indispensable à plusieurs niveaux [...] pour conserver au système éducatif son caractère de service public et son unité, et éclairer les décisions que prennent les Maîtres en leur donnant des éléments de référence objectifs. »⁶⁸.

La régulation est proposée, au niveau macro sur le territoire français, dans le sens d'uniformisation par l'utilisation de référents-repères et de procédures d'évaluations communs⁶⁹. La régulation est proposée au niveau méso (de l'établissement, du Cycle) et / ou au niveau micro (de la classe, d'un élève).

⁶⁸ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 21 Mars 1991 (paragraphe 5.3.).

⁶⁹ Il s'agit bien de contrôles, au sens de J. Ardoino et G. Berger (1989).

Le fait d'avoir à remédier aux difficultés des élèves entraîne la mise en place de dispositifs tels les groupes de besoins, les P.P.A.P⁷⁰ ou les P.P.R.E⁷¹. Il est ainsi précisé que « les erreurs que peut faire l'élève constituent un indicateur privilégié de ses démarches et de ses acquis : le maître les utilisera positivement pour mettre en place une aide personnalisée et efficace »⁷². Bien que l'on soit plus sur le pôle des difficultés scolaires, en considérant que l'on peut concevoir des actions d'enseignement adaptées aux erreurs des élèves afin de réduire l'écart aux référents imposés, nous sommes principalement dans une perspective de régulation référentielle.

En France, à ces Évaluations Internationales (en général qui concernent peu d'élèves, uniquement ceux d'échantillons représentatifs) et à ces Évaluations Nationales (qui concernent tous les élèves du niveau scolaire ciblé) s'ajoutent des évaluations locales (de Cycles, de classes de même niveaux dans une école donnée ou élaborées par l'enseignant pour, uniquement, les élèves de sa classe) dans, pour le moins, les disciplines à fortes valences que sont le Français et les Mathématiques.

Des réflexions nous semblent inévitables par rapport à ces évaluations : s'agit-il de « mesurer » le « niveau » d'un élève (voire ceux d'une classe ou d'un établissement) à un temps « t », s'agit-il de « mesurer » des progrès, s'agit-il de « mesurer » des niveaux d'acquisition de compétences, les apprentissages constatés sont-ils vus comme des conséquences directes des enseignements ?

De manière générale, la question des évaluations formelles renvoie à la « mesure » des « niveaux des élèves » mais éventuellement également à la « mesure » de leurs progrès. En effet, les évaluations formelles, qui sont quasiment toujours disciplinaires, renseignent sur le niveau d'un élève, uniquement pour ce qui est évalué, au temps « t », par comparaison avec les autres élèves de sa classe, de son groupe scolaire voire par comparaison avec le niveau d'un échantillon représentatif pour les Évaluations Nationales françaises ou pour des Évaluations Internationales. De plus, en France, à partir des évaluations formelles individuelles que sont les Évaluations Nationales sont calculés des niveaux moyens⁷³ de classe, d'établissement scolaire, de circonscription, d'académie...

⁷⁰ Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (M.E.N.,2002, p. 163).

⁷¹ Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

⁷² Bulletin Officiel du 3 octobre 1991.

⁷³ Sans les réserves que l'on devrait avoir sur le fait que les acquis des élèves sont partiellement évalués dans deux disciplines scolaires uniquement et, le plus souvent, la « validité mathématique » des calculs réalisés est discutable...

Les évaluations peuvent également renseigner sur le niveau d'un élève, des élèves d'une classe, d'un établissement, au temps « t » par comparaison avec un niveau « mesuré » à un temps « antérieur », on peut, dans ce cas-là, parler d'écart, voire de progrès : quand le niveau obtenu est supérieur à celui obtenu antérieurement. Mais il est nécessaire que les épreuves utilisées permettent des comparaisons, en termes de contenus et de conditions de passation⁷⁴.

De plus, la nature des évaluations demande réflexion : faut-il prendre en compte des performances disciplinaires déclaratives, comme on le fait le plus souvent, par écrit, pour une plus grande facilité de passation voire de correction ou faut-il « mesurer » des niveaux d'acquisition de compétences (Crahay & Detheux, 2005; Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2003) : la « mesure » d'une performance attestant d'un savoir-faire en situation ?

De même, la fréquence des « mesures » demande réflexion : il faut du temps pour constater de réels progrès afin que de nouveaux apprentissages soient effectifs. Comment s'assurer qu'il s'agit d'un apprentissage et non d'un effet d'« application » de ce qui est censé être « mesuré », par exemple peut-on « mesurer » des progrès à l'échelle d'une séance ?

Enfin, la « maturation », mais également des apprentissages avec d'autres adultes ou pairs, hors classe, jouent un rôle dans les acquisitions que font les élèves. Les progrès éventuels constatés ne peuvent donc pas être considérés comme la conséquence unique des pratiques scolaires de l'enseignant et de l'élève dans sa classe et dans son établissement.

En synthèse...

En France, en plus des évaluations que chaque enseignant ou équipe d'enseignants peuvent mettre au point, sont imposées des Évaluations dites Nationales, en Français et Mathématiques. Elles donnent lieu à des productions écrites et individuelles. Les résultats de ces évaluations formelles sont communiqués aux élèves, à leurs familles, à l'Institution. Ces évaluations doivent permettre des régulations référentielles à différents niveaux du système scolaire.

Enseignants et élèves intériorisent les valences scolaires et sociales des disciplines. Le Français et les Mathématiques concourent prioritairement à l'évaluation générale que se fait l'enseignant de l'élève. A l'école primaire, le Français est présenté comme ayant la plus haute valence ; en attestent, entre autres, le volume horaire à lui consacrer et sa dimension transversale, tous deux définis dans les Programmes.

⁷⁴ Ce n'est pas le cas en France pour les Evaluations Nationales dont les contenus et les protocoles de passation sont différents quasiment chaque année.

C'est par contraste avec les évaluations formelles, dans les systèmes éducatifs et plus particulièrement dans le système éducatif français, que nous allons caractériser les évaluations informelles.

2.3.3. Évaluations informelles

Ces évaluations informelles se déroulent sur des temps non annoncés comme des moments d'évaluations par les enseignants et donc non toujours identifiées par les élèves voire par les enseignants eux-mêmes ni par leur Institution.

Ainsi, pour ce qui concerne les textes officiels, c'est, uniquement, dans les documents d'accompagnement aux Programmes et en Mathématiques, que l'on décrit de telles évaluations. C'est par « la prise d'information en cours d'apprentissage, qui permet de faire le point sur l'état des connaissances et des conceptions des élèves et donc de réguler le processus d'enseignement ; cette prise d'information n'impose pas nécessairement l'utilisation de dispositifs spécifiques ; elle peut être intégrée au dispositif d'enseignement et se faire en observant et en analysant au quotidien les productions des élèves qui permettent de repérer les procédures utilisées et d'identifier les erreurs » (Ministère Jeunesse Enseignement Recherche, 2002b, p. 10). Des évaluations, dans le quotidien de la classe, sont ainsi préconisées.

Lors des processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut prendre en compte les procédures utilisées et les erreurs que font les élèves afin de réguler son enseignement. Les erreurs ne sont plus considérées comme des fautes (Astolfi, 1997) mais participent aux processus d'enseignement-apprentissage, ce sont des indicateurs des acquis, des difficultés d'apprentissage, des représentations erronées ...

Sans dispositif spécifique, dans le quotidien des situations dites d'enseignement-apprentissage⁷⁵, il s'agit bien de comparer la « réalité », ce que l'enseignant (voire un ou des élèves) constate à travers ce que « produisent » un ou des élèves, à un référent.

- Soit ce référent a déjà été anticipé. Nous serions plutôt dans un contrôle c'est-à-dire dans des rapports de conformité à des normes extérieures, c'est le cas si le référent est construit par l'enseignant, lors de ses « préparations » par exemple, avec un niveau précis d'exigence. Les régulations seront donc référentielles de type remédiations.

⁷⁵ Le plus souvent : un enseignant et une « classe » d'élèves.

- Soit ce référent est co-construit, peu à peu, dans l'action. Nous serions dans une évaluation multiréférentielle comme le développent J. Ardoino et G. Berger. « L'évaluation fonctionne sous le signe de l'inachèvement, en recourant à des systèmes de référence qui s'élaborent et se construisent au fur et à mesure, à travers le processus même de l'évaluation » (1989, p. 16). Ces processus d'évaluations dépendent donc des acteurs en « situation » et intègrent une dimension qualifiée de « compréhensive » (Cardinet, 1979). Les régulations peuvent être différentielles : elles amèneraient à des modifications de ce qui avait pu être anticipé.

Ainsi, P. Dessus et J.-J. Maurice (1998, pp. 48-49) établissent que l'enseignant, en prélevant dans son environnement un certain nombre d'indices à propos desquels il produit un « jugement », arrive à se forger une ligne de conduite satisfaisante, entre détermination et utilisation des données du contexte. On peut donc penser que des enseignants chevronnés ont, par expérience, plus justement anticipé que des enseignants débutants, ce qui va se dérouler dans la classe et que de plus, ils ne prélèvent, en cours d'action, que des indices, fortement significatifs pour eux. Ces indices seraient des indicateurs pertinents permettant ensuite de réguler, si nécessaire, leur enseignement.

Dès 1979⁷⁶, L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud proposent des pistes de formation des enseignants à ce type d'évaluation qui est qualifiée de formative. Cette évaluation doit permettre la « régulation des activités » et la « régulation des démarches d'apprentissage » par l'enseignant. Des régulations instrumentées et des régulations explicites ou explicitées sont proposées. Ainsi, les travaux de L. Allal (1983, p. 132) précisent, pour l'évaluation formative, les notions de « régulations intégrées » (feedback pendant l'enseignement-apprentissage) et de « régulations différées » (soit pro-actives vers de futures actions d'enseignement, soit rétro-actives vers des remédiations).

Au milieu des années 90, M. Vial, en s'appuyant sur les réflexions de J. Ardoino et G. Berger et sur trois types de modèles de régulation⁷⁷, développe le « contrôle-évaluation ». M. Vial (1997b) expose deux types de contrôle-évaluation : la vérification que l'enseignant va exercer sur ce que « produit » l'élève (hétéro-régulation ou régulation externe) et d'autre part la vérification que l'apprenant va exercer lui-même sur ce qu'il « produit » (auto-régulation ou auto-contrôle).

⁷⁶ Voir la quatrième réédition de cet ouvrage : *« L'évaluation formative dans un enseignement différencié »* (1985) et, également, voir l'ouvrage de L. Allal (1991) *« Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants »*.

⁷⁷ Nous y reviendrons dans le chapitre « Pratiques ».

Dans cette lignée, G. Nunziati a développé un nouveau qualificatif pour l'évaluation : celui de « formatrice⁷⁸ ». C'est à dire d'aide à l'apprenant, l'apprenant devant anticiper donc se représenter les buts, les produits, planifier ses moyens (1990). L'accent est mis, outre sur l'objet fini, sur les critères de réalisation de l'apprentissage. L'apprenant est acteur de son évaluation qui est intégrée à l'apprentissage, l'enseignant devant favoriser chez l'élève des processus métacognitifs⁷⁹ (Doly, 1997).

Ainsi certaines pratiques enseignantes plus que d'autres seraient à privilégier afin de réguler au mieux : les pratiques d'évaluation dite formative⁸⁰ peuvent y jouer un rôle important, comme le développe L. Talbot (2009). Des processus d'évaluation dite continue sont décrits afin de réguler les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Elles permettent l'individualisation des conditions dans lesquelles un enseignant peut placer ses élèves, afin qu'ils apprennent mieux.

Ces concepts de régulations, dans lesquels les processus d'évaluations sont parties prenantes, sont développés dans l'ouvrage dirigé par L. Allal et L. Mottier Lopez (2007) : des mécanismes de régulation (guidage, ajustement, (re)structuration de l'action) y sont décrits :

- les renforcements dans le cadre du behaviorisme,
 - les processus d'équilibration dans le cadre du constructivisme piagétien,
 - les modèles cybernétiques⁸¹ dans le cadre du cognitivisme,
 - la médiation sociale dans le cadre de la théorie vygotkienne,
 - les structures de participation dans la perspective de l'apprentissage situé
- sont tour à tour pris comme cadres théoriques de recherches.

⁷⁸ M. Genthon (1992, page 84) relate que c'est sur la suggestion de G. Scallon, en 1982, qu'est « né » le terme d'évaluation formatrice lors d'un groupe national animé par J.J. Bonniol et G. Nunziati.

⁷⁹ Grâce à des aides à la prise de conscience, au « transfert », à l'autorégulation...

⁸⁰ Les pratiques d'évaluation formatrice également.

⁸¹ Ces modèles renvoient à des mécanismes dits de causalité circulaire (notamment au concept de feedback encore nommé rétroaction) qui furent étudiés dans différentes disciplines : Anthropologie, Mathématiques, Neuropsychologie, Psychanalyse.

En synthèse...

Les évaluations informelles se déroulent sur des temps non toujours nommés comme tels. Ainsi, dans les textes de Programmes (de Cycle III) seules les Mathématiques y font référence. Ces évaluations informelles s'établissent lors de séances d'enseignement-apprentissage ordinaires, au quotidien, sans dispositif spécifique, elles sont « intégrées » (Allal, 1983). Par des opérations de prélèvements d'indicateurs sur les productions (écrites, orales ou motrices) d'un ou de plusieurs élèves, il s'agit de repérer les procédures utilisées et d'identifier les erreurs ou les fautes, par comparaison à un référent déjà anticipé par l'enseignant ou co-construit avec les élèves.

Il s'agit de réguler (Allal & Mottier Lopez, 2007) respectivement les processus d'enseignement et/ou d'apprentissage, les processus d'apprentissage donnant lieu à des régulations externes initiées par l'enseignant ou à des auto-régulations effectuées par les élèves (Vial, 1997b).

Les évaluations peuvent être des « contrôles », au sens de J. Ardoino et G. Berger (1989), mais ces évaluations peuvent également être qualifiées de « formatives » (voire formatrices, selon la place laissée à l'apprenant). Elles s'effectuent alors en fonction de référents multiréférentiels co-construits dans l'action, donc donnant lieu à des échanges enseignant / élève(s). Les erreurs ne sont plus considérées comme des fautes (Astolfi, 1997) mais sont des indicateurs des difficultés, des représentations erronées... que les élèves ont. Ces évaluations intègrent pour les enseignants une dimension qualifiée de « compréhensive » (Cardinet, 1979) et une certaine individualisation (Talbot, 2009). Des modifications de ce qui avait été anticipé par l'enseignant, des « créations » apparaissent en cours d'action : les régulations des pratiques d'enseignements sont différentielles et permettent pour le (ou les) élève(s) des ajustements des conditions d'apprentissage.

Selon les recherches de P. Perrenoud (1984), bien que ce soient des évaluations informelles, elles ont autant voire plus d'effets sur les élèves que les évaluations formelles définies par l'institution. Ainsi des processus évaluatifs informels se déroulent sans cesse dans le quotidien d'une classe, mais seuls certains sont accessibles à travers leurs produits que nous qualifierons d'« énoncés évaluatifs » :

- d'une part lors de communications écrites (entre enseignant - élève(s) parfois entre élèves et entre enseignant - familles des élèves).
- d'autre part lors de communications orales entre enseignant-élève(s) ou entre élèves.

Nous allons nous centrer sur ces évaluations lorsqu'elles se donnent à voir lors de communications écrites ou orales émises par l'enseignant.

2.3.3.1. Évaluations informelles écrites

Les évaluations informelles écrites sont des produits de processus évaluatifs : ce sont des énoncés évaluatifs écrits, le plus souvent⁸² par les enseignants sur les productions du quotidien des élèves (donc pas en situation d'évaluations formelles).

Il s'agit d'appréciations (correspondant à des échelles), d'annotations (correspondant à des commentaires, des conseils...), écrites sur des outils (cahiers, feuilles de classeurs...) des élèves⁸³ ou sur des documents propres aux enseignants (tableau de bord de suivi des élèves par exemple).

Établies souvent en l'absence de l'élève concerné⁸⁴, quasiment toujours à la fin d'une séance, voire de façon décalée, les enseignants corrigeant les cahiers et classeurs très souvent hors « temps de classe », ces appréciations et annotations « valident » totalement ou partiellement la réalisation de la tâche prescrite. Elles concernent donc principalement les « produits » écrits et individuels mais ne sont pas toujours nommés officiellement « évaluations ».

Ainsi sont utilisées des « échelles d'appréciation par niveaux » visant à indiquer « la zone dans laquelle l'élève se situe » : ce sont des lettres, des chiffres allant de 1 à 5, même des smileys, des feux tricolores.... Les échelles du type « Excellent » à « Très insuffisant » sont communément utilisées, mais l'on peut voir des « contournements » de ce qui fut proposé dans la circulaire du 6 janvier 1969 par une correspondance entre nombres, pouvant aller de 0 à 20, et lettres allant de A à E, secondées par des + ou des - !

C'est par la consultation des cahiers et les classeurs du quotidien de la classe que l'on y accède. Les élèves peuvent être amenés à consulter ces appréciations et ces annotations. Mais également, les familles des élèves peuvent être conduites à consulter les appréciations et les annotations car cahiers et classeurs sont généralement, hebdomadairement ou mensuellement, donnés à viser et à signer aux familles des élèves.

⁸² Il existe des classes où les élèves s'auto-évaluent ou se co-évaluent à l'écrit.

⁸³ Comme nous l'avons vu dans un sous-chapitre précédent, bien que, dans l'enseignement primaire français, aucun texte ne la prône aujourd'hui et qu'elle soit fortement critiquée, la notation subsiste, reconnue par les élèves et leurs parents lors des évaluations formelles. Certains enseignants utilisent exclusivement d'autres modes d'évaluations informelles écrites, comme l'enseignant auprès duquel nous avons recueilli nos données pour notre mémoire de D.E.A. (2005).

⁸⁴ A l'Ecole Primaire, au fur et à mesure que les niveaux s'élèvent et que le volume du travail écrit s'accroît pour les élèves, les enseignants ont tendance à corriger, de plus en plus hors « temps de classe », les cahiers et classeurs des élèves.

De plus, des collègues (par exemple des membres du R.A.S.E.D.⁸⁵ ou le directeur de l'école) en cas de grandes difficultés chez un élève, peuvent être amenés à consulter ces appréciations et ces annotations. Enfin, cahiers et classeurs sont souvent observés et analysés par chaque inspecteur lors de l'inspection d'un enseignant.

Le fait que ces appréciations et ces annotations ne soient pas uniquement communiquées aux élèves mais qu'elles « sortent » de la classe, met en évidence qu'elles sont adressées à la fois à plusieurs futurs lecteurs éventuels⁸⁶ qui pèsent plus ou moins consciemment sur ce que décide d'écrire l'enseignant.

Ces évaluations informelles écrites servent ainsi plusieurs fonctions.

- Lorsque les élèves ou leurs familles les consultent, elles peuvent permettre des ajustements des conditions d'apprentissages de manière différée par l'intermédiaire de constats, voire de conseils, alors que la tâche prescrite est résolue ou que parfois la « bonne (ré)solution a été écrite » lors de corrections (qui ont souvent lieu en classe). Ces évaluations informelles peuvent donc assurer des fonctions scolaires.

- De plus, lorsque les familles des élèves, d'autres collègues ou des inspecteurs consultent ces appréciations et ces annotations, l'enseignant qui les a rédigées peut attester des difficultés d'un élève pouvant justifier d'aides extérieures, mais aussi « jouer » sa crédibilité, voire celle de son établissement, à travers le caractère public de ces énoncés évaluatifs informels écrits. P. Bressoux et P. Pansu (2003, p. 19 et 20) relatent des travaux dont les résultats développent l'idée que, au moins pour certains niveaux du système scolaire, le contexte de la classe située, elle-même, au sein d'un établissement scolaire, le sexe et l'origine sociale des élèves sont des données prises en compte lors de la notation ou plus largement lors du « jugement » qui produit une « vérité sociale » (Idem, p. 1) portée par les enseignants sur leurs élèves. Ces évaluations informelles écrites, qui participent aux « jugements » que les enseignants établissent sur chacun de leurs élèves, ont ainsi des fonctions que nous pouvons qualifier de sociales.

Nous continuons à préciser ce que nous entendons par processus évaluatifs informels du quotidien d'une classe : après avoir brièvement développé ceux qui donnent lieu à des produits écrits, nous allons maintenant nous intéresser aux évaluations informelles orales (c'est-à-dire qui donnent lieu à des produits oraux).

⁸⁵ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. Un psychologue scolaire, un enseignant spécialisé chargé de rééducations ou « maître G », un enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté ou « maître E » composent, en général, ce réseau qui intervient dans les écoles d'un secteur géographique donné.

⁸⁶ Nous avons ainsi pu constater, chez des enseignants d'écoles primaires, que peu de ces appréciations ou annotations s'adressent à l'élève lui-même (Raybaud-Patin, 2005) : les appréciations sont impersonnelles et seulement quelques enseignants utilisent le « tu » (voire le « vous ») dans les annotations.

2.3.2.2. *Évaluations informelles orales*

Les évaluations informelles orales, objet central de notre recherche, sont des produits de processus évaluatifs. En situations scolaires d'enseignement-apprentissage, les acteurs évaluant sans cesse⁸⁷, ces évaluations se donnent, parfois, à voir à travers des « énoncés évaluatifs oraux » émis par l'enseignant (voire par des élèves)⁸⁸, dans le quotidien de la classe.

Ces évaluations informelles s'établissent lors de séances d'enseignement-apprentissage ordinaires, sans dispositif spécifique pour évaluer. Ces évaluations informelles orales sont donc « intégrées » (Allal, 1983). A partir d'un récit rendant compte d'observations dans une salle de classe en Argentine, V. Mancovsky (2003) identifie le caractère constant et permanent de ces évaluations : elles apparaissent pour gérer les activités proposées aux élèves. C'est parce que des « normes » scolaires, culturelles et sociales sont attendues à l'école que ces évaluations sont omniprésentes et ce qui est valorisé à l'école « devient valeur ».

P. Dessus et J.-J. Maurice (1998, pp. 48-49) précisent qu'en cours d'action « face » aux élèves, ce qu'un enseignant a pu anticiper dans sa « préparation » est toujours ajusté ou parfois totalement modifié. Ainsi, grâce à des prises d'informations⁸⁹ sur ce que les élèves « produisent », l'enseignant peut établir des constats (ce qui est réalisé par les élèves) et les comparer à des référents (plus ou moins élaborés antérieurement). L'enseignant peut donc repérer les procédures utilisées, identifier les erreurs ou les fautes. S'appuyant sur les écarts constatés, il peut engager des régulations sur ses processus d'enseignement en ajustant ou modifiant certaines des conditions d'apprentissage dans lesquelles il place ses élèves.

C'est en analysant les comportements et les productions des élèves mais aussi en engageant des dialogues explicatifs, que l'enseignant peut être un « ami critique » (A. Jorro, 2006) alliant bienveillance (du regard, de l'écoute, de la parole) à exigence (par un message de développement des possibles, de valorisation du potentiel).

⁸⁷ Comme tout un chacun dans la vie courante.

⁸⁸ Ces énoncés évaluatifs oraux peuvent également être émis par des « intervenants » autres que l'enseignant de la classe : autre enseignant de l'école, intervenant extérieur participant à l'enseignement pendant les horaires scolaires : A.T.S.E.M, E.T.A.P.S., parents d'élèves lors de sorties scolaires...mais nous ne les prendrons pas en compte lors de cette recherche.

⁸⁹ Comme nous l'avons précédemment développé, il s'agit d'une lecture sélective par opérations de prélèvements d'indices sur les productions (écrites, orales ou motrices) des élèves qui, par analyse, donc par interprétation, permet des constats.

Les énoncés évaluatifs oraux émis par l'enseignant participent donc à ces régulations et peuvent être accompagnés d'autres formes de régulations non-verbales. Ces régulations peuvent être qualifiées d'ajustements (Bucheton, 2008), elles peuvent concerner le « milieu didactique » (Amade-Escot, Verscheure, & Devos, 2002) . C. Gauthier, J.-F. Desbiens et S. Martineau parlent de régulations sous forme de « micro-ajustements » qui concernent, le plus souvent, un seul élève ou de « macro-ajustements » qui portent sur la classe entière (2003).

Ces régulations peuvent s'effectuer dans différents domaines⁹⁰ que l'on peut qualifier de « pédagogique » et de « didactique » (Marchive, 2008), c'est-à-dire :

- dans le domaine pédagogique, celui de la « gestion de la classe » (maintien d'un « climat de travail⁹¹ » favorable à l'engagement des élèves dans la tâche prescrite par la rétribution du « travail fourni » au quotidien, par des ajustements temporels et matériels, ...),
- dans le domaine didactique, celui de la « gestion des contenus », afin de renseigner l'élève (les élèves) sur la qualité et l'avancée de la tâche qu'il(s) a (ont) à accomplir, éventuellement pour adapter les niveaux de difficultés de tâches proposées aux élèves, ainsi permettre une gestion de l'hétérogénéité par individualisation (Hadji, 1989, p. 63). D. Loizon (2004) parle alors de variables régulées⁹² afin de simplifier ou complexifier la tâche proposée aux élèves en modifiant ce qu'il nomme des « variables didactiques »⁹³.

Ces évaluations-régulations orales peuvent ainsi être des « contrôles »⁹⁴ : elles sont établies en fonction de la conformité à un référent établi antérieurement à l'action, éventuellement lors des préparations de l'enseignant. Les « fautes » révèlent un « non-apprentissage ». Des remédiations peuvent être proposées aux élèves, il s'agit de combler l'écart à la norme : les régulations sont donc référentielles. Mais ces évaluations-régulations peuvent également être qualifiées de formatives, elles s'effectuent alors en fonction de référents multiréférentiels co-construits dans l'action. Les erreurs ne sont plus considérées comme des fautes⁹⁵ mais sont des indicateurs des difficultés, des représentations erronées...

⁹⁰ « Domaines » qui servent de référence pour des recherches sur les pratiques d'enseignement mais qui sont en liens étroits : les « conditions pédagogiques » ayant des « effets didactiques » (Marchive, 2008, p. 76).

⁹¹ Ainsi dénommé par R. Morissette & M. Voynaud (2002) et B. Rey (1999).

⁹² Notons que les contenus peuvent alors être modifiés parfois à l'insu de l'enseignant comme l'a mis en évidence M.F. Carnus (2003) dans une recherche également en didactique de l'E.P.S..

⁹³ Expression empruntée à G. Baillat & al. (2001) : «Le maître peut manipuler certains paramètres des problèmes posés aux enfants pour provoquer une évolution des connaissances : ce sont les variables didactiques». Nous retrouverons, dans le chapitre « Pratiques », cette dénomination déjà proposée par M. Bru (1991).

⁹⁴ Au sens de J. Ardoino et G. Berger (1989).

⁹⁵ Au sens de J.P. Astolfi (1997).

Des modifications de ce qui avait été anticipé par l'enseignant, des « nouveautés » apparaissent en cours d'action, les régulations sont différentielles.

« La référentialisation ne relève pas d'une quête de l'absolu, de la perfection, de l'idéal mais d'une visée réaliste qui permet alors de penser la confrontation entre une réalité et un référentiel d'évaluation » (A. Jorro, 2006, p. 37). Cette référentialisation implique un « travail de délibération et de négociation », un travail d'« interprétation » dans des conditions intersubjectives (A. Jorro, 2000, 2003).

Notons que, lors de l'analyse de ce qui est constaté par l'enseignant, les interprétations effectuées ne peuvent échapper à certains « biais » : ainsi l'intensité de la satisfaction et de la gratification ressenties par l'enseignant peut être associée à l'élève auquel il a adressé une évaluation. En effet, en fonction de l'« attirance physique » que peut exercer l'élève, en fonction de leur degré de « proximité », de leur « familiarité » voire de leur « intimité » (Dépret & Filisetti, 2001) cette intensité peut être très variable. De même la tendance à sélectionner ou à accorder plus de poids aux informations susceptibles de confirmer les attentes de l'enseignant, peuvent entraîner d'autres biais, tels ceux qualifiés de « biais de confirmation » (Bressoux, 2006)⁹⁶.

La salle de classe, voire les lieux où se déroulent certaines séances disciplinaires comme celles d'E.P.S., sont des lieux où il y a une visibilité des comportements, des dires tant de la part de l'enseignant que de ses élèves. L'enseignant peut analyser ce que produisent les élèves, lorsqu'un élève est appelé pour écrire au tableau mais également en circulant d'un élève à l'autre. Il n'est pas possible que les comportements relèvent d'une « sphère privée » d'après P. Perrenoud (1991) qui parle de « promiscuité de la salle de classe ». Les productions des élèves sont donc toujours visibles et peuvent être objets d'évaluation à tout moment de la part de l'enseignant. De plus, l'enseignant peut, à tout moment interroger la « part privée » de l'élève : « son pouvoir est déguisé par l'intention d'en savoir plus sur lui pour mieux l'aider » (Mancovsky, 2003, p. 253). Nous voyons bien, dans ce cas là, la dissymétrie entre enseignant et élèves : positions haute pour l'enseignant et basses pour les élèves.

Pour que les évaluations, émises par l'enseignant, soient au service de « décisions d'adaptation pédagogique » (Allal, 1991) dans une communication au sein de la classe (enseignant-élève(s), voire élève(s)-élève(s)), l'enseignant est donc « poussé » à interroger l'élève pour l'aider.

⁹⁶ Nous allons reprendre ces biais dans le sous-chapitre sur les attentes liées aux statuts des élèves.

C'est ce qui est proposé lors de recherches et de conseils aux enseignants en formation, dans des textes à dominante prescriptive : pour qu'une évaluation soit formative, « on s'attachera à tenter de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève » (idem, pp. 52-54), on ne se centrera pas uniquement sur le produit.

Lors de ces dialogues explicatifs, l'enseignant peut amener l'(les) élève(s) à mobiliser des repères, en se situant par rapports aux dernières séances, aux derniers exercices, aux critères ou indicateurs⁹⁷ déjà établis... Un professeur peut y faire référence « sans nécessairement l'avoir décidé ni en être conscient » comme le précisent M.-H. Salin et Y. Matheron⁹⁸ (2002).

En effet, les énoncés évaluatifs oraux (et les autres formes de régulations qui leur sont éventuellement associées) se caractérisent par leur immédiateté par rapport au constat établi, par leur éphémérité. Ils se donnent à entendre en « cours d'action », ils ne peuvent être totalement anticipés.

Mais, M. Altet, dans la perspective de la formation à la « gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe », souligne des difficultés à ce que des enseignants intègrent, dans leurs pratiques, ce type d'évaluation, qualifiée de formative. Cette évaluation pourtant devrait permettre la « régulation de l'apprentissage en cours ». Ainsi, la mise en œuvre d'une « communication pédagogique, véritable régulation pédagogique interactive, permet l'ajustement d'une pluralité d'échanges en actes aboutissant à la compréhension des messages et à l'apprentissage chez l'élève ». L'évaluation formative « informe, identifie pour réguler les processus d'enseignement-apprentissage et pour ajuster, adapter l'intervention pédagogique aux caractéristiques de chaque apprenant » (1992, p. 73).

L'évaluation formative est donc difficile à mettre en œuvre pour les enseignants et également pour les élèves. Les « erreurs » restent associées à des « éléments parasites d'ordre affectif et émotionnel qui amènent les apprenants à éviter les situations susceptibles de les confronter à leurs propres erreurs et rendent également difficile la mise en œuvre de l'évaluation formative » (Favre, 1992, p. 93).

⁹⁷ La définition des critères comme dimensions abstraites des objectifs implique la nécessité de passer à une notion concrète : celle d'indicateur (J.-J. Bonniol, 1985). L'indicateur est donc de l'ordre du recueillable, de l'observable...

⁹⁸ En référence à G. Brousseau (1998) et aux contrats pour réguler la relation didactique : entre « ostension » et « mémoire ».

En synthèse...

Dans les situations d'enseignement-apprentissage scolaires ordinaires (sans dispositif d'évaluations formelles), nous nous intéressons aux évaluations informelles émises par les enseignants : ce sont des produits observables de processus évaluatifs.

Lorsqu'elles sont écrites (appréciations et annotations sur les cahiers et classeurs) elles peuvent être communiquées au sein et à l'extérieur « de la classe » ; elles servent ainsi des fonctions scolaires voire sociales. Lorsqu'elles sont orales (énoncés évaluatifs oraux pouvant être accompagnés d'autres moyens de régulation), elles participent de la communication interne à chaque classe. Elles ne se déroulent généralement pas dans une « sphère privée » (Perrenoud, 1991) et peuvent donc être perçues par l'ensemble des élèves. Elles servent des fonctions scolaires de « gestion de la classe » ou de « gestion des contenus », leurs dimensions pédagogiques et didactiques étant en lien (Marchive, 2008). L'enseignant peut adapter les niveaux de difficultés de tâches initialement proposées aux élèves (Hadji, 1989) afin que son intervention pédagogique corresponde aux caractéristiques de chaque apprenant (M. Altet, 1992). Il peut jouer sur des « variables didactiques » afin de simplifier ou complexifier les tâches (Loizon, 2004) et individualiser son enseignement.

Grâce à des prises d'informations sur ce que les élèves « produisent » et des dialogues éventuels qui permettent à l'enseignant une meilleure connaissance des processus mis en œuvre par l'élève, l'enseignant établit des constats qu'il compare à des référents (les interprétations effectuées par l'enseignant ne peuvent échapper à certains « biais »). S'appuyant sur les écarts constatés, il peut engager des régulations concernant ses processus d'enseignement en ajustant ou modifiant certaines des conditions d'apprentissage dans lesquelles il met ses élèves. Les énoncés évaluatifs oraux participant de ces régulations, adressés à un élève, ce sont des micro-ajustements, adressés à un groupe d'élèves ou à la classe entière, ce sont des macro-ajustements (Gauthier et al., 2003).

Ces évaluations informelles orales sont fréquentes (car des « normes » scolaires, culturelles et sociales sont attendues (Mancovsky, 2003)), se caractérisent par leur immédiateté par rapport au constat établi, par leur éphémérité et parfois leurs référentialisations, en cours d'action, s'effectuent en l'absence de « conscience » de la part de l'enseignant (Salin & Matheron, 2002).

Chapitre 2.

Des pratiques...

aux pratiques d'enseignement

évaluatives orales

Après avoir développé un « état de la question » sur les évaluations et afin de continuer à préciser ce que sont les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales, nous allons caractériser les pratiques, puis les pratiques enseignantes et enfin les pratiques d'enseignement.

1. Pratique(s)

La pratique est une manière de faire, un procédé⁹⁹. Cette définition « de sens commun » renvoie de premier abord à des actes observables.

Mais, comme le propose J.-M. Barbier (1996), la pratique est « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire) ». Ce chercheur s'intéresse aux processus accompagnant une pratique qu'il désigne par « procès de conduite » (« gestes mentaux », « phénomènes représentationnels ») et par « procès affectif » (« phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective »). M. Bru complète par un « procès axiologique » (2002b) pour désigner les choix par rapport à des valeurs, ce procès pouvant s'inclure dans le « procès de conduite ».

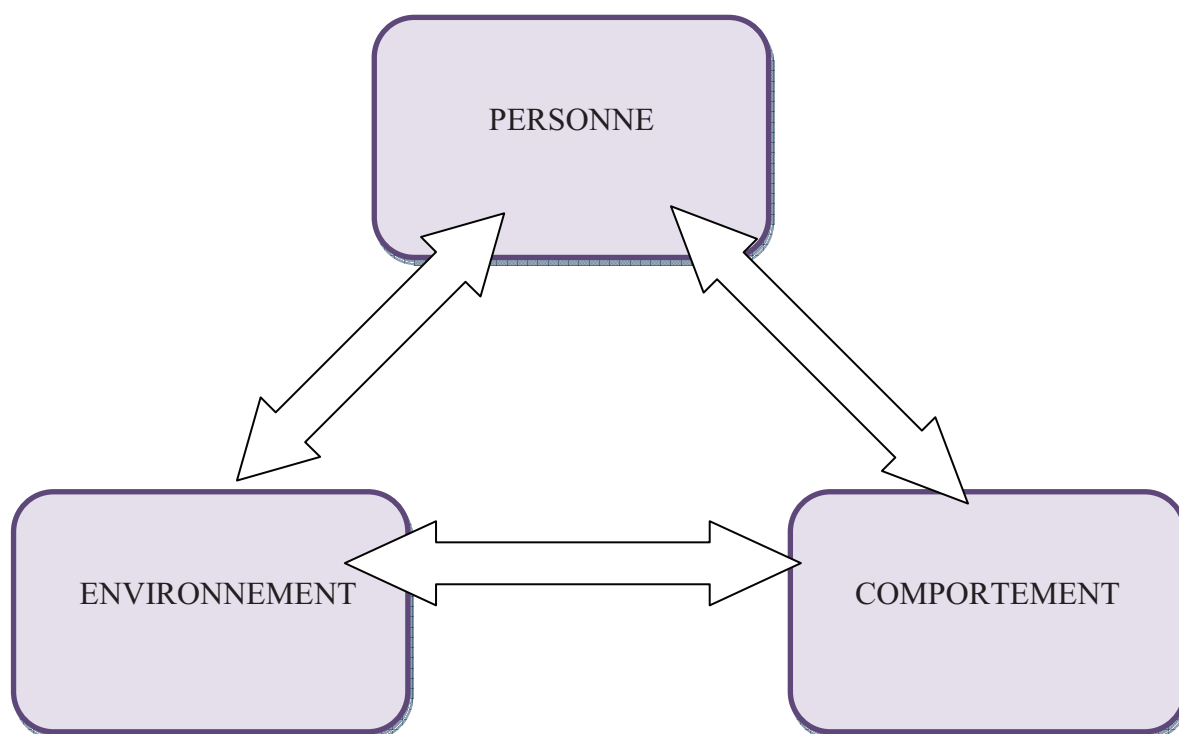
La pratique est donc caractérisée par ses produits (observables) mais également par ses processus (ou procès). La pratique renvoie à une double dimension : les productions verbales et non-verbales, mais, également les objectifs, les stratégies et les idéologies (Beillerot, 1998). La pratique est donc complexe, diverse : elle ne peut se réduire aux observables, aux aspects comportementaux ; d'où désormais le choix de l'utilisation du terme « pratiques » au pluriel.

⁹⁹ D'après « Le Larousse en couleurs », édition 2000, page : 731.

Différentes théories de l'action peuvent apporter des cadres d'analyse pour approfondir la connaissance des pratiques. Ainsi sont menées des recherches sur les pratiques en sociologie, en psychologie sociale, en psychologie du travail, en didactique, ... Nous nous appuyons sur la « méta-théorie¹⁰⁰ » socio-cognitive d'A. Bandura (2003) « définissant » les pratiques humaines. La pratique d'une personne s'organise selon trois dimensions liées entre elles :

- celle de la personne : à travers ses ressources (cognitives, affectives...) construites lors de trajectoires personnelles (voire professionnelles),
- celle du comportement qu'elle met en œuvre,
- celle de l'environnement dans lequel ce comportement est réalisé¹⁰¹.

Figure 1 : Schéma des déterminations réciproques dans la théorie d'A. Bandura



Les comportements évaluatifs informels, plus précisément ceux pendant lesquels l'enseignant émet des « évaluations orales », objet central de notre recherche, sont une des modalités des comportements mis en œuvre par un enseignant. Ces comportements sont donc partis prenants des pratiques enseignantes, ce qui nous amène à préciser nos cadres d'analyse des pratiques enseignantes et d'enseignement. C'est l'objet des sous-chapitres suivants.

¹⁰⁰ Nous utilisons ce terme dans le sens d'une théorie « surplombante » permettant des analyses dans de multiples domaines en ayant, le plus souvent, recourt à d'autres cadres théoriques pour analyser certaines dimensions.

¹⁰¹ Nous y reviendrons dans le chapitre sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle.

2. Pratiques enseignantes

Les pratiques professionnelles enseignantes renvoient à des pratiques en situation d'enseignement (l'enseignant étant « face à sa classe » c'est-à-dire un groupe d'élèves) et à des pratiques « hors de la classe ». Pour le Premier Degré, ces pratiques ont fait l'objet de moins de travaux scientifiques que les pratiques d'enseignement (Marcel, 2002 ; Lefeuvre, 2007; Piot, 2005; Tardif & Lessard, 1999). Toutefois, l'évolution institutionnelle du métier d'enseignant tend de plus à plus à définir et multiplier ses pratiques enseignantes « en l'absence des élèves ». On peut citer : des pratiques de préparation d'un cours, des pratiques de corrections, des pratiques d'organisations matérielles de la classe, des pratiques d'évaluations formelles, des pratiques d'accueil et de surveillance mais également les pratiques formelles ou informelles de travail en équipe pédagogique, de réunions avec les parents d'élève(s), de formation continue, d'activités syndicales ou au sein de mouvements pédagogiques....

Afin de modéliser les pratiques d'enseignants d'écoles élémentaires ou d'écoles maternelles, J.-F. Marcel (2002 b) propose le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (le S.P.P.E.P.). Chacune de ces pratiques étant des sous-systèmes du S.P.P.E.P., elles sont constituées d'éléments interactifs liés aux contextes, aux acteurs concernés et à leurs comportements. Ainsi sont mises en évidence des relations entre pratiques individuelles et collectives des enseignants dans et hors de la classe, ces liens étant moins effectifs sur le terrain que dans les injonctions ministérielles (Amigues, Faïta, Lataillade, & Saujat, 2002; J.-F. Marcel, Dupriez, Perrisset, & Tardif, 2007).

Pour P. Bourdieu (1980), les pratiques professionnelles comportent les caractéristiques suivantes : elles sont finalisées par une visée ; elles se traduisent dans des techniques « les gestes professionnels » ; les pratiques sont contextualisées, liées à des situations données ; les pratiques sont temporelles, elle se situent dans des temps donnés ; les pratiques sont valorisées, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt. Pour cet auteur, les pratiques professionnelles sont très fortement déterminées. De même, M. Crahay le rappelle : « les pratiques des enseignants relèvent d'habitus sociaux marqués du sceau de l'histoire de notre civilisation et de ses traditions philosophiques et éducationnelles » (2007a, p. 67).

Les pratiques enseignantes s'exercent donc dans des contextes aux multiples ressources et contraintes. Celles-ci sont institutionnelles, matérielles, temporelles, didactiques (en particulier liées aux caractéristiques épistémologiques des savoirs à enseigner), pédagogiques, liées aux caractéristiques psychologiques et sociologiques du public auquel on enseigne, ...

Ainsi, les pratiques enseignantes sont contextualisées : orientées par les normes du groupe professionnel, par les traditions scolaires, par les textes officiels, par des dimensions spatio-temporelles... et par l'enseignant lui-même en fonction de ses trajectoires professionnelles et personnelles. Comme le soulignent A. Robert et J. Rogalski, pour la discipline des Mathématiques : « Il y a dans les déterminants des pratiques des contraintes qui dépassent la classe [...] contraintes institutionnelles pour une part [...] contraintes sociales liées aux habitudes d'une profession [...] voire d'un établissement » (2002, p. 508), « chaque enseignant doit en effet d'une part s'approprier l'habitus de la profession, d'autre part et par là même, devenir légitime aux yeux de tous les acteurs qu'il côtoie » (Idem, p. 518).

Les pratiques sont celles d'un enseignant singulier appartenant à un groupe professionnel et exerçant dans un établissement particulier. Ces pratiques ont également une influence sur leur contexte, elles sont contextualisantes : chaque enseignant possède ainsi des « marges de manœuvres » (Murillo, 2009, p. 262) entre contraintes et ressources.

Nous souhaitons rendre compte des caractéristiques, de l'organisation, du fonctionnement voire de l'évolution de certaines de ces pratiques professionnelles. Nous sommes donc dans une perspective descriptive, explicative voire compréhensive¹⁰². Pour ce faire, nous allons continuer à préciser nos cadres d'analyse des pratiques d'enseignement, ces pratiques étant incluses dans les pratiques enseignantes comme nous venons de le développer.

¹⁰² Notre objectif premier n'est pas l'amélioration des pratiques. Mais nos recherches, grâce à une certaine intelligibilité des pratiques mise à jour, peuvent contribuer à améliorer ces pratiques en participant des contenus de formation, sans que ces contenus de formation soient une application directe des résultats de recherche.

3. Pratiques d'enseignement

Les pratiques d'enseignement, sous-ensemble des pratiques enseignantes, sont, pour chacun des enseignants, des pratiques professionnelles¹⁰³ se déroulant, le plus souvent seul¹⁰⁴ avec « son » groupe-classe¹⁰⁵. L'enseignant doit « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (Bru & Maurice, 2001). En situation scolaire, le modèle implicite est majoritairement celui d'apprentissages conséquences logiques d'enseignements, les deux semblent tellement liés qu'ils finissent par être confondus. Or, un enseignant peut enseigner sans qu'un élève apprenne et un élève peut apprendre sans enseignement... Ainsi, nous sommes amenée à distinguer les processus d'enseignement de ceux d'apprentissage.

Des recherches sur la « pensée des enseignants » (Calderhead, 1987, 1989; Clark & Peterson, 1986; Tochon, 2000) ont mis en évidence que, bien qu'ayant pour objectif principal celui de la réussite de tous leurs élèves, les professeurs ont également d'autres objectifs, parfois alors en tensions, tels la gestion sereine du groupe classe, par exemple, par la « neutralisation » des élèves perturbateurs (Durand, 1996), une pratique à « l'économie » lors des préparations ou des interactions afin de « tenir jusqu'en fin de journée » et de « durer toute l'année » (Saujat, 2007), mais aussi le souci d'être reconnus par les parents de leurs élèves, par leurs pairs ou par leur hiérarchie... Les enseignants sont soumis à des dilemmes, à des contradictions, à des tensions, dont la présence et la prise en compte par les chercheurs constituent des éléments permettant de comprendre et d'expliquer leurs pratiques.

Ainsi, le concept de « division » (Terrisse, 2007), utilisé en didactique clinique lors de recherches en E.P.S., peut être un élément de compréhension des pratiques enseignantes :

- Division entre ce que l'enseignant « veut faire (son idéal) et ce qu'il peut faire (la contingence de la situation d'enseignement).
- Division entre ce que l'enseignant « enseigne et ce qu'il peut en dire ».

¹⁰³ Donc institutionnalisées, en particulier par les textes officiels (voir, pour une partie de ces textes prescriptifs, l'analyse des Programmes et des évaluations pour le Cycle III de l'Ecole Élémentaire que nous avons réalisée dans ce mémoire).

¹⁰⁴ En France, des intervenants extérieurs surtout dans les disciplines scolaires à faible valence scolaire, peuvent « enseigner » dans le même temps, voire à la place de l'enseignant titulaire de la classe.

¹⁰⁵ C'est-à-dire l'ensemble des élèves « inscrits dans sa classe » : pour le Premier Degré, le plus souvent, des élèves d'un seul « cours », donc ayant sensiblement le même âge (excepté pour quelques élèves « en avance » ou « en retard »).

« Des travaux montrent en effet, que l'enseignant n'a pas toujours conscience de ce qu'il réalise en classe, certains processus se déroulent « à son insu ». Cette division rend compte également du fait que, comme tout sujet, il ne peut pas « tout dire ».

- Division entre ce qu'il « voulait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire ». On observe, effectivement, des décisions qui ne semblent pas répondre à des motifs « didactiques », mais, par exemple, à « des raisons qui s'inscrivent dans l'histoire personnelle de l'enseignant ».

On pourrait penser que l'enseignement de l'E.P.S. répond à des exigences particulières que sont la gestion d'une classe en mouvements, la gestion d'un espace et d'un temps plus difficilement maîtrisables qu'en salle de classe. Mais les divisions « qui traversent ces enseignants ne sont pas spécifiques de l'E.P.S. et d'autres professeurs sont soumis à des tensions dues à la pratique d'enseignement d'autres disciplines scolaires, comme les Mathématiques ou le Français, ne serait ce qu'à vouloir respecter le Programme, dans le temps imparti à l'école obligatoire, ce qui constitue toujours, aux dires des professeurs, une gageure » (Terrisse, 2008).

D'une manière plus générale, ces tensions sont inhérentes au fonctionnement humain, tout particulièrement lors de situations complexes. De plus, « nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n'exigeait aucune explication. Cette « inconscience » n'est pas nécessairement le produit d'un refoulement, de mécanismes de défense tels que la psychanalyse les décrit. C'est souvent un « inconscient pratique » (Perrenoud, 2001a, reprenant J. Piaget), le produit soit d'un oubli progressif au gré de la formation de routines, soit d'une méconnaissance de toujours, un simple effet de l'impossibilité et de l'inutilité d'être constamment conscient de nos actes et de leurs mobiles. Nos habitudes et nos automatismes ne concernent pas seulement nos gestes, nos actes concrets, observables, ils concernent également nos perceptions, nos émotions, nos fonctionnements mentaux » (Perrenoud, 2001b).

Ces caractéristiques sont celles des pratiques d'enseignement, qui se déroulent dans un environnement changeant, sans cesse en mouvement, où enseignants et élèves doivent construire des routines, des rituels qui sont des repères stables permettant des économies cognitives. Les « choix » faits dans l'action ne sont donc pas tous verbalisables.

Ainsi, les pratiques d'enseignement ne sont pas la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préétablie; elles se construisent en situation à partir de micro-décisions, de bricolages, de métis (d'intelligence de la ruse à des fins pratiques) et d'ajustements. La rationalité des enseignants en situation complexe, qu'est celle d'être en enseignement « devant » un groupe d'élèves, donc dans un milieu incertain et changeant, ne peut qu'être limitée.

3.1. Recherches sur les pratiques d'enseignement

Les recherches sur les pratiques d'enseignement se regroupent en deux principaux courants, que l'on peut qualifier de recherches « processus-produits » et de recherches « systémiques ».

3.1.1. Les recherches « processus-produits »

Le premier courant concerne les recherches qualifiées, le plus souvent, de « processus-produit » (Bru, 2006; Crahay, 2006b; Durand, 1996). En isolant une dimension des pratiques d'enseignement, telles la méthode, la manière d'être de l'enseignant,... l'objectif est de voir ses effets sur les performances des élèves, sur leur socialisation,... La variable « méthode d'enseignement » est donc généralement considérée comme variable indépendante décrivant les conduites de l'enseignant et explicative des résultats des élèves. Les protocoles de pédagogie expérimentale sont fondés sur l'idée que les enseignants font le choix d'une méthode qu'ils mettent ensuite fidèlement en œuvre. Cette approche suppose : que les enseignants procèdent de façon méthodique, que la variable indépendante est stable dans le temps et que la méthode produit toujours les mêmes effets quels que soient les contextes et tout particulièrement les publics.

« Une telle représentation ne résiste pourtant pas à plusieurs observations : [...] la variabilité des pratiques du même enseignant sous des conditions différentes est parfois plus importante que la variabilité inter-individuelle à conditions identiques » (Crahay, 1989). Les études sur la reproductibilité des pratiques d'enseignement¹⁰⁶ et les réflexions sur les mises en œuvre d'ingénieries didactiques ont mis en évidence que, quelle que soit la qualité du scénario « imposé », chaque enseignant l'adapte à sa gestion habituelle des séances.

¹⁰⁶ En particulier en Mathématiques (Arsac & Mante, 1989).

Il pourra ou non poser des questions inductrices, ignorer ce que proposent certains élèves, « autant de choix didactiques improvisés, pas nécessairement conscients, qui, bien qu'anodins, modifient profondément la situation prévue par le chercheur » (Sarrazy, 1995, p. 95). De plus, comme l'ont montré les travaux sur les relations dites « aptitudes-traitements » (Cronbach & Snow, 1977), « la même procédure d'enseignement ne produit pas les mêmes résultats chez tous les élèves » (Bru, 1999, p. 155).

3.1.2. Les recherches « systémiques »

Le deuxième courant de recherche sur les pratiques d'enseignement les appréhende dans un système : chaque dimension des pratiques doit être saisie dans son rapport aux autres dimensions. Mais ce deuxième courant se heurte à la nécessité de réduire le champ de chacune des recherches pour des raisons de faisabilité et donc à ne pas pouvoir appréhender l'ensemble des dimensions des pratiques d'enseignement.

C'est dans ce deuxième courant que nous nous situons, en accord avec la nécessité de prendre en compte la variabilité des pratiques d'enseignement et la modélisation des pratiques élaborée par A. Bandura. En terme de faisabilité, nous sommes amenée à limiter les dimensions prises en compte dans cette recherche : nous choisissons celles qui correspondent à l'objet que nous étudions, en fonction du cadre théorique que nous exposons.

Nous considérons que l'enseignant ne peut s'immiscer directement au niveau des apprentissages de ses élèves, mais « l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée ternaire entre le savoir, le professeur et l'élève » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 15). Par contre, l'enseignant y tient un rôle majeur en étant « organisateur des conditions d'apprentissage » (Bru, 2005, p. 103). Il est donc amené à « choisir » certaines modalités des variables de l'« action didactique ». Ces variables représentent « les composantes des situations d'enseignement-apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier » (Bru, 1991, p. 97). La notion de configuration de variables d'actions se substitue à celle de méthode, configurations dont on peut mettre en évidence des variations de modalités dans le temps et l'espace. L'enseignant, lors de ses préparations et dans « le feu de l'action », réalise des « choix » parmi ces modalités de variables d'action, de façon conscientisée ou non. En effet, ces choix ne sont pas tous raisonnés et conscients, certains allant même jusqu'à échapper à tout « contrôle » (Carnus, 2003).

Aussi, pour décrire, expliquer, voire comprendre¹⁰⁷ certaines pratiques d'enseignement, nous nous centrons sur trois types de variables pour lesquelles chaque enseignant va s'engager suivant certaines modalités :

- Des variables processuelles (prenant en compte les répartitions des initiatives, les registres de la communication, les modalités d'évaluation...).
- Des variables relatives au cadre et au dispositif (prenant en compte les organisations temporelles et spatiales, les modes de regroupements des élèves, le matériel et les supports utilisés...).
- Des variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (prenant en compte les activités proposées par rapport à ces contenus...)¹⁰⁸.

Nous nous référons ainsi à l'outil d'analyse systémique des médiations et des interactions contextualisées, proposé par M. Bru (1991). Grâce à cet outil d'analyse des pratiques d'enseignement, leur variabilité peut être, en partie, vue comme une mise en œuvre de processus de régulation et d'ajustement de ces pratiques, observables en particulier lors des interactions. Si nous suivons le cadre d'analyse proposé par G. Brousseau (1998), les régulations sont un des quatre temps du « jeu didactique » afin d'amener les élèves à produire des « comportements », sans donner des informations directes ou indirectes, pour que ces derniers, par eux-mêmes, s'engagent dans des processus d'apprentissages.

Les processus de régulation et d'ajustement permettent aux enseignants d'adapter les conditions cognitives, relationnelles, sociales, institutionnelles, matérielles, temporelles... (Bru, 2004) pour que le plus grand nombre de leurs élèves apprennent dans l'environnement complexe et changeant qu'est « la classe ». Mais nous avons vu que cet objectif n'est pas exclusif et que d'autres objectifs (travailler à l'économie, travailler dans le « confort », garder le « pouvoir sur la classe », séduire les élèves, les parents, les collègues..., travailler sans prise de risque : en « sécurité »...) peuvent être en tension voire en opposition.

Ces processus de régulation, que l'on peut qualifier d'interactive (Allal, 1988a, 1988b), peuvent avoir pour référent « un état ou un processus optimal » vers lequel tendre.

¹⁰⁷ Comprendre c'est-à-dire, dans cette recherche, donner à voir ce qui peut être les logiques des acteurs.

¹⁰⁸ Nous détaillerons les déclinaisons que nous faisons de ces variables dans le chapitre « Opérationnalisation de la recherche »

Il ne suffit donc pas de maintenir l'état d'équilibre initial, mais sans cesse modifier ce qui a été prévu en fonction de ce qui se déroule et même parfois modifier l'objectif initialement prévu. Les régulations participent « d'une causalité téléonomique, avec des boucles qui modifient le présent en fonction d'une référence à l'avenir [...] », aussi certaines régulations « ne doivent rien à l'intentionnalité et à la conscience des acteurs et mobilisent des structures causales aussi involontaires que dans les sciences physiques » (Perrenoud, 1993, 1998). Ces régulations conduisent à une variabilité des pratiques d'enseignement. Cette variabilité, dans le système scolaire français, a été mise en évidence (Bru, 1991, 1992b; Crahay, 2002) en ce qui concerne des variations intra et inter-individuelles.

Pour les trois disciplines scolaires que nous prenons comme contexte dans ce mémoire de thèse, nous pouvons convoquer des travaux de recherche montrant également une variabilité des pratiques d'enseignement, quelques exemples :

- en Français (Altet & al., 1994, 1996; Fijalkow & Fijalkow, 1993)
- en Mathématiques (Perrin-Glorian & Robert, 2005; Robert, 2001; Roditi, 2003; Rogalski, 2003)
- en E.P.S. (Carnus, 2003; Loizon, 2004).

Cette variabilité des pratiques d'enseignement concerne tout particulièrement le temps de travail dont les élèves peuvent disposer dans leur classe (Delhaxhe, 1997). Malgré l'uniformité des textes de Programme¹⁰⁹ sur tout le territoire français, notons une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire et finalement la différence de temps disponible pour le travail peut être tout à fait considérable au terme d'une année scolaire. Il a été établi par observations, lors de séances de Français et de Mathématiques, que certaines classes comptent de une à quatre fois plus de temps consacré à une discipline scolaire ; des enseignants allant jusqu'à faire des impasses pour des disciplines autres que le Français et les Mathématiques (Altet & al, 1994, 1996; Aubriet-Morlaix, 1999).

De même, il a été établi, à partir de ce que les enseignants ont déclaré, des variations très importantes dans la gestion du temps (Arnoux, 2004; Suchaut, 1996). Ainsi uniquement 9 % des enseignants de classes de C.P.¹¹⁰, évoqués dans la restitution de la recherche de B. Suchaut, déclarent respecter les horaires officiels.

¹⁰⁹ Des volumes horaires hebdomadaires voire annuelles (parfois sous forme de « fourchettes ») sont imposés par discipline pour l'Ecole Élémentaire mais pas pour la Maternelle.

¹¹⁰ Rappel : Cours Préparatoire (élèves de 6 à 7 ans).

Enfin, le plus souvent, il existe un lien positif entre la durée hebdomadaire ou annuelle des activités, dans une discipline donnée, proposées par les enseignants et les acquis des élèves (variant selon le statut scolaire) mais avec des effets de seuil. Nous pouvons donc parler d'utilisation du temps propre à chaque enseignant, cette utilisation étant relativement constante (au moins pour deux années consécutives).

Cette durée des activités dans une discipline scolaire que l'enseignant propose est modulée par le niveau d'implication des élèves. Les plus « forts » sont les plus impliqués dans les tâches scolaires (80 %), devant les élèves « moyens » (72,5 %), eux-mêmes devant les élèves « faibles » (66 %) (Altet & al, 1994, 1996).

Mais les taux d'implication des élèves sont très variables d'une classe à l'autre : certaines classes ont par exemple des taux d'implication des élèves « faibles » qui sont inférieurs à 50 % tandis que d'autres atteignent 90 %. Même pour les élèves « forts », si quelques classes atteignent presque le taux d'implication maximum, une classe a un score inférieur à 50 % et quelques unes dépassent à peine ce taux. Enfin, pour les élèves « moyens », les pourcentages varient d'une classe à l'autre de 50 % à 90 %.

De plus, les taux d'implication des élèves de statuts différents au sein d'une même classe sont significativement corrélés. « Il semble donc qu'il existe chez les enseignants une capacité à mobiliser l'ensemble des élèves de leur classe, quel que soit leur niveau scolaire : on observe des classes où les taux d'implication sont élevés pour tous les élèves et inversement d'autres où les taux d'implication sont faibles pour tous les élèves » (Suchaut, 2009).

En synthèse...

Les pratiques d'enseignement sont les pratiques professionnelles, institutionnalisées, de chaque enseignant face à son groupe-classe.

Les « choix » de pratiques que les enseignants réalisent ne sont pas tous raisonnés et conscients, certains allant même jusqu'à échapper à tout « contrôle » (Carnus, 2003). Ces choix ne sont donc pas tous verbalisables.

Les pratiques d'enseignement servent différents objectifs (Calderhead, 1987, 1989; Clark & Peterson, 1986; F. V. Tochon, 2000) :

- scolaires (permettre au plus grand nombre d'élèves d'apprendre en particulier en les impliquant dans leur travail (Suchaut, 2009), gérer le groupe classe...),
- sociaux (être reconnu par les pairs, la hiérarchie, les parents d'élèves, ...),
- « personnels » (pratiquer à l'économie, en « sécurité », s'inscrire dans une histoire personnelle...).

Ces objectifs peuvent être en tensions voire contradictoires (Terrisse, 2008).

Des recherches ont montré la variabilité inter et intra-enseignants des pratiques et la variabilité, pour une « même » pratique d'enseignement, des réussites des élèves (ex : Bru, 1992b; 1999; Crahay, 1989, 2002).

Nous sommes donc amenée à distinguer les processus d'enseignement de ceux d'apprentissage et à ne pas nous inscrire dans une recherche de type « processus produit » mais nous participons, à travers un « modèle » systémique (Bandura, 1997; Bru, 1991), aux description, explication, compréhension de certains de ces processus d'enseignement.

Nous allons appréhender les pratiques d'enseignement grâce à un système de variables (Bru, 1991) : l'enseignant est amené, en situation d'enseignement-apprentissage, à « choisir » telle ou telle modalité pour chacune des variables. Ainsi, la notion de successions de configurations de variables d'actions se substitue à celle de méthode. Cette variabilité des pratiques d'enseignement peut être, en partie, vue comme une mise en œuvre de processus de régulation. Ces processus de régulation permettent aux enseignants, de façon plus ou moins consciente, d'adapter les conditions (Bru, 2007, p. 139) « matérielles, temporelles, spatiales, cognitives, relationnelles, sociales, institutionnelles, émotionnelles, affectives... ».

Une part de la variabilité des pratiques d'enseignement peut s'expliquer par le fait que l'enseignant soit dans un contexte changeant dont lui-même et ses élèves sont partie prenante. L'enseignant s'adapte aux élèves en fonction de leurs comportements mais également en fonction de ses attentes qui peuvent être différentes selon les élèves de sa classe. C'est ce que nous allons développer dans le sous-chapitre suivant et qui nous semble important, vu de la connaissance que nous avons du terrain où les prescriptions institutionnelles vers la « différenciation pédagogique » amènent de nombreux enseignants à considérer de façon relativement individualisée chacun de leurs élèves.

3.2. Pratiques d'enseignement et attentes des enseignants

Comme nous l'avons exposé dans le sous-chapitre précédent, des recherches ont montré une variabilité intra-enseignante des pratiques d'enseignement. En particulier, lors d'interactions avec différents élèves de leur classe, des comportements différenciés des enseignants ont été rapportés. Les élèves, à travers, entre autres, les attentes que les enseignants peuvent avoir envers chacun d'eux, sont, en partie, explicatifs de cette variabilité. Comme nous l'avons vu, les enseignants, en situation d'enseignement, donc en situation complexe, s'économisent cognitivement. Aussi, ils construisent des routines, des « non-conscients pratiques »¹¹¹ : les attentes sont une partie de ces « non-conscients pratiques ».

Afin de « comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 90), tout humain construit des attentes, celles-ci sont plus ou moins conscientes. P. Marc (1984) et surtout J.-M. Monteil, lors de ses recherches (en particulier celles exposées dans son ouvrage de 1997) ont étudié, en situation expérimentale le plus souvent, ces processus, dans le contexte de l'éducation, en France.

C'est dans les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson (1968), vulgarisés sous la dénomination d'« effet Pygmalion », que les attentes « positives » des enseignants sont initialement décrites.

¹¹¹ Voir des « inconscients pratiques », cette expression est utilisée par P. Perrenoud, nous y avons fait référence précédemment.

Ces recherches complètent celles sur les prophéties auto-réalisatrices (Merton, 1948). Pour chaque prophétie auto-réalisatrice, on constate une « définition fautive de la situation, provoquant un comportement nouveau qui rend vraie la conception fautive à l'origine » (Merton, 1997, p. 139). Ces prophéties porteraient sur les performances des élèves : la réussite ou l'échec des élèves seraient davantage dus aux effets d'attente des enseignants, auxquels se conformeraient les élèves, plutôt qu'à leurs propres compétences.

Ces résultats de R. Rosenthal et L. Jacobson furent objets de controverses, et, comme le synthétise P. Bressoux, (2003) : « Dans la réalité, les enseignants disposent d'informations fiables sur les élèves et leurs jugements ne sont pas, en situation naturelle, aussi biaisés que pouvaient l'être ceux des enseignants de l'expérience de R. Rosenthal et L. Jacobson. ».

Aussi, afin de décrire plus finement ces processus d'attente, un « modèle de reflet-construction » a été établi par L. Jussim (1989), puis affiné (Jussim & Eccles, 1992; Madon et al., 2001). Des informations sur les comportements et sur les antécédents des élèves (notes, performances, motivation,...) permettent aux enseignants d'élaborer des croyances et donc des attentes (en termes d'effort, de performance, d'autonomie...) qui fonctionnent comme des filtres permettant d'interpréter les comportements et les performances des élèves. Les attentes peuvent ainsi être considérées comme des processus probabilistes (Babad, 1998).

Aujourd'hui, en s'appuyant sur différentes recherches¹¹² effectuées principalement en milieu naturel, « il s'agit non pas d'induire de faux jugements chez les enseignants, mais de se contenter d'enregistrer ceux qu'ils se forgent eux-mêmes naturellement et d'essayer de mesurer la part du jugement qui influence réellement les performances des élèves » (Bressoux, 2003). Les fréquences et les puissances des attentes sont fortement relativisées. Seulement, au maximum, 20 % des attentes des enseignants ne correspondent pas à des attentes dues aux performances des élèves (Smith, 1998), 80 %, au moins, étant le « reflet » du niveau scolaire « réel » des élèves.

¹¹² De nombreuses « synthèses » ont été publiées à partir, principalement, de recherches anglo-saxonnes (Attali & Bressoux, 2002; Bressoux & Pansu, 2003; Brophy, 1983; Brophy & Good, 1974; Cooper, 1979; Croizet & Claire, 2003; Harris & Rosenthal, 1985; Hilton & Darley, 1991; Jussim, 1986, 1991; Jussim, Smith, Madon, & Palumbo, 1998; Miller & Turnbull, 1986; Raudenbush, 1984; Rosenthal, 1974; Rosenthal & Rubin, 1978; Snyder, 1984; Snyder & Stukas, 1999).

Ce ne sont donc pas les attentes elles-mêmes qui influencent les comportements, voire les performances des élèves, mais plutôt les comportements particuliers des enseignants fondés sur ces attentes¹¹³. Afin que ces attentes modifient sensiblement les comportements des élèves, celles-ci doivent s'être formées tôt dans l'année et engendrer un traitement particulier des élèves qui renforce les attentes originelles de l'enseignant.

Ainsi des élèves en difficultés peuvent aller jusqu'à amener l'enseignant à revoir ce qu'il avait prévu, à la baisse ou dans un sens qui peut brouiller « l'entrée dans les savoirs scolaires » (Bautier & Rayou, 2009). A l'opposé, des élèves en situation de réussite deviennent « ressources » pour l'enseignant.

De plus, l'effet de ces attentes ne se produit qu'à condition que le « traitement différentiel des enseignants soit perçu par les élèves ». Ces derniers sont capables de discerner le traitement particulier correspondant à des « attentes élevées » dès l'école élémentaire (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 99 et 100).

Enfin quelques élèves peuvent même empêcher les attentes de s'auto-réaliser (Hilton & Darley, 1991; Neuberg, 1996) en résistant ou agissant contre elles, de façon à ce que les enseignants modifient leurs attentes initiales (Madon et al., 2001; W. Swann, 1987).

Un élève pour lequel l'enseignant a de fortes attentes a une meilleure estime de lui-même (Bressoux & Pansu, 2003) ce qui joue sur sa motivation, son implication dans les tâches scolaires, voire sur ses résultats scolaires.

Il est possible de classer les attentes comme étant :

- positives¹¹⁴ ou négatives¹¹⁵,
- propres à un élève ou communes à un groupe d'élèves, voire à une classe entière,
- relatives aux compétences et performances de l'élève et/ou à certaines de ses caractéristiques scolaires et « morales »,
- circonscrites à une discipline scolaire (par exemples : en Mathématiques ou en Education Physique et Sportive) voire à un domaine dans une discipline (par exemples : en Géométrie ou en Algèbre pour les Mathématiques) ou portant sur des dispositions générales (la « possession de dons, d'aptitudes » ; le niveau de quotient intellectuel ; ...).

¹¹³ Comme nous l'avons précédemment brièvement développé à partir, entre autres, des travaux de G. Noizet et J.-P. Caverni (1978) en ce qui concerne les évaluations formelles.

¹¹⁴ Elles sont également qualifiées d'« élevées ».

¹¹⁵ Elles sont également qualifiées de « faibles ».

A l'école primaire, dans chacune des disciplines au Programme, un indicateur de ces attentes est le statut scolaire attribué par « son » enseignant¹¹⁶ à chacun de ses élèves. Ce statut correspond à « une position dans une hiérarchie du prestige » (De Landsheere, 1992, p. 277), ce statut dépend donc d'attentes que l'enseignant a pour chacun de ses élèves.

Un élève peut-être qualifié de « fort », ou de « bon », ou de « moyen », ou de « faible », ..., en Français ou en Mathématiques ou en E.P.S ou en Histoire ou en Arts Plastiques¹¹⁷...

Un même élève peut donc avoir différents statuts scolaires, chacun correspondant à un statut dans une discipline au Programme.

Certains statuts, ceux dans les disciplines à fortes valences scolaires et sociales, sont déterminants pour « qualifier » l'élève de manière générale.

Le statut que l'enseignant attribue à chacun de ses élèves est une appréciation de la « valeur scolaire » de l'élève au sein de sa classe. Cette appréciation s'effectue dans un mouvement de prise en compte de ce que l'élève réussit ou non et, également, dans un mouvement de projection vers l'avenir pour inférer si l'élève va réussir ou non. Ce statut scolaire, indicateur des attentes de l'enseignant, peut être soit stimulant, soit inhibant pour l'élève, mais également pour l'enseignant, et peut ainsi, en partie, expliquer leurs comportements respectifs.

Comme nous venons de l'exposer, un enseignant attribue à chacun de ses élèves un statut scolaire dans une discipline donnée, à partir de ses performances scolaires antérieures qui s'incarnent à travers des notes, des appréciations, des annotations... (Bonniol, Caverni & Noizet, 1972; Meyer, 1987). Mais le statut scolaire d'un élève peut aussi dépendre de ses caractéristiques individuelles, telles son origine sociale (ex : Duru-Bellat & Mingat, 1997), son sexe (ex : Baudelot & Establet, 2006; Jarlegan, 1999), ses traits dits de caractère (ex : Pansu & Depret, 1999) mais également le retard scolaire, la consistance, l'internalité, l'attitude en classe (l'attention, le soin porté au travail, l'autonomie, la capacité à travailler en groupe et les efforts fournis (Trouilloud & Sarrazin, 2003))...

¹¹⁶ Pour le Premier degré en France, le plus souvent, un seul enseignant, disciplinairement polyvalent, est « face à son groupe-classe ». Cet enseignant a à enseigner toutes les disciplines au Programme, cette polyvalence est parfois celle de l'équipe au sein d'une même école.

¹¹⁷ Dans cette recherche, nous nous intéressons au statut scolaire que l'enseignant attribue à chacun de ses élèves, sachant que, chacun des élèves, chacun des parents, chacun des animateurs... peut attribuer, lui aussi, un statut à chaque élève.

Nous voyons que ce statut scolaire repose non seulement sur le niveau scolaire de l'élève mais également sur des éléments (origine sociale, internalité...) qui renvoient à une « valeur sociale » des élèves (stéréotypes, normes sociales, ...), certains de ces éléments échappant à la conscience des enseignants.

Des recherches montrent que les groupes de niveau jouent un rôle faiblement amplificateur des effets des prophéties auto-réalisatrices (les groupes de niveaux accentuent les écarts entre élèves « faibles » et élèves « forts »). Les modes de regroupement des élèves peuvent donc accentuer ou diminuer les écarts entre les différents statuts des élèves (Eccles & Wigfield, 1985; Jussim, 1986; Oakes, 1987; Smith et al., 1998).

Enfin, le statut scolaire de l'élève est fortement contextualisé : il dépend des performances des autres élèves de sa classe (Pansu, Bressoux, Leonesio, & Meziere, 2000). « C'est surtout le cas pour les élèves qui sont « objectivement » de niveau moyen car ils pourront passer du statut de fort dans une classe faible à celui de faible dans une classe forte » (Bressoux, 2006, p. 50).

Des traitements différentiels des élèves, par leur enseignant, ont été rapportés, les attentes y jouent un rôle important.

Ainsi, le plus souvent, plus les attentes des enseignants sont élevées plus les « retours » qui leur sont destinés, en situation d'enseignement-apprentissage, sont fréquents et positifs (félicitations, éloges, encouragements).

Ce serait à la fois le qualitatif et le quantitatif qui seraient favorables aux élèves pour lesquels les attentes sont élevées :

- Les enseignants proposent donc aux « forts¹¹⁸ » des contenus plus nombreux, plus riches, plus difficiles et plus variés (Freeman & Porter, 1989). Ils leur permettent plus de temps de pratique (Allington, 1980; Good & Brophy, 2000) et leur renvoient plus de feedback (Rosenthal, 1974 ; Eder, 1981; Weinstein, Marshall, Botkin, & Sharp, 1987), dont, en E.P.S., de très nombreux retours positifs (Rejeski, Daracott, & Hutslar, 1979) précis (Trouilloud, 2002) et centrés sur la performance (Martinek & Johnson, 1979).

¹¹⁸ Ceux pour lesquels ils ont des attentes élevées.

- Ils passent plus de temps avec les élèves « forts » et leur fournissent davantage d'occasions de s'exprimer (Rist, 1970; Rubovits & Maher, 1971) en les sollicitant, entre autres, pour plus de réponses (Adams & Cohen, 1974; Rist, 1970), en particulier en E.P.S. (Crowe, 1979) où le « style des interactions » employé renvoie à l'autonomie des élèves (Martinek & Karper, 1982; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, & Bois, 2006).

- Les enseignants fournissent un climat émotionnellement, grâce au verbal et au non-verbal, plus chaleureux (regards, sourires, encouragements) et plus rassurant (par un soutien affectif) envers les élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (Brophy & Good, 1974) et en plus, en E.P.S., très souvent ils ont des contacts corporels avec ces élèves (Cadopi, Fagot, Durand, & Riff, 1992).

Si l'on suit S. Madon, L. Jussim et J. Eccles, l'impact positif des attentes élevées est supérieur à celui, négatif, des attentes faibles (1997).

Quantitativement et qualitativement se multiplient donc les opportunités d'apprendre (Crahay, 2006b) pour les élèves dits forts et, à terme, cela peut, en partie, expliquer l'importante augmentation de leurs performances ; l'inverse pouvant se produire pour les élèves « faibles ».

A l'opposé, ce serait à la fois le peu de qualitatif et de quantitatif qui seraient défavorables aux élèves pour lesquels les attentes sont faibles :

- Les enseignants les interrogent moins (Rubovits & Maher, 1971), leur posent des questions plus faciles (Murillo, 2009) et acceptent plus de réponses médiocres (Martinek & Johnson, 1979). Ils auraient tendance à donner plus rapidement les solutions aux « élèves faibles », plutôt que d'essayer de leur faire approfondir leur raisonnement en leur donnant des indices ou en répétant la question (Brophy & Good, 1970).

- Les enseignants proposent des feedback plus brefs et apportant moins d'informations sur la performance réalisée aux élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes (Brophy & Good, 1974; Cooper, 1979; Rejeski et al., 1979).

- Les enseignants fournissent un climat moins amical (moins de regards, de louanges, de sourires) et moins rassurant d'un point de vue affectif, envers les élèves pour lesquels ils émettent des attentes faibles (Martinek & Karper, 1982; Rist, 1970).

Les élèves « faibles » reçoivent davantage de feedback centrés sur leurs attitudes en classe (comportements posant problème, manque de coopération, agressivité), en particulier en E.P.S. où les enseignants utilisent avec eux un style plus « contrôlant »¹¹⁹.

Ainsi, les comportements des enseignants sont déterminants, les attentes négatives n'étant pas obligatoirement néfastes (Crahay, 2006a, 2006b; Good & Brophy, 2000; Madon et al., 1997).

Mais, des recherches contradictoires par rapport à celles exposées précédemment mettent en évidence, chez certains enseignants, des comportements différentiels selon le statut de l'élève qui quantitativement et qualitativement favoriseraient les élèves « faibles ».

Ces derniers bénéficient de plus d'actions verbales individualisées (Altet & al, 1994, 1996; Raybaud-Patin, 2005; Talbot, 2007). De même, l'enseignant peut fournir davantage d'encouragements aux « élèves faibles » afin de les motiver (Martinek, 1980; Martinek & Karper, 1984). Selon certaines études, ces encouragements seraient même, très souvent, inappropriés car basés sur des comportements inadaptés ou de mauvaises réponses (Graham, 1984; Weinstein, 1976). Notons que quelques recherches mettent en évidence des comportements d'enseignants ne « privilégiant » aucun élève selon son statut scolaire (Morency, 1990).

Cette grande variabilité inter-enseignant (Borko & Cardwell, 1982; Bressoux, 2003; Brophy & Good, 1974; Weinstein, 1976) permet de dégager plusieurs « profils » d'enseignants selon qu'ils privilégient les élèves de tel ou tel statut :

- ceux qui favoriseraient, principalement, « les forts » par rapport aux « faibles », exacerbant les différences initiales et amenant à « l'effet Mathieu » (Freeman & Porter, 1989),
- ceux qui dirigeraient prioritairement leurs efforts en direction des « faibles », enseignants cherchant prioritairement à les faire progresser et amenant à « l'effet Robin-des-Bois » (Burns, 1987),
- ceux qui ne favoriseraient ni les uns ni les autres, enseignants variant en fonction des comportements des élèves ou modulant leur enseignement en prenant en compte, tour à tour, des élèves de statuts différents afin d'assurer un flux régulier d'activités (Bromme, 1989; Wanlin, 2008).

¹¹⁹ Les particularités de la mise en œuvre de l'E.P.S., discipline où le « risque physique » est présent, entraîne, en général, de la part des enseignants, un « style contrôlant » pour des raisons de sécurité. Ce style contrôlant pouvant représenter, chez certains enseignants, jusqu'à 90 % des échanges verbaux (Trouilloud, 2002).

Les élèves, selon leur statut, sont des repères pour la « gestion de la classe » : le « steering-group » (Dahllöf & Lundgren, 1970) permet à l'enseignant de rythmer son enseignement et de décider s'il peut progresser d'une tâche, prescrite aux élèves, à une autre. Pour ces chercheurs, ce « groupe de référence » serait celui des élèves « faibles ». Mais, dans le même ordre d'idée, ce « groupe de manœuvre » serait celui des élèves « forts » (Barr, 1974) ou des « moyens » (Murillo, 2009).

Les pratiques des enseignants pour gérer leur classe sont plus complexes que la référence unique à un groupe d'un statut donné, c'est ce qu'établit P. Wanlin (2010) : le statut des élèves référents varie en fonction de divers éléments tels les « réflexions en action », la « prise en compte du temps instructionnel disponible », le « moment de l'interaction », la « nature de la tâche », ce qui peut amener les enseignants dans des « dilemmes ». Une importante variabilité intra et inter-enseignant(s) est mise au jour.

Revenons aux attentes : elles permettent, chez les enseignants, des anticipations indispensables dans un milieu complexe, comme celui d'une « classe ». Mais ces attentes de comportements, de performances... pour chacun des élèves de leur classe posent problème lorsqu'elles sont construites à partir d'indicateurs culturellement situés et pouvant être « biaisés » ou posent problème si les enseignants ne peuvent modifier leurs attentes en cours d'année scolaire (Babad, Rosenthal, & Inbar, 1982; Jussim, 1986).

Cette flexibilité des attentes dépend de certaines caractéristiques des enseignants : selon J. Eccles et A. Wigfield (1985), les attentes « flexibles » sont dues à une confiance de la part de l'enseignant en ses aptitudes à enseigner à des élèves de différents niveaux, à une perception des difficultés des élèves comme étant passagères et à une certitude que les « faibles » sont quand même capables d'apprendre, ce que nous pouvons qualifier de confiance en l'éducabilité de tous les élèves.

Des recherches, aussi bien dans des conditions expérimentales qu'en contexte naturel, ont montré les effets des attentes des enseignants sur les résultats scolaires de leurs élèves¹²⁰ (Pour des synthèses voir : Babad, 1993; Brattesani, Weinstein, & Marshall, 1984; Jussim & Eccles, 1995; Smith, 1980; Trouilloud, 2002).

¹²⁰ A la fois pour les notes obtenues mais aussi pour les résultats à des tests standardisés.

Ces recherches ont ainsi concerné le Français, en particulier la Lecture (Allington, 1980; Kuklinski & Weinstein, 2001; Weinstein, 1976), les Mathématiques (Jussim, 1989; Jussim & Eccles, 1992) et l'E.P.S. (Martinek, 1980; Martinek & Karper, 1984; Morency, 1990; Rejeski et al., 1979; Trouilloud, 2002). En E.P.S., pour ce dernier auteur, ce sont surtout les attentes « élevées » qui prédisent significativement les performances finales.

Quelques-unes de ces recherches font ressortir le caractère modulateur de la discipline scolaire : les effets des attentes des enseignants se produisent davantage dans certaines disciplines. Nous prenons en compte des recherches dans les trois disciplines scolaires que nous avons choisies dans ce mémoire de thèse.

- Ainsi, un poids des attentes plus important sur la performance des élèves en Français (Lecture) qu'en Mathématiques a été mis en évidence (McKown & Weinstein, 2002; Smith, 1980). Mais ces différences pourraient être également le résultat de différences dans les modes de groupement des élèves¹²¹ dans ces disciplines.

Le fait d'« étiqueter » les élèves, en leur assignant un groupe d'appartenance leur rend tout à fait visible les attentes que leur enseignant, voire leur institution, peut avoir pour eux (ce qui est défavorable aux élèves « faibles »), surtout si l'enseignant accorde plus d'intérêt, d'attention et de temps aux élèves placés dans les groupes « élevés » (Evertson, 1982).

- En E.P.S., les attentes des enseignants sont précises, et par conséquent, leurs effets auto-réalisateurs sont relativement faibles. Cette spécificité de l'E.P.S.¹²² est mise en avant par D. Trouilloud (2002) et P. Sarrazin (2001) pour lesquels les attentes des enseignants sont plus précises dans la mesure où ils voient plus souvent leurs élèves en « action » que dans les disciplines quasi purement « cognitives ».

Les enseignants ne sont pas forcément conscients des différences de comportements qu'ils ont envers leurs élèves (Bru, 2006) et ils pensent, le plus souvent, pouvoir parvenir à contrôler leurs émotions et leurs préférences (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

¹²¹ Nous avons déjà vu que cette dimension module les effets d'attentes. De plus, les « groupes de niveau » semblent être plus fréquents en Français qu'en Mathématiques (Good & Brophy, 2000).

¹²² Ces études en E.P.S. privilégient certaines Activités Physiques et Sportives ou Artistiques supports car elles sont « barémées » ce qui permet des mesures plus « objectives » pour le chercheur voire pour l'enseignant.

En synthèse...

Les attentes des enseignants, la variabilité de leurs pratiques et leurs liens avec la réussite scolaire de leurs élèves ont été objets de recherches, très majoritairement anglo-saxonnes et ont évolué sur une quarantaine d'années.

Les attentes entraînent des « prophéties auto-réalisatrices » (Merton, 1948), vulgarisées sous le terme d'« effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968). Les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite de leurs élèves (Adams & Cohen, 1974; Brophy & Good, 1974; Rist, 1970; Rosenthal, 1974; Weinstein et al., 1987).

Puis ont été identifiés des comportements interactifs différentiels avec les élèves selon les attentes de leur enseignant. Les résultats de ces recherches s'avèrent parfois contradictoires : des pratiques des enseignants peuvent favoriser ou limiter les opportunités d'apprendre pour certains élèves (Altet & al., 1994, 1996; Bressoux & Pansu, 2003; Crahay, 2006b; Martinek & Karper, 1984; Talbot, 2007).

Enfin, en contexte naturel, les enseignants fondent leurs attentes sur de multiples indicateurs dont les antécédents scolaires de leurs élèves (Bressoux, 2002a). Ce qui permet de reconsidérer les attentes comme des « reflets-constructions » (Jussim & Eccles, 1992) probabilistes (Babad, 1998). Les effets de ces prophéties sont modestes (Jussim et al., 1998; Trouilloud, 2002).

Dans le cadre de l'école, le statut scolaire peut être considéré comme un indicateur des attentes qu'un enseignant attribue, dans une discipline scolaire donnée, à chacun de ses élèves. Un même élève peut donc avoir plusieurs statuts. Mais ceux établis dans les disciplines à forte valence scolaire permettent à l'enseignant de qualifier de manière générale chacun de ses élèves. Le statut scolaire de chacun des élèves est contextualisé par les performances de l'ensemble des élèves de la classe (Bressoux, 2002a) et par la discipline scolaire : il semble que les effets des prophéties auto-réalisatrices soient plus importants en Français (Lecture) qu'en Mathématiques ou qu'en E.P.S (McKown & Weinstein, 2002; Sarrazin, 2001).

Enfin, les enseignants ont nécessairement des attentes leur permettant d'anticiper et d'interpréter ce qui se passe dans le milieu sans cesse en mouvement qu'est « la classe », mais ils ne sont pas forcément conscients de leurs comportements différentiels (Bru, 2006).

Les attentes, qui permettent des anticipations sont nécessaires à l'enseignant, afin de « réduire la complexité » du système qu'est « sa classe »¹²³. Ces attentes donnent lieu, chez les enseignants, à des comportements parfois différentiels selon les élèves, tout particulièrement selon leur statut scolaire. Ces comportements, alliant le verbal et le non-verbal, s'ancrent dans des processus de communication, c'est ce que nous allons développer dans le sous-chapitre qui suit.

3.3. Pratiques d'enseignement et communication verbale et non-verbale

De nombreuses recherches sur les pratiques d'enseignement ont étudié les pratiques verbales¹²⁴ des enseignants (pour une synthèse, nous nous rapportons à M. Altet (1994)). Ces travaux se sont principalement centrés sur les prises de paroles de l'enseignant, quantitativement majoritaires par rapport à celles des élèves dans toutes les classes observées (Crahay, 1989). En comparaison, peu de recherches (excepté en E.P.S.) se sont intéressées aux pratiques non-verbales¹²⁵.

En effet, les pratiques non-verbales sont plus difficiles à recueillir que les pratiques verbales (orales ou éventuellement écrites¹²⁶). De plus, pour certains chercheurs, difficiles à interpréter et même très souvent considérées comme amenant de l'« affectif »¹²⁷ dans la communication, voire comme étant secondaires par rapport à la communication verbale.

L'utilisation, relativement récente, de la vidéo a permis un accroissement quantitatif de ce type de recherches dont beaucoup sont centrées sur les pratiques d'enseignants en Éducation Physique et Sportive¹²⁸.

¹²³ Pour rappel : dans le sens d'un système regroupant, sur une année scolaire généralement, les mêmes élèves (issus, très souvent, en France, d'une même « classe d'âge ») et le même enseignant, dans un lieu donné (salle de classe, cours, gymnase...) au sein d'une école primaire donnée.

¹²⁴ Verbal étant ici synonyme d'oral, mais utilisé préférentiellement dans le « couple » verbal et non-verbal.

¹²⁵ Nous pouvons quand même citer G. De Landsheere (1969), J. Thibault (1977), G. De Landsheere et A. Delchambre (1979), P. Savaria (1987), C. Ferrao-Tavares (1992), D. Forest (2006).

¹²⁶ Dans le sens de relevant du « verbe » : de ce qui est dit.

¹²⁷ Citons pour illustrer : « C'est naturellement dans le domaine de la relation affective et de l'évaluation, elle aussi si lourdement chargée d'affectivité même quand elle se veut objective, que les comportements communicatifs non-verbaux vont intervenir de la façon la plus décisive, puisque les attitudes et les émotions sont leur domaine privilégié. » (De Landsheere & Delchambre, 1979, p. 62).

¹²⁸ Citons : C. Pujade Renaud (1983), B. Mahut, N. Mahut et J.-F. Gréhaigne (2000), C. Breton, N. Mahut et J.-F. Gréhaigne (2000), E. Roncin et M. Loquet (2006), M. Loquet, S. Roessle et E. Roncin (2006), C. Amade-Escot et P. Legrand (2006).

Pourtant, c'est à la fois par du verbal et du non-verbal que l'on communique. Notre connaissance du terrain nous amène à explorer cette dernière dimension qui nous semble importante en situation d'enseignement-apprentissage.

Des recherches montrent que les pratiques des enseignants peuvent être considérées comme se déroulant dans le cadre d'une « communication sociale », comme l'a défini L. Vygotski (1930 / 1985, 1934 / 1997).

En situation de communication¹²⁹, les actes de « discours » (Austin, 1970), de « langage » (Searle, 1972) véhiculent des « intentions », notamment par le corps (Bougnoux, 1998), parfois même à l'insu de ceux qui les émettent ou les reçoivent (Bourdieu, 1982) et amènent, selon le contexte, jusqu'à « faire plusieurs choses à la fois » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 33).

De plus, « un même message peut être encodé de façon implicite comme explicite » mais « tout contenu implicite exige un surplus de travail interprétatif de la part du décodeur » (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

En situation d'enseignement-apprentissage, en classe, les processus de communication s'effectuent principalement dans le cadre de communications interpersonnelles, c'est-à-dire dans le domaine de la communication directe entre les personnes donc lors d'interactions. De par son étymologie, le terme « interaction » illustre ce mouvement d'action-réaction entre les personnes concernées. « L'interaction implique un véritable processus, conscient ou inconscient, de construction et d'échange mutuel » (Raynal & Rieunier, 2001, p. 185). Une dynamique d'influences successives et cumulées des acteurs de la situation peut être étudiée, tout particulièrement lors d'interactions où l'enseignant communique à un ou plusieurs élèves ce qu'il « pense » de leurs productions : l'enseignant peut alors émettre des évaluations orales, objet de notre recherche.

Mais comme nous l'avons déjà exposé¹³⁰, les pratiques de l'enseignant doivent lui permettre, en classe, à la fois, entre autres, de réaliser les objectifs¹³¹ de la séance qui se déroule et de gérer le groupe-classe, c'est-à-dire ses élèves.

¹²⁹ Terme hautement polysémique : dans nos sociétés, de nos jours, la communication, à travers de nombreux médias, est omniprésente... on se doit même de « communiquer » dans les sphères professionnelles et politiques...

¹³⁰ Voir le sous-chapitre « Pratiques d'enseignement ».

¹³¹ Ces objectifs correspondent aux anticipations, aux préparations (écrites ou non) que l'enseignant a établies avant chacune des séances, mais ces objectifs sont sans cesse modifiés dans le cours de l'action « face » aux élèves. De plus, nous avons vu que, de façon plus ou moins consciente, l'enseignant peut avoir d'autres objectifs que ceux qu'il a envisagés lors de sa préparation d'une séance.

L'enseignant n'est donc pas en simple transmission d'informations, tel qu'il peut l'être majoritairement dans un « cours magistral ». Il évolue dans des situations d'interactions avec, souvent, l'ensemble des élèves de sa classe (Bressoux, 2002b; Gilly, Roux, & Trognon, 1999; Specogna, 2007). Il utilise alors des énoncés oraux, des techniques de voix (telle la prosodie¹³²) et des techniques de corps¹³³ (tels les endroits où il se situe par rapport aux élèves, ses postures, ses gestes, ses mimiques, ses déplacements...).

Les recherches sur les pratiques d'enseignement, verbales voire non-verbales, s'appuient majoritairement sur deux modèles de communication : une communication de type « télégraphique » où des messages sont transmis d'un émetteur à un récepteur et une communication de type « orchestral » où tous les acteurs sont immergés dans la communication, chacun permettant une (voire des) production(s)-élément(s) d'un ensemble.

Dans cette communication « orchestrale », certaines « partitions » permettent de jouer le non-verbal, d'autres le verbal. Chaque production surlignant les autres et réciproquement, comme les postures, les gestes, les mimiques par rapport aux paroles. Ce modèle de communication est développé par Y. Winkin (1996) dans une « anthropologie de la communication » et nous semble approprié pour analyser des processus communicationnels complexes se déroulant au sein d'une classe. Ainsi, D. Forest (2006)¹³⁴, utilisant ce cadre théorique, a mis en évidence que le non-verbal, analysé en termes de comportements proxémiques, ne prend généralement sens¹³⁵ que dans la confrontation aux énoncés oraux. Le comportement non-verbal du professeur est défini comme une « technique d'aide à l'étude » (Forest, 2006, p. 247). C'est à travers le corps du professeur, l'espace dans lequel il évolue et les objets auxquels il est confronté que ce chercheur met à jour une « distance¹³⁶ », au sens de l'anthropologue E. T. Hall (1996 / 1971), c'est-à-dire qu'il se saisit du fait qu'à tout moment chacun règle sa distance par rapport aux autres, à l'espace, aux objets en présence et que cette distance est culturellement acquise et significative.

¹³² Prenant en compte l'intonation, l'intensité, tout particulièrement leurs variations.

¹³³ Au sens de M. Mauss (1936) qui utilise ainsi l'expression de « techniques du corps » c'est-à-dire les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, se servent de leur corps, en particulier dans les actes quotidiens. Il inventorie des techniques d'usages du corps à travers les cultures et les générations. M. Mauss met en évidence qu'il n'existe pas de façon « naturelle » de se servir de son corps.

¹³⁴ Ces recherches portent sur des situations d'enseignement en Français et en Mathématiques au Cours Préparatoire (élèves de 6-7ans) et au Cours Moyen Deuxième année (élèves de 10-11 ans).

¹³⁵ Il s'agit d'un sens « opportun » car, ayant analysé les comportements proxémiques à partir de vidéos, dans un premier temps « à la sourde » (c'est-à-dire sans le son) des contresens ont été mis en évidence lors de l'analyse, dans un second temps, en tenant compte des énoncés oraux, un sens opportun a été défini.

¹³⁶ E.T. Hall a défini, selon la distance entre les personnes, quatre sphères : « intime » (-de 50 cm), « personnelle » (de 50 cm à 1,2 m), « sociale » (de 1,2 m à 3,5 m) et publique (> 3,5m).

Il y a une corrélation positive entre la réduction de ce que nous nommerons la « distance proxémique » et l'augmentation de l'intensité de ce qui est signifié. La « distance proxémique » prend en compte la distance métrique qui peut être la plus réduite possible lorsque les inter-actants se touchent, se regardent, regardent dans la même direction (les « pointages » de l'enseignant sont donc à prendre en compte) ou sont rapprochés par la voix lorsque son volume augmente.

D. Forest a montré que les enseignants émettent des significations à l'aide du verbal (les énoncés oraux utilisant finement, en particulier, différents déictiques comme des pronoms personnels) et à l'aide du non-verbal (les regards, les postures, les gestes). Il a mis en évidence la complexité des liens entre verbal et non-verbal. Ainsi, le non-verbal peut renforcer le verbal : les significations sont synchroniques. De plus, le non-verbal peut être complémentaire du verbal : en l'atténuant, voire en produisant des significations allant même jusqu'à être contradictoires. Les enseignants peuvent donc gérer des « contrats didactiques différentiels¹³⁷ », dans le même temps à la fois, vers un élève, un groupe d'élèves voire la classe entière.

Se centrant également sur le non-verbal, E. Roncin et M. Loquet (2006) ont pu inventorier un certain nombre de « gestes » d'enseignants en situation d'enseignement-apprentissage¹³⁸. Les mains, les bras, les regards... permettent ces gestes.

Les gestes des enseignants peuvent se classer selon deux catégories :

- Les « gestes-contacts » où le professeur entre en contact physique par pression, effleurement, ...
- Les « gestes sans contact » où seuls le mouvement et la parole existent : aucune entrée dans l'espace intime, privé, n'est créée par le professeur.

Les gestes-contacts se déclinent en :

- « Gestes de guidance » qui vont mener physiquement l'élève jusqu'à une position précise.
- « Gestes de maintien » qui permettent d'arrêter une posture que le professeur veut fixer.
- « Gestes de sécurisation » pour rassurer un ou plusieurs élèves.

¹³⁷ Le concept de contrat didactique est introduit par G. Brousseau (1980), puis le qualificatif différentiel par M.-L. Schubauer-Léoni (1986, p. 62), pour plus de détails voir B. Sarrazy (1995). La définition du contrat didactique donné par G. Brousseau est la suivante : c'est « l'ensemble des comportements (...) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (1980, p. 127).

¹³⁸ Dans cette publication, il s'agit d'un professeur d'E.P.S. enseignant la Danse à des adolescents autistes. Les contenus d'enseignement sont donc des conduites motrices. De plus, les gestes, pour entrer en communication, en contact et pour sécuriser sont très nombreux, le « contrat est continuellement à reconstruire, à maintenir, à actualiser », ces adolescents présentant un handicap de « communications ». Nous pouvons penser que la plupart de ces gestes peuvent être présents également dans des classes où les élèves ne présentent pas de handicap.

L'enseignant allant jusqu'à utiliser des gestes combinés, en mobilisant différemment ses deux bras et mains : les significations sont ainsi démultipliées.

Les « gestes sans contact » se déclinent en :

- « Gestes d'accompagnement », ce sont des gestes que le professeur fait pour accompagner les actions d'un ou plusieurs élève(s). Il n'y a pas de contact direct (les regards peuvent être considérés comme des gestes d'accompagnement).

- « Gestes de démonstration », lorsque le professeur montre la posture, la mimique, le contact à réaliser. Cette posture, cette mimique, ce contact peuvent être la reprise de ce qu'un élève a réalisé.

- « Gestes d'ouverture » : les gestes où l'enseignant se met à distance (en particulier en se déplaçant) afin de favoriser des « rapprochements » entre élèves.

Les deux chercheuses soulignent la « technique¹³⁹ ingénieuse » dont fait preuve l'enseignant observé lors de leur recherche. Il va guetter les « opportunités didactiques », pour en tirer partie. C. Amade-Escot (2001) et Y. Liezard (2003) partagent cette analyse sur l'ingéniosité didactique qui recèle des « manières de faire éprouvées » et « mal connues ». Nous voyons bien que c'est en situation que ces gestes se déploient et qu'ils ne peuvent être « préparés » antérieurement à la séance.

Nous venons de voir que ces pratiques non-verbales appuient, complètent les pratiques verbales voire sont contradictoires par rapport à elles. Selon le champ de recherche dans lequel on se situe, ces pratiques verbales (pour nous orales) peuvent être étudiées selon différents cadres théoriques, nous allons en décrire très rapidement quelques uns.

En linguistique, F. de Saussure¹⁴⁰ fut l'un des premiers à distinguer langage, langue et parole : le langage est la capacité des hommes à communiquer grâce à des signes, la langue est un système de signes, de codes communs qui sont partagés par une communauté, alors que la parole est la mise en œuvre de ce code dans un but de communication et un contexte donnés.

Dans le champ de la psychologie, L. Vygotski (1934 / 1997) étudia le rôle du langage comme outil sémiotique : c'est un indicateur de l'activité cognitive qui permet, entre autres, le passage des concepts quotidiens aux concepts scientifiques.

¹³⁹ Nous précisons : au sens grec de « techne » que l'on peut traduire par « l'art de faire ».

¹⁴⁰ Ces « Cours de linguistique générale » ont été publiés par ses « disciples » trois ans après sa mort en 1916.

Dans le champ littéraire et de la sociolinguistique, M. Bakhtine (1984) considéra que le langage naturel a une fonction de communication afin que la pensée d'un sujet soit accessible à un autre tout en ayant une fonction de construction de la pensée. Ainsi, le langage n'a de sens que dans l'interaction et dans un contexte donné. En effet, le langage est caractéristique de son lieu social d'émergence (Bronckart, 1996), il est spécifique à un groupe d'activités humaines, à une « communauté discursive » (Jaubert, Rebière, & Bernié, 2003), il peut même relever d'une « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007a, 2008) où des références à une « mémoire de la classe », dans le sens de « références communes », sont présentes (Araya-Chacon, 2008; Fluckiger & Mercier, 2002; Salin & Matheron, 2002) .

C'est ce dernier cadre théorique que nous choisissons pour analyser ce qui est produit oralement par l'enseignant en situation d'enseignement. En effet, ce qui est énoncé, tout particulièrement les évaluations informelles orales, n'a de sens que par rapport à son contexte d'émergence : les évaluations informelles orales sont produites lors d'interactions enseignant-élève(s) dans le cadre d'une séance disciplinaire où des processus d'enseignement-apprentissage sont en œuvre, au sein d'une école, donc dans un lieu porteur de cultures spécifiques plus ou moins incorporées par les acteurs.

En synthèse...

En situation d'enseignement, l'enseignant communique avec ses élèves, grâce à du verbal et du non-verbal. En effet, comme dans toute communication, ses actes de « discours » (Austin, 1970), de « langage » (Searle, 1972) véhiculent des « intentions », notamment par le corps (Bougnoux, 1998), parfois même à son insu et l'amènent, selon le contexte, jusqu'à « faire plusieurs choses à la fois » (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Cette communication se déroule lors d'interactions, créant une dynamique d'influences successives et cumulées (Raynal & Rieunier, 2001). L'enseignant utilise des énoncés oraux, des techniques de voix (telle la prosodie) et des techniques de corps (tels les endroits où il se situe par rapport aux élèves, ses regards, ses gestes,...), dans une « communication orchestrale » (Winkin, 1996) où la « distance proxémique », au sens de E.T. Hall (1996 / 1971), est un indicateur de l'intensité de ce qui est signifié. Le non-verbal peut renforcer le verbal, être complémentaire du verbal (Forest, 2006). Ce qui est énoncé relève d'une « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007a) où des références à une « mémoire de la classe », dans le sens de « références communes », sont présentes (Araya-Chacon, 2008; Fluckiger & Mercier, 2002; Salin & Matheron, 2002).

Nous achevons la description du cadre théorique qui nous permet d'étudier les pratiques d'enseignement évaluatives et orales, coeur de ce mémoire.

3.4. Pratiques d'enseignement évaluatives orales

Comme nous l'avons vu, les pratiques d'enseignement évaluatives orales sont observables à travers le verbal et le non-verbal. Elles se déroulent dans le cadre de ce que G. Vincent a nommé « la forme scolaire¹⁴¹ » (1980; 1994) : un « espace-temps » particulier, dans lequel les élèves, en groupes d'âge, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles : selon la succession des années, selon la définition des programmes voire des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, selon les fragmentations des temps hebdomadaire et quotidien. Le « cours dialogué » peut être considéré comme un des produits de cette « forme scolaire ».

Dans le « cours dialogué », l'enseignant permet à « sa » séance de cheminer grâce à la participation orale de ses élèves qu'il sollicite par des questions, selon une organisation ritualisée et qui reste le plus souvent implicite. La classe alors peut être considérée comme une « société coutumière » (Balacheff, 1988), un « ordre scolaire » (Marchive, 2007) est construit, où les pratiques sont établies par l'usage et organisent, entre autres, les interactions, donc sûrement les évaluations orales. Lors de certaines de ces interactions, l'enseignant communique, à un ou plusieurs élèves, ce qu'il « pense » de leurs productions orales. Des recherches ont mis en évidence les préoccupations et les émotions complexes suscitées chez les élèves dans ce contexte spécifique : une envie de prendre la parole lorsqu'ils pensent connaître la bonne réponse pour obtenir une « validation positive » (Allen, 1986; Durand, 1996) mais également la crainte d'être interrogés, de se tromper et de montrer une mauvaise image de soi face aux pairs et à l'enseignant.

Revenons sur cette « forme scolaire » qu'est le « cours dialogué »¹⁴².

¹⁴¹ C'est-à-dire le mode d'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVIème siècle, puis répandu dans de nombreux pays du monde.

¹⁴² Voir « un état de la question » de P. Veyrunes (2008) et P. Veyrunes & J. Saury (2009). Le cours dialogué a été peu étudié dans les systèmes scolaires francophones, notons tout de même les recherches de P. Chautard & M. Huber (1999) et M. Hersant (2004b).

En situation d'enseignement-apprentissage, en classe, l'enseignant, le plus souvent placé devant le tableau¹⁴³, donc face aux élèves, pose une succession de questions dont il connaît les réponses. L'enseignant entraîne alors les élèves, par interactions orales de type « question-réponse », à produire, à construire « le savoir » par la « recherche », le tâtonnement, l'erreur...

Ainsi, l'enseignant est amené à valider¹⁴⁴ ou invalider¹⁴⁵ les réponses orales successives qu'un (ou des élèves) donne(nt), il peut alors émettre des évaluations orales. Parfois ces évaluations sont explicites, souvent elles sont implicites : se traduisant par des reformulations, par une intonation ou une mimique. Aussi les connaissances, dans le « cours dialogué », sont-elles peu institutionnalisées (Hersant, 2004).

Ce « cours dialogué », observé depuis plusieurs siècles dans de nombreux systèmes éducatifs, de nombreuses disciplines scolaires et à tous les niveaux d'enseignement, reprend une forme ancienne de « récitation » de ce que les élèves connaissent : ce « cours dialogué » permet d'interroger sur une leçon ayant été à apprendre « par cœur », l'enseignant évalue ou contrôle si la leçon est sue. Ce « cours dialogué » permet également de présenter des contenus, comme dans les moments de « rappels », parfois nombreux en début de séance, par rapport à ce qui a été vu lors de séances précédentes.

Les énoncés oraux, même ceux entre l'enseignant et un seul élève, sont destinés à tous les élèves de la classe et s'enchaînent rapidement¹⁴⁶, ce qui permet également à l'enseignant la « gestion de sa classe » par la distribution de la parole afin qu'un élève, puis un autre, participent oralement. Tous les élèves, a priori, doivent donc être « engagés » car ils peuvent être sollicités à tout moment. Dans ce mode d'organisation collective de la classe, l'enseignant est « maître » des échanges par l'ouverture et la fermeture des interactions pendant lesquelles il sollicite tel ou tel élève. Il est ainsi également, le plus souvent, « maître » des validations. De plus, parfois, il recourt à une stratégie de questions induisant la bonne solution. Ce phénomène peut aller jusqu'à ce qui est identifié sous le nom d'effet Topaze : « l'enseignant suggère la réponse en la dissimulant sous des codages didactiques de plus en plus transparents » (Brousseau, 1986, p. 289).

¹⁴³ Tableau noir (à craies), blanc (à feutres), voire « tableau-papier » : c'est un outil de références communes (consignes, textes supports, résumés, corrections, synthèses...), le plus souvent écrites par l'enseignant pour l'ensemble des élèves (Beziand, Dumartier, Robert, & Vandekrouk, 2003; Veyrunes, 2010).

¹⁴⁴ Dans le sens de « montrer son accord », approuver.

¹⁴⁵ Dans le sens de « montrer son désaccord », désapprouver.

¹⁴⁶ Deux à trois échanges (question-réponse-évaluation) par minute selon J. Hoetker & W. Ahlbrand (1969).

Les pratiques d'enseignement évaluatives orales ne se limitent pas à des moments du « cours dialogué » :

- Lorsque les élèves réalisent une tâche que l'enseignant leur a prescrit, tout particulièrement une tâche écrite, certains enseignants se déplacent¹⁴⁷ dans la « salle de classe¹⁴⁸ » et communiquent à un ou plusieurs élèves ce qu'ils pensent de leur(s) production(s) : des évaluations orales peuvent alors être émises par l'enseignant. Comme tout feedback, ces évaluations orales peuvent contribuer à l'installation et au développement, chez les élèves, d'une « dynamique de l'apprentissage » (Bru, 1995, p. 2).

Une « évaluation correctrice » dans le sens d'« un simple constat de l'action » versus une « évaluation interactive formative » dans le sens d'« une réactivation du processus d'apprentissage » ont été décrites par C. Caffieaux (2009) dans des classes de maternelle (en Belgique). Pour trois enseignants sur quatre, l'évaluation est une simple validation ou non validation. L'évaluation est peu utilisée comme moteur pour l'apprentissage (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996) : la consigne, le guidage de l'action et l'évaluation n'étant pas en lien à travers des critères de réussite. Les élèves peuvent alors s'inscrire « dans un processus de conformisation et non d'apprentissage » comme le constate également M.T. Zerbato-Poudou (1998) dans des classes d'écoles maternelles (en France).

- De même, lors de situations de corrections collectives de tâches écrites prescrites à des élèves d'élémentaire (en France), « la parole évaluative de l'enseignant » a été étudiée. Ainsi Y. Mercier-Brunel et A. Jorro (2009) mettent en évidence, outre des objectifs de « gestion des contenus », des objectifs de « gestion de la classe » et plus précisément de « gestion de la séance » : accélération du rythme, contrôle des échanges....

La validation des productions orales ou écrites des élèves doit pouvoir s'effectuer dans un « climat de travail » (Morissette & Voynaud, 2002; Rey, 2004) satisfaisant, l'enseignant doit donc « gérer son groupe classe » et, à tout moment, peut « peser » sur l'ensemble des élèves de la classe, tout particulièrement sur leurs comportements lors de tâches à effectuer. L'enseignant peut y jouer son rôle de médiateur, de façon plus ou moins individualisée, et adapter les conditions d'apprentissage pour certains élèves.

¹⁴⁷ Comme l'ont constaté C. Pujade Renaud (1983) et B. Rey (2004).

¹⁴⁸ Voire, pour certaines écoles, l'enseignant et ses élèves sont dans une autre salle (telles la bibliothèque, la salle d'informatique, la salle d'arts visuels) mais également dans un lieu où l'on peut évoluer corporellement (un gymnase, un plateau sportif, la cours...), tout particulièrement en E.P.S..

Nous retrouvons des processus tels que L. Vygotski les a développés, tout particulièrement à travers le concept de Zone Proximale de Développement¹⁴⁹. « Si enseigner, c'est mettre en place les conditions d'apprentissage, enseigner c'est donc aussi évaluer » (Talbot, 2009, p. 83) et parfois le communiquer : des « gestes de félicitation », c'est-à-dire des gestes d'évaluations « positives », ont été décrits : ils peuvent être exécutés à distance (ex : les applaudissements) ou en entrant en contact avec un élève (ex : taper dans la main) et être ou non « accompagnés » de verbal (Roncin & Loquet, 2006).

La fréquence des évaluations orales et les régulations qu'elles entraînent permettent une information, une réflexion¹⁵⁰, voire une prescription¹⁵¹, plus ou moins immédiates et régulières pour chaque élève par rapport à ce qu'il produit. La fréquence de ces « retours » semble déterminante dans les recherches sur l'efficacité¹⁵² des enseignants.

Notons que l'efficacité perçue par un enseignant ne relève en général pas des mêmes critères que l'efficacité établie par le chercheur (Raybaud-Patin, 2008). En effet, « l'efficacité expérimentée » (Veyrunes, 2008, p. 45) met en évidence le fait que les enseignants peuvent se satisfaire « de situations de classe qu'ils perçoivent comme réussies parce que les élèves y sont calmes et participent activement ». L'objectif principal étant bien souvent, pour les enseignants, de créer et maintenir l'engagement de tous leurs élèves dans la réalisation adéquate¹⁵³ de la tâche qu'il leur a prescrite (Anderson & Schunn, 2000; Gauthier et al., 2003).

De toute façon, il faut relativiser la part des évaluations orales dans l'efficacité. La plupart des recherches montrent que « l'établissement » explique 4 à 5 % de la variance des acquisitions des élèves, « la classe » explique entre 10 et 20 % de cette variance (Bressoux, 1994).

¹⁴⁹ « C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1934 / 1997).

¹⁵⁰ On peut parler d'une méta-cognition : par exemple, l'enseignant amène l'élève à s'auto-évaluer.

¹⁵¹ Une prescription ou une injonction c'est-à-dire amener à faire faire. Dans ce type d'injonction, la fonction perlocutoire du langage, si nous nous référons à J. Austin (1970), est fréquente dans les situations asymétriques entre enseignant et élève(s) (G. Sensevy & Quilio, 2002). Cette fonction désigne l'effet psychologique ressenti par le destinataire (confiance, peur, timidité, etc.) qui, en situation scolaire, peut influencer l'engagement de l'élève dans la tâche qu'il accomplit. Cet effet ne peut être « maîtrisé » par l'enseignant, surtout si nous nous référons au cadre théorique de la « communication orchestrale » : en effet le non-verbal peut renforcer, compléter voire s'opposer au verbal.

¹⁵² Dans le sens de produire des effets positifs sur les acquisitions des élèves, c'est-à-dire de pouvoir constater des progrès, chez les élèves, en termes d'apprentissages. Efficacité, mais aussi équité, sont alors le plus souvent étudiées (Anderson, 2005; Bressoux, 1994, 2007)

¹⁵³ Dans le sens de « qui convient, qui correspond aux attentes ».

Dans cet « effet classe », l'« effet maître » ne peut tout expliquer, l'enseignant ne pouvant maîtriser certaines des dimensions de ses pratiques comme le nombre d'élèves, de cours, les caractéristiques sociales ou scolaires de ses élèves, la structuration de certaines tâches¹⁵⁴. Ainsi « l'efficacité d'un enseignant ne peut être pensée en dehors de l'interaction effective avec les élèves, sa capacité à réagir, à anticiper les événements, à maintenir les élèves engagés dans la tâche, à créer une atmosphère de travail paisible, soutenant l'autonomie des élèves » (Bianco & Bressoux, 2009).

Ces réflexions nous amènent à bien cerner l'objectif de notre recherche, défini selon le rapport entre la recherche et les pratiques. M. Bru (2002a, p. 71) met en évidence trois possibilités, en fonction de leur visée principale (il est possible d'associer plusieurs visées) :

- Etudier afin de participer à « la transformation des pratiques et la formation des enseignants ». Nous pensons que notre étude ne peut y contribuer directement. Mais elle pourrait être un des moyens d'y participer, à condition d'en réfléchir la « transposition didactique », afin au moins d'« attirer la vigilance » sur une dimension rarement abordée en formations initiale ou continue des enseignants : celle de l'évaluation informelle orale.
- « Etudier pour évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique (la performance n'ayant pas de signification univoque : efficacité, équité, effets à court, moyen ou long terme...) ». Vu le cadre théorique de notre étude et le fait que cette étude ne concerne que quelques enseignants dans des contextes divers, nous ne pouvons établir quelles sont les modalités les plus efficaces des pratiques évaluatives informelles orales. Nous pouvons, au mieux, voir quelques tendances en fin d'année quant aux « progrès » des élèves selon la classe, mais nous ne pourrions pas expliquer ces différences éventuelles de progrès des élèves par des différences de pratiques évaluatives informelles orales.
- Étudier les processus dont relèvent les pratiques enseignantes. Pour ce faire : décrire, expliquer, voire comprendre comment elles sont organisées, comment elles fonctionnent pour inférer certains processus. C'est dans cet objectif que nous nous situons avec la restitution qu'est ce mémoire de thèse qui ne se centre que sur une des dimensions des pratiques d'enseignement : les pratiques évaluatives orales et les régulations qu'elles entraînent.

¹⁵⁴ Certaines tâches, au sein d'une même discipline parfois, sont qualifiées de structurées (tels un exercice d'orthographe dit « à trous », le calcul d'une division) car elles sont décomposables en un algorithme de sous-tâches qui permet d'arriver au résultat attendu. D'autres tâches appelant des activités complexes (telles la production d'un écrit, la résolution d'un problème de Mathématiques) sont qualifiées de faiblement structurées (Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996).

En synthèse...

Les pratiques d'enseignement évaluatives orales se déroulent dans le cadre de « la forme scolaire » (Vincent, 1980; 1994) : un « espace-temps » particulier, dans lequel les élèves, en groupes d'âge, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes.

Des pratiques d'enseignement évaluatives orales y ont été décrites :

- Lors du « cours dialogué » (Veyrunes, 2008), les énoncés oraux sont destinés à tous les élèves de la classe et s'enchaînent rapidement, ce qui permet à l'enseignant la « gestion de sa classe » par la distribution de la parole afin qu'un élève, puis un autre, participent. Tous les élèves doivent donc être « engagés » car ils peuvent être sollicités à tout moment. Ainsi, l'enseignant permet à sa séance de cheminer grâce à la participation orale de ses élèves qu'il sollicite par des questions, selon une organisation ritualisée. Les évaluations orales aux réponses des élèves peuvent être explicites ou implicites grâce à des reformulations et en fonction des intonations ou des mimiques (Hersant, 2004).
- Lorsque les élèves réalisent une tâche, certains enseignants communiquent à un ou plusieurs élèves ce qu'ils pensent de leur(s) production(s) : des évaluations orales peuvent alors être émises par l'enseignant afin de réguler les processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre dans la séance (Caffieaux, 2009; Zerbato-Poudou, 1998). Des « évaluations correctrices » (des contrôles), des « évaluations interactives formatives » sont constatées. Il s'agit souvent de maintenir les élèves engagés dans leur travail (Anderson & Schunn, 2000; Gauthier et al., 2003). L'évaluation est plus ou moins utilisée comme moteur dans les situations d'enseignement-apprentissage (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996).
- De même, lors de situations de corrections collectives de tâches écrites prescrites aux élèves, « la parole évaluative de l'enseignant » (Mercier & Jorro, 2009) permet la mise en œuvre d'objectifs de « gestion des contenus », de « gestion de la classe » et plus précisément de « gestion de la séance ».

La fréquence des évaluations orales et les régulations interactives qu'elles entraînent permettent une information, une réflexion, voire une prescription, plus ou moins immédiates et régulières pour chaque élève par rapport à ce qu'il produit.

Chapitre 3.

Les Sentiments d'Efficacité Personnelle... une ressource des acteurs en situation d'enseignement-apprentissage

En référence au « modèle¹⁵⁵ » présenté au chapitre précédent, le pôle de « la personne » peut s'actualiser, entre autres, par ses Sentiments d'Efficacité Personnelle (S.E.P.). Dans le cadre de cette recherche cette personne est un enseignant ou un élève. Dans ce nouveau chapitre, nous complétons, quant à ces points, notre partie théorique.

1. Sentiment d'Efficacité Personnelle, Sentiment d'Efficacité Professionnelle

1.1. Du Sentiment d'Efficacité Personnelle au Sentiment d'Efficacité Personnelle Professionnelle

Le Sentiment d'Efficacité Personnelle « [...] concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12).

Il s'agit de l'estimation établie par une personne, plus ou moins indépendamment de ses ressources, en ses capacités à réaliser une tâche, un comportement, une performance... dans une situation, un but précis. Ce ne sont pas tant les capacités réelles qui comptent mais celles que l'on pense posséder. Nommé encore auto-efficacité, c'est, dans un contexte très précis, l'auto-efficacité perçue, « (res)sentie » d'où le terme de sentiment.

La notion de sentiment d'auto-efficacité se partage en sentiment d'efficacité (efficacy expectations) qui est la conviction qu'a un individu en sa compétence à réaliser une tâche ou une activité dans un contexte donné et en sentiment de valeur du résultat (outcome expectation) qui reflète le sentiment que les activités réalisées produiront les résultats espérés (Bandura, 1997; Karsenti & Larose, 2001).

¹⁵⁵ Ce terme est mis entre guillemets car il peut être considéré comme utilisé abusivement (voir par exemple les modèles se référant aux Mathématiques : G. Tiberghien. (1988)), nous l'utilisons dans ce Mémoire comme « un schéma » simplifiant la « réalité » et ayant des perspectives descriptives, voire prédictives (Bandura, 1986).

Pour A. Bandura, son concepteur, la théorie de l'auto-efficacité possède les trois critères permettant de juger de la valeur d'une théorie psychologique : elle est explicative, prédictive et permet d'améliorer la condition humaine.

Le S.E.P. est « le reflet d'une conception développée par l'individu sur la base d'éléments objectifs et subjectifs quant à sa capacité à faire face aux exigences de la situation » (Jeanrie, 1997). Il s'agit donc d'une variable d'interaction entre des aspects cognitifs et sociaux : une attente de maîtrise de la tâche à réaliser.

A un moment donné, un même individu peut avoir des S.E.P. différents au regard des différentes tâches qu'il est amené à poursuivre simultanément. Ainsi, une « mère de famille » qui, à la fois, surveille son enfant le plus jeune, aide son aîné à réciter ses leçons et prépare le repas, peut avoir des S.E.P. différents pour chacune des différentes tâches qu'elle réalise dans le même temps.

Le S.E.P. est un concept que l'on doit (dès 1977) à A. Bandura, psychologue canadien contemporain. On lui doit d'abord, dans ses premiers travaux (1963-1973), le concept d'« apprentissage vicariant » [« vicarious learning » : on tire parti de l'observation de ceux qui savent ou sont en train d'apprendre ou « modeling » : on prend modèle sur ceux qui savent faire]. On apprend à la fois par expériences (en particulier par essais et erreurs) mais également par apprentissages vicariants. A. Bandura bâtit ainsi une théorie sur l'« apprentissage social » (1980) qu'il va étoffer dans sa « théorie socio-cognitive » (1986), où il insiste sur les extraordinaires capacités de l'humain à symboliser. Puisant, à la fois, dans les théories socioculturelles et les théories psychologiques, cet auteur tente de les unifier, dans l'objectif d'appréhender le fonctionnement humain de façon globale et intégrée.

Cette théorie, initialement influencée par le béhaviorisme, se démarque désormais de ce courant en mettant en avant le rôle que joue la dimension cognitive de tout individu.

Pour A. Bandura (1986, p. 15), « une théorie qui nie que les pensées peuvent régler les actions ne se prête pas facilement à l'explication du comportement humain complexe ». De plus, ce chercheur précise que l'« apprentissage social » peut avoir lieu sans aucune forme de renforcement d'autrui.

La « théorie socio-cognitive » est fondée sur un modèle de « causalité triadique réciproque » dans lequel les facteurs personnels, les comportements et les facteurs environnementaux fonctionnent en interactions dynamiques et permanentes, en tant que déterminants qui s'influencent les uns, les autres, de façon bidirectionnelle. Comme nous l'avons déjà développé¹⁵⁶, les pratiques d'une personne sont envisagées selon un « modèle » à trois pôles : celui de ses facteurs personnels (les processus biologiques, affectifs, cognitifs, tels ses S.E.P.), celui de ses comportements, celui des environnements dans lesquels ses comportements sont mis en œuvre. Ces interactions, dites de « causalité triadique réciproque », permettent à A. Bandura de développer le fait que chacun de ces pôles a des impacts sur les deux autres, mais que ces impacts peuvent être différents, « leur influence relative peut varier selon les activités et les circonstances » (2003).

Notons donc que l'individu a les capacités cognitives de s'autoréguler et de s'auto-organiser, il n'est pas que le produit de son environnement. C'est ce que A. Bandura nomme l'« agentivité humaine », c'est-à-dire la capacité de l'être humain à s'adapter et influencer sur ses comportements et sur l'environnement (2002). Ce même chercheur a montré les liens entre le(s) S.E.P. et d'autres processus. Ainsi, « [la motivation] est le fruit de trois facteurs : l'évaluation de soi, le S.E.P. dans l'attente du but et la mise à niveau ou l'ajustement des critères personnels d'évaluation. » (Bandura, 1988, p. 28). Ce qui permet de préciser que « ...Le système de croyances qui forme le S.E.P. est le fondement de la motivation et de l'action, et partant, des réalisations et du bien-être humain » (Carré, 2003, p. 6). A partir de réactions auto-évaluatives qui tiennent une place importante dans les théories d'A. Bandura, la motivation et la régulation des comportements se développent. Ainsi, le renforcement auto-contrôlé accroît la performance par sa fonction motivationnelle, l'auto-renforcement évaluatif fournit un deuxième mécanisme à travers lequel les valeurs influencent les conduites, ces valeurs déterminent le comportement par l'intermédiaire des facteurs de motivation. Le développement des fonctions auto-réactives peut fournir une source importante et continue de satisfaction, d'intérêt et d'estime personnelle (Guerrero, 1998).

¹⁵⁶ Voir le chapitre « Pratiques ».

Nous reprenons le « modèle triadique » pour caractériser le « fonctionnement », les pratiques d'un enseignant selon trois pôles :

- le premier, celui de ses caractéristiques, de ses ressources personnelles et professionnelles, en particulier ses S.E.P.¹⁵⁷,
- le deuxième, celui de l'environnement, en particulier professionnel, dans lesquels il évolue (l'Éducation Nationale, son école, sa classe, les disciplines scolaires, les statuts de ses élèves...)
- le troisième, celui des comportements ou interventions¹⁵⁸, en particulier celles donnant lieu à des évaluations informelles orales énoncées par cet enseignant.

Nous pouvons préciser ce « modèle » et envisager six processus : les trois « processus interactifs précédemment exposés, intervenant entre les pôles deux à deux et trois « processus médiateurs » intégrant le troisième pôle dans l'élaboration des processus interactifs précités. Ces six processus « se définissent par couplages » et les processus médiateurs sont « caractérisés par l'intervention d'un pôle comme « intermédiaire » dans la relation entre les deux autres pôles » (Pilot, 2007, p. 239).

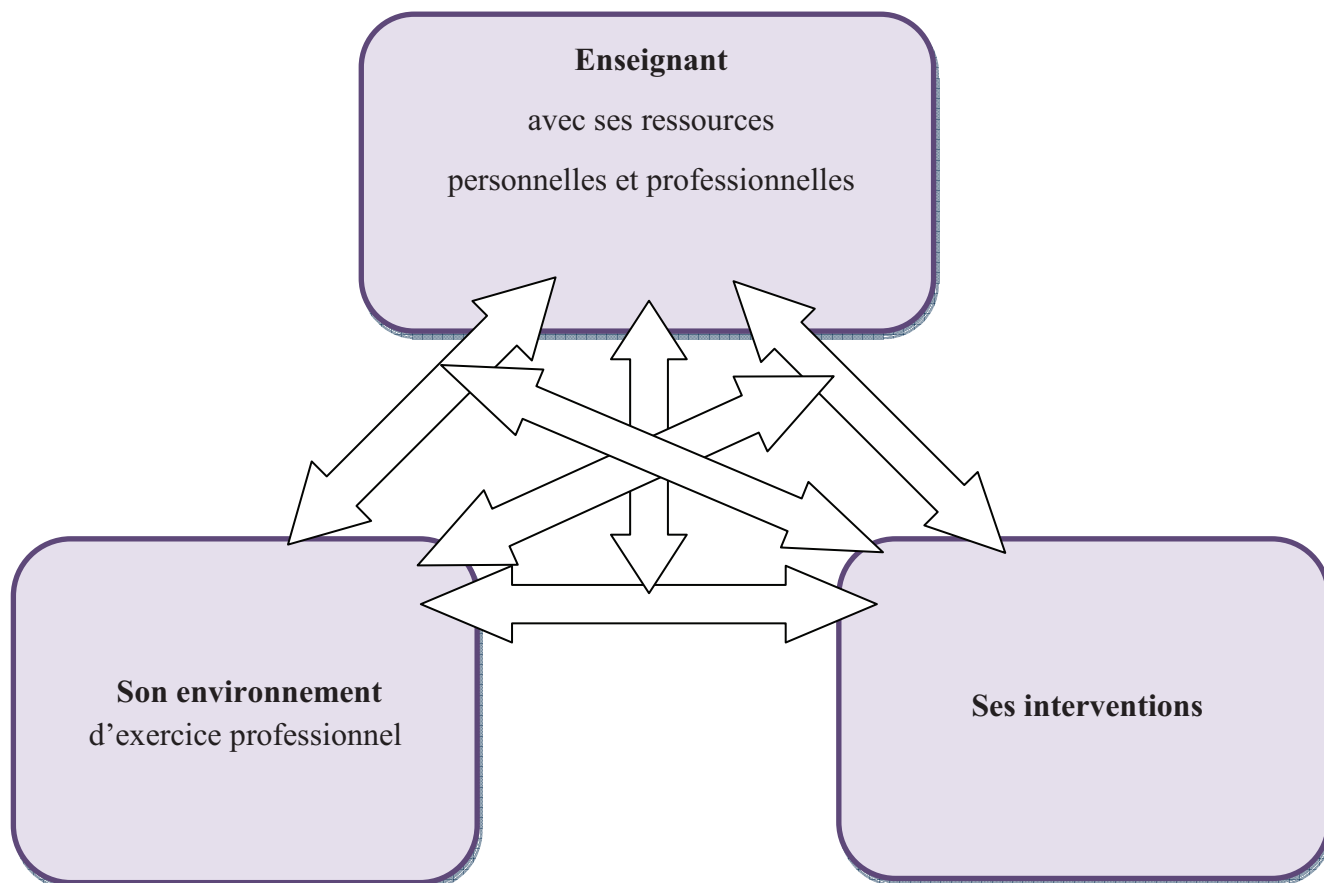
Ainsi est mise en évidence une relation entre « contextes » et « comportements », médiatisée par l'Enseignant ». Ce processus peut-être nommé « médiation par l'acteur » (Idem, p. 243), il est lui-même composé de nombreux processus, le S.E.P. étant un de ces processus médiateurs.

Nous donnons à voir ce modèle page suivante.

¹⁵⁷ Afin de le distinguer des S.E.P. des élèves, nous le nommerons parfois S.E.P.P. (Sentiment d'Efficacité Personnelle Professionnelles ». En effet, notre recherche sur des pratiques d'enseignement, prend en compte des enseignants dans leur contexte professionnel. Ce terme de « Sentiment d'Efficacité Personnelle Professionnelle » est proposé par P. Carré (2004, p. 44). Dans ce même numéro de revue, J. Lecomte utilise le terme de « Sentiment d'Efficacité Pédagogique » (p. 67). L'efficacité ressentie reste personnelle, elle n'est en aucun cas celle de l'ensemble d'une profession.

¹⁵⁸ Nous préférons le terme d' « intervention » à celui de « comportement », ce dernier faisant référence au béhaviorisme.

Figure 2 : Schéma des déterminations réciproques et des processus médiateurs des pratiques d'un enseignant en situation d'enseignement



Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage¹⁵⁹, S. Gibson et M. Dembo (1984) distinguent un Sentiment d'Efficacité plus général et un Sentiment d'Efficacité plus spécifique chez un même enseignant. Le Sentiment d'Efficacité plus général réside dans la croyance, chez un professeur, que le « corps enseignant » est capable d'apporter des changements chez les apprenants. Il s'agit de la croyance que les élèves sont éducatibles par les enseignants, sans qu'aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y arriver ne soit donnée (Ross, Bradley, & Gadalla, 1996). Le Sentiment d'Efficacité plus spécifique est la croyance que chaque enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages de ses propres élèves dans des situations scolaires précises.

L'œuvre d'A. Bandura traite des dimensions non seulement individuelles, mais également collectives du Sentiment d'Efficacité.

¹⁵⁹ Notons l'article de B. Almudever, S. Croity-belz, V. Hajjar et F. Fraccaroli (2006) qui étudie la validité de la mesure du « S.E.P.général » chez certains enseignants.

Le S.E. collectif est défini comme « une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (2003, p. 708). Les S.E. collectifs de l'ensemble des enseignants seraient corrélés positivement avec les S.E.P. de chacun des enseignants et, comme le précise A. Bandura, plus il y a interdépendance entre les membres d'un groupe, plus grandes sont les chances de produire des effets.

Le S.E.P. doit être distingué des autres concepts tels que la « confiance », l' « estime de soi », le « sentiment de compétence », le « locus de contrôle ».

- La « confiance » n'est qu'un terme familier (Bandura, 1997, p. 382).

- L' « estime de soi », initialement proposé par W. James (1890) est une « évaluation de valeur personnelle » et non de « capacité¹⁶⁰ » comme l'est le S.E.P.. Plus précisément, l' « estime de soi » est le versant évaluatif du « concept de soi », l' « image de soi » en étant plutôt son versant descriptif. L' « estime de soi » correspond à la valeur que chaque individu s'attribue en tant que personne « individuelle » ou par rapport aux groupes sociaux auxquels il s'identifie. Il existe des domaines qui favorisent ou défavorisent l'estime de soi. Par exemple, quelqu'un s'évaluant « faible » dans le domaine sportif mais qui n'accorde pas d'importance à ce domaine n'en tirerait pas de conclusion négative sur sa valeur personnelle.

Inversement, un individu pourrait s'estimer compétent professionnellement, et en tirer une valeur négative par la nature de ses activités. Ainsi, un individu s'évalue différemment dans les divers secteurs de la vie. Il peut avoir une forte estime de soi globale, tout en se sentant relativement peu compétent dans un domaine ou un autre. Rappelons que le S.E.P. ne concerne nullement la valeur qu'un individu peut s'attribuer mais « [...] concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (A. Bandura, 2003, p. 12).

- Proche de l' « estime de soi », le « sentiment de compétence » est général et non contextualisé comme l'est le S.E.P.. Le « sentiment de compétence » est la capacité à se sentir performant dans un domaine vaste.

¹⁶⁰ Traduction de l'anglais « capacity ».

Par exemple « Je suis un bon enseignant », « J’enseigne très bien les Mathématiques ». Le Sentiment d’Efficacité Personnelle est, quant à lui, spécifique et contextuel (Schunk & Pajares, 2002).

- Quant au « locus de contrôle », défini initialement par J. Rotter (1954), il ne concerne pas la capacité perçue comme le S.E.P., mais la conviction que les résultats, les performances sont déterminés par ses propres activités (locus de contrôle interne) ou par des forces extérieures à son contrôle (locus de contrôle externe).

En synthèse...

Le Sentiment d’Efficacité Personnelle (S.E.P.) est l’évaluation que chacun réalise, plus ou moins indépendamment de ses ressources, en ses capacités à réaliser une action, une tâche, un comportement, une performance... dans une situation, un but précis (Bandura, 1977, 1982, 1993, 1997). Le niveau de S.E.P. est le résultat d’un processus intégrant l’estimation que la personne fait des exigences relatives à la tâche à exécuter, intégrant les ressources qu’elle possède, ou croit posséder, mais surtout sa capacité à les utiliser de manière adéquate dans la situation précise. Le S.E.P. participe à la motivation et à la régulation des activités.

Nous reprenons le « modèle de la causalité triadique réciproque » d’A. Bandura pour placer les pratiques d’un enseignant au cœur de trois pôles : le premier celui de sa personne avec ses ressources personnelles et professionnelles dont ses S.E.P.(P.), le deuxième celui de ses environnements dont celui d’enseignement-apprentissage où il exerce, le troisième celui de ses interventions réalisées dans un cadre professionnel telles les évaluations informelles orales. Dans la relation entre « interventions et environnements », médiatisée par l’enseignant, les S.E.P. sont un des processus médiateurs.

Nous allons maintenant nous intéresser aux processus d’élaboration des S.E.P..

1.2. Elaborations des S.E.P.

C'est à travers un faisceau d'indices provenant de différentes sources qu'un traitement cognitif détermine et réajuste le degré d'efficacité perçue. Le S.E.P. est donc un processus qui s'élabore selon différentes sources (Bandura, 1977, 1982, 1997, 2003; Galand & Vanlede, 2004). C'est ce que nous allons développer dans les sous-chapitres suivants.

Première source : les expériences antérieures

On apprend par soi-même : les expériences personnelles jouent un rôle très important, qu'elles correspondent à des succès ou des échecs. Parce qu'elles sont des expériences vécues par la personne elle-même, elles fournissent la source la plus fiable d'attentes relatives à ses compétences et donc à ses S.E.P.. Mais ces expériences personnelles ne sont pas la seule source d'élaboration des S.E.P..

Deuxième source : l'« apprentissage vicariant », le « modelage »

On apprend également des autres, c'est ce que développe A. Bandura : « L'apprentissage serait excessivement laborieux et risqué si les individus devaient se baser uniquement sur les effets de leurs actions de façon à être informés sur ce qu'il faut faire. Heureusement, la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative avant de produire le comportement. Cela permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. » (1980, p. 29).

De plus¹⁶¹, le principe de « facilitation sociale » ou les « effets de co-actions » sont des catalyseurs de processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'un individu acquiert plus facilement un comportement dans un groupe de référence que s'il tente de le développer seul (Allport, 1924).

L'apprentissage vicariant (l'apprentissage par observation d'autres individus en train de « faire ») grâce au modelage (on prend modèle sur ceux qui savent faire) est une source d'élaboration des S.E.P., mais n'épuise pas les différentes sources.

¹⁶¹ Ce qui peut concerner les élèves, en situation de « classe ».

Troisième source : les retours verbaux¹⁶² d'autrui, de l'entourage

Ce que disent de « positif » (valorisations, félicitations, encouragements,...) ou de « négatif » (dévalorisations, remontrances, ...) ceux qui sont proches personnellement ou professionnellement participent à l'élaboration des S.E.P. Ces retours verbaux ont d'autant plus d'impact que la personne qui les émet est « importante » pour celui qui en est destinataire.

Il existe une dernière source d'élaboration des S.E.P..

Quatrième source : la nature et le niveau d'activation émotionnels

Ce sont les réactions physiologiques et émotives (comme le plaisir, l'anxiété, ...) qui peuvent entraîner des modifications du rythme cardiaque, de la sudation, de la coloration de la peau... qui amènent chacun à ressentir un S.E.P. d'intensité plus ou moins forte et donc à s'engager plus ou moins dans les activités qu'il est en train (ou sur le point) de réaliser.

Ces S.E.P. peuvent avoir des intensités¹⁶³ différentes, c'est ce que nous développons dans le sous-chapitre suivant.

¹⁶² Nous n'avons trouvé que des références aux retours verbaux (les retours non-verbaux n'étant pas explicitement cités).

¹⁶³ Ces intensités, ces niveaux, peuvent être « mesurées ».

1.3. Des intensités variées de S.E.P. chez les enseignants

D'après les recherches d'A. Bandura (1997, 2003), pour une personne, les expériences de succès augmentent les attentes de maîtrise donc le niveau de ses S.E.P., surtout si la personne pense qu'elle est pour quelque chose dans ces succès c'est-à-dire si elle réalise des attributions à des causes personnelles de type internaliste (Dubois, 1994) ; tandis que les échecs, en particulier répétés, abaissent ses attentes de réussite.

De même, le fait de voir des personnes réussir augmente l'intensité du S.E.P. par rapport à une tâche à réaliser alors que l'inverse baisse l'intensité du S.E.P.

De plus, les félicitations, la reconnaissance, les encouragements, les renforcements positifs peuvent amener une personne à croire qu'elle peut réussir dans un type de tâche alors que les dépréciations, les dévalorisations, les renforcements négatifs... diminuent le niveau de ses S.E.P..

Enfin, une personne s'attend généralement à bien réussir lorsqu'elle a ressenti ou ressent dans une situation particulière des émotions à tonalité positive (sentiment d'être bien, décontracté, confiant). En opposition, une personne ne s'attend pas à bien réussir lorsqu'elle a ressenti ou ressent dans une situation particulière, une tension émotionnelle forte et à tonalité négative (sentiment d'être tendu, tremblant, anxieux...). Les personnes qui souffrent de peurs intenses et d'inhibitions sont rarement prêtes à s'engager dans des activités qu'elles redoutent. Ainsi une forte anxiété fait barrage à certaines réalisations.

L'engagement dans l'activité est d'autant plus fort que la personne pense pouvoir influencer son environnement. La confiance que la personne place dans ses capacités à produire des effets désirés influence ses aspirations, ses choix, sa vulnérabilité au stress et à la dépression, son niveau d'effort et de persévérance, sa résilience face à l'adversité... En effet, les individus ne se contentent pas de réagir aux influences extérieures. De façon plus ou moins consciente, ils opèrent des choix, sélectionnent, organisent, transforment les « informations » qui les atteignent. Cette possibilité d'action sur son propre fonctionnement implique le plus souvent réflexion sur soi et régulation de soi (Bandura, 1982; 1991, 1993; Bandura & Schunck, 1981).

Mais comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, dans le « flot » des évènements qui se déroulent lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, les évènements étant non entièrement prévisibles, les enseignants sont amenés à effectuer des « choix », à leur insu parfois. Les processus de sélection, de décisions puis de réalisations opèrent sur un « ensemble fini » de buts et de stratégies. L'enseignant et les élèves activent, le plus souvent, des « routines », c'est-à-dire des conduites stabilisées, qui ne mobilisent que très peu d'attention consciente et qui sont des repères et des points d'appuis permettant de fonctionner « en s'économisant ». Les Sentiments d'Efficacité agissent comme des régulateurs et selon leur intensité amènent l'enseignant à s'engager plus ou moins dans les activités qu'il entreprend.

Depuis plus de vingt ans, des études¹⁶⁴ concernant des enseignants, ont mis en évidence une corrélation positive entre un « fort » S.E.P. et :

- la qualité des présentations de leçon, la « bonne » gestion de classe et les questions pertinentes posées aux élèves (Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988),
- une attitude positive à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes et une faible perception des difficultés lors de cette implantation (Guskey, 1988),
- « l'optimisme » dans la gestion de classes (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990),
- le recours peu rapide à un spécialiste pour les élèves qui présentent des problèmes de comportements en classe (Dussault, Villeneuve, & Deaudelin, 2001),
- des croyances humanistes dans leurs pratiques chez des professeurs de Sciences (Enochs, Scharmann, & Riggs, 1995; Woolfolk & Hoy, 1990),
- l'engagement professionnel (Coladarci, 1992).

En synthèse

Lorsqu'ils sont en situation d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont amenés, plus ou moins consciemment, à opérer des choix ; leur S.E.P. agit comme un médiateur-régulateur et, selon son intensité, leur permet de s'engager plus ou moins dans les actions qu'ils entreprennent. Plus le S.E.P. est élevé, plus les objectifs que s'impose un enseignant, son engagement (Coladarci, 1992), ses aspirations (Woolfolk et al., 1990), ses choix, son niveau d'effort et de persévérance (Saklofske et al., 1988), sa résilience face à l'adversité sont élevés, et moindres sont sa vulnérabilité au stress et à la dépression (Bandura, 1982, 1993).

¹⁶⁴ Dont les résultats sont à relativiser car, le plus souvent, ces recherches de type processus-produit (voir Chapitre 2) considèrent l'enseignement-apprentissage dans une relation directe de cause à effet.

Nous précisons les raisons de notre choix d'étudier les S.E.P. en lien avec les pratiques d'enseignement évaluatives orales, objet central de notre recherche.

1.4. S.E.P. et pratiques d'enseignement évaluatives orales

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, les pratiques, que nous observons par l'intermédiaire de leurs aspects comportementaux, ne peuvent se réduire à ces aspects. Il est donc intéressant d'approcher des processus « idéologiques, institutionnels, intersubjectifs, personnels » (Bru, 2004, p. 286). Les S.E.P. pouvant être qualifiés de processus personnels à construction interpersonnelle, leur utilisation, dans cette recherche, nous permet d'avoir recours à un « indicateur indirect » (Bru, 1992, p. 16) qui participe de l'explication des « choix » de pratiques d'enseignement. Le recueil des niveaux de S.E.P. nous donne accès à un processus socio-cognitif qui est peu conscientisable par les acteurs lors des situations d'interactions scolaires. Ce recueil pourrait difficilement s'effectuer lors d'entretiens qui sont plus propices à relever les explications des acteurs, le « sens » qu'ils donnent à une situation, pouvant aller jusqu'à devenir des justifications.

Nous avons recours au recueil de l'intensité du S.E.P. en complément d'autres dispositifs de recueils de données in situ (enregistrements audio-visuels, renseignements de grilles d'observation, tenue d'un « journal de bord » ...). Ces dispositifs nous permettent le recueil des interventions des enseignants, parmi lesquelles s'inscrivent les énoncés évaluatifs oraux.

Nous envisageons donc les pratiques d'enseignement dans leur complexité : se situant incontestablement en rupture avec les modèles binaires, le « modèle de la causalité triadique réciproque » d'A. Bandura nous permet de prendre en compte des dimensions cognitives et sociales de la personne qu'est l'enseignant afin de caractériser, expliquer, voire comprendre des pratiques d'enseignement en situation. Nous nous intéressons aussi à certains processus de contextualisation. Sans nier le poids d'aspects « objectifs » de l'environnement, en particulier institutionnel, sur toute pratique d'enseignement, cet environnement est perçu, par l'enseignant, au filtre de processus cognitifs qui à leur tour pèsent sur les pratiques et réciproquement.

L'enseignant interprète certains éléments contextuels qui font sens pour lui, en référence, le plus souvent, à des expériences vécues. Des processus médiateurs et régulateurs, comme le S.E.P., sont actifs dans cette interprétation et dans son activité.

De plus, le Sentiment d'Efficacité Personnelle ne peut être considéré comme un processus totalement propre à l'enseignant car il influence et dépend des interactions que l'enseignant vit en classe.

Les pratiques d'enseignement ont été définies au chapitre précédent. Nous retenons qu'elles s'opérationnalisent dans les façons dont l'enseignant crée et transforme les conditions qui doivent permettre, principalement, les apprentissages de ses élèves. Les interventions des enseignants peuvent être considérées comme la résultante de l'interaction personne-environnement d'enseignement-apprentissage qui s'influencent mutuellement : les influences environnementales, en particulier celles des élèves à travers, entre autres, les interactions évaluatives orales, déterminent des influences autoproduites chez l'enseignant tels les S.E.P., lesquels en retour modifient les déterminants environnementaux. L'influence de l'environnement sur les interventions est donc médiée par les S.E.P..

D'après A. Bandura, l'intensité du S.E.P. étant en lien avec les comportements de l'enseignant, un fort S.E.P. pourrait amener l'enseignant à émettre des retours évaluatifs plus positifs (encouragements, félicitations, renforcements positifs...) et inversement.

En synthèse...

Les pratiques d'enseignement sont complexes et ne peuvent se réduire à leurs aspects directement observables : les interventions. Ainsi, pour tenter d'expliquer et comprendre des « choix » de pratiques d'enseignement, nous ne pouvons nous contenter de recueillir les différentes interventions verbales et non-verbales des enseignants et les variations de dimensions de l'environnement d'enseignement-apprentissage : nous avons recours à un « indicateur indirect » d'un processus personnel à construction interpersonnelle, le niveau de S.E.P..

L'influence de l'environnement sur les interventions est filtrée par le niveau de S.E.P. qui est un indicateur d'un des processus médiateurs et régulateurs des pratiques. Nous pouvons penser que ce processus est également en lien avec d'autres processus régulateurs, tels les processus évaluatifs qui peuvent s'actualiser dans des énoncés évaluatifs oraux, accompagnés de non-verbal, en direction des élèves.

S.E.P. et interactions évaluatives orales étant des processus régulateurs, tant pour l'enseignant que pour le(s) élève(s), nous allons nous intéresser, dans le sous-chapitre suivant, aux S.E.P des élèves et à leurs liens éventuels avec les S.E.P. des enseignants.

2. Sentiments d'Efficacité Personnelle de l'enseignant et de ses élèves

Avant d'examiner la possibilité de liens entre S.E.P. des enseignants et ceux de leurs élèves, nous nous intéressons aux S.E.P. des élèves.

2.1. Des intensités variées de S.E.P. chez les élèves

Rappelons qu'A. Bandura place les pratiques humaines au cœur d'un système triadique. Nous pouvons reprendre ce « modèle » pour caractériser le « fonctionnement d'un élève » selon trois pôles : celui de ses comportements, celui de ses environnements et celui de sa « personne ». Notons, pour le pôle des environnements, les influences de sa famille, de son école, des autres élèves de sa classe... et tout particulièrement celles de son enseignant. Notons, pour le pôle de sa « personne », des processus médiateurs et régulateurs de ses comportements et de ses activités cognitives, tels ses S.E.P., en particulier dans les situations scolaires qui lui sont proposées et qui visent principalement ses apprentissages.

Plus un élève ressent un S.E.P. élevé, plus il est amené à s'autoévaluer et à ainsi à réguler ses apprentissages, comme l'a montré T. Bouffard-Bouchard, lors de tâches de lecture (Bouffard-Bouchard, 1991, 1992). Plus le S.E.P. d'un élève est « fort », plus l'élève est persévérant et donc ne se décourage pas facilement, en particulier, face à une tâche qui lui paraît difficile. De plus, les apprenants ayant un fort S.E.P. s'engagent dans les tâches plus rapidement, se fixent plus d'objectifs, voire des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies, « pilotent » attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (Desmette, 1999; Schunk & Pajares, 2002; Wolters, 2003; Zimmerman, 2000).

Un S.E.P. élevé est un des éléments constitutifs de l'apprenance, « ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations » (Carré, 2005).

L'intensité des S.E.P. d'un élève peut varier tout au long de sa scolarité. Ce sentiment est évolutif dans le sens où il décline « légèrement en fin de C.E.2, avant d'entamer une progression jusqu'à la fin du C.M.1 et ce, aussi bien en Mathématiques qu'en Français » (Joët, 2009, p. 243). De plus, « les élèves qui se trouvent dans une classe où le niveau d'auto-efficacité moyen est élevé sont ceux qui bénéficient d'un meilleur sentiment d'auto-efficacité et qui connaissent un meilleur taux de croissance de ce sentiment que leurs camarades issus des autres classes » (Idem, p. 190).

Les perceptions relatives au Sentiment d'Efficacité peuvent ne pas être en adéquation avec les capacités de la personne : un élève peut avoir un fort S.E.P. qui ne repose pas sur des capacités « réelles » ; à l'inverse, il peut avoir un faible S.E.P. et sous-estimer ses capacités, comme l'ont mis en évidence, chez des adolescents, D. Schunk et S. Miller (2002).

Certaines difficultés scolaires ne seraient pas dues au manque de potentiel des élèves mais au fait qu'ils se croient non capables d'effectuer ce qu'on leur demande.

Comme nous l'avons précédemment exposé, les S.E.P. se construisent à partir de quatre grandes sources, c'est ce que nous allons détailler, en ce qui concerne les élèves, à partir principalement des recherches menées par A. Bandura (1982, 1993, 1997).

2.2. Elaborations des S.E.P. des élèves

Première source : les expériences antérieures

Pour chaque élève, les réalisations passées de tâches fournissent une très importante source d'attentes relatives à ses compétences parce qu'elles sont des expériences exécutées par l'élève lui-même. Devant une tâche scolaire semblable à une tâche déjà vécue, les performances passées, succès ou échecs, ont une influence sur son S.E.P. De même, lorsqu'il est devant une nouvelle tâche scolaire, l'élève juge sa capacité à l'exécuter en prenant comme point d'appui ses performances passées dans des tâches qui lui paraissent proches. Le niveau de S.E.P. va permettre à l'élève un engagement, plus ou moins intense, dans la résolution de cette tâche. De plus, la manière dont les élèves interprètent leurs réussites scolaires antérieures est importante dans l'élaboration de leurs S.E.P. (Joët, 2009, p. 244)¹⁶⁵.

Certaines dimensions des pratiques d'enseignement sembleraient plus ou moins favorables au ressenti d'un fort S.E.P. pour chaque élève. Dans ces dimensions, le choix du niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves revêt une grande importance. Chaque classe étant composée d'élèves de statuts¹⁶⁶ scolaires différents, l'enseignant, lors d'une même séance, peut proposer des tâches de niveaux de difficultés différents (les élèves peuvent ainsi être rassemblés en groupes de besoins ou de niveaux). L'enseignant peut également proposer une même tâche à tous ses élèves. Le professeur, en charge de la classe, est donc amené à proposer une tâche scolaire d'un niveau de difficulté « suffisant » de sorte que la majorité des élèves soient motivés pour la mener à bien (Pintrich & Schunk, 2002). De plus, ces tâches permettant de « piloter » (Maurice, 1996) pédagogiquement et didactiquement la classe, « des tâches plus faciles ou plus difficiles mettraient en péril l'équilibre instable qui se traduit par un certain degré de paix scolaire » (Murillo, 2009, p. 266). La « marge de manœuvre » pour le choix du niveau de difficulté d'une même tâche, pour tous les élèves, semble réduite.

¹⁶⁵ Recherches qui concernent les Mathématiques.

¹⁶⁶ Statut qui peut être différent, pour un même élève, selon la discipline scolaire. Ces statuts étant attribués, généralement, dans le Premier Degré par un même enseignant (qui enseigne, normalement, toutes les disciplines au Programme).

De plus, le niveau de la classe¹⁶⁷, dans la recherche menée par G. Joët et P. Bressoux (2007), a un impact significatif sur ce Sentiment, ce qui signifie que l'élève n'est pas indifférent aux performances des autres, lorsqu'il évalue ses propres capacités en Français.

« A performances scolaires identiques, plus le niveau de la classe est élevé et meilleur sera le sentiment d'auto-efficacité déclaré par l'élève. Il apparaît donc compréhensible que plus les camarades de classe réussiront en Français, plus les élèves se sentiront également capables d'y arriver » (2007, p. 10). Comme nous l'avons vu, l'enseignant serait amené à choisir une tâche d'un niveau « moyen mais ambitieux » par rapport au niveau de sa classe : ainsi, d'une part la résolution d'une tâche très facile ou, d'autre part, l'impossibilité de résoudre une tâche très difficile n'augmenteraient pas, voire diminueraient les S.E.P. des élèves.

Enfin, l'enseignant ne se contente pas de prescrire une tâche dont il estime le niveau de difficulté pouvant convenir à la plupart des élèves de statuts différents dans sa classe, il accompagne ses élèves dans la résolution de la tâche proposée. Dans cet accompagnement, les interactions verbales jouent un rôle important. Elles peuvent être source de niveaux variables de S.E.P..

Deuxième source : les retours verbaux d'autrui, de l'entourage

En situation formelle d'enseignement-apprentissage, pour les élèves, les retours verbaux d'autrui sont, le plus souvent, des retours par rapport à leurs « productions » motrices, orales ou écrites. Ces retours verbaux ont un fort impact sur les élèves. En effet, ces derniers, d'autant plus qu'ils sont jeunes, sont dépendants des autres pour avoir des retours évaluatifs. Et c'est principalement à travers ces retours qu'ils perçoivent les attentes des autres (Jussim & Eccles, 1992; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Dans le cadre de sa théorie sociocognitive, A. Bandura (1986, 1997) accorde plus d'importance à l'interprétation que le sujet fait des événements, qu'aux événements eux-mêmes et les retours verbaux d'autrui jouent un rôle majeur dans cette interprétation.

¹⁶⁷ Représenté par le score moyen de la classe à une « épreuve ».

Ce qui permet également, dans le cadre de leur recherche en Français et Mathématiques, à G. Joët et P. Bressoux d'écrire : « La manière dont les autres¹⁶⁸ significatifs perçoivent l'élève a plus d'impact sur l'auto-efficacité de celui-ci en Français que ses performances réelles » (2007, p. 10).

D'autres élèves de la classe peuvent être à l'origine de ces retours verbaux, parfois la famille, à travers les productions écrites des cahiers et des classeurs ramenés à la maison. Mais c'est principalement l'enseignant, au sein des situations d'enseignement-apprentissage, qui émet ces retours verbaux (et non-verbaux).

Ce sont donc, entre autres, des évaluations informelles qui participent aux « jugements » (Bressoux & Pansu, 2003) établis sur les élèves par l'enseignant, ce dernier s'appuie également sur d'autres facteurs tels les résultats aux évaluations formelles. Comme ont pu le développer ces chercheurs, les enseignants émettent ces « jugements » sur la valeur scolaire de « leurs » élèves, mais ces « jugements » peuvent dépasser le cadre scolaire et concerner la valeur sociale des élèves (Idem). Ainsi, lorsqu'un élève rencontre des difficultés inhérentes à toute situation d'apprentissage, il lui est plus facile de construire ou de maintenir un fort Sentiment d'Efficacité si l'enseignant lui exprime sa confiance en ses capacités.

Pour ce qui nous concerne, nous nous centrons sur les situations interactives en classe. L'enseignant, le plus souvent, seul pour l'Elémentaire en charge d'une classe, est donc la source, la plus importante, de retours, pour chacun des élèves. En effet, le professeur, porteur de la légitimité institutionnelle, est normalement la référence majeure pour l'élève en situation scolaire. Les retours oraux et écrits de l'enseignant sont ainsi la source principale d'élaboration de S.E.P., concernant une tâche scolaire spécifique et ce d'autant plus que les élèves sont jeunes.

Comme nous l'avons précédemment exposé, le plus souvent, l'enseignant propose une même tâche à tous ses élèves, mais il peut en différencier l'accompagnement, l'étayage¹⁶⁹ selon l'élève.

¹⁶⁸ Les autres considérés dans cette recherche sont : l'enseignant (et les autres élèves) de la classe, mais également les parents respectifs de chacun des élèves.

¹⁶⁹ Le concept d'étayage renvoie à la théorie de J. Bruner. L'étayage est « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (1983, p. 8). J. Bruner lui attribue six fonctions : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles.

Lors de ces accompagnements, les retours évaluatifs, tout particulièrement les énoncés oraux évaluatifs émis par l'enseignant, et les régulations qui suivent, ont donc un impact majeur sur le niveau du S.E.P. d'un élève et, nous pouvons en émettre l'hypothèse, de manière différentielle selon son statut. En effet, dans ces accompagnements, en situation collective face à une même tâche, les sollicitations, peuvent être différentes selon le statut de l'élève (Murillo & Maurice, 2008; Talbot, 2007, 2008) et les retours verbaux, accompagnés de dimensions non-verbales, peuvent également être différents. Ainsi nous pouvons considérer que l'enseignant, par simplification ou complexification (Loizon, 2004)¹⁷⁰ situe finalement la tâche qu'il a proposée, en fonction du statut scolaire de ses élèves.

La tâche est « adaptée¹⁷¹ » à des groupes d'élèves voire à chacun des élèves, peut-être retrouvons-nous ce que L. Vygotski (1934 / 1997) nomma la Zone de Proche Développement (Z.P.D.). Les élèves et l'enseignant adoptent donc des contrats didactiques différentiels « le contrat n'est pas négocié uniquement entre l'instance du maître et celle que représente l'ensemble des élèves, mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions relatives au sein de la classe. [...] Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellences en présence... » (M. L. Schubauer-Léoni, 1996, p. 160)¹⁷².

Mais, il existe encore d'autres sources d'élaboration de S.E.P., comme nous allons l'aborder.

Troisième source : l'« apprentissage vicariant », le « modelage »

En situation scolaire, les élèves apprennent, en particulier lors d'« apprentissages vicariants » (Usher, 2007), c'est à dire en observant des réalisations de tâches effectués par leurs pairs¹⁷³, que ce soient des réussites ou des échecs. Il s'agit d'une observation active qui se distingue de l'imitation et du mimétisme. Tous les apprenants « construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifesté le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés » (Carré, 2004).

¹⁷⁰ Il s'agit de recherches qui concernent l'E.P.S..

¹⁷¹ Adaptée pour favoriser l'apprentissage (donc « dans » la ZPD) ou adaptée car l'enseignant sert d'autres objectifs non pas de « gestion des contenus » mais plutôt de « gestion de la classe » voire de la séance.

¹⁷² Il s'agit de recherches qui concernent les Mathématiques.

¹⁷³ Voire par l'enseignant.

Il en est ainsi car ces apprenants « acquièrent surtout des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct » (Bandura, 1980, p. 29).

De plus, ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches d'un individu qui sont les plus susceptibles d'être source d'information en ce qui concerne l'apprentissage vicariant ou le modelage.

Ces apprentissages vicariants s'effectuent en trois étapes et peuvent être plus ou moins effectifs :

- La première étape, où sont activés des processus attentionnels, consiste à porter attention sur un comportement modèle. En situation scolaire, l'élève est amené à choisir certains « pairs-modèles » plutôt que d'autres. Les effets de cette étape seront d'autant plus importants que les comportements de ceux qui sont observés et analysés sont efficaces et que les observés sont « attractifs », par exemple par leur prestige ou dans leurs attitudes. « Un modèle qui démontre les réponses désirées de façon répétée, qui enjoint aux autres de reproduire le comportement en question, qui les aide concrètement lorsqu'ils n'y réussissent pas [...] peut arriver finalement à faire produire la réponse correcte par la plupart des gens¹⁷⁴ » (Debry, 2000).
- La deuxième étape, où sont activés des processus rétentionnels, consiste à stocker en mémoire, sous des formes plus ou moins symboliques, des représentations d'images « perçues » (par l'audition, la vue) et des codages verbaux (qui pourront amener à utiliser le rappel mental).
- La troisième étape, où sont activés des processus de reproduction motrice, permet de passer de représentations plus ou moins symboliques aux « patrons comportementaux » qui servent de modèles à des actions, organisées dans le temps et dans l'espace, et qui, peu à peu, deviendront de plus en plus efficaces.

Les personnes ne traduisent en actions ce qu'elles ont mémorisé que si elles observent que les résultats de ce comportement présentent des conséquences positives, ces conséquences positives entraînant des processus motivationnels.

Ces apprentissages vicariants seront d'autant plus actifs que la tâche proposée à un élève est nouvelle pour lui, qu'il n'a donc pas l'expérience de sa résolution, et, qu'au sein de la classe, il pourra aisément observer la résolution de cette tâche (certaines pratiques de travaux de groupe ou de correction collective peuvent relever de ces processus).

¹⁷⁴ Nous pensons que la « réponse correcte » n'implique pas toujours apprentissage....

Pour que tous les élèves, quel que soit leur statut scolaire, profitent de ces apprentissages, de réels conflits sociocognitifs (Doise & Mugny, 1981; Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1975) doivent être engendrés (Stipek, 2002) et de multiples sources de processus motivationnels peuvent être activées, comme, par exemple, l'a mis en évidence R. Viau pour des adolescents en difficultés lors de l'apprentissage du Français (1999). Aussi les apprentissages vicariants ne semblent que faiblement peser dans la constitution du S.E.P. des élèves (Gainor & Lent, 1998; R. W. Lent, F. G. Lopez, & K. J. Bieschke, 1991)¹⁷⁵.

Nous abordons la dernière source d'élaboration du S.E.P..

Quatrième source : la nature et le niveau d'activation émotionnels

Le niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle d'un élève se base, en partie, sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. Lors de l'accomplissement d'une tâche, les réactions physiologiques, comme la nervosité, le stress ou le malaise sont révélatrices pour l'élève de sa faible capacité à accomplir une tâche. La maîtrise perçue de tâches, liée donc à des émotions positives, comme le plaisir, la fierté, la satisfaction... lui permet, au contraire, de s'engager plus aisément dans l'action et de persévérer, même malgré des difficultés.

¹⁷⁵ Il s'agit de recherches qui concernent les Mathématiques.

En synthèse...

Les pratiques scolaires des élèves sont régulées, entre autres, par leurs S.E.P.. Les intensités variables des S.E.P. permettent une grande variété d'intensité de motivation et d'auto-régulation (Schunk & Pajares, 2002; Wolters, 2003; Zimmerman, 2000), non seulement, en ce qui concerne les comportements mais également les activités cognitives (Bouffard-Bouchard, 1992). Un fort S.E.P. est donc un des éléments constitutifs de l'apprenance.

Les S.E.P. des élèves, dans le cadre scolaire, s'élaborent à partir de quatre sources. La première est celle des réalisations passées de tâches scolaires mais la façon dont les élèves interprètent leurs réussites est importante (Joët, 2009). Le choix du niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves par l'enseignant, revêt également une grande importance. Enfin, plus le niveau de la classe est élevé, meilleur est le S.E.P. déclaré par chaque élève (Joët & Bressoux, 2007). La deuxième source est celle des retours et des accompagnements verbaux que l'enseignant réalise auprès de « ses » élèves. Ces retours sont d'autant plus importants que les élèves sont jeunes et que l'enseignant représente, pour eux, l'« institution ». En effet, ce dernier ne se contente pas de prescrire une tâche, il accompagne les élèves dans sa réalisation. La troisième source s'élabore à partir d'apprentissages vicariants (Usher, 2007) et ce d'autant plus que la tâche proposée à un élève est nouvelle pour lui, qu'il n'a donc pas l'expérience de sa résolution, et, qu'au sein de la classe, il pourra aisément observer la résolution de cette tâche par d'autres élèves. La dernière source est l'ensemble des informations transmises par son état physiologique et émotionnel.

A un moment donné, ces différentes sources contribuent au niveau du S.E.P. de chacun des élèves et va, comme d'autres processus actifs dans ces situations, amener ces élèves à s'engager plus ou moins dans la tâche prescrite par l'enseignant.

Dans le sous-chapitre suivant, nous allons envisager certains liens entre les S.E.P. de l'enseignant, de ses élèves et leurs performances scolaires.

2.3. Des liens probables entre les S.E.P. de l'enseignant, ceux de ses élèves et leurs performances scolaires

D'après de nombreuses recherches, en très grande majorité anglo-saxonnes, telles celles d'A. Bandura précédemment évoquées, ou celles de Y. Rich, S. Lev et S. Fischer (1996), les S.E.P. de l'enseignant d'une classe ont un effet significatif sur ses pratiques et sur ses élèves.

En effet, comme nous l'avons déjà développé, pour l'enseignant, un S.E.P. élevé est source d'engagement, de persévérance, d'attitudes positives (Coladarci, 1992; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et al., 1990). Ainsi, si l'enseignant, qui détient statutairement la position la plus importante pour les élèves en situation d'enseignement-apprentissage scolaire, a un S.E.P. élevé, il devrait renvoyer aux élèves plus de renforcements positifs, plus d'encouragements, éviter de les critiquer en cas d'échec et leur permettre de se rendre compte qu'ils sont « capables de faire ». Lorsque l'enseignant, a un fort S.E.P., il aurait donc tendance, en particulier lors des retours verbaux, à amener ses élèves à croire en leurs possibilités et ainsi à accroître leurs S.E.P..

De plus, selon A. Bandura, les enseignants qui ont un sentiment élevé de leur propre efficacité favorisent les expériences liées à un haut niveau taxonomique d'objectifs chez leurs élèves (Raybaud-Patin, 2009). Ce qui pourrait expliquer de meilleurs résultats chez ces derniers. A l'inverse, si les enseignants ne se perçoivent pas efficaces, ils passent plus de temps à des activités de faible niveau taxonomique d'objectif (1993, pp. 140-144).

Enfin, le niveau du S.E.P. de l'enseignant est important par rapport aux comportements différentiels qu'il peut avoir avec ses élèves, eu égard à leur statut : en effet, les enseignants qui ont un faible S.E.P. passeraient moins de temps et d'énergie avec les élèves « faibles », renonçant rapidement à améliorer leur niveau et passent plus de temps avec les élèves « forts ». Par contre, les enseignants qui ont un S.E.P. élevé sont plus persévérants, ils permettraient ainsi aux élèves « faibles » de mieux réussir. Le niveau de S.E.P. peut donc exacerber ou réduire des différences entre les élèves (Cooper, 1979; Swann & Snyder, 1980) : il est lié à l'équité de réussite, auquel l'enseignant peut contribuer, quels que soient les élèves d'une « classe ».

Les pratiques scolaires des élèves dépendent elles aussi, entre autres, de leurs S.E.P.. Ces S.E.P., sont en lien avec la motivation et la régulation des apprentissages, non seulement en ce qui concerne les comportements mais aussi les activités cognitives (Pajares & Schunk, 2001). Des processus tels l'engagement, la persévérance, l'auto-régulation dans la résolution d'une tâche, en lien avec le S.E.P., peuvent augmenter la performance scolaire de l'élève. Ainsi, au Québec, des recherches montrent des liens entre S.E.P. des élèves et motivation, très importante dans l'engagement et donc favorable à la réussite scolaire : « La première constante à souligner concernant le rendement scolaire est la relation positive, et plus forte qu'avec toute autre variable, avec le Sentiment d'Efficacité Personnelle et ce, peu importe le niveau scolaire... » (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005, p. 55). De même, plusieurs recherches (Bandura, 1986, 1997) montrent que les S.E.P. des élèves sont corrélés positivement à leurs performances scolaires en ce qui concerne une tâche précise, telle : résoudre le problème que l'on vient de proposer, rédiger un texte en respectant les consignes d'écriture...

D'autre part, plus d'élèves se sentent capables de réussir lorsque beaucoup d'élèves de leur classe réussissent (Joët & Bressoux, 2007). En effet, comme nous l'avons déjà développé, en situation d'enseignement-apprentissage, des apprentissages vicariants se mettent en place. Chaque élève peut prendre modèle sur ceux qui savent faire, tirer parti de l'observation de ceux qui sont en train d'apprendre, et ainsi, comme M. Reuchlin l'a également mis en évidence, « dégager les aspects pertinents de la situation et faire porter alors immédiatement ses propres essais sur ces aspects » (Reuchlin, 1985, p. 163). Plus les élèves sachant faire sont nombreux, plus les apprentissages vicariants peuvent être fréquents.

Outre le niveau du S.E.P., sa progression est déterminante : « le sentiment d'auto-efficacité moyen exprimé par les élèves entre le milieu du C.E.2 et la fin du C.M.1 n'a pas influencé leur progression scolaire. En revanche, la progression de cette perception dans la période considérée a favorisé les acquis des élèves en fin de C.M.1 en Mathématiques et en Français » (Joët, 2009, p. 246). Avec la restriction que « tout se passe comme si, pour les jeunes élèves de Primaire, des perceptions de soi scolaires favorables étaient nécessaires mais pas suffisantes pour réussir scolairement (Joët, 2009, p. 250).

En synthèse...

D'après des études anglo-saxonnes et québécoises (Bandura, 1997; Rich et al., 1996) :

- Le S.E.P. de l'enseignant a un effet significatif sur ses pratiques et sur celles de ses élèves. Lorsqu'un enseignant a un sentiment élevé de sa propre efficacité, il favorise les expériences liées à un haut niveau taxonomique d'objectifs chez ses élèves, leur permettant généralement d'accroître leurs performances. De plus, lorsqu'il a un fort S.E.P., l'enseignant a tendance à amener ses élèves à croire en leurs possibilités et ainsi aurait tendance à accroître leur S.E.P.. Mais, à travers des comportements différentiels des enseignants, le niveau de S.E.P. peut exacerber ou diminuer les différences entre les élèves, en fonction de leur statut (Cooper, 1979; W. B. Swann & Snyder, 1980).

- En lien avec un niveau élevé de S.E.P., l'engagement, la persévérance, l'auto-régulation dans la résolution d'une tâche, permettent à l'élève d'augmenter sa performance scolaire. Ainsi, les S.E.P. des élèves, quels que soient leurs niveaux scolaires, sont corrélés positivement à leurs performances en ce qui concerne une tâche scolaire précise (Bouffard et al., 2005).

Enfin, d'après des recherches menées en France et concernant l'enseignement du Français, les élèves se sentent plus capables de réussir lorsque beaucoup d'élèves de leur classe réussissent (Joët & Bressoux, 2007). De plus, sur une période donnée, outre le niveau du S.E.P., sa progression est déterminante pour permettre des progrès chez les élèves tant en Français qu'en Mathématiques, « mais pas suffisante pour réussir scolairement » (Joët, 2009, p. 250).

Ayant exposé, dans une première partie, les références qui constituent notre cadre théorique, nous allons rendre compte, dans une deuxième partie, de la façon dont nous avons opérationnalisé cette recherche.

2^{ème} partie :

De la théorie à l'empirie

Chapitre 1 :

De la problématique ... aux conjectures

Chapitre 2 :

Opérationnalisation de la recherche

Chapitre 1

De la problématique ... aux conjectures¹⁷⁶

Dans ce mémoire, notre objectif principal, dans la continuité de nos travaux de maîtrise et de D.E.A., est d'éclairer un objet de recherche peu étudié au niveau des écoles primaires françaises¹⁷⁷ : les pratiques d'évaluations informelles¹⁷⁸ orales d'enseignants¹⁷⁹, lors de situations quotidiennes d'enseignement-apprentissage scolaires.

Chaque élève est destinataire de nombreuses évaluations informelles orales tout au long de sa scolarité, ce qui ne doit pas être sans impact sur ses « productions scolaires » et sur la construction de ses « valeurs » scolaire voire sociale. En effet, les évaluations orales sont fréquentes car elles permettent de transmettre des « normes » scolaires, sociales, culturelles (Mancovsky, 2003), ce qui est un des objectifs de l'école.

Ces pratiques d'évaluations informelles orales s'inscrivent à la fois dans le champ de l'évaluation et dans celui des pratiques d'enseignement, c'est ce que nous allons synthétiser afin de poser quelques questions de recherche.

¹⁷⁶ Nous utilisons ce terme (qui se distingue d'hypothèses renvoyant principalement à un cadre de recherches « expérimentales ») pour mettre en évidence, que c'est non seulement grâce à notre cadre théorique, mais également grâce à des indices que nous avons prélevés in situ ou dégagés lors de notre mémoire de D.E.A., que nous sommes amenée à privilégier certaines dimensions explicatives. Ainsi nous élaborons des conjectures.

¹⁷⁷ Notons les recherches de C. Pujade Renaud (1983), M.-T. Zerbato-Poudou (1998), A. Jorro (2000; 2002) et Y. Mercier (2009) cités dans notre partie théorique et les recherches sur le « le cours dialogué » qui se sont également indirectement intéressées à cet objet, pour une note de synthèse voir P. Veyrunes & J. Saury (2009).

¹⁷⁸ Par opposition aux évaluations formelles qui se déroulent sur des moments identifiés et nommés parfois « évaluations », mais le plus souvent : « contrôles », « examens », « concours », « tests », Les évaluations informelles orales se déploient dans les moments où les enseignants communiquent oralement aux élèves ce qu'ils « pensent » de leurs productions : les enseignants donnent leur « accord » ou leur « désaccord » par rapport à ce que les élèves ont produit, les enseignants « valident » ou « invalident » les productions des élèves.

¹⁷⁹ D'autres acteurs des situations d'enseignement-apprentissage peuvent en émettre : des élèves, d'autres adultes (que l'enseignant) intervenant dans les classes.

1. Caractéristiques des pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales

Les évaluations sont des actes très fréquents dans notre quotidien et permettent d'attribuer une valeur à un objet, un événement... Le terme « évaluation » est polysémique car il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus). Nous nous intéressons aux évaluations informelles orales émises par un enseignant qui sont des produits recueillables de processus évaluatifs.

Dans notre quotidien, nous évaluons (Lecoïnte, 1997) en « mesurant » : ce sont des processus de quantification par rapport à un référent ou par rapport à l'« écart entre deux états successifs d'une même chose » ; nous évaluons en recherchant du sens : en termes d'explication, de direction, l'évaluation « ne prend son intérêt que par l'explication à laquelle elle concourt » ; mais l'évaluation est aussi « évolution » c'est à dire « opération de jugement en vue de prendre une décision » pour, le plus souvent, améliorer l'action. En situation complexe, les évaluations permettent des régulations (Vial, 1997a), à la fois référentielles et différentielles qui ne peuvent totalement s'anticiper et donc se réalisent lors du déroulement de l'action.

De plus, les évaluations informelles orales émises par des enseignants sont des éléments de leurs pratiques d'enseignement. Elles se déroulent donc dans le cadre de « la forme scolaire » (Vincent, 1994) : un « espace-temps » particulier, dans lequel les élèves, en « groupes d'âge », « reçoivent un enseignement » d'un seul enseignant¹⁸⁰ le plus souvent, et où « les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes ».

Les évaluations informelles orales que nous étudions ont été rapportées dans différents temps des pratiques d'enseignement.

¹⁸⁰ En France, pour l'enseignement primaire, cet enseignant est disciplinairement polyvalent (il a à enseigner toutes les disciplines au Programme), cette polyvalence est parfois celle de l'équipe au sein d'une même école.

Nous pouvons repérer trois moments :

- lors du « cours dialogué » (P. Veyrunes & Saury, 2009),
- lorsque les élèves réalisent une tâche (Mancovsky, 2003; Pujade Renaud, 1983; Rey, 2004), voire lorsque la tâche est réalisée (Caffieaux, 2009; Zerbato-Poudou, 1998) certains enseignants, parfois, communiquent à un ou plusieurs élèves ce qu'ils pensent de leur(s) production(s),
- lors de « situations de corrections collectives » de tâches prescrites aux élèves (Mercier & Jorro, 2009).

Les évaluations informelles orales se caractérisent alors par leur immédiateté par rapport aux constats établis¹⁸¹ et par leur éphémérité.

En effet, grâce à des prises d'informations sur ce que les élèves produisent à l'écrit, à l'oral ou au niveau moteur, les enseignants peuvent établir des constats qu'ils comparent à des référents, à des attentes. La conformité de ce que produisent les élèves est établie :

- Soit par rapport à un référent existant antérieurement à la situation d'enseignement-apprentissage. Les « contrôlés » ne sont donc pas acteurs de la construction de ces référents. Leurs « fautes », lors de productions, révèlent un « apprentissage non accompli ». Des « évolutions » par l'intermédiaire de remédiations peuvent être proposées, il s'agit de combler l'écart à la norme : la régulation est donc référentielle¹⁸². L'évaluation est contrôle¹⁸³.
- Soit par rapport à des référents co-établis pendant l'action. Les « évalués » sont donc co-acteurs de la construction de ces référents. Leurs « erreurs », lors de productions, révèlent des difficultés face à de nouveaux apprentissages. Des « évolutions » par l'intermédiaire de créations¹⁸⁴ peuvent être proposées, il s'agit de régulation différentielle. L'évaluation peut être alors qualifiée de formative (Allal & al, 1983), voire formatrice (Nunziati, 1990). Les élèves sont sollicités, questionnés par l'enseignant pour « en savoir plus » et tenter de réguler leurs activités cognitives.

¹⁸¹ Par opposition aux évaluations formelles qui peuvent donner lieu, généralement, à des régulations différées dans le temps.

¹⁸² En référence aux travaux de M. Vial (1997c).

¹⁸³ En références aux travaux de J. Ardoino et de G. Berger (1989).

¹⁸⁴ Au sens de ce qui n'a pas été prévu, de ce qui n'a pas été totalement anticipé.

Prenant en compte les écarts constatés entre productions des élèves et référents ou attentes, les enseignants peuvent donc engager des régulations¹⁸⁵ (Allal & Mottier Lopez, 2007). Ces régulations concernent leurs processus d'enseignement afin d'ajuster ou de modifier certaines des conditions d'apprentissage dans lesquelles ils mettent leurs élèves. Les énoncés évaluatifs oraux, actions en retour, feedback des enseignants, vers un ou (des) élève(s), participent de ces régulations en lien avec d'autres moyens de régulation (ajustements matériels, temporels, spatiaux, verbaux...). Lorsque ces énoncés évaluatifs oraux sont adressés à un élève, ce sont des « micro-ajustements », lorsqu'ils sont adressés à un groupe d'élèves ou à la classe entière, ce sont des « macro-ajustements » (Gauthier et al., 2003). Ainsi, ces évaluations sont intégrées (Allal, 1991) aux situations d'enseignement-apprentissage, les référents pouvant rester implicites dans ces moments évaluatifs sans dispositif particulier¹⁸⁶.

Ces évaluations informelles orales se déploient lors de situations d'enseignement-apprentissage scolaires qui sont complexes, multidimensionnelles, sans cesse mouvantes et donc seulement en partie anticipables. Aussi, pour réduire la complexité, les enseignants construisent des routines et des attentes :

- Ces routines ou « inconscients pratiques » (Perrenoud, 2001a) sont également des repères stables pour leurs élèves. Ainsi une partie des « choix » de pratiques que les enseignants réalisent ne sont pas raisonnés et conscients, certains allant même jusqu'à échapper à tout « contrôle » (Carnus, 2003).
- Ces attentes sont des processus médiateurs qui influencent la lecture que se font les enseignants d'une situation. Elles fonctionnent comme des filtres interprétatifs en particulier lorsque les enseignants analysent ce que produisent les élèves, ce sont des médiateurs entre les élèves et leurs productions.

Ces attentes des enseignants sont donc en rapport avec ce qu'ils savent de chacun de leurs élèves¹⁸⁷ en référence à des normes scolaires, sociales, institutionnelles et construites au quotidien¹⁸⁸. Ces attentes peuvent donc être porteuses de biais, tels les biais de confirmation (Bressoux, 2006).

¹⁸⁵ Les évaluations informelles prennent alors tout leur « sens » (Lecoinge, 1997).

¹⁸⁶ Par opposition aux évaluations formelles, mises en œuvre par les enseignants à partir de dispositifs qu'ils construisent eux-mêmes ou par rapport à des dispositifs qu'ils peuvent utiliser tels ceux des Evaluations Nationales ou Internationales.

¹⁸⁷ Voir la note de synthèse écrite par D. Trouilloud et P. Sarrazin (2003).

¹⁸⁸ Voir en particulier l'ouvrage de G. Figari et de L. Mottier Lopez (2006).

Afin d'accéder aux processus que sont ces attentes, nous pouvons prendre en compte un indicateur des attentes scolaires qu'un enseignant a par rapport à un élève : son statut scolaire¹⁸⁹. Ce statut que chaque enseignant peut établir pour chacun de ses élèves est soit général et se base sur les statuts dans les disciplines à fortes valences scolaires (Bressoux & Pansu, 2003), soit spécifique à chaque discipline enseignée (Dauvisis, 1992). Les performances scolaires des élèves le composant à 80 %, seuls les 20 % restants peuvent participer à des prophéties auto-réalisatrices (Smith & al, 1998).

Les recherches ont permis de déterminer trois profils d'enseignants : ceux qui privilégient les élèves « forts », ceux qui privilégient les « faibles » et ceux qui ne privilégient aucun élève selon son statut. Certains enseignants, les plus confiants en leur aptitude à enseigner et en l'éducabilité de tous leurs élèves, sont plus flexibles que d'autres (Eccles & Wigfield, 1985). Ajoutons que le statut scolaire de chacun des élèves est contextualisé par les performances de l'ensemble des élèves de la classe (Bressoux, 2002a) et par la discipline scolaire : il semble que les effets des prophéties auto-réalisatrices soient plus importants en Français (Lecture) qu'en Mathématiques ou qu'en E.P.S (McKown & Weinstein, 2002; Sarrazin, 2001).

Rappelons que ces évaluations informelles orales sont émises par les enseignants lors de situations interactives de communication. En effet, en situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant communique avec ses élèves, grâce à du verbal¹⁹⁰ et du non-verbal. Le non-verbal peut renforcer le verbal, le non-verbal peut être complémentaire du verbal (Forest, 2006).

Ainsi, comme dans toute communication, les actes de « discours » (Austin, 1970), de « langage » (Searle, 1972) véhiculent des « intentions », notamment par le corps (Bougnoux, 1998), parfois même à l'insu des personnes, ici les enseignants et leurs élèves, et les amènent, selon le contexte, jusqu'à « faire plusieurs choses à la fois » (Kerbrat-Orecchioni, 2001; Roncin & Loquet, 2006). Cette communication se déroule lors d'interactions, créant une dynamique d'influences successives et cumulées entre enseignant et élèves. Chaque interaction est un « processus, conscient ou inconscient, de construction et d'échange mutuel » (Raynal & Rieunier, 2001).

¹⁸⁹ Ainsi les élèves peuvent être qualifiés de « forts », « moyens » ou « faibles ».

¹⁹⁰ Utilisé ici comme synonyme de « grâce à de l'oral ».

Lors de ces interactions, les enseignants utilisent des énoncés oraux, des techniques de voix (telle la prosodie) et des « techniques de corps » (Mauss, 1936) (tels les endroits où ils se situent par rapport à leurs élèves, leurs regards, leurs gestes, ...), dans une « communication orchestrale » (Winkin, 1996) où la « distance proxémique », au sens de l'anthropologue E. T. Hall (1996 / 1971), est un indicateur de l'intensité de ce qui est signifié. Ce qui est énoncé dépend de son lieu social d'émergence (Bronckart, 1996), est spécifique à un groupe d'activités humaines, à une « communauté discursive » (Jaubert et al., 2003), peut relever d'une « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2003; 2007a) où des références à une « mémoire de la classe », dans le sens de « références communes », sont présentes (Araya-Chacon, 2008; Fluckiger & Mercier, 2002; Salin & Matheron, 2002).

Les évaluations informelles orales servent ainsi des objectifs scolaires : de « gestion de la séance », de « gestion de la classe » et de « gestion des contenus » afin de permettre au plus grand nombre d'élèves d'apprendre. Il s'agit de renseigner l'(ou les) élève(s) sur l'avancée de leur travail, de rétribuer le travail fourni, d'attester des progrès, de maintenir un « climat de travail », de mettre en évidence ce qu'il faut modifier, afin d'« agir » sur les élèves¹⁹¹ par une information, une réflexion, voire une prescription¹⁹², plus ou moins immédiates et régulières pour chaque élève sur à ce qu'il produit. La fréquence de ces « retours » semble déterminante dans les recherches sur l'efficacité et l'équité des enseignants (Anderson, 2005; Bressoux, 1994; 2001, 2007).

Mais, nous avons vu que les pratiques d'enseignement peuvent, parfois dans le même temps, d'où des dilemmes pour les enseignants, servir d'autres objectifs (Calderhead, 1987, 1989; Clark & Peterson, 1986; Tochon, 2000). Ces objectifs peuvent être qualifiés de « sociaux » et de « personnels » :

- sociaux (pour les enseignants : être reconnus par leurs pairs, par leur hiérarchie, par les parents d'élèves, ...),
- « personnels » (pour les enseignants : pratiquer à l'économie, en « sécurité », s'inscrire dans une histoire personnelle, ...).

¹⁹¹ En ajustant les conditions d'apprentissage dans lesquelles ils sont placés.

¹⁹² Ce qui peut entraîner la simplification ou la complexification de la tâche initialement prescrite pour un ou plusieurs élèves : le niveau d'exigence selon l'élève peut ainsi être modifié.

Nous nous appuyons sur les recherches d'A. Bandura (2003) pour lequel les pratiques humaines sont complexes et sont déterminées par trois dimensions en interactions : les ressources cognitives, affectives... de la personne, ses comportements mis en œuvre et les environnements dans lesquels ses comportements sont réalisés. Nous déclinons ce « modèle » en ce qui concerne les pratiques d'enseignement évaluatives informelles et orales.

Dans ce « modèle de la causalité triadique réciproque », les pratiques d'un enseignant sont au cœur de trois pôles : celui de sa personne avec ses ressources personnelles et professionnelles, celui des environnements avec lesquels il exerce, celui de ses comportements réalisés dans le cadre professionnel.

Pour terminer d'exposer notre cadre théorique, nous allons rappeler les caractéristiques d'une des ressources personnelles et professionnelles des enseignants : leurs Sentiments d'Efficacité Personnelle (S.E.P.). Ressources qui nous semblent en lien avec les évaluations informelles orales car toutes deux sont des processus régulateurs des pratiques.

Le Sentiment d'Efficacité Personnelle est l'estimation que chacun réalise, plus ou moins indépendamment de ses ressources, en ses capacités à réaliser une action, une tâche, un comportement, une performance... dans une situation, un but précis (Bandura, 1977, 1982, 1993, 1997). L'intensité du S.E.P. est le résultat d'un processus intégrant l'estimation que la personne réalise par rapport aux exigences relatives à la tâche à exécuter, intégrant les ressources qu'elle possède, ou croit posséder, mais surtout sa capacité à les utiliser de manière adéquate dans la situation précise. Le S.E.P. participe à la motivation et à la régulation des pratiques.

Ainsi, en ayant recours à cette ressource des personnes, nous ne nous limitons pas à l'étude des pratiques à travers des comportements observables : les productions verbales et non verbales. Nous effectuons également des inférences à partir de processus qui sous-tendent ces interventions, en prenant comme référence le modèle des pratiques établi par A. Bandura. Nous avons donc recours à une des ressources personnelles et professionnelles des enseignants grâce à un « indicateur indirect » d'un processus personnel à construction interpersonnelle : le niveau de S.E.P.. Dans la relation entre « interventions et environnements », médiatisée par l'enseignant, les S.E.P. sont un des processus organisateurs des pratiques.

En effet, en situation d'enseignement-apprentissage les enseignants sont amenés, plus ou moins consciemment, à opérer des « choix », leurs S.E.P. agissent alors comme des médiateurs-régulateurs. Selon l'intensité de ces derniers, ils amènent les enseignants à s'engager plus ou moins dans les actions qu'ils entreprennent¹⁹³.

Ainsi, plus le S.E.P.P. est élevé, plus les objectifs que s'impose un enseignant, son engagement (Coladarci, 1992), ses aspirations (Woolfolk et al., 1990), ses choix, son niveau d'effort et de persévérance (Saklofske et al., 1988), sa résilience face à l'adversité sont élevés, et moindres sont sa vulnérabilité au stress et à la dépression (Bandura, 1982, 1993).

D'après des études anglo-saxonnes et québécoises (Bandura, 1997; Rich et al., 1996) : le S.E.P. de l'enseignant d'une classe a un effet significatif sur ses pratiques et sur celles de ses élèves. A travers des comportements différentiels des enseignants, le niveau de S.E.P. de l'enseignant peut exacerber ou diminuer les différences de niveaux entre les élèves, en fonction de leur statut (Cooper, 1979; W. B. Swann & Snyder, 1980).

Au niveau des élèves, un S.E.P. élevé, entraîne un fort engagement, de la persévérance, de l'auto-régulation dans la résolution d'une tâche : ainsi, quels que soient leurs niveaux scolaires, leurs S.E.P. sont corrélés positivement à leurs performances en ce qui concerne une tâche scolaire précise (Bouffard et al., 2005).

De plus, d'après des recherches menées en France et concernant l'enseignement du Français, les élèves se sentent plus capables de réussir lorsque beaucoup d'élèves de leur classe réussissent (Joët & Bressoux, 2007). Enfin, sur une période donnée, outre le niveau du S.E.P., sa progression est déterminante pour permettre des progrès chez les élèves tant en Français qu'en Mathématiques, « mais pas suffisante pour réussir scolairement » (Joët, 2009, p. 250).

Ce cadre théorique, qui nous permet de caractériser les pratiques d'enseignement évaluatives informelles et orales et qui va nous permettre également de les étudier, nous amène vers un questionnement de recherche :

Quelles relations peut-on établir entre les interventions évaluatives informelles orales,
leur environnement d'enseignement-apprentissage
et des ressources personnelles et professionnelles d'un enseignant ?

¹⁹³ En référence principalement aux travaux d' A. Bandura (1977, 1982, 1993, 1997).

2. Nos conjectures

Dans le cadre de cette thèse, notre principal objet de recherche est l'étude des pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales. Nous allons décrire ces pratiques et tenter d'éclairer le fait que tel ou tel enseignant puisse réaliser telles ou telles pratiques.

Plusieurs pistes explicatives, voire compréhensives, peuvent être suivies : celle des caractéristiques personnelles de l'enseignant, celle des déterminants sociaux, historiques et culturels, celle de l'existence d' « émergents » en situation d'enseignement-apprentissage.

Ces trois pistes permettent de mettre au jour des processus organisateurs (Bru, 2007) 2004 qui peuvent être des « processus affectifs, socio-cognitifs » (comme les ressources personnelles et professionnelles), des « processus de contextualisation » (qui tiennent aux relations à l'environnement d'enseignement-apprentissage) et des « processus internes à l'action » (ici à l'exercice des pratiques évaluatives informelles). Interdépendants, ces processus organisateurs entraînent des régularités et des variations dans les pratiques d'enseignement.

Reprenons ces pistes explicatives, voire compréhensives.

- Celle des caractéristiques personnelles de l'enseignant :

Certes l'enseignant, grâce à ses ressources personnelles et professionnelles, est le principal organisateur des conditions dans lesquelles il place ses élèves, mais nous avons vu qu'il existe une grande variabilité de ses pratiques d'enseignement (Bru, 1991, 1992b), une variabilité intra-enseignant parfois supérieure à celle inter-enseignant (Crahay, 1989). Nous avons également développé le fait que bien que l'enseignant prépare ce qu'il veut réaliser, il existe des écarts entre planification et réalisation, l'enseignant adaptant en situation ce qui était prévu au préalable (Sarrazy, 1995). Enfin, le fait que l'enseignant soit peu conscient de ses « choix » (Carnus, 2003) de pratiques lors des situations d'enseignement-apprentissage, ces situations étant complexes, changeantes, multifinalisées (Calderhead, 1987; Tochon, 2000) donc pouvant créer des dilemmes, nous amène à considérer que l'enseignant a une rationalité limitée, il ne peut être vu comme un « décideur souverain » (Bru, 2006). Aussi cette piste explicative, qui tend à se réduire aux caractéristiques personnelles et qui s'expose au psychologisme, ne peut pleinement nous satisfaire.

- Une deuxième piste est celle des déterminants sociaux, historiques et culturels.

Certes les pratiques d'un enseignant sont contextualisées par son environnement d'enseignement-apprentissage à travers des habitus sociaux (Crahay, 2007a), une histoire où la « forme scolaire » (Vincent, 1994) est prégnante, où certaines pratiques évaluatives formelles sont liées à des traditions disciplinaires (Dauvisis, 1992). Certes, un enseignant français met en œuvre un Programme national, c'est-à-dire une prescription institutionnelle, mais cette prescription est « discrétionnaire » (Maggi, 1996; Rogalski, 2003; Valot, 1996), tout particulièrement en ce qui concerne les pratiques que nous étudions¹⁹⁴, ce qui permet une grande marge de manœuvre quant à sa mise en œuvre lors de situations d'enseignement-apprentissage (Amigues, Félix, & Saujat, 2008). Aussi, cette piste explicative, lorsqu'elle tend à se réduire aux facteurs socio-historico-culturels, ne peut pleinement nous satisfaire.

- Une troisième piste est celle de l'existence d'« émergents » en situation d'enseignement-apprentissage, lorsque l'enseignant et ses élèves sont en interactions. Comme les évaluations informelles orales, « accompagnées » de non-verbal, sont émises en situation, lors d'interactions, nous aurions tendance à privilégier cette piste car ce type d'évaluation ne peut être l'objet de planifications précises préalables à l'action. Nous ne pouvons nous satisfaire pleinement d'une piste explicative qui pourrait s'exposer à la dérive situationniste, c'est-à-dire vers à conception réduite à l'ici et maintenant et où l'enseignant serait totalement à la merci de ce qui se passe en situation.

Aussi, nous sommes amenée à poser la conjecture générale¹⁹⁵ suivante où la dynamique envisagée joue le rôle de processus organisateur :

Sur une année scolaire,
les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales d'enseignants
relèvent de la dynamique qui s'établit entre
leurs ressources personnelles et professionnelles,
leurs environnements d'exercice professionnel
et des « émergents » en situations d'enseignement-apprentissage.

¹⁹⁴ Ainsi, dans les textes de Programmes (de Cycle III), en vigueur au moment de notre recueil de données, seules les Mathématiques y font référence.

¹⁹⁵ Pour laquelle, grâce à des indices prélevés in situ, nous pensons judicieux certains choix d'opérationnalisation, choix que nous développons page suivante.

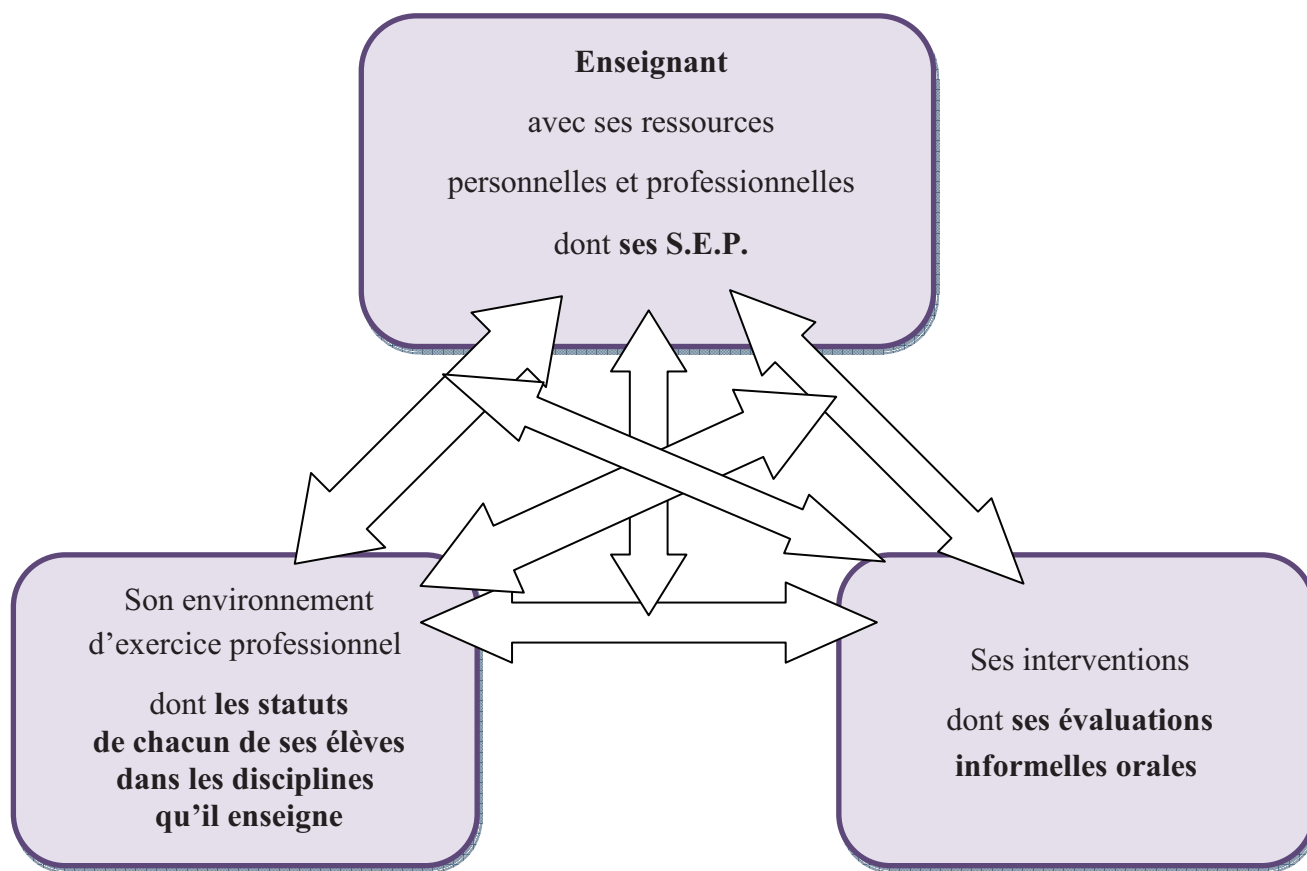
Sur la base de cette conjecture, notre recherche se donne pour objectifs d'examiner les relations qui existent entre :

des observables émergeant en situation - **les énoncés évaluatifs oraux,**
« accompagnés » de non-verbal - émis par des enseignants
et un indicateur d'une de leurs ressources personnelles – **leur niveau de S.E.P.-,**
ainsi qu'un indicateur de leurs environnements d'enseignement-apprentissage
- **les statuts scolaires** que chaque enseignant attribue à chacun de ses élèves -
dans plusieurs disciplines.

Dans ces choix, nous avons procédé selon une approche inductive qui s'appuie sur notre connaissance du terrain et sur nos travaux de D.E.A.. Nous avons également procédé selon une approche déductive qui s'appuie sur le « modèle de la causalité triadique » proposé par A. Bandura (1980, 1986; 2002) .

Dans cette démarche abductive, nous reprenons ce modèle en l'opérationnalisant pour notre recherche¹⁹⁶ :

Figure 3 : Schéma des pratiques d'évaluations informelles orales chez un enseignant



¹⁹⁶ Il est difficile de schématiser selon deux dimensions ... ce schéma devrait rendre compte de processus interdépendants par rapport auxquels nous allons apporter un éclairage dans la suite de ce mémoire.

Chapitre 2

Opérationnalisation de la recherche

Afin de rendre temporellement et matériellement possible l'étude des pratiques d'évaluations informelles orales d'enseignants lors de situations quotidiennes d'enseignement-apprentissage scolaires, nous avons dû réaliser des choix en terme de terrain de recueil puis d'analyses de ces données. Comme nous utilisons une approche comparatiste¹⁹⁷ pour analyser ces données, ces dernières doivent avoir certains points communs. C'est ce qui nous a amené à choisir des classes de même niveau et à nous polariser sur quelques disciplines scolaires. Nous réduisons notre recueil :

- à un seul niveau de classe, en France, « des C.E.2¹⁹⁸ », niveau qui nous permet également d'exploiter des Evaluations Nationales¹⁹⁹,
- à trois disciplines scolaires - le Français, les Mathématiques et L'Éducation Physique et Sportive²⁰⁰ -, disciplines à valences scolaires et sociales, à contenus, à lieux de mises en œuvre différents.

Nous réduisons ainsi, pour notre étude, chacun des pôles du « modèle » que nous avons emprunté à A. Bandura :

- La première dimension, celle des caractéristiques d'un enseignant, est opérationnalisée grâce à un de ses processus de ressources personnelles et professionnelles en œuvre en situation d'enseignement-apprentissage : ses Sentiments d'Efficacité Personnelle, dont les indicateurs sont leurs intensités (ou niveaux).
- La deuxième dimension « socio-historico-culturelle » est opérationnalisée grâce à un des processus d'attentes scolaires, voire sociales, que l'enseignant a pour chacun de ses élèves dans trois disciplines qu'il enseigne, dont les indicateurs sont les statuts scolaires qu'il leur attribue.

¹⁹⁷ Comme nous l'avons brièvement développé, cette approche comparatiste doit nous permettre, par généralité et spécificités, de « mieux » décrire, expliquer voire comprendre les pratiques évaluatives informelles orales de plusieurs enseignants.

¹⁹⁸ Cours Élémentaire 2^{ème} année (élèves de 8 à 9 ans).

¹⁹⁹ Nous allons en détailler les protocoles et les contenus.

²⁰⁰ Pour rappel : l'E.P.S. a une faible valence scolaire alors que les Mathématiques et surtout le Français ont une forte valence (Dauvisis, 1992).

- La troisième dimension, celle des interventions de cet enseignant est opérationnalisée à travers des processus évaluatifs mis en œuvre lors d'interactions en situation d'enseignement-apprentissage et dont les indicateurs sont les énoncés évaluatifs oraux, accompagnés de non-verbal, émis par les enseignants.

C'est donc principalement²⁰¹ par une lecture extrinsèque que nous abordons cette recherche. Nous nous centrons sur « la partie de l'environnement et des pratiques découpées par le chercheur en fonction des critères qu'il juge pertinents de prendre en compte » comme le développe J.-F. Marcel (2002). Ce dernier complète cette lecture par une lecture intrinsèque (qui, au moins, concerne « la partie de l'environnement et des pratiques qui délimite le point de vue de l'enseignant »). Nous ne nions pas les intérêts de cette lecture intrinsèque qui permet d'accéder au « sens » que les acteurs peuvent donner, mais que nous ne la pensons pas principale dans une recherche sur les pratiques d'enseignement du quotidien de la classe. En effet, les pratiques des enseignants, tout particulièrement pour ceux qui sont chevronnés²⁰², sont fortement routinisées, automatisées, intégrées, donc échappent en grande partie à la leur conscience. D'où la difficulté de recueillir un discours sur ces pratiques « des attitudes tellement incorporées et devenues « naturelles » qu'elles sont difficilement objectivables dans un discours » (Rissoan, 2004)²⁰³.

Pour ce Mémoire, toute notre vigilance doit être au service d'une production « scientifique », comme nous l'avons succinctement développé précédemment. Nous devons être en mesure de rendre compte de la façon dont nous avons procédé pour parvenir à nos conclusions afin de permettre de réitérer, de remettre en cause ces dernières. C'est ce allons préciser. Mais comme la « classe » constitue un « contexte complexe », nous sommes amenée à « découper la réalité » (Ardoino, 2000) en la réduisant et en nous intéressant uniquement aux variables qui nous semblent les plus pertinentes pour notre recherche.

²⁰¹ Nous prenons quand même en compte les acteurs que sont l'enseignant et l'élève grâce aux questionnaires permettant la mesure de leur S.E.P.(P.) et grâce aux brefs entretiens, que nous avons avec les enseignants.

²⁰² Dans le sens d'ayant une certaine ancienneté et des savoirs, savoirs-faire, savoirs-être reconnus par leur hiérarchie.

²⁰³ D'autres cadres théoriques pourrait servir de cadre explicatif voir compréhensif à des pratiques « incorporées ». Nous pourrions avoir recours aux cadres de recherche de G. Vergnaud. Grâce à la théorie des champs conceptuels (1985; 1996, 2007), il propose de saisir l'articulation entre ce qui est observable, c'est-à-dire ce que le sujet met en œuvre lors de ses pratiques interactives (par exemple, pour nous, le verbal : les énoncés évaluatifs oraux) et ses « connaissances-en-actes » désignées comme des « invariants opératoires » qui ne sont pas nécessairement explicites, ni même conscientes.

Dans les sous-chapitres suivants, nous exposons nos outils de recueil des données ainsi que les moments de ces recueils qui se sont déroulés sur l'ensemble d'une année scolaire.

1. Une recherche sur le terrain

Comme nous l'avons précédemment exposé, les enseignants sont amenés à effectuer des « choix » pour enseigner, ce qui entraîne une variabilité intra et inter-enseignants des pratiques d'enseignements. Ces choix, dans le « feu de l'action », ne peuvent être tous conscientisés²⁰⁴, aussi le recueil de pratiques « effectives » doit s'effectuer in situ²⁰⁵ mais également longitudinalement afin d'en recueillir des variations potentielles. Notre recueil, celui des pratiques « constatées sous les conditions de l'observation » (Bru, 2004, p. 283) doit nous permettre de mettre à jour des dimensions, certaines non conscientisées par les enseignants et à partir desquelles nous inférerons des processus. Ainsi, l'étude des pratiques d'évaluations informelles orales des professeurs ne peut se réaliser qu'au niveau « micro » dans le quotidien de la classe. En effet, ces pratiques donnent lieu à des énoncés oraux visant à « valider », en situations d'enseignement-apprentissage, les productions orales, écrites ou motrices des élèves. Nous nous intéressons donc à ce que disent les enseignants mais également au non-verbal qui l'accompagne.

Pour cette étude des « pratiques ordinaires²⁰⁶ », malgré les difficultés d'accès (acceptation des enseignants²⁰⁷, autorisations des Directeurs et des Inspecteurs de l'Education Nationale (I.E.N.), autorisations écrites de tous les parents des élèves des classes concernées pour pouvoir proposer des questionnaires aux élèves et surtout filmer, ce qui nous a obligé à communiquer aux familles des garanties quant à l'utilisation des images²⁰⁸), nous avons recueilli nos données in situ, dans des classes de C.E.2..

²⁰⁴ Pour plus de détails voir, dans ce mémoire : P. Perrenoud et également des recherches en didactiques de M.-H. Salin & Y. Matheron, B. Sarrazy et M.-F. Carnus.

²⁰⁵ Les modalités de ces choix, en situation d'enseignement-apprentissage, ne peuvent être recueillies uniquement par questionnaires ou entretiens : nous ne pouvions pas nous contenter du discours des professeurs sur leurs pratiques, comme nous l'avons déjà précisé.

²⁰⁶ En référence au « didactique ordinaire » cf. M.-L. Schubauer-Leoni et F. Leutenegger (2002) ; G. Sensevy et A. Mercier (2007) ; ...

²⁰⁷ Nous nous présentons, dès fin août, comme étudiant les relations élèves-enseignant dans des classes, sans préciser l'objet précis de notre recherche, nous insistons sur le fait que nous voulons les décrire et non les améliorer. Nous souhaitons ainsi poser la distinction entre notre cadre professionnel connu par certains enseignants et ce travail de thèse. Nous précisons le nombre de visites que nous allons effectuer et nous nous engageons à un retour, si il est souhaité...

²⁰⁸ Voir en Annexes, page 6 : la convention de stage et l'accord parental (les modèles). L'ensemble de ces démarches administratives s'est déroulé la première quinzaine de septembre.

1.1. Les enseignants et leur classe

Nous recueillons nos données, chez quatre enseignants de C.E.2. Ces enseignants sont ceux pour lesquels l'ensemble des démarches administratives a pu être réalisé et que nous avons sollicités car chevronnés²⁰⁹ et reconnus par leur hiérarchie²¹⁰.

Ce niveau de classe²¹¹ a été choisi car c'est celui où des Évaluations Nationales²¹² étaient pratiquées en Français et en Mathématiques. Ces outils permettent donc d'évaluer le niveau des élèves à l'« entrée » du C.E.2. Nous réutilisons ces protocoles d'évaluations, en fin d'année scolaire, pour mesurer les progrès des élèves de ces quatre classes.

Mais, comme aucun outil d'évaluations en E.P.S. n'existe au niveau national pour des élèves d'écoles primaires, nous en avons élaboré un²¹³. Cet outil permet d'évaluer l'ensemble des quatre compétences au Programme, à travers, pour chacune d'elle, le support d'une Activité Physique Sportive et/ou Artistique (A.P.S.A.) adéquate. Nous avons pris comme référence principale des documents de l'équipe E.P.S. du premier degré de la Haute-Garonne et nous avons, durant la première quinzaine de septembre, testé et ajusté nos contenus et notre protocole de passation avec trois classes d'enseignants différents de ceux qui ont pu accepter de nous recevoir pour cette recherche.

Nous avons ainsi des outils d'évaluations pour les trois disciplines supports de notre recherche. Afin que les passations soient les plus proches possibles d'une classe à l'autre, nous avons demandé aux enseignants de pouvoir y assister en début puis en fin d'année²¹⁴, c'est ce que nous avons réalisé les deuxièmes quinzaines de septembre puis de juin. Outre le recueil de l'ensemble des cahiers d'évaluations (Français et Mathématiques) et des fiches d'évaluations (E.P.S.) de chacun des 100 élèves de ces quatre classes, nous recueillons des renseignements permettant de caractériser certaines dimensions contextuelles, comme nous le détaillons page suivante.

²⁰⁹ Des enseignants chevronnés qui ont donc des routines, des savoirs-faire incorporés, des non-conscients pratiques.

²¹⁰ En atteste leur ancienneté et leur note d'inspection.

²¹¹ Nous avons limité notre recherche à des C.E.2 à un seul cours, nous n'avons donc pas « retenu » les enseignants de C.E.1 / C.E.2 ou de C.E.2 / C.M.1 par exemple.

²¹² Nous avons ainsi des références nationales pour situer nos résultats locaux et surtout un dispositif d'évaluations très complet pour les deux disciplines aux plus fortes valences scolaires, en France. Les documents papiers correspondant à ces dispositifs étant trop volumineux, nous avons mis, en Annexes, page 11, un lien vers un site permettant d'accéder aux détails des protocoles en termes de contenus et de passations. Afin de donner un aperçu, nous avons listé l'ensemble des compétences évaluées et les exercices correspondants.

²¹³ Nous le détaillons en Annexes, page 21 : la fiche élève - évaluation en E.P.S. - CE2 et les 4 activités.

²¹⁴ Nous leur en sommes très reconnaissante car ces enseignants (et les élèves) ont dû s'adapter à un calendrier de passations dont les plages horaires ne se chevauchaient pas d'une classe à l'autre.

- Pour chacune des quatre écoles : le lieu d'implantation, la taille (le nombre de classes et plus particulièrement celui des C.E.2), les conditions matérielles, le niveau socio-économique des familles, les résultats de l'année précédente aux Évaluations Nationales C.E.2, la stabilité de l'équipe enseignante, les objectifs des projets d'école (dont ceux péri-scolaires : C.L.A.E²¹⁵, C.L.S.H²¹⁶, association de type U.S.E.P²¹⁷),
- Pour chacun des quatre enseignants : le sexe, l'âge, l'ancienneté générale, l'ancienneté dans ce niveau de classe, des éléments du parcours d'études initiales, la dernière note d'inspection, ...
- Pour chacune des classes : l'effectif de la classe, l'effectif des élèves signalés au R.A.S.E.D²¹⁸,
- Pour chacun des élèves : les professions de leurs parents, leur sexe, s'ils étaient « en avance » ou « en retard » par rapport à l'âge normal, leur signalement ou pas au R.A.S.E.D, leur nombre de frères et sœurs, leur scolarité dans le groupe scolaire

Dans chacune des classes, nous avons procédé de la même façon : après nous être présentée aux élèves comme une personne qui étudie ce qui se passe dans les classes, nous filmons des séances ordinaires, de Français, de Mathématiques et d'E.P.S., à chaque trimestre, donc trois fois sur une année scolaire, chez chacun des enseignants participant à notre recherche. Nous recueillons ainsi des données lors de 36 séances de classe. Ce n'est qu'en fin d'année scolaire que nous demandons aux enseignants de bien vouloir faire repasser aux élèves les Évaluations Nationales C.E.2 leur expliquant que nous souhaitons « voir » les progrès des élèves à l'année. Ce n'est qu'une fois les élèves « en grandes vacances » que nous nous entretenons avec les enseignants, principalement sur leur « conception » de l'enseignement-apprentissage.

De plus, nous avons convenu qu'au début de chacune des séances, nous demandions à chacun des enseignants de nous communiquer le statut qu'il attribue à chacun des élèves et que nous leur faisons remplir, ainsi qu'aux élèves, un questionnaire sur la manière dont ils se « projettent » dans la séance (en réalité, ce sont les questionnaires visant à la mesure du niveau de leur S.E.P.(P)).

²¹⁵ Centre de Loisirs Associé à l'École, renommé récemment A.L.A.E. (Accueil de Loisirs Associé à l'École).

²¹⁶ Centre de Loisirs Sans Hébergement, renommé récemment A.L.S.H. (Accueil de Loisirs Sans Hébergement).

²¹⁷ Association d'école affiliée à l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (Ligue de l'Enseignement).

²¹⁸ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

Nous avons donc expliqué à chacun des enseignants qui a pu accepter de nous recevoir²¹⁹ que nous travaillons sur les relations élèves-enseignant qui se déroulent en classe et nous n'avons pas explicité exactement l'objet de notre recherche, de façon à éviter certains biais, tout particulièrement des biais de désirabilité.

Le « contrat » était, outre l'observation et le recueil des résultats des élèves aux évaluations dans les trois disciplines, que nous puissions également assister à des séances ordinaires²²⁰ dans trois disciplines : Français, Mathématiques et E.P.S., séances que nous nous contenterions de filmer (bien que certains enseignants souhaitaient des retours immédiats sur leurs pratiques... car ils savaient que nous n'étions pas que doctorante...) sans porter aucun « jugement » ou conseil sur ce que nous avons pu voir²²¹. Les enseignants se sont engagés à nous téléphoner²²², lorsqu'ils le voulaient, chaque trimestre, pour chacune des disciplines que nous souhaitions, afin de venir filmer, recueillir les statuts des élèves et renseigner des questionnaires avant chaque séance.

Par ailleurs, nous avons sollicité les directeurs d'écoles pour recueillir des renseignements sur les élèves, les classes et l'école elle-même et les Inspecteurs de l'Éducation Nationale pour recueillir des renseignements sur les enseignants. Afin d'éviter du « bachotage » sur les contenus, ce n'est que le dernier mois de l'année scolaire que nous avons demandé aux enseignants de refaire passer les Évaluation Nationales en Français et en Mathématiques, ainsi que les évaluations que nous avons conçues en E.P.S.

Nous nous sommes brièvement entretenue avec eux les premiers jours des « grandes vacances » afin qu'ils soient pleinement disponibles car « à distance » des situations d'enseignement-apprentissage. Notre engagement-retour, convenu de façon individuelle, était de leur transmettre, si ils le souhaitaient, les films les concernant et, de les rencontrer individuellement, une fois notre exploitation des données achevées, pour leur exposer oralement des résultats de cette recherche et, éventuellement, reparler de leurs pratiques. Tous ont été intéressés par les films et trois d'entre eux ont été très intéressés par la mesure des progrès des élèves sur l'année scolaire à partir des évaluations initiales et finales. Nous leur avons remis ces résultats l'année suivant le recueil et nous en avons discuté.

²¹⁹ Sur les 8 enseignants qui avaient accepté notre « contrat », les classes de seulement 4 d'entre eux ont été notre terrain de recueil de données. Pour les 4 autres classes, l'ensemble des parents n'avait pas donné son accord pour que leur enfant soit filmé.

²²⁰ Des séances qui n'étaient pas des moments « d'évaluations » mais des séances tout venant d'enseignement-apprentissage.

²²¹ *Contrat que nous avons tenu, malgré quelques demandes...*

²²² Après également s'être assurés que tous les élèves étaient bien présents.

1.2. La mise en place du dispositif matériel de recueil des données

Nous recueillons nos « données », en allant trois fois sur une même journée le plus souvent, dans trois séances (correspondant aux trois disciplines précédemment annoncées²²³) chez chacun des enseignants, à chaque trimestre :

en octobre, puis en janvier – février et enfin en mai – première quinzaine de juin, donc sur une même année scolaire.

Nous filmons : nous utilisons donc une caméra, sur pied (pour la stabilité des images), orientable (afin de suivre l'enseignant dans ses déplacements). Cette caméra est installée au fond de la classe (pour se « faire oublier »). De plus, nous enregistrons en audio chaque séance (à l'aide d'un micro-cravate, relié à un dictaphone que porte l'enseignant, afin de ne rien perdre des échanges oraux que la caméra en fond de classe, ou dehors pour l'E.P.S., n'aurait pu enregistrer).

Nous renseignons, pendant chacune des séances, une grille de recueil²²⁴ des caractéristiques de la séance que nous observons : la compétence principale travaillée, en référence au Programme, d'après les consignes et les tâches proposées aux élèves, les repères temporels de début et de fin de phases de séance, les modes de regroupement des élèves, le matériel utilisé...).

Comme nous pensons que certains repères temporels vont nous permettre une plus grande finesse d'analyse, chaque séance est ainsi découpée :

- La phase A est une phase d'introduction, voire d'installation, de rappels, de passation de consignes, très souvent en collectif (classe entière).
- La phase B est le « corps de la séance », c'est le moment où les élèves ont une tâche à réaliser, le plus souvent à l'écrit et seul ou par groupes
- La phase C est une phase de conclusion, voire d'institutionnalisation, de perspectives et bien souvent de rangement.

Parfois, plusieurs épisodes se suivent dans une même longue séance : A₁, B₁, C₁, A₂, B₂, C₂, A₃, B₃, C₃,

²²³ Nous avons convenu, avec chaque enseignant, de nous solliciter de préférence sur une même journée afin que nous puissions recueillir des « données » dans des séances correspondant, dans l'emploi du temps, à des plages de Français, de Mathématiques et d'E.P.S.. Ainsi, nous modifions moins ce qui se réalise dans sa classe.

²²⁴ Voir en Annexes, page 27 : la grille de recueil pour chaque séance.

De plus, nous élaborons « un journal de bord » où nous consignons le plan de la classe avec les élèves situés nominativement et leur tenue vestimentaire du jour. Ces documents nous permettront d'analyser très précisément nos enregistrements vidéo, en particulier ceux des séances d'E.P.S. où les élèves sont « en mouvements » donc plus difficilement identifiables.

Nous recueillons également à l'écrit, sur une grille²²⁵ que nous avons construite, les statuts des élèves (fort, moyen ou faible), tels qu'énoncés par l'enseignant avant chaque séance, dans la discipline dont nous allons « observer » une séance.

Nous recueillons, encore à l'écrit, avant chaque séance, « les S.E.P. » de l'enseignant et de chacun des élèves grâce à des questionnaires (que nous allons présenter).

Enfin, début juillet, donc « à distance » des élèves, nous procédons à un entretien « semi directif » (dont nous allons présenter la trame) afin d'avoir un retour sur cette année scolaire où nous avons été présente de nombreuses fois dans les classes de ces quatre enseignants et afin de connaître succinctement la « conception » de l'enseignement-apprentissage de chacun²²⁶.

Comme nous l'avons annoncé, voici dans les sous-chapitres suivants nos outils de recueils des niveaux de S.E.P.(P.)

²²⁵ Voir en Annexes, page 29, la grille de recueil du statut ; tout particulièrement les précautions prises afin de permettre aux enseignants de « classer » les élèves, selon leur statut, de façon la plus proche possible d'une classe à l'autre.

²²⁶ Nous y reviendrons dans le sous-chapitre sur l'entretien semi-directif.

1.2.1. Le recueil de l'intensité du Sentiment d'Efficacité Personnelle

En raison du caractère contextualisé du S.E.P. et du fait que la capacité pronostique de ce concept se trouve augmentée par la proximité entre les énoncés et la nature même du comportement à prédire²²⁷, il s'avère plus approprié de procéder à l'élaboration d'une « échelle de mesure contextualisée » qui permet de cibler plus précisément les comportements à l'étude.

Nous allons donc exposer les élaborations et les procédures d'utilisation de l'échelle de mesure que nous avons construite pour mesurer l'intensité des S.E.P. des enseignants, puis celle pour mesurer l'intensité des S.E.P. de leurs élèves.

1.2.1.1. Recueil des S.E.P. des enseignants

De nombreuses échelles de mesure du niveau du S.E.P. existent déjà²²⁸, nous en avons analysé un certain nombre pour constater qu'elles répondent, généralement, au « cahier des charges » synthétisé par A. Bandura (2006).

Ce cahier des charges permet de créer des instruments en respectant les « racines théoriques » qui servent de référence au concept de S.E.P.. Nous avons, à partir de ce cadre, élaboré un instrument, pour le contexte scolaire de l'école élémentaire. Nous avons déjà utilisé une échelle de mesure semblable lors de notre D.E.A. (Raybaud-Patin, 2005).

Nous exposons, page suivante, les critères de construction de la mesure du niveau de S.E.P..

²²⁷ Nous choisissons donc de privilégier la mesure du S.E.P. spécifique et non général. En effet, nous mesurons le niveau du S.E.P. pour une situation scolaire précise c'est-à-dire juste avant une séance, dans une discipline donnée.

²²⁸ Citons :

- dans le domaine de l'enseignement-apprentissage : le « Self-Efficacy Teaching And Knowledge Instrument for Science Teacher » de J. Roberts et K. Henson (2000), une échelle de mesure du S.E.P. chez des enseignants (Gibson & Dembo, 1984) traduite en français (Dussault et al., 2001), le « Teachers' Sense of Efficacy Scales » (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998) et du « S.E.P. général » chez des étudiants (Sherer et al., 1982),

- dans le domaine « du travail » l'échelle de mesure de A. Follenfant et T. Meyer (2003),

- dans les domaines liés à la « santé » : de nombreuses échelles de mesure du S.E.P. ...

- Les énoncés doivent traduire l'évaluation d'une personne en sa capacité à réussir un comportement « mesurable » (on s'intéressera à la perception de sa capacité à faire et non à ses préférences, ses états d'âme ou à la fréquence habituelle de ses comportements).
- Le comportement porte sur une situation spécifique propre à l'objet d'étude.
- L'objet de l'évaluation est un comportement, non son résultat.
- Les comportements représentent un certain niveau de difficulté (ils exigent une mobilisation importante d'énergie et ils ne peuvent pas être automatiquement « acquis »).
- L'échelle de réponse doit permettre l'évaluation de la magnitude des convictions (la force exprime la résistance à l'extinction, la persistance, le degré de certitude : on privilégie donc des réponses sur une échelle de 1 à 6 voire 10²²⁹).

Afin d'utiliser une terminologie connue par la plupart des enseignants d'école primaire française, nous avons utilisé certains éléments du « référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles en fin de formation initiale »²³⁰. Nous avons élaboré un questionnaire en 16 items, sur le modèle du S.E.T.A.K.I.S.T.²³¹, instrument spécifique de recueil du S.E.P. pour l'enseignement des Sciences de la nature qui comporte deux dimensions (de 8 items chacune) : une dimension sur le sentiment d'efficacité par rapport à la « gestion des concepts, contenus et connaissances disciplinaires » (ce sont les items impairs, que l'on peut qualifier de « didactiques ») et une dimension sur le sentiment d'efficacité par rapport à la « gestion de la classe »²³² (ce sont les items pairs, que l'on peut qualifier de « pédagogiques »).

Pour les réponses, nous avons utilisé une « échelle de Likert » en six degrés afin d'éviter une position médiane et obliger l'enseignant questionné à s'engager.

Nous avons testé la lisibilité de l'outil en effectuant une passation chez trois enseignants différents des quatre enseignants qui ont accepté d'être « terrain de recherche » pour notre mémoire de thèse. Ce test nous a permis de reformuler un item²³³.

²²⁹ A. Bandura (2006) propose également une échelle, graduée de 10 en 10, allant de 0 à 100.

²³⁰ Voir en Annexes, page 31, nous avons mis en gras les compétences qui ont servi de support à la conception de l'outil de recueil du S.E.P..

²³¹ S.E.T.A.K.I.S.T. : Self-Efficacy Teaching And Knowledge Instrument for Science Teacher (Roberts & Henson, 2000).

²³² En référence à la « gestion de la classe » et à la « gestion de la séance » également.

²³³ L'item 7 où nous avons remplacé « progression » par « séquence », en effet le terme de « progression » semblait confus pour les enseignants « testeurs ». Permettre une meilleure compréhension chez les enseignants nous permet d'accroître la validité de notre instrument.

Afin de pouvoir procéder à des analyses comparatives²³⁴, nous avons été vigilante au respect du même protocole de recueil du niveau de S.E.P. des enseignants, avant chacune des 36 séances que nous avons enregistrées.

Ainsi, lors de la passation, avant chaque séance, nous avons précisé à l'enseignant qu'il fallait remplir ce questionnaire, dans sa totalité (de préférence) et de la manière la plus spontanée possible par rapport à ce qu'il se sentait capable de mettre en œuvre dans la séance qui allait avoir lieu.

De plus, nous avons précisé, à l'oral et par écrit, que :

L'échelon 1 signifie pas du tout vrai
l'échelon 2 signifie très peu vrai,
l'échelon 3 signifie peu vrai,
l'échelon 4 signifie plutôt vrai,
l'échelon 5 signifie vrai, à certaines conditions,
l'échelon 6 signifie totalement vrai.

Sur la page suivante, voici l'ensemble de l'échelle de mesure de la perception du Sentiment d'Efficacité Personnelle, sans le nom de l'enseignant interrogé, ni la spécificité de la discipline concernée, ni la date de la séance en question.

Nous avons donc conçu une même échelle-type afin de pouvoir éventuellement mettre en évidence des variabilités inter-enseignant ou intra-enseignant selon la discipline enseignée et le moment de l'année scolaire.

²³⁴ Nous avons estimé l'homogénéité ou la consistance ou la cohérence interne par dimension, lors de notre D.E.A. en procédant à un test (du type de celui nommé « alpha de Cronbach »). Pour cet enseignant, nous avons établi une corrélation, pour les 20 séances de recueil, entre les scores par dimension et les scores des items correspondants à cette dimension.

Pour la séance de..... du ,

je me sens capable :

- | | |
|--|-------------|
| 1. d'utiliser mes connaissances, des concepts et des notions | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. d'utiliser des espaces de l'école, de gérer le temps | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. de mettre en œuvre des savoirs didactiques nécessaires à cette séance et à l'évaluation des apprentissages | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. de définir un objectif d'enseignement, en fonction des objectifs nationaux et des acquis et des capacités des élèves | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. de gérer les différents moments de la séance | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. d'insérer cette séance dans une programmation et une séquence | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. d'utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. d'identifier les obstacles que pourront rencontrer les élèves | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. d'adapter les formes d'intervention et de communication aux types de situations et d'activités prévues : de varier les postures, les places, les interventions, les vérifications de consignes, les modalités de regroupement des élèves | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. de concevoir des activités différenciées en fonction des acquis des élèves : comme des exercices d'entraînement, de mémorisation, de remédiation | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. d'aider les élèves à prendre conscience des contraintes et des ressources propres aux différentes activités | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. de concevoir des situations d'évaluation selon le moment de la séquence, en définissant le niveau d'exigence | 1 2 3 4 5 6 |
| 14. de tirer parti des erreurs, des réussites des élèves et de les responsabiliser | 1 2 3 4 5 6 |
| 15. de définir des activités proposées aux élèves et en conséquence de concevoir les consignes, de prévoir les supports, les modes de regroupements | 1 2 3 4 5 6 |
| 16. d'être attentif aux réactions des élèves, donc de proposer d'autres activités que celles prévues, de relancer l'intérêt | 1 2 3 4 5 6 |

Dans le sous-chapitre qui suit, nous rendons compte de la façon dont nous avons élaboré puis utilisé une échelle de mesure de l'intensité des S.E.P. des élèves.

1.2.1.2. Recueil des S.E.P. des élèves

Comme pour le recueil de l'intensité des S.E.P. des enseignants, nous élaborons un « instrument contextualisé », une échelle de mesure du S.E.P. des élèves dans le contexte scolaire de l'école élémentaire.

Des échelles de mesure du S.E.P. existent déjà²³⁵ : elles répondent, généralement, au « cahier des charges » que l'on peut trouver dans la synthèse qu'a élaborée A. Bandura (2006), mais restent très générales ou sont adressées à des élèves beaucoup plus âgés que ceux de C.E.2. Nous prenons comme référence la "French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale" (Dumont, Schwarzer, & Jerusalem, 2000), en la contextualisant à l'école élémentaire française, puisqu'au départ il s'agit d'une échelle de mesure du Sentiment d'Efficacité générale.

Nous respectons donc les critères de construction suivants :

- les items traduisent l'évaluation d'un élève en sa capacité à réussir un comportement « mesurable » (on s'intéresse à la perception de sa capacité à faire et non à ses préférences, ses états d'âme ou à la fréquence habituelle de ses comportements),
- le comportement porte sur une situation spécifique propre à l'objet d'étude,
- l'objet de l'évaluation est un comportement, non son résultat,
- les comportements représentent un certain niveau de difficulté (ils exigent une mobilisation importante d'énergie et ils ne peuvent pas être automatiquement acquis),
- l'échelle de réponse doit permettre l'évaluation de la magnitude des convictions mais on privilégie des réponses sur une échelle de faible empan, car les élèves sont jeunes.

Afin d'utiliser une terminologie connue par la plupart des élèves d'école primaire française, nous recourons à un vocabulaire largement employé dans les classes, puisé dans les Instructions Officielles et dans les actions de formations initiale et continue.

²³⁵ Citons :

- L'échelle de Sherer & al. (1982) traduite par O. Chambon : cette échelle mesure un S.E.P. très générale.
- L'échelle de R. Lent, F. Lopez, K. Bieschke (1991).
- L'échelle de D. Chartier (1998).

Ces deux dernières échelles, adressées à des lycéens ou des étudiants, sont d'un niveau de langage trop complexe pour des élèves d'école primaire.

Nous élaborons un questionnaire en 6 items, afin que la passation ne soit pas trop lourde pour un public de primaire. Nous utilisons une échelle de « Likert » en quatre degrés, donc réduite comme celle du "French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale". Cette échelle permet d'éviter une position médiane et donc oblige l'élève questionné à s'engager.

Nous testons la lisibilité de cet instrument en effectuant une passation dans trois classes²³⁶ de même niveau scolaire. Ce pré-test nous permet de reformuler deux items²³⁷ et d'affiner notre protocole de passation. En effet, en discutant avec ces élèves, qui ont entre 8 et 10 ans, nous constatons qu'ils ont tendance à se projeter plus tel qu'ils souhaiteraient être que par rapport à ce qu'ils se sentent capables de réaliser.

Afin de pouvoir procéder à des analyses comparatives, nous sommes vigilante au respect du même protocole de recueil du niveau de S.E.P., avant chacune des 36 séances auxquelles nous assistons. Ainsi, lors de la passation, avant chaque séance, nous annonçons collectivement aux élèves de la classe en question qu'il va falloir remplir ce questionnaire²³⁸, de la manière la plus spontanée possible, en fonction de la séance qui va avoir lieu juste après.

Nous précisons que²³⁹ :

- « - Ce questionnaire est composé d'une série de 6 phrases que je vais vous lire.
- Chacun doit décider s'il est plus ou moins d'accord, pour lui-même, avec chacune des phrases proposées.
- Il s'agit de se décrire soi-même tel que l'on pense être, il s'agit de dire si l'on se sent plus ou moins capable de réaliser quelque chose. Il ne s'agit pas de se décrire tel que chacun aimerait être.
- Toutes les réponses sont « bonnes » et personnelles, donc peuvent être différentes de celles des voisins ».

²³⁶ Autres que celles sollicitées par le protocole principal de recherche effectuée pour ce mémoire de thèse.

²³⁷ L'item 3 où nous avons remplacé « ce que je sais » par « ce que j'ai déjà appris », en effet le terme de « sais » semblait confus pour les élèves « testeurs ». De plus, lors de l'énoncé de l'item 6 nous précisons à l'oral « même si je vais travailler en groupe », quand dans la séance à venir l'enseignant a prévu de cette modalité de regroupement des élèves.

²³⁸ Dont un exemplaire papier est distribué individuellement à chaque élève juste avant la séance. (Pour l'E.P.S. avant de sortir de la salle de classe, afin d'avoir des conditions matérielles propices à une meilleure attention). Les élèves ayant à le lire individuellement, sans le remplir, avant que nous ne donnions les consignes précises et dont nous rendons compte dans ce sous-chapitre.

²³⁹ En nous appuyant, à chaque fois, sur ce texte écrit et en ayant affiché au tableau un exemplaire du questionnaire (dont la taille a été augmentée, de manière à ce qu'il soit lisible par tous les élèves de la classe).

Puis nous retournons le tableau de la classe sur lequel nous avons écrit ce que nous lisons, c'est-à-dire les degrés d'accord possibles pour chaque item :

L'échelon 1 signifie : **Ce n'est pas vrai du tout,**

l'échelon 2 : signifie : **C'est plutôt pas vrai,**

l'échelon 3 signifie : **C'est plutôt vrai,**

l'échelon 4 signifie : **C'est tout à fait vrai.**

Comme il s'agit d'indiquer leur degré d'accord, nous ajoutons oralement : « Vous répondrez, pour chaque phrase, en entourant, au stylo, le degré d'accord c'est-à-dire l'échelon, soit 1, soit 2, soit 3, soit 4 qui vous correspond le mieux ». Nous répondons éventuellement aux interrogations et reprecisons certains points, si nécessaire.

A ce moment-là de la passation, nous demandons à l'enseignant de préciser le « thème²⁴⁰ » de la séance à venir et les différents temps de la séance avec ce que les élèves auront à réaliser.

Puis, les élèves sont invités à prendre leur stylo et à renseigner l'échelle de mesure quant à leurs nom et prénom.

Alors, en précisant que c'est bien pour la séance qui va se dérouler tout de suite, nous lisons les items un par un, les élèves ayant à entourer, au fur et à mesure, l'échelon qui leur correspond²⁴¹.

Nous avons donc conçu une même échelle-type afin de pouvoir éventuellement mettre en évidence des variabilités inter ou intra-élève selon la discipline enseignée et le moment de l'année scolaire. Voici, page suivante, cette échelle de mesure de la perception du Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves, sans la spécificité de la discipline, ni de la date de la séance, ni de l'école et de la classe concernées²⁴².

²⁴⁰ Pour exemples en Français : « Conjuguer au présent », « Les contraires » ; en Mathématiques : « Problèmes et graphiques », « Tableaux et graphiques » ; en E.P.S. « Jouer au hockey », « Jeux de mimes » (nous avons repris ces « thèmes » comme titre, pour chacune des séances décrites une par une en Annexes, pages 35 à 70.

²⁴¹ Nous veillons, et intervenons oralement si nécessaire, à ce que chacun réponde au moment adéquat et à ce que les regards vers les questionnaires des voisins soient le moins nombreux possibles...et nous nous adaptons à la vitesse des élèves...

²⁴² Renseignements que nous remplissons avant de distribuer cette échelle de mesure.

NOM : Prénom :				
C.E.2 de l'Ecole	Séance de		Le .../.../.....	
	1 Ce n'est pas vrai du tout	2 C'est plutôt pas vrai	3 C'est plutôt vrai	4 C'est tout à fait vrai
1. Je suis capable de faire ce que l'on me demande	1	2	3	4
2. Je suis capable de comprendre les consignes	1	2	3	4
3. Je suis capable d'utiliser ce que j'ai déjà appris	1	2	3	4
4. Je suis capable de réaliser totalement ce que l'on me demande	1	2	3	4
5. Je suis capable d'expliquer ce que je vais faire	1	2	3	4
6. Je suis capable de réaliser seul(e) ce qui est demandé	1	2	3	4

Nous allons maintenant rendre compte du dernier outil que nous avons utilisé pour recueillir des données : il s'agit de la trame de l'entretien que nous avons eu, l'année scolaire achevée, avec chacun des quatre enseignants.

1.2.2. Trame de l'entretien semi-directif pour chacun des enseignants

Comme nous l'avons déjà précisé, les pratiques évaluatives informelles orales « entraînent des choix » de modalités non toujours conscients de la part des enseignants. En effet, les situations scolaires d'enseignement-apprentissage sont complexes car multidimensionnelles, multifinalisées et, sans cesse, changeantes. Aussi nous ne pouvons, uniquement, avoir recours à ce qu'en disent les enseignants mais nous devons cueillir nos données in situ : les pratiques évaluatives informelles orales se donnant à voir principalement dans le « feu de l'action ».

Mais il nous semble intéressant de nous entretenir en fin d'année scolaire, au mois de juillet, une fois l'année scolaire achevée, un peu à distance par rapport à ce qui avait eu lieu, avec chacun des enseignants. Cet entretien permet de les remercier pour leur accueil, de savoir comment ils ont vécu nos nombreuses visites tout au long de l'année et de recueillir des informations sur ce qu'ils peuvent nous dire sur quelques dimensions de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage : les particularités de la classe qu'ils ont eue cette année, leurs références pour concevoir ce qu'ils font, la façon dont ils appréhendent les différentes disciplines scolaires et les différents statuts des élèves. Ces informations nous permettent de mieux comprendre leurs pratiques ; nous les convoquerons très brièvement lors de l'analyse extrinsèque afin « d'illustrer » certains résultats.

C'est également à l'issue de cet entretien que nous leur remettons les films des séances les concernant.

Il s'agit d'un entretien semi-directif avec des questions très ouvertes et très peu de relances.

Nos relances se font à partir de reformulations voire de retour sur une question préalablement posée afin de permettre aux enseignants de clarifier, de préciser. Il ne s'agit pas de justifications mais d'explicitations (Vermersch, 1994, 2006; Vermersch & Maurel, 1997) qui sont attendues.

Avec l'accord des enseignants, nous enregistrons ces entretiens (au niveau audio).

En voici la trame.

TRAME de l'ENTRETIEN

- Je te remercie énormément de m'avoir accueillie autant de fois cette année scolaire dans ta classe.... Cette classe était-elle particulière ? As-tu fonctionné comme d'habitude ou as-tu été obligé de modifier ce que tu faisais d'habitude ?
- Ce que tu décides de réaliser en classe, tu le décides seul, tu fais référence à des « mouvements pédagogiques », tu le décides avec des collègues, ... ?
- Fonctionnes-tu différemment en Français, Mathématiques ou en E.P.S. ? Es-tu plus ou moins à l'aise dans ces différentes disciplines ?
- Fonctionnes-tu différemment selon que les élèves soient « forts », « moyens » ou « faibles » ?
- Comment te rends-tu compte si les élèves ont appris ou pas pendant une séance ? Est-ce que tu leur dis si, ce qu'ils font, cela va ou pas ? Si oui, comment ?
- Je te remercie encore... as-tu quelque chose à ajouter ? En particulier, comment as-tu vécu toutes mes visites ?

Page suivante, nous synthétisons les différents temps de cette année scolaire de recueil de données.

Tableau 1. Synopsis de l'année de recueil des données

« Premier trimestre »				
Fin Août	Septembre			Octobre
Visites à 10 enseignants de C.E.2 et à leurs directeurs	1 ^{ère} quinzaine 4 CE2 de 4 écoles (100 élèves)	1 ^{ère} quinzaine dans 3 autres C.E.2	2 ^{ème} quinzaine dans les 4 C.E.2	Dans les 4 C.E.2 Une séance Français, une Math et une E.P.S.
Contractualisation orale avec 8 (le 8 ^{ème} co-visionnera nos films)	Convention de stage et autorisations : inspecteurs, directeurs, parents	Tests pour les évaluations E.P.S. et les S.E.P. élèves	Evaluations initiales en Français, Mathématiques et E.P.S.	Films, recueils statuts, S.E.P. et S.E.P.P.

Deuxième et troisième trimestres			Vacances scolaires Début juillet
Janvier Février	Mars Avril	Mai Juin	
Dans les 4 C.E.2 Une séance Français, une Math et une E.P.S.	Ecoles et Inspections départementales : renseignements administratifs sur les écoles, les enseignants et les élèves	Dans les 4 C.E.2 Une séance Français, une Math et une E.P.S. (Films, recueils statuts, S.E.P. et S.E.P.P.)	Les 4 enseignants
Films, recueils statuts, S.E.P. et S.E.P.P.		et 2 ^{ème} quinzaine de Juin Evaluations finales en Français, Mathématiques et E.P.S.	Avec chacun : entretien semi-directif (et nous leur donnons les copies des films de leurs 9 séances)

Cette deuxième partie, « de la théorie à l'empirie » étant achevée, nous allons, dans une troisième partie, communiquer les résultats que nous avons élaborés.

3^{ème} partie :

Les résultats

de notre étude empirique

Chapitre 1 :

Interventions des enseignants :
« Unités d'Évaluation Orale »

Chapitre 2 :

Environnements d'enseignement-apprentissage :
statuts et Sentiments d'Efficacité Personnelles
des élèves, dans trois disciplines scolaires

Chapitre 3 :

Ressources des enseignants :
Sentiments d'Efficacité Personnelle

Chapitre 4 :

Un regard d'ensemble : 4 configurations de pratiques

Chapitre 1

Interventions des enseignants :

« Unités d'Évaluation Orale »

Afin d'étudier les pratiques évaluatives informelles et orales d'enseignants en situations d'enseignement-apprentissage, nous allons, dans ce chapitre, décrire leurs interventions, puis dans les chapitres suivants nous donnerons à voir certaines dimensions des environnements d'enseignement-apprentissage dans lesquels ces enseignants exercent et nous rendrons compte d'une des ressources des enseignants : leurs niveaux de Sentiment d'Efficacité Personnelle.

Ces trois chapitres nous permettent d'avoir des données nécessaires à la mise à l'épreuve de notre conjecture.

Nous opérationnalisons l'étude des interventions des enseignants par l'analyse d'observables recueillis, auditivement et visuellement, dans les séances disciplinaires que nous avons filmées : nous nous focalisons sur les moments où un enseignant émet un énoncé évaluatif oral.

Nous les détaillons lors d'arrêts sur images, voire de retour sur le moment précédant celui de l'énoncé, jusqu'au moment où l'enseignant émet un énoncé ou exécute une autre action.

Nous nommons « Unité d'Évaluation Orale » (U.E.O.) ce qui se déroule depuis l'identification de l'élève ou de l'enseignant à l'initiative d'un énoncé évaluatif oral émis par un enseignant jusqu'au moment où ce même enseignant émet un énoncé ou réalise une action non en lien avec l'énoncé évaluatif oral initial.

Afin de bien repérer, dans nos films, ces U.E.O. :

- Nous les avons définies au préalable comme se déroulant lors de moments où l'enseignant donne oralement son avis²⁴³, à un ou plusieurs élèves, sur leurs productions orales, écrites ou motrices²⁴⁴ et éventuellement, en lien, régule encore juste après. L'enseignant peut réguler par un autre énoncé oral, par une modification des conditions matérielles, temporelles, ...
- Nous visionnons chacune des séances avec un autre enseignant²⁴⁵ que ceux qui ont permis le recueil initial de nos données. Il s'agit d'un enseignant qui exerce également dans une classe de C.E.2.

Nous ne retenons, pour ce mémoire, que les U.E.O. correspondant à des énoncés repérés comme évaluatifs par chacun d'entre nous. Nous sommes vigilants à être, pour chaque U.E.O., en accord sur le moment où l'U.E.O. débute (ce qui permet de repérer qui en est à l'initiative) et où l'U.E.O. s'achève, c'est-à-dire le moment où l'enseignant « passe à autre chose » : c'est-à-dire que plus de 15 secondes se sont écoulées « sans suite » par rapport à l'énoncé évaluatif initial ou alors lorsque l'enseignant exécute une action ou émet un nouvel énoncé oral que nous analysons comme non en rapport avec l'énoncé évaluatif initial.

Nous nous accordons précisément²⁴⁶ sur qui est à l'initiative de l'évaluation (l'enseignant ou un élève identifié par son prénom), qui en est destinataire (la classe ou un groupe d'élèves ou un élève identifié par son prénom), ce qui est évalué (de l'oral, de l'écrit, du « moteur »), ce que fait l'enseignant tout de suite après et en lien avec l'énoncé évaluatif oral²⁴⁷, le volume de sa voix²⁴⁸, le niveau d'exigence par rapport à la tâche initialement proposée aux élèves²⁴⁹.

²⁴³ Il attribue donc une valeur à une production et la communique en émettant un énoncé évaluatif oral.

²⁴⁴ Une production « motrice » de l'élève est une production « corporelle » et peut être objet d'évaluation lors de séances d'E.P.S. (évaluation des contenus) mais également lors de séances dans d'autres disciplines. Ces évaluations se situent alors aux moments où les enseignants « donnent leur avis », attribuent une valeur à un comportement moteur, comme ce qui est relatif à l'attitude corporelle (la façon d'être assis, de se déplacer, les mouvements des mains ou des doigts non nécessaires à une production écrite ou orale...).

²⁴⁵ Enseignant que nous remercions très fortement puisqu'il a visionné avec nous toutes les séances filmées à raison d'environ une demi-journée par séance une fois par semaine, tout au long quasiment d'une année scolaire. Nous n'étions en désaccord sur ces U.E.O. qu'une ou deux fois par séance et jamais plus de 5 fois par séances sur une moyenne de 70 U.E.O. par séance, pour les 36 séances filmées.

²⁴⁶ Nous consignons chacun de ces éléments dans un cahier, au fur et à mesure des visionnages des films.

²⁴⁷ Cette variable s'est enrichie de nouvelles modalités, au fur et à mesure des visionnages.

²⁴⁸ Ce volume étant relatif : ce sont les variations du volume de la voix de l'enseignant qui nous permettent de qualifier la voix de « très forte » à « chuchote ».

²⁴⁹ Si l'enseignant, juste à la suite de son énoncé évaluatif oral, complexifie la tâche initiale (en donnant des consignes plus contraignantes, plus ambitieuses), le niveau d'exigence est « augmenté ». Si l'enseignant

Enfin, nous nous accordons pour savoir s'il s'agit globalement d'une évaluation « positive », l'enseignant montre son « accord²⁵⁰ » avec ce que l'élève (voire les élèves) a (ont) produit ou s'il s'agit d'une évaluation « négative », l'enseignant montre son « désaccord²⁵¹ » avec ce que l'élève (voire les élèves) a (ont) produit.

Séance par séance, nous constituons ensuite le « fichier des U.E.O.²⁵² » qui, finalement, compte 2532 lignes correspondant chacune à une U.E.O.. Nous détaillons chaque U.E.O. en précisant ses différentes dimensions :

- L'enseignant qui émet l'évaluation orale : P1 ou P2 ou P3 ou P4 (C1, C2, C3 et C4 étant leurs classes respectives dans les écoles E1, E2, E3 et E4).
- La discipline enseignée : Français ou Mathématiques ou E.P.S.
- Le trimestre de l'année scolaire : premier ou deuxième ou troisième.
- La phase de la séance : A ou B ou C²⁵³.
- L'initiateur de l'évaluation orale : l'enseignant ou un élève « fort » ou un élève « moyen » ou un élève « faible »²⁵⁴.
- Le « moyen » d'évaluation orale²⁵⁵ : l'enseignant répète ou reformule (ce qu'a dit un élève) ou approuve ou désapprouve.
- L'énoncé prononcé par l'enseignant : les mots exacts prononcés (excepté les prénoms des élèves qui sont remplacés par ... ; les temps d'arrêt étant marqués, selon leur durée, par / soit 1 à 2 secondes ou par // soit de 3 à 4 secondes ou par /// soit 5 secondes et plus).
- Le « destinataire²⁵⁶ » de l'évaluation : la classe (ou un groupe d'élèves c'est-à-dire un « destinataire collectif ») ou un élève « fort » ou un élève « moyen » ou un élève « faible » (c'est-à-dire un « destinataire individuel »).
- Ce qui est évalué²⁵⁷ : une production soit orale, soit motrice, soit écrite « restant en classe²⁵⁸ », soit écrite « sortant de la classe²⁵⁹ ».

simplifie (en donnant des éléments majeurs de contenus, de procédures voire la « bonne réponse ») le niveau d'exigence est « diminué ». Dans les autres cas, l'exigence est la « même ».

²⁵⁰ « valide » ce qui est produit par un (ou des) élève(s).

²⁵¹ « invalide » ce qui est produit par un (ou des) élève(s).

²⁵² Grâce au logiciel Statview (logiciel qui permet des traitements statistiques descriptifs de données, mais également d'effectuer des « tests » paramétriques et non paramétriques afin de déterminer des « liens statistiques » entre modalités de variables, voir, en Annexes, page 191, le « fichier des U.E.O. ». Chaque ligne est une U.E.O., chaque colonne est une variable, pour nous une des dimensions des U.E.O. et chaque case est la modalité que prend l'U.E.O. pour la dimension que l'on peut lire en intitulé de colonne.

²⁵³ Pour des précisions, voir page 155.

²⁵⁴ Nous déterminons si un élève est à l'initiative s'il interpelle ou appelle de sa place (par exemple en levant le doigt) ou s'il se déplace pour interroger l'enseignant par rapport à l'évaluation de ce qu'il a produit

²⁵⁵ Cette variable s'est enrichie des modalités « répète » et « reformule » lors des visionnages des films.

²⁵⁶ Ce terme étant « restrictif » puisque nous prenons comme référence un cadre théorique où les échanges verbaux et non verbaux sont en interactions.

- L'objet de l'évaluation (cette variable nous permet de préciser ce qui est évalué) : le contenu (les savoirs disciplinaires en question) de ce qui a été produit par l'élève (voire par un groupe d'élèves) ou la présentation et l'orthographe (en cas d'évaluation d'une production écrite) ou la procédure (c'est-à-dire la « démarche ») utilisée par l'élève (voire par un groupe d'élèves) ou l'« attitude de travail » de l'élève (voire d'un groupe d'élèves). C'est-à-dire le « comportement » face au travail : nos indicateurs sont l'engagement (l'élève est centré sur la résolution de la tâche prescrite) ou le non-engagement par rapport à la tâche (l'élève est passif, agité ou il « bavarde » sur des sujets sans rapport avec cette tâche).
- Des informations quant à l'enseignant au moment où il émet une évaluation orale : sa position²⁶⁰ dans le lieu où se déroule la séance²⁶¹, ses gestes²⁶², la direction de son regard²⁶³, les mouvements de sa tête²⁶⁴, le volume de sa voix²⁶⁵.
- Ce que l'enseignant fait juste après l'énoncé évaluatif oral : les énoncés sont retranscrits et les actions qui modifient les conditions matérielles sont explicitées, ainsi que qui en est « destinataire »²⁶⁶.
- Les variations du niveau d'exigence²⁶⁷ par rapport à la tâche initialement proposée aux élèves : exigence « augmentée » ou exigence « diminuée » ou même exigence.

²⁵⁷ Lors du visionnage des films, c'est ce que l'enseignant dit ou le « comportement » d'un ou plusieurs élèves qui permet de définir quel type de production est évalué.

²⁵⁸ C'est le cas pour tout ce qui concerne les productions orales et motrices mais également dans les productions écrites pour les « travaux » écrits réalisés par un groupe d'élèves ou par un élève sur une ardoise ou sur une feuille voire une affiche et qui ne sont pas conservées par l'élève.

²⁵⁹ C'est le cas pour les productions écrites sur les cahiers ou les classeurs des élèves ; ces cahiers et ces classeurs étant ramenés à la « maison », voire signés par les parents des élèves.

²⁶⁰ Cette variable s'est enrichie de la modalité « proche d'un élève perturbateur » pendant le visionnage des films.

²⁶¹ Cette position est définie en 5 modalités : près du tableau face aux élèves ou proche (à moins de 50 cm) de l'élève « évalué » ou « touche » l'élève « évalué » ou d'un côté de l'espace face aux élèves ou proche d'un élève « perturbateur » qui n'est pas l'élève évalué. Nous qualifions un élève de « perturbateur » (pour le « climat de travail » de la classe) à la vue de son comportement moteur ou verbal qui révèle qu'il n'a pas une « attitude de travail » que nous estimons satisfaisante par rapport à la tâche scolaire qu'il a à réaliser. Cette modalité s'est « imposée » à nous lors de l'observation des séances en classe mais surtout en visionnant les films « chez » l'enseignant P3, nous l'avons donc rajoutée aux quatre autres modalités définies avant de visionner, voire re visionner, les films.

²⁶² Les 9 modalités de cette variable ont été définies lors des visionnages des films : pointe le tableau ou pointe le cahier, le classeur, le livre, la feuille, l'ardoise de l'élève « évalué » ou frappe sur le tableau ou frappe dans ses mains ou utilise un sifflet (il s'agit de séances d'E.P.S., mais il ne s'agit pas de moments où l'enseignant arbitrerait une A.P.S. mais de moments où l'enseignant montre son « désaccord » en sifflant) ou intervient physiquement sur l'élève, sur son matériel ou écrit au tableau ou réalise une démonstration ou aucun geste de bras, mains, doigts.

²⁶³ Les 4 modalités de cette variable ont été également définies lors des visionnages : regarde l'élève « évalué », « balaie » du regard ses élèves, regarde le tableau, regarde le matériel de l'élève.

²⁶⁴ Les 3 modalités de cette variable ont été également définies en visionnant les séances : bouge la tête verticalement ou bouge la tête horizontalement ou pas de mouvement de tête.

²⁶⁵ Les 3 modalités de cette variable : voix très forte, voix forte, chuchote. La modalité « chuchote » permet à l'enseignant d'effectuer des « régulations privées » avec un élève ou un groupe d'élève alors que les autres modalités ne permettent que des « régulations publiques ».

²⁶⁶ Nous avons défini 4 modalités pour cette variable : ensuite vers la classe ou ensuite vers un groupe d'élèves ou ensuite vers l'élève « évalué » ou pas de destinataire.

²⁶⁷ Nous expliciterons comment nous avons déterminé ces variations dans la suite de ce mémoire.

C'est à partir de ce « fichier des U.E.O. » que nous obtenons les résultats qui suivent.

1. Description des Unités d'Évaluation Orale pour les quatre classes

Nous étudions les 36 séances disciplinaires constituées de 9 séances recueillies « chez » 4 enseignants²⁶⁸. Pour chacun d'entre eux, nous avons recueilli, à chaque trimestre d'une année scolaire, trois séances : une en Français, une en Mathématiques et une en Education Physique et Sportive. Lors de ces 36 séances²⁶⁹, nous avons relevé les U.E.O.²⁷⁰.

- En ce qui concerne les classes, nous comptabilisons, par ordre décroissant : 988 U.E.O. pour C3, 572 U.E.O. pour C2, 504 U.E.O. pour C1 et 468 U.E.O. pour C4.
- En ce qui concerne les disciplines, nous comptabilisons, par ordre décroissant : 1018 U.E.O. en Français, 988 U.E.O. en Mathématiques et 526 U.E.O. en E.P.S..
- En ce qui concerne les phases²⁷¹, nous comptabilisons, par ordre décroissant : 1784 U.E.O. pour les phases B, 542 U.E.O. pour les phases A et 206 U.E.O. pour les phases C.
- En ce qui concerne les destinataires des U.E.O., nous constatons que ce sont majoritairement le groupe classe (voire un groupe d'élèves) avec 829 U.E.O., puis nous comptabilisons, par ordre décroissant, 663 U.E.O. vers les élèves « moyens », 583 U.E.O. vers les élèves « forts » et 457 U.E.O. vers les élèves « faibles ».
- En ce qui concerne les trimestres de l'année scolaire, nous comptabilisons, par ordre décroissant, 888 U.E.O. au troisième trimestre, 826 au premier trimestre et 818 U.E.O. au deuxième trimestre.

²⁶⁸ Enseignants « codés » de P1 à P4 dans ce mémoire et respectivement exerçant dans les écoles E1, E2, E3, E4.

²⁶⁹ Pour des descriptifs détaillés des séances, voir les « fiches descriptives des 36 séances », en Annexes, pages 35 à 70.

²⁷⁰ Pour plus de détails, voir « définition » pages précédentes.

²⁷¹ Pour une plus grande finesse d'analyse, chaque séance est ainsi découpée : la phase A est une phase d'introduction, voire d'installation, de rappels, de passation de consignes, très souvent en collectif (classe entière) ; la phase B est le « corps de la séance », c'est le moment où les élèves ont une tâche à réaliser, le plus souvent à l'écrit et seul ou par groupes ; la phase C est une phase de conclusion, voire d'institutionnalisation, de perspectives et bien souvent de rangement. Ces trois types de phases pouvant se succéder plusieurs fois lors d'une même séance.

Afin de comparer des différences constatées, nous nous devons de prendre en compte les durées des séances et les effectifs d'élèves par classe. Nous allons, dans les sous-chapitres suivants, comparer des fréquences puis approfondir les analyses de différentes dimensions des U.E.O..

1.1. Fréquences d'U.E.O. par classe

Avant de comparer, selon la classe, les fréquences d'U.E.O., nous les calculons en prenant en compte le nombre d'U.E.O. par séance disciplinaire, les durées des séances, l'effectif des élèves par classe²⁷², ce qui nous permet de calculer les fréquences par heure puis par heure et élève²⁷³.

Tableau 2 – Fréquences moyennes d'U.E.O. selon la classe

En grisé, les valeurs minimale et maximale par colonne

Classes	Par heure	Étendue	Écart-type	Par heure et par élève	Étendue	Écart-type
C1	71,78	103,08	37,79	2,99	4,32	1,57
C2	84,36	48,89	15,69	3,12	1,81	0,58
C3	148,92	215,69	67,53	6,77	9,84	3,07
C4	69,01	118,61	36,70	2,55	4,40	1,36
Pour les quatre classes	93,52	121,57	39,43	3,86	2,37	1,64

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants évaluent oralement fréquemment : en moyenne plus d'une fois et demie (1,56) par minute, soit une évaluation orale émise environ toutes les 40 secondes. Nous pouvons ordonner les classes par fréquences décroissantes d'U.E.O. que ce soit par heure ou par heure et élève : C3 > C2 > C1 > C4.

Si nous considérons les deux extrêmes, C3 et C4 : dans la Classe 3, P3 émet, en moyenne, plus du double d'U.E.O. que P4, P3 étant également l'enseignant le plus irrégulier (plus forts étendue et écart-type). Si nous considérons les étendues ou les écarts-types, P2 est l'enseignant le plus régulier. Nous constatons donc des variabilités inter et intra classe en ce qui concerne les fréquences d'U.E.O. par heure et par heure et élève²⁷⁴.

²⁷² Sachant que tous les élèves, inscrits dans la classe en question, étaient présents à chaque séance (comme nous en avons convenu, au moment de la « contractualisation » avec chacun des enseignants).

²⁷³ Pour les détails, voir en Annexes, pages 71 à 73, les calculs des fréquences des U.E.O. par classe.

²⁷⁴ Pour savoir si statistiquement les différences constatées sont significatives, nous avons recours au test de Chi2 d'ajustement à une équi-répartition, c'est-à-dire à une distribution qui serait due au hasard. Avec un risque accepté au départ (dans notre thèse, selon une valeur habituellement acceptée, la probabilité (p) de se tromper doit être inférieure à 5 chances sur 100 (.05) pour que les différences de distributions soient considérées comme statistiquement significatives). C'est le cas ici car p du Chi2 < .0001, les différences inter-classes de fréquences moyennes d'U.E.O. par heure sont statistiquement significatives. Après avoir construit

1.2. Fréquences d'U.E.O. par discipline

Nous prenons en compte le nombre d'U.E.O. par séance disciplinaire, les durées des séances, ce qui nous permet, pour chaque discipline de calculer des fréquences par heure puis par heure et élève²⁷⁵.

Tableau 3 – Fréquences moyennes d'U.E.O. par discipline

	Nombre moyen d'U.E.O. par séance	Durée moyenne d'une séance en minutes	Fréquence moyenne d'U.E.O. par heure	Fréquence moyenne d'U.E.O. par heure et élève
Français	85	46,17	112,21	4,60
Mathématiques	82,58	44,62	113,05	4,71
E.P.S.	43,83	48,04	56,20	2,26

Nous pouvons classer les disciplines par fréquences d'U.E.O. : Mathématiques > Français > Éducation Physique et Sportive. En Mathématiques et en Français, les fréquences sont très proches, mais en E.P.S., la fréquence est nettement moins importante.

1.3. Fréquences d'U.E.O. par statut d'élève

Les évaluations informelles orales peuvent être émises vers la classe entière, un groupe d'élèves ou vers un élève. Nous nous intéressons, dans ce sous-chapitre, à la troisième possibilité. Ces évaluations individuelles peuvent être émises vers un élève auquel son enseignant a attribué un des trois statuts (fort, moyen ou faible).

Après avoir calculé, séance par séance, les fréquences d'évaluations orales selon le statut de l'élève vers lequel elles sont « dirigées », dans le tableau suivant, nous calculons les fréquences moyennes par statut, tous enseignants, toutes disciplines et tous trimestres pris en compte.

le « tableau de contingence » avec les effectifs observés et les effectifs théoriques, nous avons réalisé ce calcul de Chi2 avec le logiciel Excel.

²⁷⁵ Voir en Annexes, page 75, les calculs des fréquences par discipline.

Tableau 4 – Fréquences moyennes d’U.E.O.
 (« ramenées » à l’heure et à l’élève) par statut d’élève pour les 36 séances

	Elèves « forts »	Elèves « moyens »	Elèves « faibles »
Fréquence moyenne	2,42	2,39	3,53
Fréquence la plus basse par séance	0	0,18	0
Fréquence la plus haute par séance	4,74	5,36	11,35

La fréquence moyenne par élève et par séance, « ramenée » à l’heure, est la plus forte pour les élèves « faibles », les fréquences pour les élèves « forts » et « moyens » étant très proches. De plus, l’étendue de fréquence moyenne par séance est la plus importante pour ces élèves « faibles ».

1.3.1. Fréquences d’U.E.O. par statut et par classe

Nous calculons les fréquences moyennes d’U.E.O. individuelles, par statut et par classe, toutes disciplines et tous trimestres pris en compte.

Tableau 5 – Fréquences moyennes d’U.E.O.
 (« ramenées » à l’heure et à l’élève) par statut d’élève
 et par classe pour les 36 séances

Classes	Élèves « forts »	Élèves « moyens »	Élèves « faibles »
C1	2,67	2,18	3,53
C2	1,57	2,09	3,07
C3	3,18	3,08	3,63
C4	2,25	2,22	3,88

Dans chacune des classes, les fréquences moyennes d’U.E.O. émises vers les élèves « faibles » sont les plus nombreuses. Puis, excepté dans la Classe 2, ce sont majoritairement les élèves « forts » et enfin les « moyens » qui sont destinataires des U.E.O.. Dans cette analyse nous ne prenons pas en compte la répartition des statuts dans chacune des classes : les effectifs selon le statut peuvent avoir une influence sur les destinataires des énoncés évaluatifs oraux. Afin de continuer à décrire les pratiques évaluatives, nous allons en détailler certaines des dimensions²⁷⁶.

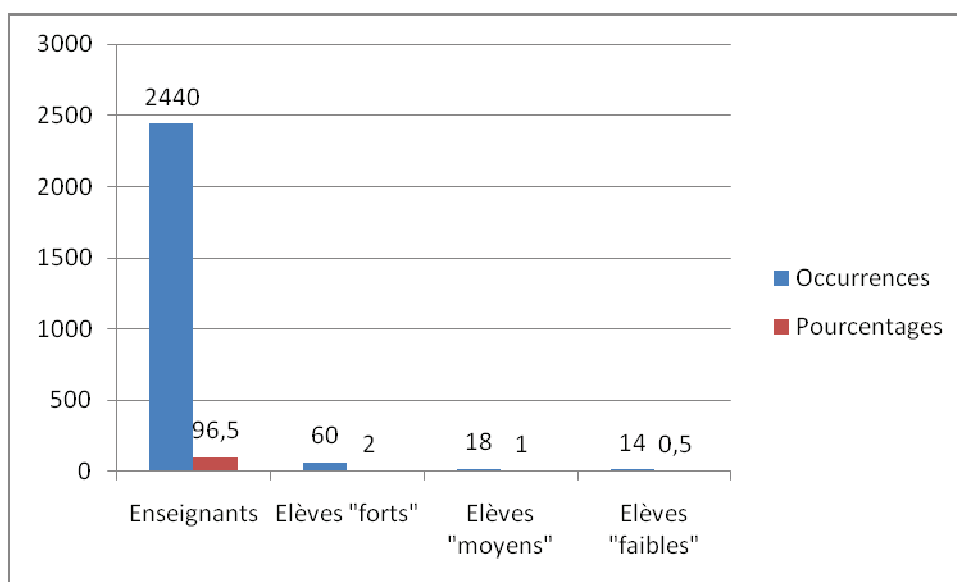
²⁷⁶ Afin de pouvoir effectuer des comparaisons nous privilégierons les pourcentages puisque selon les classes ou les disciplines les durées des séances sont différentes.

1.4. A l'initiative des évaluations informelles orales

Dans le cadre de cette recherche, pour étudier qui est à l'initiative des évaluations orales émises par un enseignant, nous exploitons, dans notre « fichier des U.E.O. », la colonne « initiative de l'éva. ».

Cette variable s'opérationnalise en quatre modalités : soit l'enseignant est à l'initiative, soit un élève est à l'initiative²⁷⁷, cet élève pouvant « être » d'un des trois statuts que son enseignant lui a attribué avant la séance disciplinaire que nous avons filmée.

Graphique 1 – Les différents « initiateurs »
des évaluations informelles orales émises par un enseignant



L'enseignant est très majoritairement à l'initiative des évaluations informelles orales (et ce quelle que soit la classe).

Nous continuons à décrire des dimensions des pratiques évaluatives orales.

²⁷⁷ Lors du visionnage « inter-juge » des séances disciplinaires, nous déterminons si un élève est à l'initiative lorsqu'il interpelle ou appelle de sa place (par exemple en levant le doigt) l'enseignant ou lorsqu'il se déplace pour interroger l'enseignant sur ce qu'il a produit (le plus souvent il s'agit donc de production écrite). Dans les autres cas, nous considérons que l'enseignant est à l'initiative : il s'agit de quasiment toutes les productions orales et de certaines productions motrices et écrites des élèves, en particulier lorsque l'enseignant circule parmi les élèves qui effectuent une tâche écrite ou motrice (en E.P.S.)

1.5. Quelques déictiques utilisés

Les énoncés évaluatifs oraux sont émis par les enseignants lors de situations de communications interactives, les protagonistes étant dans un espace relativement restreint : la « salle de classe » le plus souvent, une salle spécialisée au sein de l'école ou parfois dans un large espace (un gymnase, un terrain de sport, voire la cours de récréation en particulier pour l'E.P.S.).

Dans ces énoncés évaluatifs oraux qui sont le plus souvent très brefs (de un à une dizaine de mots), certains mots (ou expressions) ne prennent leurs sens que par rapport au contexte d'énonciation : les référents (éléments de la « réalité ») ne peuvent être définis qu'en référence aux interlocuteurs et à la situation de communication tout particulièrement pour le non-verbal (leur position dans l'espace, les « pointages » avec un doigt, par exemples). Ces mots ou expressions, les déictiques²⁷⁸, désignent :

- L'enseignant, un ou plusieurs élèves impliqués lors d'un échange. Des pronoms personnels (je, me, nous, tu, te, toi, vous, ton, ta, tes, vos, on, ...) et des adjectifs possessifs (mon, ton, votre, ...) sont alors utilisés, ce sont des marqueurs personnels.
- Des repères de l'espace et du temps par rapport à l'enseignant. Des adverbes ou des locutions adverbiales sont alors utilisés (là, celui-là, en dessous, en bas, sur le côté, au bas de la page, ce matin, depuis...), ce sont des marqueurs spatio-temporels.
- Des objets ou des personnes évoqués par l'enseignant. Des pronoms ou des adjectifs démonstratifs sont alors utilisés (ça, ce, ceci, cela, cette, ci, ...), ce sont des marqueurs de la monstration.

Voici quelques exemples d'énoncés évaluatifs oraux, contenant des déictiques, extraits du « fichier des U.E.O. ».

- **Avec des marqueurs personnels de la 1^{ère} personne** : « **Je** vais devoir **me** mettre en colère » (ligne 189²⁷⁹), « Tu **nous** dis que c'est un roi » (ligne 5).
- **Avec des marqueurs personnels de la 2^{ème} personne** : « **Tu te** trompes » (ligne 139), « Tiens-toi correctement (ligne 728), « Je **vous** demande de **vous** taire » (ligne 229), « **Ton** nombre est illisible » (ligne 680), « Je ne veux plus entendre le son de **ta** voix » (ligne 926), « Arrête de tripoter **tes** affaires » (ligne 2076), « Arrêtez **vos** réflexions » (ligne 1592) ...).

²⁷⁸ Appelés également parfois « embrayeurs », les déictiques sont des « embrayeurs à usage oral » accompagnés, le plus souvent, de gestes de monstration (Benveniste, 1966 et 1974).

²⁷⁹ Le N° de ligne renvoie à celui du « fichier des U.E.O. », en Annexes, page 191.

- **Avec un marqueur « multipersonne »** : « **On** coche la case choisie » (ligne 292). En effet « on » peut être considéré comme de la 3^{ème} personne du singulier ou de la 3^{ème} personne du pluriel.

- **Avec des marqueurs spatio-temporels** :

Des marqueurs d'espace : « Non / **là** » (ligne 1263), « Regarde **celui-là** » (ligne 1431), « **En dessous** » (ligne 1155), « Il faut lire **en bas** et **sur le côté** » (ligne 530), « **Au bas de la page** » (ligne 626).

Des marqueurs de temps : « **Depuis ce matin** / tu m'embêtes » (ligne 1567).

- **De marqueurs de la monstration** : « **Ce** n'est pas toujours **ça** » (ligne 34), « Vous allez arrêter de vous dire // fais **ceci** / fais **cela** » (ligne 1693), « Regarde **cette** terminaison » (ligne 2360), « Non / c'est pas je fais **ci** / je fais **ça** » (ligne 1857).

Pour les quatre classes, nous comptabilisons²⁸⁰ le nombre de déictiques utilisés selon leur catégorie et nous calculons ce que représente, en pourcentage, chaque catégorie par rapport à l'ensemble des déictiques utilisés.

Tableau 6 – Occurrences et pourcentages de déictiques utilisés lors d'évaluations informelles orales

Catégories de déictiques	Dans les 4 classes
Des marqueurs personnels	588 soit 65 %
Des marqueurs de la monstration	195 soit 21 %
Des marqueurs spatio-temporels	124 soit 14 %
Totaux	907 soit 100 %

Ce sont les marqueurs personnels les plus utilisés (à 65 %). Ce sont les marqueurs spatio-temporels les moins utilisés par les quatre enseignants (à 14 %).

²⁸⁰ Pour le comptage si dans un même énoncé co-existent plusieurs déictiques, nous les comptabilisons chacun. Comme dans : « **Tu nous** dis que c'est un roi » (ligne 5) qui est comptabilisé deux fois dans les « marqueurs personnels ».

1.6. Évaluations « positives » ou évaluations « négatives »

Nous avons déterminé que les U.E.O. peuvent être qualifiées de « positives » ou de « négatives »²⁸¹ en fonction à la fois de ce qui est dit par l'enseignant (les énoncés sont parfois explicites²⁸²) et éventuellement du contexte ou du non-verbal associé.

En effet, le contexte (la qualité de la production de l'élève, le « climat de travail ») ou le non-verbal (les variations du volume sonore de la voix de l'enseignant, les mouvements de sa tête) permettent en cas de doute (en particulier lorsque l'enseignant répète ou reformule ce qu'a dit un élève) de déterminer si l'évaluation est « positive » ou « négative »²⁸³.

Nous avons ainsi créé une nouvelle variable caractérisant chaque U.E.O., ce qui nous a amené à renseigner une nouvelle colonne dans notre « fichier des U.E.O. », la colonne intitulée « Nature de l'éva. ». Cette variable prend deux modalités : positive (codée « éva_positive ») ou négative (codée « éva_négative »). Dans ce tableau, nous comptabilisons les occurrences des évaluations « positives » et celles des évaluations « négatives ».

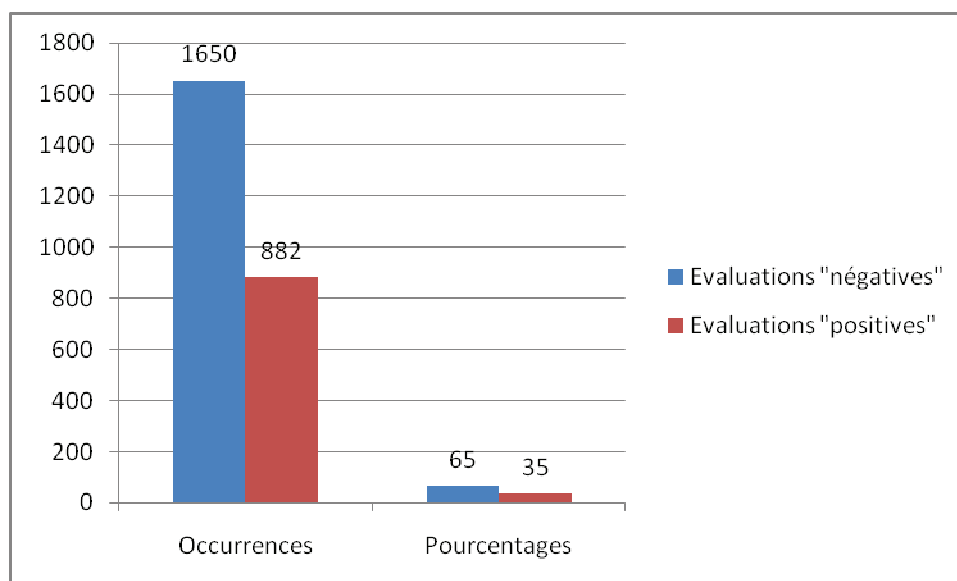
Nous avons ensuite créé le graphique suivant, celui des résultats de la « nature » des évaluations informelles orales émises par un enseignant.

²⁸¹ Pour plus de détails, voir, lors des visionnages des séances, l'accord inter-juges puis le tableau des U.E.O., en Annexes, à partir de la page 191, ce qui est dit par l'enseignant correspond à la colonne « énoncé évaluatif de l'enseignant ». A partir de cette variable, nous avons constitué la colonne « Moyen d'éva orale » qui se décline en 4 modalités : répète (l'enseignant reprend les mêmes termes que ceux prononcés par l'élève), reformule (l'enseignant reprend le sens de ce qu'a proposé l'élève en modifiant certains termes pour le plus souvent expliciter ou utiliser un vocabulaire plus précis), approuve ou désapprouve.

²⁸² Voir le « fichier des U.E.O. », en Annexes. Par exemples :

- pour une évaluation qualifiée de positive : « D'accord » (ligne 893), « Oui » (ligne 1004), « Oui / c'est bon / ... » (ligne 1021). Les enseignants « approuvent », dans le sens de « communiquent » leur accord.
- pour une évaluation qualifiée de négative : « Non » (ligne 887), ... / ça ne va pas ce que tu fais (ligne 974), « Chut » (ligne 1028). Les enseignants « désapprouvent », dans le sens de « communiquent » leur désaccord.

²⁸³ Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves, qui sont, dans un cadre culturellement familier, « décodent » le même sens que celui que nous inférons, étant nous même familière de ce cadre.

Graphique 2 – **Evaluations « positives » et évaluations « négatives »**

Nous constatons que pour les quatre enseignants réunis, ce sont les évaluations « négatives » qui sont près de deux fois plus fréquentes que les « positives » (65 contre 35 %). Nous allons approfondir cette analyse en caractérisant les « moyens d'évaluations » utilisés par les quatre enseignants de notre recherche : nous avons déterminé qu'ils peuvent répéter, approuver, désapprouver ou reformuler.

1.6.1. Les enseignants « approuvent » ou « désapprouvent »

Nous avons comptabilisé grâce à notre « fichier des U.E.O. » :

Tableau 7 – Occurrences et pourcentages²⁸⁴ d'approbations et de désapprobations utilisées par les 4 enseignants pour évaluer les productions des élèves

« désapprobations »	1627 soit 64 %
« approbations »	545 soit 22 %

Les enseignants désapprouvent majoritairement, ce qui est cohérent avec le fait qu'il y a plus d'évaluations « négatives » que « positives ».

²⁸⁴ Les compléments à 100 % se trouvant dans le tableau page 166.

Pour approuver ou désapprouver les enseignants utilisent des énoncés dans lesquels certains mots sont fréquemment prononcés :

- **soit ce sont des mots généralement sans ambiguïté sur leur sens.** Pour ce qui est des approbations : « oui », « d'accord », « très bien²⁸⁵ » et pour ce qui est des désapprobations : « non » et « chut ».

- **soit ce sont des termes pouvant être polysémiques²⁸⁶ :**

● Comme « bien » qui pour 91 % correspond à une « évaluation positive » et pour 9 % correspond à une « évaluation négative ». Quelques exemples d'évaluations positives : « C'est bien » (ligne 42), « Oui / c'est bien // ... » (ligne 321), « Bien / oui / ... » (ligne 453), « Allez / bien » (ligne 2530). Quelques exemples d'évaluations négatives : « Tiens toi bien sur ta chaise » (ligne 2290), « ... / t'es pas bien assis » (ligne 1657).

Pour ces évaluations négatives « bien » est utilisé, pour le premier cas, dans une formulation qui rend l'évaluation implicite²⁸⁷ et, dans le deuxième cas, le terme est employé dans une forme négative.

● Comme « bon » qui pour 83 % correspond à une « évaluation positive » et pour 17 % correspond à une « évaluation négative ». Quelques exemples d'évaluations positives : « Allez / c'est bon / ... » (ligne 338), « Oui / c'est bon / ... » (ligne 1021), « C'est bon » (ligne 1140). Quelques exemples d'évaluations négatives : « C'est pas bon ... » (ligne 165), « C'est pas bon / là » (ligne 1329), « C'est bon / ... / si on te dérange on peut sortir » (ligne 1670). Pour ces évaluations négatives, « bon » est utilisé dans les deux premiers cas dans une forme négative, le troisième cas²⁸⁸ renvoyant à de l'implicite.

● Comme « voilà » qui pour 93 % amène une « évaluation positive » et pour 7 % amène une « évaluation négative ». Quelques exemples d'évaluations positives : « ... / voilà » (ligne 7), « Voilà » ligne 16. Quelques exemples d'évaluations négatives : « Voilà / ... » (lignes 586 et 588).

²⁸⁵ Notons (ligne 93) un « Très bien / mais » qui finalement est le seul associé à une évaluation négative : la réponse étant vraiment trop incomplète, l'enseignant demande à la classe de la compléter.

²⁸⁶ C'est-à-dire soit permettant une évaluation « positive », soit permettant une évaluation « négative ». Nous n'avons gardé, au visionnage des films, que les U.E.O. où l'accord « inter-juge » était total.

²⁸⁷ « Tiens toi bien sur ta chaise » doit permettre à l'élève de comprendre que l'enseignant trouve qu'il se tient mal. Nous allons revenir sur ces évaluations négatives « par de l'implicite ». « L'implicite, mot [...] qui se répand par sa nature propre liée à la quête d'un autre sens. Il nous invite à l'évidence à aller chercher autre chose derrière l'apparence des mots » (Mancovsky, 2003, p. 13).

²⁸⁸ « C'est bon / ... / si on te dérange on peut sortir » doit permettre à l'élève de comprendre que son « comportement » ne « satisfait » pas l'enseignant voire perturbe les autres élèves....

Pour que ces termes polysémiques amènent une évaluation positive ou une évaluation négative, lorsqu'il n'y a pas de locution adverbiale négative associée (remarquons qu'à l'oral le « ne » de « ne ...pas » n'est pas utilisé), il faut se référer au contexte pour en déduire le sens. C'est-à-dire soit à la qualité de la production de l'élève, soit au « climat de travail », soit au « comportement » de l'élève (voire des élèves), soit au « verbal » qui va suivre, soit au « non-verbal » émis par l'enseignant (les variations du volume sonore de sa voix ou les mouvements de sa tête sont significatifs).

De plus, pour désapprouver, uniquement l'enseignant P3 utilise (51 fois soit 5 %²⁸⁹) un (ou deux) prénom(s) seul(s)²⁹⁰, par exemples : le prénom d'un seul élève (lignes 1554, 1978, 2525) ou les prénoms de deux élèves (lignes 1600 et 1813 respectivement « ...et ... », « ... / ... »). Le volume sonore de sa voix est alors « très fort », l'enseignant regarde l'élève qui est évalué sur son comportement moteur, sur son « attitude de travail » qui perturbe le « climat de travail » de la classe.

Enfin, pour désapprouver, les enseignants utilisent (74 fois sur 2532 soit 3 %) des énoncés que nous qualifions d'évaluations « implicites ». Par exemples : « Mets toi au travail / tiens toi bien » (ligne 160), « Tu en es que là » (ligne 219), « Assieds toi correctement » (ligne 325), « Alors / ... / tu t'appliques » (ligne 366), « C'est de la danse ou du bavardage » (ligne 990) « Comment tu te tiens » (ligne 1560).

Nous analysons les fréquences des termes les plus souvent utilisés, pour approuver ou désapprouver, par les enseignants de cette recherche²⁹¹.

**Tableau 8 –
Occurrences des termes les plus fréquemment
utilisés par les 4 enseignants pour évaluer les productions des élèves**

Pour approuver	« oui »	269
	« bon »	61
	« très bien »	56
	« voilà »	52
	« d'accord »	48
	« bien »	37
Pour désapprouver	« chut »	660
	« non »	440
	Uniquement le prénom d'un élève	51

²⁸⁹ ce pourcentage est calculé par rapport à l'ensemble des énoncés évaluatifs émis par chacun des enseignants.

²⁹⁰ Afin d'anonymiser le fichier des U.E.O., chaque prénom utilisé est codé :

²⁹¹ Si dans une même U.E.O. deux des termes en question apparaissent nous les comptabilisons dans chacune des catégories concernées.

Pour approuver, quel que soit l'enseignant, le « oui » est le terme le plus utilisé.

Pour désapprouver, quel que soit l'enseignant, le « non » est fréquemment utilisé.

Pour désapprouver, le « chut²⁹² » est utilisé, principalement par les enseignants P2 et P3.

Outre approuver ou désapprouver, pour évaluer oralement ce que produit un élève, l'enseignant « répète » ou « reformule ».

1.6.2. Les enseignants répètent ou reformulent

Ayant retranscrit²⁹³ l'ensemble des énoncés évaluatifs émis par les quatre enseignants lors des séances observées, nous établissons que, pour évaluer ce qui est produit, uniquement oralement, par un élève, chaque enseignant peut répéter²⁹⁴ ou reformuler²⁹⁵ ce qu'a énoncé l'élève.

Tableau 9 – Occurrences et pourcentages²⁹⁶ de répétitions et de reformulations utilisées par les 4 enseignants pour évaluer les énoncés oraux des élèves

« répétitions »	272 soit 11 %
« reformulations »	88 soit 3 %

Pour évaluer oralement, quel que soit l'enseignant, la répétition est plus utilisée que la reformulation. En effet, cette dernière est très peu utilisée (≤ 4 %) quel que soit l'enseignant. Ces répétitions ou ces reformulations correspondent très majoritairement à des évaluations « positives » respectivement à 94,85 % et 88,64 %.

²⁹² Ces « chut » utilisés peuvent durer plus ou moins longtemps lors de leur énoncé par un enseignant d'où les retranscriptions : « chut », « chuut », « chuut », « chuut », « chuut », « chuut », « chuut », « chuut ».

²⁹³ Voir en Annexes, à partir de la page 191, dans le fichier des « U.E.O. », la colonne « énoncé évaluatif de l'enseignant ».

²⁹⁴ C'est-à-dire redire les mots exacts prononcés par l'élève.

²⁹⁵ C'est-à-dire reprendre le sens de ce qui a été dit par l'élève en utilisant des termes différents : des termes le plus souvent plus précis, plus contextualisés.

²⁹⁶ Ces pourcentages viennent en complément de ceux de la page 163. Les enseignants désapprouvent à 64 %, approuvent à 22 %, répètent à 11 % et reformulent à 3 %.

Lorsque les répétitions ou les reformulations correspondent à des évaluations « négatives », elles amènent ensuite les enseignants à :

- modifier les conditions matérielles²⁹⁷ pour P3²⁹⁸,
- « renvoyer²⁹⁹ » à l'élève ce qu'il a proposé pour P4³⁰⁰,
- « renvoyer » ce qui a été proposé à la classe pour P1 et P2³⁰¹.

Dans le cadre des données de cette recherche, nous voyons³⁰² qu'il existe des régulations qui sont privilégiées par tel ou tel enseignant, dans telle ou telle classe, lors des interactions évaluatives négatives après reformulation ou répétition de ce qui a été proposé par un élève.

1.7. Autres caractéristiques des Unités d'Évaluation orale

1.7.1. Les enseignants évaluent oralement un élève ou plusieurs élèves

Les évaluations informelles orales peuvent être « collectives » c'est à dire émises vers la classe entière ou un groupe d'élèves, ces évaluations orales peuvent également être « individuelles » c'est-à-dire émises vers un seul élève qui peut-être de statut scolaire fort, moyen ou faible³⁰³.

Page suivante, nous donnons à voir ces résultats sous forme de graphique.

²⁹⁷ Nous avons recours au test statistique de Chi2 car nous sommes en présence de variables nominales : ici la nature des évaluations informelles orales (« positive » ou « négative ») et ce qui suit l'énoncé évaluatif oral (modification des conditions matérielles, renvoi à l'élève « évalué » ou renvoi à la classe pour les deux tests suivants). Les occurrences d'U.E.O. par enseignant étant différentes, nous calculons ces Chi2 sous Excel après avoir construit le « tableau de contingence » des effectifs observés et des effectifs théoriques (attendus si la distribution était dûe au hasard).

²⁹⁸ Pour les modalités « reformule » et « évaluation négative », de façon statistiquement significative, P3 modifie de façon statistiquement plus importante les conditions matérielles (Chi2 = 20,2 ; p = .02).

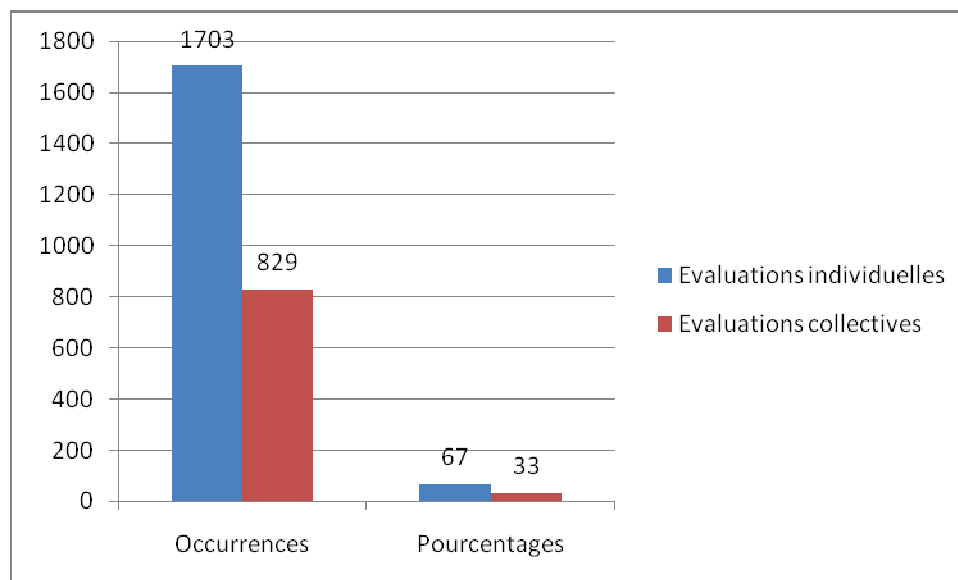
²⁹⁹ C'est-à-dire de solliciter l'élève « évalué » ou les autres élèves afin de (se) justifier donc approuver, désapprouver voire proposer une autre solution.

³⁰⁰ Pour les modalités « reformule » et « évaluation négative », de façon statistiquement significative, P4 renvoie plus à l'élève (Chi2 = 20,2 ; p = .02).

³⁰¹ Pour les modalités « répète » et « évaluation négative », de façon statistiquement significative, P1 et P2 « renvoient » à la classe (Chi2 = 13,5 ; p = .03).

³⁰² Nous continuerons à analyser ce qui suit les énoncés évaluatifs oraux, dans la suite de ce mémoire.

³⁰³ Il s'agit, dans notre fichier des U.E.O., de la colonne « Destinataire éva. » qui prend les 4 modalités suivantes : « vers_classe_ou_groupe », « vers_élève_fort », « vers_élève_moyen », « vers_élève_faible ».

Graphique 3 – **Les évaluations individuelles, les évaluations collectives**

Pour l'ensemble des quatre enseignants, nous constatons plus de deux fois plus d'évaluations individuelles que collectives.

Lors des évaluations individuelles, les enseignants, parfois, utilisent le prénom de l'élève « évalué », c'est ce que nous développons dans le sous-chapitre suivant.

1.7.2. Les enseignants utilisent le prénom de l'élève

Dans notre fichier des U.E.O., pour étudier l'utilisation que les enseignants font du prénom de l'élève concerné par une évaluation orale, nous avons été amenée à créer une nouvelle colonne nommée « Enseig_utilise_prénom ». Cette variable se décline suivant deux modalités codées ainsi : « prénom_utilisé » et « prénom_non_utilisé »

Tableau 10 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales avec ou sans le prénom

	Pour les 4 enseignants
Sans le prénom	1925 soit 76 %
Avec le prénom	607 soit 24 %
Totaux	2532 soit 100 %

L'ensemble des quatre enseignants émet des évaluations orales majoritairement sans le prénom de l'élève évalué.

Parmi ces évaluations orales « sans le prénom », 1096 (57 %) sont « individuelles » et 829 (43 %) sont « collectives ».

Pour continuer à décrire les évaluations orales, nous allons préciser, sur quoi elles portent : dans notre « fichier des U.E.O. », nous exploitons les colonnes « Ce qui est évalué » et « Objet de l'évaluation ».

1.7.3. Ce qui est évalué et l'objet des évaluations orales

Comme nous l'avons déjà précisé, dans le cadre de cette recherche, les évaluations orales peuvent porter sur des productions orales, écrites ou motrices des élèves³⁰⁴. Dans les productions écrites, nous avons créé une distinction entre celles « restant en classe » et celles « sortant de la classe » conjecturant que, dans les classes, cette distinction entraîne éventuellement des pratiques évaluatives différentes.

Tableau 11 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon le type de production des élèves

		Pour les 4 classes
Productions orales		1448 soit 57 %
Productions motrices		531 soit 21 %
Productions écrites	« sortant de la classe »	383 soit 15 %
	« restant en classe »	170 soit 7 %
Totaux		2532 soit 100 %

Ce sont majoritairement (à 57 %) lors de productions orales des élèves que des évaluations orales sont émises.

³⁰⁴ Il s'agit, pour ces trois catégories, de ce qui est produit par le « corps d'un élève » (donc pour nous « recueillable »). En situation scolaire, lors de séances de Français, de Mathématiques ou d'E.P.S :

- Les « productions orales » sont produites par la voix. Elles peuvent correspondre à des « contenus d'enseignement-apprentissage » (travail sur « l'oral » par exemple) et peuvent être également des indicateurs du « niveau d'apprentissage » d'un élève. Mais, dans toutes les disciplines scolaires, elles peuvent aussi être parasites et perturber « le climat de travail » de la classe ou « l'attitude de travail » d'élève(s) (avec des « bavardages », un volume sonore trop important...).

- Les « productions écrites » sont produites par l'intermédiaire d'un outil (un stylo le plus souvent) et laissent des « traces » sur du papier voire sur d'autres supports (« le tableau », par exemple). Ce qui est « écrit » est un des indicateurs du « niveau d'apprentissage » d'élève(s). En Français et en Mathématiques, ces productions peuvent être du graphisme, des tracés géométriques, ... et sont le plus souvent le résultat de ce qui est communément appelé « exercices » c'est-à-dire de tâches prescrites donnant lieu à des productions écrites.

- Les productions que nous avons qualifiées de « motrices » sont donc les productions corporelles. En E.P.S. elles sont un des indicateurs du « niveau d'apprentissage » de conduites motrices. Mais, dans toutes les disciplines scolaires, elles peuvent parfois être parasites et perturber « le climat de travail » de la classe ou « l'attitude de travail » d'élève(s) (« agitation corporelle » lorsque l'élève est assis, déplacements bruyants ou trop fréquents, ...).

Nous rendons compte de ce sur quoi portent³⁰⁵ les évaluations informelles orales discipline par discipline :

dans deux disciplines sur trois (en E.P.S. et en Mathématiques) ces productions orales portent majoritairement sur l' « attitude de travail » (respectivement 159 fois sur 193 soit 82 % et 334 fois sur 527 soit 63 %).

En ce qui concerne les évaluations orales émises lors de productions motrices (en toutes séances disciplinaires), cette modalité arrive en deuxième position (à 21 %) pour les 4 classes réunies.

En Français et en Mathématiques, 100 % des évaluations orales de productions motrices portent sur l' « attitude de travail » ; alors que c'est le cas de seulement 40 % en E.P.S., les 60 % restants portant sur « le contenu » ou sur « la procédure ».

La modalité la moins utilisée dans l'ensemble des quatre classes est celle où les enseignants évaluent oralement lors de productions écrites « restant en classe ».

Nous rendons compte de ce sur quoi portent³⁰⁶ les évaluations informelles orales pour les trois disciplines réunies :

Tableau 12 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon l'objet de l'évaluation pour les 3 disciplines

L'évaluation orale porte sur :	Pour les 4 classes
« le contenu »	1338 soit 53 %
« l'attitude de travail »	1109 soit 44 %
« la présentation ou l'orthographe ³⁰⁷ »	70 soit 3 %
« la procédure »	15 soit un peu plus de 0 %
Totaux	2532 soit 100 %

Les évaluations orales portent majoritairement (à 53 %) sur « le contenu », puis sur « l'attitude de travail » (à 44 %), pour l'ensemble des quatre classes.

³⁰⁵ Pour rappel, lors du visionnage « inter-juges » des films en fonction de ce que disaient les enseignants à un ou plusieurs élèves, l' « objet de l'évaluation » se décline en 4 modalités. La première est dénommée « contenu-évalué », c'est-à-dire porte sur les « savoirs disciplinaires » en question. La deuxième est dénommée « présentation-orthographe-évaluées », c'est à dire la présentation et l'orthographe (en cas d'évaluation d'une production écrite). La troisième est dénommée « procédure-évaluée », c'est-à-dire la « démarche ». La quatrième est dénommée « attitude de travail évaluée » c'est-à-dire la façon de se comporter face au travail (face à la tâche à accomplir).

³⁰⁶ Pour rappel, lors du visionnage « inter-juges » des films en fonction de ce que disaient les enseignants à un ou plusieurs élèves, l' « objet de l'évaluation » se décline en 4 modalités. La première est dénommée « contenu-évalué », c'est-à-dire porte sur les « savoirs disciplinaires » en question. La deuxième est dénommée « présentation-orthographe-évaluées », c'est à dire la présentation et l'orthographe (en cas d'évaluation d'une production écrite). La troisième est dénommée « procédure-évaluée », c'est-à-dire la « démarche ». La quatrième est dénommée « attitude de travail évaluée » c'est-à-dire la façon de se comporter face au travail (face à la tâche à accomplir).

³⁰⁷ Cette modalité d' « objet d'évaluation » ne correspond qu'à des productions écrites.

Mais, dans les classes C1 et C4, les évaluations portent plus sur « le contenu » (respectivement à 92 et 85 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises dans ces classes) alors que dans les classes C2 et C3 ces évaluations portent plus sur « l'attitude de travail » (respectivement à 52 et 76 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises dans ces classes).

En analysant notre « fichier des U.E.O. », nous remarquons que dans la classe C3, il n'y a jamais d'évaluations orales portant sur « la procédure ».

Ajoutons que 1109 fois l'« attitude de travail » est l'objet des évaluations orales et que 100 % de ces évaluations sont « négatives ».

De façon statistiquement significative ($\chi^2_{308} = 1153,05 ; p < .0001$) :

- Le « contenu » est à 65 % objet d'évaluations « positives » et donc à 35 % objet d'évaluations « négatives ».
- La présentation ou l'orthographe sont à 89 % objet d'évaluations « négatives » et donc seulement à 11 % objet d'évaluations « positives ».

Nous allons décrire, au moment où les enseignants émettent une évaluation orale, quelques unes des dimensions non-verbales qui les accompagnent.

1.7.4. Dimensions non-verbales chez les enseignants lorsqu'ils émettent une évaluation orale

Pour les quatre enseignants, nous décrivons : leurs positions par rapport aux élèves, des gestes effectués avec leurs bras, leurs mains ou leurs doigts, les mouvements de leur tête, les directions de leur regard, le volume de leur voix.

Comme nous avons pu le constater, ces dimensions non-verbales permettent de définir si une évaluation est « positive » ou « négative » lorsque les termes utilisés au niveau verbal sont polysémiques, voire « implicites ».

³⁰⁸ Nous effectuons un test de χ^2 car c'est un test utilisé pour établir les « distances » entre modalités de variables nominales. Ce test nous permet, avec un risque accepté (celui maximal de 5 « chances » sur 100 de se tromper, p du $\chi^2 \leq .05$), d'accepter le lien entre modalités de variables si la « distance » entre ces modalités n'est pas supérieure au risque que l'on s'est fixé.

1.7.4.1. Les « positions » des enseignants par rapport aux élèves, au moment où ils émettent une évaluation orale

Ces positions sont définies, lors du visionnage des séances filmées, grâce à un arrêt sur image au moment où l'enseignant émet oralement une évaluation³⁰⁹. Ces positions se déclinent en cinq modalités.

Tableau 13 –Occurrences et pourcentages³¹⁰ des « positions » des enseignants au moment où ils émettent un énoncé évaluatif oral

	Pour les 4 enseignants
Près du tableau	935 soit 37 %
Proche de l'élève évalué	622 soit 25 %
D'un côté de l'espace face aux élèves	552 soit 22 %
Touche l'élève « évalué »	77 soit 3 %
Proche d'un élève « perturbateur »	13 % uniquement « chez » P3
Totaux	2532 soit 100 %

La modalité la plus utilisée (à 37 %) est « près du tableau face aux élèves ».

Puis (à 25 %) la deuxième modalité en terme de fréquence est « proche de l'élève « évalué » ».

La modalité la moins utilisée (à 3 %, sans différence inter-enseignants) est « touche l'élève évalué ».

Seul l'enseignant P3 utilise la modalité « proche d'un élève « perturbateur³¹¹ » » qui est sa position la plus fréquente (à 35 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises dans sa classe) au moment où il émet une évaluation orale.

En ce qui concerne le non-verbal, outre la position de l'enseignant, ses « gestes » sont une autre des dimensions que nous allons examiner.

³⁰⁹ Exactement à la fin de l'énoncé oral évaluatif.

³¹⁰ Par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises par les quatre enseignants.

³¹¹ Dans ce cas-là, cet élève « perturbateur » n'est pas l'élève « évalué ».

1.7.4.2. *Les gestes effectués par les enseignants, au moment où ils émettent une évaluation orale*

Les neuf modalités de cette variable ont été définies au fur et à mesure des visionnages des films.

Tableau 14 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales et des « gestes des enseignants » les accompagnant

	Pour les 4 enseignants
N'effectue aucun geste	1529 soit 60 %
Pointe le cahier,de l'élève « évalué »	474 soit 19 %
Pointe le tableau	260 soit 10 %
Intervient physiquement	113 soit 4 %
Ecrit au tableau	88 soit 4 %
Frappe dans ses mains	35 soit 1 %
Réalise une démonstration	14 soit 1 %
Frappe sur le tableau	uniquement « chez » P2
Utilise un sifflet	2 soit près de 0 %
Totaux	2532 soit 100 %

Lorsqu'ils émettent une évaluation orale, pour « les gestes » effectués par l'ensemble des quatre enseignants :

- La modalité la plus utilisée (à 60 %) est « n'effectue aucun geste de bras, de mains, de doigts », tout particulièrement pour P3 (à 85 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises dans sa classe) : il s'agit de sa modalité de loin la plus fréquente.
- Puis (seulement à 19 %) la deuxième modalité en terme de fréquence est « pointe le cahier, le classeur, le livre, la feuille, l'ardoise³¹² de l'élève « évalué » ».
- De plus, (à 10 %) la troisième modalité en terme de fréquence est « pointe le tableau ».
- Enfin (excepté la dernière modalité « utilise un sifflet » qui n'est apparu que deux fois) les autres modalités sont principalement caractéristiques d'un enseignant dans sa classe³¹³ :
 - P2 « frappe dans ses mains » (à 5 %) ou « frappe sur le tableau » (à 3 %).
 - P4 « écrit au tableau » (à 14 %) ou « intervient physiquement sur l'élève ou sur son matériel » (à 7 %) ou « réalise une démonstration » (à 2 %).

³¹² Lors de l'entretien P2 précise que l'ardoise permet « une évaluation qui était quasi instantanée et pas du tout / formalisée ». Nous voyons ainsi que le support « restant en classe » ou « sortant de classe » comme nous l'avions catégorisé entraîne consciemment chez cet enseignant des modes d'évaluation différents.

³¹³ Les pourcentages annoncés pour chacun des enseignants le sont par rapport à l'ensemble des évaluations orales émises dans leur propre classe.

En ce qui concerne toujours le non-verbal, nous allons examiner une autre de ses dimensions : ce sont les mouvements de la tête des enseignants.

1.7.4.3. Les mouvements de la tête des enseignants, au moment où ils émettent une évaluation orale

Les trois modalités de cette variable ont également été définies au fur et à mesure des visionnages des films.

Tableau 15 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon les « mouvements de la tête » des 4 enseignants

Pas de mouvement de la tête	1884 soit 74 %
Bouge la tête verticalement	360 soit 14 %
Bouge la tête horizontalement	288 soit 11 %
Totaux	2532 soit 100 %

Lorsqu'ils émettent une évaluation orale, pour « les mouvements de la tête » effectués par l'ensemble des quatre enseignants :

- La modalité la plus utilisée (à 74 %) est « pas de mouvement de la tête », tout particulièrement pour P3 (à 97 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe) : il s'agit donc de sa modalité de loin la plus fréquente.
- La deuxième modalité en terme de fréquence (uniquement à 14 %) est « bouge la tête verticalement », donc acquiesce.
- La modalité la moins utilisée (uniquement à 11 %) est « bouge la tête horizontalement »³¹⁴, donc désapprouve.

En ce qui concerne toujours le non-verbal, nous continuons à examiner ses dimensions : nous nous intéressons à la direction du regard des enseignants.

³¹⁴ Ces mouvements de tête sont parfois liés à une culture. Par exemple en Grèce, un mouvement de la tête de gauche à droite (pour nous ici « bouge la tête horizontalement) signifie l'approbation (Calbris & Montredon, 1986; Cavé, Guañtella, & Santi, 2001).

1.7.4.4. La direction du regard des enseignants, au moment où ils émettent une évaluation orale

Les quatre modalités de cette variable ont été également définies lors des visionnages des séances filmées.

**Tableau 16 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales
selon la direction du regard des 4 enseignants**

Regarde l'élève « évalué »	1022 soit 41 %
« Balayage » des élèves	872 soit 34 %
Regarde le matériel de l'élève « évalué »	475 soit 19 %
Regarde le tableau	163 soit 6 %
Totaux	2532 soit 100 %

Pour « la direction du regard » de l'ensemble des quatre enseignants, nous établissons que :

- La modalité la plus utilisée (à 41 %) est « regarde l'élève « évalué » », tout particulièrement pour P4 (à 52 %) : il s'agit de sa modalité la plus fréquente.
- La deuxième modalité en terme de fréquence (à 34 %) est le « « balayage » des élèves ».
- La troisième modalité en terme de fréquence (à 19 %) est « regarde le matériel de l'élève « évalué » ». Elle est plus qu'attendu pour P1 (à 42 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe) : il s'agit de sa modalité la plus fréquente.
- La modalité la moins utilisée (uniquement à 6 %) est « regarde le tableau ».

En ce qui concerne le non-verbal, nous terminons l'examen des dimensions en question dans ce travail de recherche : nous nous intéressons au volume de la voix de l'enseignant au moment où il émet un énoncé évaluatif oral.

1.7.4.5. Le volume de la voix des enseignants, au moment où ils émettent une évaluation orale

Nous avons déterminé trois modalités pour cette variable³¹⁵. Ce sont des modalités pouvant être relatives puisque certains enseignants parlent « au quotidien » plus fort que d'autres. Ce sont les niveaux de volume de la voix et les variations de volume sonore qui nous ont donc permis de déterminer si l'enseignant « chuchote » (audible pour nous uniquement avec l'enregistrement effectué grâce au micro-cravate) ou utilise une « voix forte » audible en tous lieux où se situent les élèves ou une « voix très forte » c'est-à-dire que l'enseignant a augmenté son volume le plus habituel et donc « crie ».

³¹⁵ Le volume de la voix est également appelé l'intensité ou la force de la voix dans certains travaux de recherche (Cornut, 2009).

Tableau 17 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon le volume de la voix des 4 enseignants

Voix forte	1061 soit 42 %
Voix très forte	979 soit 39 %
Chuchote	492 soit 19 %
Totaux	2532 soit 100 %

Pour « le volume de la voix » de l'ensemble des quatre enseignants, nous établissons que :

- La modalité la plus utilisée, « voix forte » (à 42 %), l'est surtout pour P1 et tout particulièrement pour P4 (respectivement à 52 et 87 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe) : il s'agit pour l'enseignant P4 de sa modalité de loin la plus fréquente.
- La deuxième modalité en terme de fréquence (à 39 %) est la « voix très forte ». Cette modalité est très fréquente pour P3 (à 74 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe) : il s'agit de sa modalité la plus fréquente. Cette modalité, par contre, est peu fréquente chez les trois autres enseignants.
- La modalité la moins utilisée (à 19 %) est « chuchote ».

Ayant achevé l'analyse des dimensions non-verbales que nous avons convoquées dans ce mémoire de thèse, nous nous intéressons à ce que « font » les enseignants après avoir émis un énoncé évaluatif oral.

1.7. 5. Ce qui suit les énoncés évaluatifs oraux émis par les enseignants

Pour étudier les pratiques évaluatives d'enseignants, nous utilisons un modèle : celui de la causalité triadique réciproque (Bandura, 2002; 2003). Ce que font les enseignants, après avoir émis un énoncé évaluatif oral, ne peut donc être considéré comme dépendant uniquement de « choix » leur appartenant. Les pratiques, dans lesquelles ils s'engagent, sont alors contraintes, entre autres, par les conditions matérielles (qui pour certaines résultent de « réels choix » des enseignants³¹⁶) et, également par les interactions co-produites avec les élèves.

³¹⁶ Les supports proposés aux élèves lors d'une séance dépendent en grande partie des choix des enseignants, tels : le manuel scolaire, le cahier, l'ardoise, ..., bien que certains soient plus ou moins contraints par des déterminants socio-historico-culturels. Lors de l'entretien P2 l'illustre : il évite les « séances trop longues », il privilégie les « manipulations », choisit parfois de « faire des choses plus frontales » de façon obtenir un « retour au calme ». Cet enseignant se sent contraint par la « sonnerie », par le fait de ne pas avoir « de salle à côté avec des cousins » pour que des enfants s'isolent. De même P3 après avoir tenté « le tutorat » et les « contrats de travail » se retrouve « à faire avancer ses élèves de front » : il doit leur « imposer » un cadre.

Ce cadre rappelé, nous nous centrons sur ce que font les enseignants pour prolonger la régulation qu'ils ont déjà engagée une fois l'énoncé évaluatif oral émis.

Pour ce faire, dans notre fichier décrivant les U.E.O., nous avons renseigné la colonne nommée « énoncés ou actions de l'enseignant_ensuite », dans laquelle nous avons retranscrit les énoncés et les actions de l'enseignant qui prolongent l'énoncé évaluatif initial. De plus, nous avons renseigné une autre colonne³¹⁷, celle du (ou des) « destinataire(s) de ce qui suit l'énoncé évaluatif oral »³¹⁸.

Afin d'exploiter ces données, nous créons une nouvelle colonne « ensuite, l'enseignant » qui se décline en 10 modalités. A partir de ces modalités, nous élaborons le tableau qui suit :

Tableau 18 – Occurrences et pourcentages pour « ce qui suit l'énoncé évaluatif oral »

	Pour les 4 enseignants
« rien ³¹⁹ »	1425 soit 56 %
donne des éléments de procédure	190 soit 7 %
donne des éléments de contenus	188 soit 7 %
renvoie à l'élève « évalué »	146 soit 6 %
modifie les conditions matérielles	130 soit 5 %
renvoie à la classe	128 soit 5 %
donne la « bonne réponse »	127 soit 5 %
menace	119 soit 5 %
encourage, félicite	62 soit 3 %
réalise une démonstration	17 soit moins de 1 %
Totaux	2532 soit 100 %

En ce qui concerne « ce qui suit l'énoncé évaluatif oral » pour l'ensemble des quatre enseignants, nous établissons que :

- La modalité la plus utilisée (à 56 %) est « rien », il s'agit de la modalité la plus fréquente pour chacun des enseignants ; tout particulièrement pour P2 et P3 (respectivement à 71 et 67 %).
- Les deux modalités suivantes en terme de fréquence (seulement à 7 %) sont « donne des éléments de procédure » et « donne des éléments de contenus ».
- La quatrième modalité en terme de fréquence (à 6 %) est « renvoie à l'élève « évalué » ».
- Puis viennent quatre modalités fréquentes pour chacune d'entre elles à 5 % mais avec des caractéristiques différentes.

³¹⁷ Dans le fichier des U.E.O. cette colonne est intitulée « destinataire ensuite ».

³¹⁸ Nous avons défini 4 modalités pour cette variable : « ensuite vers la classe » ou « ensuite vers un groupe d'élèves » ou « ensuite vers l'élève « évalué » » ou « pas de destinataire ».

³¹⁹ L'enseignant ne donne pas suite à l'énoncé évaluatif ni sous forme verbale, ni en modifiant les conditions matérielles, ni en réalisant une démonstration.

- « Modifie les conditions matérielles » est principalement utilisée par P3 et P1 (respectivement à 8 et 7 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe).
- « Renvoie à la classe » est utilisée par P1 et P4 (respectivement à 12 et 13 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe).
- « Donne la bonne réponse » est principalement utilisée par P1 à 11 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe.
- Enfin, « menace » est principalement utilisée par P3 (à 9 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe).

- Les deux modalités les moins utilisées « encourage, félicite » à 3 % (sans différence inter-enseignants) et « réalise une démonstration » : uniquement pour P3 (mais qui ne représente que 1% de l'ensemble des évaluations orales qu'ils émet dans sa classe).

Nous allons maintenant examiner qui est destinataire de ce qui suit les énoncés évaluatifs oraux. Dans notre fichier décrivant les U.E.O., grâce aux visionnages des films des séances, nous avons renseigné la colonne « destinataire ensuite » qui se décline en quatre modalités³²⁰, ce qui nous permet de construire le tableau suivant :

Tableau 19 – Occurrences et pourcentages pour « le destinataire de ce qui suit l'énoncé évaluatif oral »

	Pour les 4 enseignants
Pas de « destinataire »	1431 soit 56 %
Vers l'élève « évalué »	603 soit 24 %
Vers la classe ou vers le groupe dans lequel se trouve l'élève « évalué »	498 soit 20 %
Totaux	2532 soit 100 %

En ce qui concerne « le destinataire de ce qui suit l'énoncé évaluatif oral » pour l'ensemble des quatre enseignants, nous établissons que :

- La modalité « pas de « destinataire » » est la plus utilisée (à 56 %). Principalement pour P2 et P3 (respectivement à 72 et 68 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe) : il s'agit pour ces deux enseignants de leur modalité la plus fréquente.

³²⁰ Dans le fichier, les modalités apparaissent ainsi : « Ensuite-vers-classe », « Ensuite-l'élève » : il s'agit de l'élève « évalué », « Ensuite-groupe » : il s'agit du groupe dans lequel se trouve l'élève « évalué » et « Ensuite-pas-de-destinataire » (lorsque « rien » suivait l'énoncé évaluatif oral). Comme les effectifs de la modalité « Vers le groupe dans lequel se trouve l'élève « évalué » » sont ≤ 5 , nous avons regroupé cette modalité avec « vers la classe ».

- La deuxième modalité en terme de fréquence (à 24 %) est « vers l'élève « évalué » ».
- La modalité la moins utilisée (à 20 %) est « vers la classe ou vers le groupe dans lequel se trouve l'élève « évalué » », cette modalité représentant respectivement 30 et 40 % de l'ensemble des évaluations orales émises dans les classes) pour P1 et surtout P4 (il s'agit de sa modalité la plus fréquente).

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous terminons de décrire les dimensions des U.E.O. afin de caractériser les pratiques évaluatives orales, nous nous intéressons aux variations du niveau d'exigence constatées par rapport à la tâche³²¹ initialement proposée aux élèves.

1.7.6. Variation du niveau d'exigence, par rapport à celui de la tâche initiale proposée aux élèves

Lors des visionnages « inter-juges » des séances, nous avons déterminé trois variations perçues pour le niveau d'exigence que peut avoir un enseignant par rapport à la tâche initialement³²² proposée à ses élèves et que l'on peut repérer dans une U.E.O. Ce niveau d'exigence est :

- soit « augmenté » lorsque l'enseignant complexifie la tâche initiale (en donnant des consignes plus contraignantes, plus ambitieuses),
- soit « diminué », lorsque l'enseignant simplifie (en donnant des éléments majeurs de contenus, de procédures, voire la « bonne réponse »),
- soit, dans les autres cas, le niveau d'exigence est « le même ».

Dans notre « fichier des U.E.O. », nous avons renseigné la colonne « niveau exigence par rapport tâche initiale », ce qui nous permet de construire le tableau qui suit.

³²¹ Dans les 36 séances filmées, seule trois séances de Mathématiques : dans la classe C2 (voir en Annexes, la fiche N°14, page 48), dans la classe C3 (voir la fiche N°20, page 54) et dans la classe C4 (voir la fiche N°29, page 63).

³²² Il peut s'agir d'une tâche écrite, orale ou motrice. De plus, dans une séance, à chaque phase, une tâche spécifique est généralement proposée aux élèves.

**Tableau 20 –
Occurrences et pourcentages,
pour le « niveau d'exigence par rapport à la tâche initiale »**

	Pour les 4 classes
Même exigence	2132 soit 84 %
Exigence « augmentée »	249 soit 10 %
Exigence « diminuée »	151 soit 6 %
Totaux	2532 soit 100 %

En ce qui concerne le « niveau d'exigence par rapport à la tâche initiale », pour l'ensemble des quatre enseignants, nous établissons que :

- La modalité « même exigence » est de loin la plus utilisée (à 84 %) : il s'agit pour chacun des quatre enseignants de leur modalité la plus fréquente. Principalement pour P2 et P3 (respectivement à 94 et 92 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe) mais également pour P1 et P4 (respectivement à 68 et 74 % par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe).
- La deuxième modalité en terme de fréquence (seulement à 10 %) est « exigence « augmentée »».
- La modalité la moins utilisée (à 6 %) est « exigence « diminuée » », cette modalité représente, pour P1, 15 % de l'ensemble des évaluations orales qu'il émet dans sa classe et seulement 5,3 et 2 % pour respectivement P3, P2 et P4 par rapport à l'ensemble des évaluations orales qu'ils émettent dans leur classe).

Outre les caractéristiques communes aux quatre classes, nous allons exposer celles spécifiques de ces classes prises deux à deux.

2. Des U.E.O. spécifiques dans certaines classes

Ces caractéristiques spécifiques ont été établies par comparaison entre les différentes classes³²³.

**Tableau 21 –
Caractéristiques communes à C1 et C4 puis à C2 et C3
pour les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales**

	C1 et C4	C2 et C3
Des évaluations informelles orales fréquentes « chez » les quatre enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - moins fréquentes (respectivement en moyenne 2,99 et 2,55 par élève et par heure) - majoritairement « positives » (respectivement à 64 et 65 % par rapport à l'ensemble des énoncés évaluatifs dans ces classes) 	<ul style="list-style-type: none"> - plus fréquentes (respectivement en moyenne 3,12 et 6,77 par élève et par heure) - majoritairement « négatives » (respectivement à 78 et 87 % par rapport à l'ensemble des énoncés évaluatifs dans ces classes)
Comment les enseignants évaluent oralement et ce sur quoi portent ces évaluations	<ul style="list-style-type: none"> - ils répètent et approuvent le plus souvent - ils acquiescent c'est-à-dire bougent la tête verticalement respectivement à 33 et 31 % - ces évaluations portent majoritairement sur « le contenu » (respectivement à 92 et 85 %) 	<ul style="list-style-type: none"> - ils désapprouvent le plus souvent - ils acquiescent très peu c'est-à-dire bougent la tête verticalement respectivement à 5 et 2 % - ces évaluations portent majoritairement sur « l'attitude de travail » (respectivement à 52 et 76 %)
Le « non verbal » des enseignants au moment où ils émettent un énoncé évaluatif oral	<ul style="list-style-type: none"> - ils « balaient » peu du regard leurs élèves (respectivement à 7 et 19 %) - ils sont majoritairement « près du tableau » (respectivement à 47 et 57 %) - ils regardent souvent le tableau (respectivement à 12 et 16 %) - ils « pointent » le tableau (respectivement à 25 et 19 %) 	<ul style="list-style-type: none"> - ils « balaient » souvent du regard leurs élèves (respectivement à 39 et 53 %) - ils sont moins souvent « près du tableau » (respectivement à 25 et 29 %) - ils regardent rarement le tableau (respectivement à 1 et 3 %) - ils « pointent » rarement le tableau (respectivement à 1 et 4 %)

³²³ Pour toutes les dimensions des pratiques (ou variables) prises en compte dans ce tableau, les pourcentages annoncés sont comparables car, dans une lecture horizontale de ce tableau, ils renvoient à la même modalité d'une même variable.

	C1 et C4	C2 et C3
L'énoncé évaluatif oral n'est majoritairement suivi d'aucune autre régulation	<ul style="list-style-type: none"> - seulement à 39 et 34 %, respectivement dans C1 et C4 - P1 et P4 « renvoient à la classe » (respectivement à 12 et 13 %) - P1 et P4 « renvoient à l'élève « évalué » » (respectivement à 11 et 13 %) 	<ul style="list-style-type: none"> - très souvent à 71 et 67 % respectivement dans C2 et C3 - P2 et P3 « renvoient à la classe » quasiment jamais (respectivement à 1 et près de 0 %) - P2 et P3 « renvoient à l'élève « évalué » » très rarement (respectivement à 3 et 1 %)
Peu d'énoncés évaluatifs implicites	très peu pour P1 et P4 (respectivement à 0,2 et 1,5 %)	un peu plus pour P2 et P3 (respectivement à 5 et 4 %)
Après évaluation orale le niveau d'exigence est le même que celui demandé lors de la tâche initiale	<ul style="list-style-type: none"> - le plus souvent : à 68 et 64 % respectivement dans C1 et C4 - souvent l'exigence est augmentée à 17 et 24 % respectivement dans C1 et C4 	<ul style="list-style-type: none"> - quasiment toujours : à 94 et 92 % respectivement dans C2 et C3 - l'exigence est très rarement augmentée (à 3 %)

Cette étude descriptive des U.E.O. étant achevée, nous allons en présenter une synthèse que nous discuterons.

Synthèse et discussion au sujet des « interventions évaluatives » des enseignants

Nous avons allié qualitatif et quantitatif pour décrire les interventions évaluatives verbales et non-verbales des enseignants que nous avons opérationnalisées, dans le cadre de cette recherche, par l'étude d'« Unités d'Evaluation orale ». Nous synthétisons nos résultats, nous les discutons et mettons en perspective.

Les enseignants évaluent oralement fréquemment

Toutes les 1,56 fois par minute, soit environ toutes les 40 secondes, les enseignants émettent des évaluations informelles orales. Cette fréquence est moindre que celle citée par J. Hoetker et W. Ahlbrand (1969) qui donnait une évaluation orale toutes les 20 à 30 secondes, mais il s'agissait de « cours dialogué » uniquement, ce que nous n'avons que pour les phases A ou C de seulement 7³²⁴ séances sur les 36 filmées.

Les enseignants sont à l'initiative de ces évaluations

A 96,5 %³²⁵, les enseignants sont à l'initiative des U.E.O.. Les élèves sollicitent donc peu (à 3,5 %) les enseignants pour avoir un « retour » évaluatif oral : ne se le permettent-ils pas ? Pensent-ils que l'enseignant effectuera, de lui-même, un retour sur leur production ? Evitent-ils (Favre, 1992) de peur de montrer une « mauvaise image » d'eux face aux pairs et à l'enseignant (Allen, 1986; Durand, 1996) ?

Nous sommes, de toute façon, dans le cadre, plus général, des prises de paroles (Crahay, 1989) et des interactions lors de pratiques d'enseignement où les initiatives des enseignants sont très majoritaires (Clanet, 2002; P. Veyrunes & Saury, 2009).

³²⁴ Les séances 1, 2, 4 et 7 « se déroulent » dans la Classe C1 et les séances 34, 35 et 36 « se déroulent » dans la Classe C4.

³²⁵ Les pourcentages donnés dans cette synthèse sont définis par rapport à l'ensemble des U.E.O. établies pour les quatre enseignants.

**Les énoncés évaluatifs sont brefs, utilisent des déictiques,
sont parfois implicites et ne prennent sens qu'en situation,
très souvent grâce au non-verbal**

Le peu de mots utilisés (de 1 à 10), à chaque énoncé évaluatif oral, sont, le plus fréquemment, « oui », « d'accord » ou « très bien » pour les évaluations « positives » (lorsque l'enseignant montre son « accord ») et « non » ou « chut » pour les évaluations « négatives » (lorsque l'enseignant montre son désaccord).

Des termes polysémiques, car pouvant participer soit d'évaluations « positives », soit d'évaluations « négatives » sont également fréquents (tels « bien », « bon », « voilà »). S'ils ne sont pas accompagnés d'une locution adverbiale négative (comme « ne ...pas », notons qu'à l'oral le « ne » n'est en général pas utilisé), seule la situation permet d'en comprendre le sens : des intentions sont véhiculées par le corps (Bougnoux, 1998), ainsi les gestes de l'enseignant (les mouvements de sa tête, le volume de la voix), la qualité ce qu'a produit l'élève, ce qui va suivre l'énoncé évaluatif sont alors déterminants.

Dans ces énoncés évaluatifs oraux, des déictiques sont fréquemment employés renvoyant, eux aussi, à des éléments de la situation. Ces déictiques ne peuvent être définis qu'en référence aux interlocuteurs et, dans la situation de communication, tout particulièrement au non-verbal (les positions dans l'espace, les « pointages » avec un doigt, par exemples). D'où l'emploi de nombreux marqueurs personnels, tels : je, tu, te, nous, vous, on ; de marqueurs de la monstration tels : ce, ça, cette, ceci et enfin de marqueurs spatio-temporels : tels : là, en bas.

De plus, outre désapprouver (à 64 %) et approuver (à 22 %) de manière explicite, les enseignants, pour évaluer oralement, peuvent répéter (à 11 %) ou reformuler (à 3 %) ce qu'un élève a dit oralement. Nous avons, pour 14 %, des évaluations qui, si l'on en reste aux énoncés, ne sont pas explicites mais qui, grâce au non-verbal le plus souvent, permettent de savoir s'il s'agit d'évaluations « positives » ou « négatives »³²⁶.

³²⁶ Lorsque l'enseignant « répète » l'évaluation est « positive » à 95 % et « négative » à 5 %. Lorsque l'enseignant « reformule » l'évaluation est « positive » à 89 % et « négative » à 11 %.

Enfin, notons que, pour 3 % dans ces quatre classes, des énoncés implicites³²⁷, relevant d'évaluations « négatives », sont utilisés. Ces énoncés obligent l'élève (ou les élèves) à aller « à la quête d'un autre sens », « à aller chercher autre chose derrière l'apparence des mots » (Mancovsky, 2003).

Les enseignants « semblent se satisfaire³²⁸ » de ce type d'énoncés pouvant pourtant entraîner des malentendus (Hersant, 2004a; Kerbrat-Orecchioni, 1986) en terme de compréhension de la part des élèves. Nous émettons l'hypothèse que ces malentendus sont rares vu le non-verbal qui accompagne ce type d'énoncés, qui lui est explicite, ou vu ce qu'a (ont) produit le (ou les élèves) concerné(s). De plus, ces énoncés permettent aux enseignants, qui sont très souvent multi-sollicités en situation d'enseignement-apprentissage, de « gagner du temps », car ces implicites sont souvent à la fois évaluatifs et injonctifs³²⁹, c'est-à-dire explicitant ce qui est attendu. N'est-ce pas également une façon de faire passer des messages³³⁰ où tout n'est pas dit mais où parfois l'implicite, qui peut être humoristique, permet quand même de dire sans dramatiser ?

Ce sont des productions orales qui sont majoritairement évaluées

Dans le cadre de cette recherche, nous avons défini que trois types de productions des élèves pouvaient être évaluées oralement par les enseignants : des productions orales, écrites ou motrices.

Dans ces quatre classes, les enseignants émettent des évaluations orales majoritairement (à 57 %) lors de productions orales des élèves. Ces derniers produisent à l'oral d'autant plus que la situation d'enseignement-apprentissage s'y prête : comme l'organisation de la situation relève principalement de l'enseignant, il peut ou pas favoriser les productions orales des élèves.

³²⁷ Par exemple : « Tiens toi bien sur ta chaise » est un énoncé évaluatif oral implicite. En effet, l'élève doit comprendre que l'enseignant estime qu'il se tient mal...

³²⁸ Notons que de tels énoncés sont peu fréquents, en particulier dans le cadre de cette recherche. De plus, nous n'avons conservé, lors des visionnages « inter-juges », que les énoncés qui, pour nous, étaient clairement évaluatifs.

³²⁹ Comme (ligne 160) « Tiens toi bien ».

³³⁰ Comme (ligne 1670) : « C'est bon / .../ si on te dérange on peut sortir ». Les enseignants ne prennent-ils pas ainsi des « précautions », c'est-à-dire qu'ils sont attentifs aux effets perlocutoires (Austin, 1970), tout particulièrement lors d'évaluations « négatives » ?

Ainsi, la mise en place du « cours dialogué », les modes de regroupement des élèves, les supports de production, les sollicitations aux élèves... permettent plus ou moins la possibilité d'échanges oraux.

Notons que d'autres productions orales peuvent avoir lieu : elles ne sont pas en lien avec les contenus d'enseignement-apprentissage, mais sont produites lors de moments où « l'attitude de travail » d'un ou plusieurs élèves ne « satisfait » généralement pas l'enseignant : on parle alors communément de « bavardages », d'« agitation » des élèves...

Les évaluations informelles orales sont individuelles et sans le prénom de l'élève « évalué »

Avec 67 % contre 33 % aux évaluations collectives (c'est à dire vers un groupe d'élèves ou vers la classe entière) les enseignants semblent privilégier les micro-ajustements (Gauthier et al., 2003), mais lorsque ces régulations se font à « voix « forte » ou « très forte », tous les élèves en « profitent » et ce sont donc des macro-ajustements qui permettent des régulations vers la classe entière. Le fait que le prénom de l'élève évalué ne soit utilisé qu'à 24 % peut être expliqué par le non-verbal : en effet au moment où ils émettent un énoncé évaluatif, les enseignants regardent l'élève évalué à 41 % et sont à 25 % proche de cet élève.

L'« attitude de travail » est toujours évaluée négativement

Parmi les évaluations orales émises par des enseignants, certaines peuvent avoir pour objet « le contenu », « la présentation ou l'orthographe », « la procédure » ou « l'attitude de travail ». Quelle que soit la classe, 100 % des fois où l'« attitude de travail » est l'objet d'évaluations orales, ces évaluations sont « négatives ». Les enseignants, lorsqu'ils évaluent cette « attitude de travail », ne le font donc que lorsqu'elle pose problème par rapport à l'élève lui-même, voire par rapport au « climat de travail » de la classe. Ils n'évaluent donc pas positivement les élèves qui sont « correctement » engagés dans la tâche.

Nous pouvons retrouver ces préoccupations lors des évaluations sur « la présentation ou l'orthographe » qui sont à 89 % objet d'évaluations « négatives ». De plus, nous constatons que quel que soit l'enseignant, il « encourage, félicite » peu (à 3 % sans différence inter-enseignants).

Rarement, les enseignants, « touchent » l'élève « évalué »

Parmi les dimensions non-verbales que nous avons explorées, la position de l'enseignant au moment où il émet un énoncé évaluatif oral se décline en cinq modalités. La modalité la moins utilisée (à 3 %), mais sans différence inter-enseignants, est « touche l'élève « évalué » ». La « distance proxémique » entre enseignant et élève(s), au moment où l'enseignant émet un énoncé évaluatif oral, est donc, quel que soit l'enseignant, rarement réduite par le toucher.

La fréquence des évaluations orales est moindre en E.P.S. qu'en Français et en Mathématiques

Avec respectivement des fréquences de 4,71 et de 4,60 énoncés évaluatifs émis par heure et par élève en Mathématiques et en Français, pour une fréquence de seulement 2,26 énoncés évaluatifs émis par heure et par élève en E.P.S., nous constatons que, dans cette dernière discipline, les énoncés évaluatifs oraux sont plus de deux fois moins nombreux.

Plusieurs pistes explicatives sont envisageables.

- L'E.P.S. est-elle une discipline où il est moins « nécessaire » d'évaluer car c'est une discipline avec moins d'attentes étant de valences scolaires et sociales moins importantes (Dauvisis, 1992) ? C'est ce qu'explique P1 dans l'entretien que nous avons réalisé en fin d'année : il « n'évalue pas les élèves » en E.P.S., alors qu'en Français et en Mathématiques « c'est plus cadré », il attend « des résultats ».

- De plus, certains enseignants, vu le faible volume horaire consacré à cette discipline lors des formations initiale et continue, se sentent-ils moins « capables » d'évaluer, comme nous le précise P1 « c'est peut-être par manque de formation », ou P2 au « niveau théorique », « je me sens pas armée », « je manque d'éléments »

- Est-ce les conditions matérielles (élèves dispersés, souvent en extérieur, ...) qui rendent spécifiques les interactions évaluatives ? Comme le précise P2 : « le fait d'avoir une classe dans un espace assez grand », « avec des enfants qui partent partout », c'est « la discipline à gérer »...P4 se sent « plus proche », va plus « vers les élèves », c'est « une relation à l'enfant différente ».

Ce sont les élèves « faibles » qui sont « les plus évalués »

Avec une moyenne de 3,53 évaluations informelles orales par élève « faible » et par heure contre 2,42 pour les « forts » et 2,39 pour « moyens », nous constatons que les enseignants de notre recherche engagent plus de « retours évaluatifs » avec les « faibles » qu'avec les élèves d'autres statuts. Ces résultats vont dans le sens de recherches réalisées en France (Altet & al, 1994; 1996; Talbot, 2007).

Les caractéristiques des pratiques évaluatives orales que nous venons de synthétiser et qui sont communes à nos quatre classes ne peuvent être considérées comme des caractéristiques propres aux enseignants. Ce sont des caractéristiques propres aux processus organisateurs à l'œuvre lors des situations d'enseignement-apprentissage. Si certains « choix », lors des séances, relèvent principalement des enseignants (supports de travail, modes de regroupement et sollicitations des élèves, par exemples), d'autres sont contraints par des processus relevant du socio-historico-culturel, tels ceux relatifs à la forme scolaire (Vincent, 1994) qui entraînent, entre autres, une prédominance des interactions à l'initiative de la personne qu'est le « maître ».

Enfin les enseignants sont, le plus souvent, multi-sollicités et contraints par les interactions avec leurs élèves, d'où le peu de temps qu'ils peuvent accorder à chacun, ce qui peut expliciter la brièveté des énoncés évaluatifs et le fait que **lors d'énoncés évaluatifs oraux, les enseignants régulent principalement par rapport à ce qui « ne va pas »** (65 % d'évaluations « négatives » vs 35 % d'évaluations « positives »)³³¹. N'existe-t-il pas aussi une posture implicite et relativement généralisée qui amène les enseignants à ne jamais trop féliciter ou encourager leurs élèves de peur, du coup, qu'ils ne s'investissent plus dans leur « travail scolaire » ?

Les résultats comparatifs regroupant les classes deux à deux, amènent un certain nombre de réflexions.

³³¹ P3 lors de l'entretien le dit à sa manière : « je vais privilégier ceux qui ont des difficultés » mais « il faut regarder à droite à gauche pour voir si y a rien qui arrive ». Il privilégie les interactions avec les « faibles » mais parfois il est encore plus sollicité par la « gestion de la classe ».

- Le plus fréquemment P1 et P4 régulent, lors d'énoncés évaluatifs oraux, sur les contenus disciplinaires d'enseignement-apprentissage : ils ne semblent pas avoir de difficultés à maintenir un « climat de travail ». Par contre, P2 et P3 régulent le plus fréquemment sur l'« attitude de travail » soit vers l'ensemble des élèves.

Il s'agit pour ces deux enseignants d'améliorer le « climat de travail » pour l'ensemble des élèves, en témoignent les très nombreux « balayages » du regard (en lien statistiquement significatif³³² avec des évaluations « négatives ») et les « chut collectifs » utilisés. Il s'agit également d'amener des élèves individuellement à avoir une attitude qui permet l'engagement dans la tâche prescrite.

- P1 et P4 sont majoritairement « près du tableau » lorsqu'ils émettent une évaluation orale, ce qui est peu le cas pour P2 et P3. La présence de P1 et P4 « près du tableau » leur permet d'activer des références écrites pour l'ensemble des élèves de la classe (Beziand et al., 2003; Veyrunes, 2010). Ces derniers sont amenés à regarder le tableau puisque, dans le même temps, ces enseignants le « pointent » souvent et d'ailleurs ils utilisent parfois dans leurs énoncés évaluatifs des marqueurs de la monstration, ce qui est très peu le cas pour P2 et P3. P1 et P4 réduisent ainsi la « distance proxémique » en amenant les élèves à regarder dans la même direction, ce qui renforce leurs énoncés évaluatifs et donc leurs régulations puisque l'on peut considérer qu'il y a une corrélation négative entre la « distance proxémique » et l'intensité de ce qui est signifié (Forest, 2006).

- Le plus souvent, lorsqu'une évaluation est « négative », en « renvoyant à la classe³³³ » après un énoncé évaluatif, P1 et P4 utilisent une dynamique collective pour faire « avancer » leurs séances, ce qui est rarement le cas pour P2 et P3. Outre « renvoyer à la classe » qui permet à des élèves de compléter, justifier, expliciter, P1 et P4 renvoient à l'élève « évalué » ce qui peut lui permettre également de compléter, justifier, expliciter. A travers ces pratiques, plus d'activités cognitives voire métacognitives semblent favorisées pour les élèves des classes C1 et C4 que pour les élèves des classes C2 et C3.

³³² Chi2 = 498,8 ; p < .0001.

³³³ P1 et P4 utilisent le « cours dialogué » lors de 4 séances sur 9 chacun : lors de phases A « d'introduction, de rappels » pour P1 et lors de phases A ou C (phases de corrections, de mises en commun, d'institutionnalisation) pour P4. Le « cours dialogué » permet « ces renvois », alors que P2 et P3 n'utilisent jamais « le cours dialogué » (voir les fiches séances en Annexes, pages 35 à 70). Le « cours dialogué » permet, à la fois, la « gestion de la classe » et la « gestion des contenus » (Veyrunes & Saury, 2009).

- De plus, nous constatons que fréquemment ($\geq 67\%$) P2 et P3 ne régulent pas après avoir émis leur énoncé évaluatif oral : nous sommes dans des pratiques plus proches du contrôle que de l'évaluation formative (Ardoino & Berger, 1989) puisque, dans ces cas-là, il n'y a pas « échanges » au moins oraux (Altet, 1992) entre enseignant et élève(s). En termes d'échanges nécessaires à une « réelle » évaluation, notons également que, dans les classes C1 et C4, les élèves sont plus à l'initiative d'évaluations orales émises par leur enseignant que dans les classes C2 et C3 (à 8 contre 1 %).

Nous venons d'étudier certaines des interventions des enseignants, celles qui articulent le verbal et le non-verbal aux moments d'énoncés évaluatifs oraux. Nous allons maintenant étudier des dimensions des environnements d'enseignement-apprentissage. Nous rendons compte ainsi de notre recherche sur les pratiques évaluatives informelles orales qui utilise un cadre d'analyse renvoyant à trois « pôles » en interactions (Bandura, 2002).

Chapitre 2

Environnements

d'enseignement-apprentissage :

statuts et Sentiments d'Efficacité Personnelle

des élèves, dans trois disciplines scolaires

Nous allions qualitatif et quantitatif pour décrire certaines dimensions des lieux de « cueillettes de nos données³³⁴ » : les écoles, les enseignants, les élèves des classes concernés par cette recherche. Notre objectif n'est pas de tenter de maîtriser l'ensemble des dimensions pouvant caractériser les pratiques enseignantes. Mais, considérant que les pratiques d'un enseignant relèvent de trois dimensions en interactions : les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant, les « interventions » qu'il met en œuvre et l'environnement³³⁵ dans lequel dans lequel il évolue professionnellement, il nous paraît important d'avoir des données sur des variables contextuelles « repérées dans notre état de la question » afin de contextualiser et « discuter » nos résultats.

Comme nous l'avons déjà exposé, la lourdeur de nombreuses « visites », sur une année scolaire, pour les enseignants concernés et surtout le fait de filmer et donc d'obtenir les autorisations de toutes les familles a réduit les lieux possibles de nos recueils.

Nous sommes allée dans des classes de C.E.2³³⁶ de quatre écoles différentes chez des enseignants que nous avons sélectionnées³³⁷ et où nous avons, à la fois obtenu l'accord des enseignants, des inspecteurs, des directeurs et des familles sollicités, pour mettre en œuvre notre recueil de données.

³³⁴ « Cueilli », car, comme nous l'avons brièvement développé nous ne prélevons, bien qu'utilisant des enregistrements vidéo, qu'une très faible partie de ce qui « arrive » pendant les quelques séances où nous avons filmé ces classes. Il ne s'agit pas en soi de « données » mais, à partir de notre lecture spécifique dû à notre cadre d'analyse, d'élaborer, ce qui pourrait même être nommés : des « construits »....

³³⁵ La discipline enseignée est partie prenante de cet environnement, le lieu d'exercice également (nous ne le prenons pas en compte dans cette thèse, aucune de nos écoles n'étant dans des zones dites « difficiles »). En E.P.S., le contrôle des élèves au niveau de leur activité motrice peut entraîner beaucoup de régulations individuelles (Debars & Amade-Escot, 2006; Trouilloud, 2002).

³³⁶ Cours Élémentaire 2^{ème} année (élèves de 8 ans, s'ils sont d'« âge normal »).

³³⁷ Comme nous l'avons déjà explicité : il s'agit d'enseignants « chevronnés » qui enseignent les trois disciplines en question sans intervenants extérieurs.

1. Des classes « ordinaires » relativement « semblables »

Nous recueilli nos données dans quatre écoles élémentaires publiques et urbaines³³⁸, non situées en Z.E.P.³³⁹ mais de tailles, de niveaux de P.C.S.³⁴⁰ des familles, de stabilité de leurs équipes enseignantes, de résultats aux Évaluations Nationales C.E.2³⁴¹, variés.

Dans ces écoles, nous avons « observé » quatre enseignants³⁴², tous Professeurs des Écoles, en possession d'une Licence, formés en I.U.F.M.³⁴³, n'appartenant à aucun « mouvement pédagogique », non débutants (mais d'anciennetés variées), bien notés par leur hiérarchie et pouvant exercer seul les trois disciplines en question.

Grâce à un accès aux documents administratifs de chacune des classes, par l'intermédiaire des directeurs des écoles, nous avons retenu quelques variables³⁴⁴ contextuelles nous paraissant pouvoir « peser » sur les pratiques des enseignants.

Le nombre d'élèves de C.E.2 concernés par cette recherche est de 100, toutes classes réunies, avec une majorité de garçons (58 pour 42 filles). Les effectifs des classes s'étendent de 24 à 27 élèves. La Classe C2 et la Classe C4 ont une majorité de garçons (notons que dans cette dernière classe les garçons représentent deux tiers de l'effectif total de la classe). Mais cette variété inter-classe constatée, en fonction du sexe, n'est pas statistiquement significative ($\text{Chi}^2 = 2,67$; $p = .44$).

³³⁸ Qui n'ont pas toujours les caractéristiques moyennes des classes en France, voir en Annexes, pages 77 à 81, les « fiches écoles » puis l'analyse réalisée.

³³⁹ « Zone d'Éducation Prioritaire », remplacé depuis 2007 par « Réseau Ambition Réussite » (R.A.R.) puis récemment par « Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition et la Réussite » (ECLAIR) : les écoles relevant de ces dispositifs ont des moyens humains ou financiers supérieurs à ceux des écoles « ordinaires ».

³⁴⁰ Profession et Catégories Socio-professionnelle(s).

³⁴¹ Nous les détaillerons lorsque nous caractériserons les élèves concernés par cette recherche.

³⁴² Voir les « fiches enseignants », en Annexes, pages 85 à 88, puis l'analyse réalisée.

³⁴³ Institut Universitaires de Formation des Maîtres, intégré à l'Université depuis 2009.

³⁴⁴ Ces variables : « taille », effectif des élèves d'âge « normal », niveau socio-économique des familles de leurs élèves et stabilité des élèves dans le groupe scolaire sont opérationnalisées, pour chacune des classes, par les modalités inscrites en tête de chacune des colonnes du tableau que nous proposons. Ces variables ont donc été rentrées, grâce à leurs modalités dans un tableau créé sous Staveview où chaque ligne correspond à un élève. Pour les détails, en Annexes, page 137 à 163, voir notre « fichier élèves » et le récapitulatif pour ces quatre classes.

Le nombre d'élèves par classe à l'âge « normal³⁴⁵ » est très variable : les Classes C3 et C4 ont respectivement un et deux élèves avec un an de retard mais aucun élève avec un an d'avance. Par contre, les Classes C1 et surtout C2 ont beaucoup plus d'élèves qui ne sont pas à l'âge normal : respectivement un et deux élèves avec un an d'avance et respectivement quatre et cinq élèves avec un an de retard. Dans la Classe C2, plus d'un quart des élèves n'est pas à l'âge normal. Cette variété inter-classe constatée ne semble pas statistiquement significative³⁴⁶. De plus, remarquons que, dans toutes ces classes, le sexe n'est pas en relation avec le fait d'être ou de ne pas être à l'âge normal ($\chi^2 = 1,2$; $p = .55$).

L'hétérogénéité et la répartition des niveaux des P.C.S. des parents des élèves sont variables selon les classes : les Classes C4 et surtout C1 étant les plus hétérogènes et les plus « favorisées ». Quant aux Classes C2 et surtout C3, elles sont plus homogènes mais plus « modestes ». Les différences inter-classes constatées ne sont pas significatives (pour les P.C.S. des pères : $\chi^2 = 14,27$; $p = .11$ et pour les P.C.S. des mères : $\chi^2 = 9,06$; $p = .43$).

Nous avons mis en évidence, pour les élèves de ces quatre classes, un lien statistique très significatif entre l'âge et la catégorie de P.C.S.³⁴⁷ de leur mère uniquement : toutes disciplines réunies, les élèves ayant une mère de P.C.S. I sont plus nombreux que théoriquement attendu parmi ceux « en avance » et les élèves ayant une mère de P.C.S. IV sont plus nombreux que théoriquement attendu parmi ceux « en retard ». Ce résultat va dans le sens de ceux établis par O. Cosnefroy et P. Rocher (2004)³⁴⁸. Pour ces auteurs, le niveau de diplôme des mères et l'« âge scolaire » de leurs enfants est en lien.

³⁴⁵ C'est-à-dire n'ayant ni « redoublé » (un an de retard), ni « sauté » (un an d'avance) un seul niveau de classe depuis le début de sa scolarité. L'expression « élève à l'heure » est également utilisée.

³⁴⁶ ($\chi^2 = 7,15$; $p = .31$) mais la validité de notre test est discutable : pour effectuer un χ^2 , la convention utilisée, de façon usuelle, exige que tous les effectifs attendus soient égaux ou supérieurs à 5. Ce n'est pas le cas pour les données en question. Toutefois, D.C. Howell (1998, p. 174) précise que les résultats erronés sont faibles dans le cas où les effectifs attendus sont inférieurs à 5, « pour autant que la taille totale de l'échantillon soit supérieure ou égale à 8 ». Pour cet auteur, les risques seraient plus importants d'accepter l'hypothèse nulle à tort, que de la rejeter à tort...

³⁴⁷ Voir en Annexes, page 131, ce que sont les P.C.S. Ces Professions et Catégories Socioprofessionnelles sont définies sur quatre niveaux : le 1^{er} niveau étant le plus « élevé », le 4^{ème} niveau étant le plus « bas ».

³⁴⁸ « Plus le diplôme de la mère est élevé et plus le taux d'accès en quatrième sans redoublement est élevé : 94 % des enfants ayant une mère titulaire d'un baccalauréat ne redoublent jamais jusqu'en quatrième, alors que ce chiffre baisse à 50 % quand la mère n'a aucun diplôme. Les disparités de réussite selon le niveau de diplôme du père sont moins marquées mais restent prononcées... ».

Ces quatre classes, à cours unique de Cours Élémentaire 2^{ème} année (C.E.2), peuvent être qualifiées d'ordinaires et sont relativement semblables : elles ne comptent pas d'élève à handicap avéré, tous leurs élèves sont scolarisés depuis la Petite Section de Maternelle.

Mais deux caractéristiques (statistiquement très significatives³⁴⁹) distinguent ces quatre classes :

- **La stabilité des élèves dans le même groupe scolaire**, depuis la Petite Section, est très variable : de plus de 80 % (pour la Classe C3) à 0 % (pour la Classe C2, cette classe étant dans une école qui a été créée quatre ans avant la « cueillette de nos données »). Les différences constatées sont très significatives ($\text{Chi}^2 = 40,46$; $p < .0001$) : les Classes C3 et C4 ont des élèves plus nombreux qu'attendu parmi ceux qui sont stables, la Classe C2 a des élèves plus nombreux qu'attendu parmi ceux qui ne sont pas stables³⁵⁰.

- **L'effectif de leurs élèves signalés au R.A.S.E.D³⁵¹**, comme nous allons le détailler.

³⁴⁹ p des $\text{Chi}^2 \leq .01$.

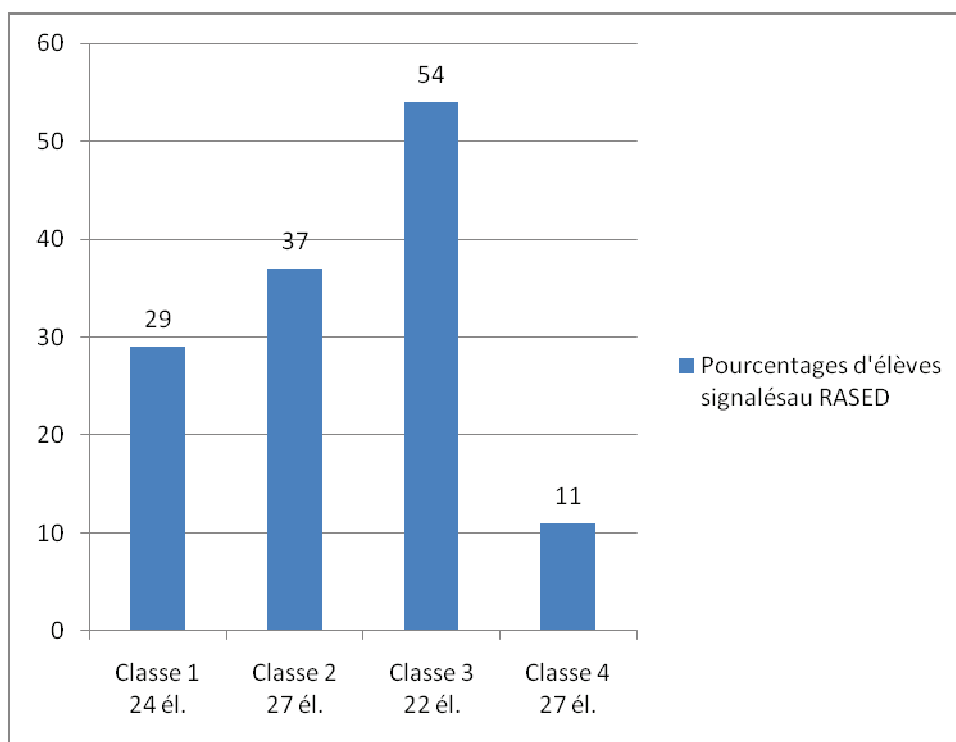
³⁵⁰ Pour les « contributions des cellules », nous utilisons les valeurs habituellement en usage : significativement faibles ($< -1,96$), non significatives (entre $-1,96$ et $1,96$), significativement fortes ($> 1,96$).

³⁵¹ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

2. Par classe, un nombre d'élèves « signalés » au R.A.S.E.D très variable mais un seuil de signalement commun

Nous avons recueilli, par classe, le nombre d'élèves « signalés », en début d'année scolaire, aux R.A.S.E.D³⁵². Ces élèves sont considérés par les enseignants comme étant en grande difficulté, quelques-uns d'entre eux sont pris en charge par un ou des membres du R.A.S.E.D., d'autres sont « suivis » à l'extérieur de l'école.

Graphique 4



Pour chacune des classes le nombre d'élève signalés est très variable : il représente plus de la moitié de la Classe 3 alors qu'il ne représente que 11 % de la Classe C4. Les différences constatées sont très significatives ($\chi^2 = 10,96$; $p = .01$). Ce sont les Classes C3 et C4 qui contribuent à cette significativité : la Classe C3 par un très fort effectif d'élèves signalés, la Classe C4 par un très faible effectif d'élèves signalés. Dans chacune des classes, les élèves signalés en Français sont aussi signalés en Mathématiques, excepté un élève de la Classe C1 et trois élèves de la Classe C3.

³⁵² Le signalement au R.A.S.E.D. officialise que l'élève est en importantes difficultés scolaires.

Ce sont les mêmes classes qui sont contrastées par rapport à la stabilité de leurs équipes enseignantes³⁵³ dans leur école d'exercice. En effet, la Classe C3 se situe dans une école où l'équipe d'enseignants a été entièrement renouvelée l'année précédant notre recueil de données. C'est donc une école où les enseignants se « découvrent » encore et où le peu d'outils construits en communs ne favorise pas la cohérence et la continuité classe à classe qui, dans certaines conditions, peuvent participer à « la réussite » des élèves. A l'opposé, la Classe C4 se situe dans une école où l'équipe d'enseignants est stable, où ces enseignants (travaillant à temps complet) ont des temps de travail collectif centrés sur la construction d'outils communs (programmations, évaluations, préparations de séquences, activités couvrant jusqu'au Hors Temps Scolaire).

Enfin, pour caractériser plus précisément les élèves de « nos » quatre classes, nous nous intéressons aux résultats de ces élèves aux Evaluations Nationales de début d'année scolaire³⁵⁴. Dans le tableau qui suit, nous relevons, classe par classe, le score maximal obtenu à ces évaluations pour les élèves signalés au R.A.S.E.D. et le score minimum obtenu à ces évaluations pour les élèves non signalés au R.A.S.E.D..

Tableau 22 – Scores (sur 100) de réussite aux Evaluations Nationales et signalement au R.A.S.E.D., par classe

	Score maximum pour un élève signalé au R.A.S.E.D.	Score minimum pour un élève non signalé au R.A.S.E.D.
Classe 1	51,2	58,3
Classe 2	56	57
Classe 3	51,6	60,7
Classe 4	52,4	57,1

Notons que pour chacune des classes, il n'y a pas d'élève ayant obtenu un score de réussite compris entre les deux valeurs relevées dans ce tableau. 57 % de réussite³⁵⁵ est donc un seuil commun aux quatre classes pour qu'un élève soit signalé au R.A.S.E.D..

³⁵³ La stabilité d'une équipe favorisant un travail « cohérent » dans une école et participant à la réussite des élèves, comme l'a mis en évidence le rapport Moisan – Simon pour les Z.E.P. (Moisan, C. et Simon, J. Les déterminants de la réussite scolaire en Zone d'Education Prioritaire, INRP, 1997).

³⁵⁴ Pour permettre des comparaisons, les scores obtenus par chacun des élèves dans chacune des deux disciplines sont ramenés à 100 : les scores initiaux maxima étant de 97 en Français et de 83 en Mathématiques. Ces scores initiaux individuels sont calculés en additionnant les points obtenus par chacun des élèves. Un point correspond au code 1, c'est à dire la meilleure réponse attendue, pour chacun des items, selon le corrigé proposé dans le protocole national.

³⁵⁵ D'après nos connaissances, ce seuil ne semble pas être le résultat d'une norme extérieure aux écoles.

Nous établissons ainsi que les élèves signalés au R.A.S.E.D.³⁵⁶, toutes classes réunies, sont ceux qui ont moins de 57 % de réussite (soit en Français, soit en Mathématiques, soit dans les deux disciplines) aux Evaluations Nationales C.E.2, en début d'année scolaire.

Nous allons encore caractériser les élèves de ces quatre classes en nous intéressant à leurs statuts.

3. Les statuts des élèves

Afin de mettre à l'épreuve notre conjecture avançant que les pratiques d'enseignement évaluatives orales pourraient différer selon le statut des élèves (les statuts attribués aux élèves étant considérés comme un indicateur des attentes des enseignants), nous avons demandé aux enseignants de nous communiquer le statut scolaire³⁵⁷ de chacun de leurs élèves, à chaque trimestre³⁵⁸, pour chacune des trois disciplines³⁵⁹ dans lesquelles nous avons recueilli nos données.

Comme nous l'avons développé³⁶⁰, les enseignants ont nécessairement des attentes leur permettant d'anticiper et d'interpréter ce qui se passe dans le « milieu » sans cesse en mouvement qu'est « la classe », mais ils ne sont pas forcément conscients de leurs pratiques différentielles en fonction de leurs attentes. Ces attentes constituent des biais perceptifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité, lorsque les enseignants perçoivent, interprètent et évaluent ce que produisent leurs élèves. Ce ne sont pas les attentes elles-mêmes qui influencent ce que font les élèves, voire leurs performances, mais plutôt les interventions particulières des enseignants fondées sur ces attentes.

³⁵⁶ Pour le signalement au R.A.S.E.D., les deux sexes des élèves sont représentés quasiment à parts égales. Par rapport aux Evaluations nationales, certaines études mettent en évidence des différences de réussite selon le sexe, au profit des filles en Français et des garçons en Mathématiques...

Ainsi, en 2005, en Mathématiques, les filles obtiennent un score moyen de 69,7 sur 100 contre 72,02 pour les garçons en classe de C.E.2 et de 61,66 contre 65,34 pour les garçons en Sixième. Alors que pour le Français, nous notons des scores moyens inversés, les filles obtiennent une moyenne de 74,64 sur 100 contre 70,22 pour les garçons en C.E.2 et de 61,45 contre 55,44 pour les garçons en Sixième (Toczek, 2005).

³⁵⁷ Pour rappel : les élèves peuvent être qualifiés, par leur enseignant, dans chacune des disciplines, de « fort », « moyen » ou « faible ».

³⁵⁸ Les statuts ont été recueillis neuf fois dans l'année pour chacun des élèves, il peut y avoir des variations entre deux recueils. Nous ne prenons pas en compte ces variations éventuelles.

³⁵⁹ Pour rappel : le Français, les Mathématiques et l'Education Physique et Sportive.

³⁶⁰ Dans le sous-chapitre « Pratiques d'enseignement et attentes des enseignants ».

L'étude de ces statuts³⁶¹ nous permet de préciser leurs effectifs par modalité, par classe et par discipline ainsi que leurs évolutions sur une année scolaire. Les classes n'ayant pas le même effectif d'élèves, pour comparer nos résultats descriptifs de classe à classe, nous avons été amenée à prendre en compte des effectifs ramenés à 100.

3.1. De nombreux élèves sont qualifiés de moyens, peu sont qualifiés de faibles : les distributions sont variables selon les classes et les disciplines

3.1.1. Statuts des élèves et classes

Nous décrivons les statuts³⁶² des élèves selon les classes dans lesquelles nous avons recueilli nos données. Dans le tableau suivant³⁶³, nous donnons, pour chaque classe, les effectifs d'élèves par statut (ramenés à 100), toutes disciplines et tous trimestres réunis.

Tableau 23 –Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par classe, tous trimestres et disciplines réunis

Classes et p des Chi2 intra-classes	Occurrences ³⁶⁴ d'élèves « forts »	Occurrences d'élèves « moyens »	Occurrences d'élèves « faibles »
C 1 p < .01	45,38	36,57	18,05
C 2 p < .01	35,80	44,86	19,34
C 3 p = .11	33,33	41,92	24,75
C 4 p < .01	33,74	52,68	13,58

³⁶¹ Nous avons réalisé des comparaisons de classe à classe, en ayant pris comme précaution de définir, selon strictement le même protocole, les statuts scolaires aux enseignants. Mais, nous sommes consciente des difficultés liées à ces catégorisations puis comparaisons : le statut scolaire d'un élève étant contextualisé : il dépend, en particulier, des performances des autres élèves de sa classe (Pansu et al., 2000).

³⁶² Les élèves ont été classés, à chaque trimestre, par leur enseignant, dans les trois catégories de statut (fort, moyen, faible) que nous leur avons proposées et pour lesquelles les catégories leur ont été précisément définies. Les élèves sont ainsi qualifiés de...ou dits...au regard de leur situation scolaire, il ne s'agit normalement pas de valeur liée à leur « personne ».

³⁶³ Ce tableau est établi en fonction des données du « fichier élèves » que nous avons construit (voir en Annexes, pages 137 à 162).

³⁶⁴ Pour chaque case, nous avons procédé de la même façon. Nous avons additionné, pour chaque discipline et à chaque trimestre, soit neuf fois dans l'année, les rapports obtenus en divisant l'effectif des élèves correspondant à la modalité du statut de la case du tableau par l'effectif total des élèves de la classe puis nous avons divisé cette somme par le nombre de rapports. Par exemple pour cette première case : $(13/24+13/24+13/24 +10/24+10/24+10/24 +10/24+10/24+9/24) / 9 = 45,38$.

Pour les Classes C1, C2 et C3 nous constatons que les différences intra-classes de distributions des statuts sont statistiquement très significatives, ce qui n'est pas le cas pour la Classe C4. Nous « avons grisé » les cases dont les données contribuent à la significativité des Chi2 (nous avons effectué des Chi2 dits à la norme ou d'ajustement à une norme³⁶⁵).

Toutes disciplines et tous moments dans l'année réunis, la Classe C1 se caractérise par un plus grand nombre d'élèves « forts » et un plus petit nombre d'élèves « faibles », les Classes C2 et C4 par un plus grand nombre d'élèves « moyens » et un plus petit nombre de « faibles ».

Afin de voir des différences inter-classes de distributions de statuts, nous avons calculé, pour chaque modalité de statut, les occurrences moyennes (sur 100) des quatre classes. Nous obtenons : « forts » 37,06, « moyens » 44, « faibles » 18,93. En effectuant des tests de Chi2, nous concluons que les différences de répartitions inter-classes constatées pour chacun des statuts ne sont statistiquement pas significatives.

A l'année, toutes classes réunies, le nombre de « moyens » augmente faiblement tandis que le nombre de « forts » et de « faibles » baisse.

- Nous pouvons émettre l'hypothèse explicative que, si ces enseignants se sentent peu performants et ne veulent par conséquent pas prendre de risque, ils se soient réfugiés dans la réponse médiane, ce qui les aurait amenés à qualifier de nombreux élèves de moyens.

- Une autre hypothèse serait la prise en compte du niveau scolaire des élèves. En effet, si nous suivons Smith et ses co-auteurs (1998), le niveau scolaire des élèves influence les enseignants pour 80 % dans leur catégorisation en ce qui concerne leurs attentes³⁶⁶. Nous pourrions examiner cette hypothèse explicative dans le sous-chapitre concernant les résultats des élèves aux Evaluations Nationales.

³⁶⁵ Classe par classe, nous avons comparé, pour la variable « statut des élèves », les occurrences des modalités obtenues aux occurrences des modalités théoriques. Pour ce faire, nous avons utilisé le test du Chi2 d'ajustement à une norme, celle des modalités attendues. Les occurrences attendues pour chacune des variables ont été calculées en divisant 100 par le nombre de modalités : la norme est donc l'équi-répartition.

Pour l'ensemble des tests concernant la variable « statut », nous ne pouvions utiliser un Test de Kruskal-Wallis, bien que nos modalités de la variable « statut » puissent être considérées comme ordonnées, de « faible » à « fort » par exemple, car nous sommes en présence de beaucoup trop d'ex-aequo pour valider un test basé sur les comparaisons de moyennes de rangs.

³⁶⁶ Le statut étant à la fois un « constat » et une projection vers l'avenir : le statut attribué à un élève est un indicateur des attentes de l'enseignant pour cet élève.

3.1.2. Statuts des élèves et disciplines scolaires

Nous quantifions les élèves selon leur statut en fonction des trois disciplines scolaires, Français, Mathématiques et E.P.S., dans lesquelles nous avons recueilli nos données.

Tableau 24 – Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par discipline, tous trimestres et classes réunis

Disciplines et p des Chi2 intra-disciplines	Occurrences d'élèves « forts »	Occurrences d'élèves « moyens »	Occurrences d'élèves « faibles »
Français p < .01	47	35,33	17,67
Mathématiques p = .03	40	39,33	20,67
E.P.S. p < .001	24	58,33	17,67

Dans toutes les disciplines, nous constatons que les différences de distributions des statuts sont statistiquement significatives (les données des cases grisées sont celles qui contribuent à la significativité des Chi2).

- **En Français, les élèves dits forts sont sur-représentés et les élèves dits faibles sont sous-représentés.**
- **En Mathématiques, les élèves dits faibles sont sous-représentés.**
- **En E.P.S., nous constatons que ce sont les élèves dits moyens qui sont très largement sur-représentés, alors que les deux autres statuts d'élèves sont sous-représentés.**

Ce résultat amène une hypothèse explicative sur le lien entre la perception qu'ont les enseignants de leurs « compétences » et le fait de s'« autoriser » à attribuer un statut « engagé » à chacun de leurs élèves dans une discipline donnée.

Ainsi, en E.P.S., où les formations initiale et continue sont faibles en volume horaire par rapport aux formations en Français ou en Mathématiques, les enseignants se sentent peut-être peu performants et ne veulent pas « prendre de risque » : ils se seraient réfugiés dans la réponse médiane, ce qui les aurait amenés à qualifier de nombreux élèves de moyens.

3.2. Les élèves sont majoritairement « bi-statuts contigus », sur une année scolaire, dans le cadre de ces trois disciplines

Nous pouvons analyser plus finement nos données³⁶⁷, grâce au « fichier des élèves » que nous avons construit et établir les différents statuts attribués à un même élève sur une année scolaire, toutes disciplines réunies et classe par classe.

Constatant que les élèves ont, le plus souvent, plusieurs statuts à l'année, nous avons été amenée à nommer différemment, pour chacun des élèves, son type de statut sur une année scolaire pour les trois disciplines en question. Un élève peut ainsi être : « bi-statut contigu³⁶⁸ », « bi-statut non contigu », « mono-statut », « tri-statut ».

Dans le tableau suivant, nous récapitulons les effectifs par types de statuts sur une année scolaire et en examinons les répartitions classe par classe.

Tableau 25 – Effectifs des élèves par « types de statuts à l'année » et par classe³⁶⁹

Classes	Effectifs des classes	Effectifs des élèves « bi-statuts contigus »	Effectifs des élèves « bi-statuts non contigus »	Effectifs des élèves « mono-statuts »	Effectifs des élèves « tri-statuts »
C 1	24	19	1	2	2
C 2	27	18	2	2	5
C 3	22	12	2	4	4
C 4	27	15	1	8	3
Pour les quatre classes p du Chi2 < .0001	100	64	6	16	14

Les différences intra-classes de répartition de statuts à l'année sont statistiquement significatives : ce sont les élèves « bi-statuts contigus » qui contribuent à la significativité statistique de ces différences par leur effectif plus important que celui attendu.

³⁶⁷ Pour les détails classe par classe, voir en Annexes, page 165, l'étude des statuts par classe.

³⁶⁸ Qui « se touchent », c'est-à-dire « fort et moyen » ou « moyen et faible ».

³⁶⁹ En grisé, les cases qui contribuent à la significativité des Chi2.

Sur l'année scolaire, pendant laquelle nous avons recueilli nos données, et pour les trois disciplines en question, la majorité des élèves des quatre classes sont « bi-statuts contigus³⁷⁰ ». En effet, ce sont ces élèves, quelle que soit la classe, qui contribuent à la très forte significativité des différences de distribution intra-classe de statuts. Le plus souvent, chaque élève n'est donc pas « cantonné », par son enseignant³⁷¹, dans un statut unique³⁷². Pour un même élève, les attentes enseignants-élèves peuvent ainsi être différentes selon les disciplines.

3.3. Un même statut scolaire en Français et en Mathématiques mais pas en E.P.S.

Pour continuer notre étude des « statuts », nous étudions leurs liens avec les disciplines scolaires.

Tableau 26 – Relations entre disciplines du point de vue des statuts, trimestre par trimestre

	Entre Français et Mathématiques	Entre Français et E.P.S.	Entre Mathématiques et E.P.S.
1^{er} trimestre	Chi2 = 40,4 p < .0001 Chaque niveau de statut en Fr. contribue au même niveau en Math.	Le test de Chi2 n'est pas significatif	
2^{ème} trimestre	Chi2 = 49,01 p < .0001 Chaque niveau de statut en Fr. contribue au même niveau en Math.		
3^{ème} trimestre	Chi2 = 41,63 p < .0001 Chaque niveau de statut en Fr. contribue au même niveau en Math.		

Nous constatons, quel que soit le trimestre de l'année scolaire, qu'il y a une relation statistiquement très forte entre les statuts des élèves en Français et en Mathématiques mais pas avec l'Education Physique et Sportive.

³⁷⁰ C'est-à-dire « fort et moyen » ou « moyen et faible ».

³⁷¹ Rappelons qu'en école primaire française les enseignants sont polyvalents : ils enseignent donc normalement toutes les disciplines au Programme.

³⁷² Notons tout de même que, respectivement, pour deux des quatre classes de notre recherche C3 et C4, plus de 18 % et de 29 % des élèves de chacune de ces classes a un statut unique à l'année, c'est ce que nous avons nommé « mono-statut ».

Dans le cadre de cette recherche, les statuts des élèves sont en lien, statistiquement de façon très significative, en Français et en Mathématiques, ce qui n'est pas le cas en E.P.S.. Ce peut être une explication au fait que les élèves puissent être qualifiés de « bi-statuts ». Examinons les trois disciplines retenues dans cette recherche : elles ne font pas appel majoritairement au même type de compétences : le Français et les Mathématiques font majoritairement appel, chez les élèves, à des compétences que l'on peut qualifier de cognitives - d'où un même statut -, alors que l'E.P.S. fait appel principalement à des compétences motrices - d'où un statut différent -.

De plus, la réussite en Français (par la compréhension des énoncés, par l'écriture des solutions...) peut déterminer, en partie, la réussite en Mathématiques qui se base sur des écrits mais ce qui est très rarement le cas de l'E.P.S..

Sur les cent élèves de cette recherche, notons que seul un élève est « faible » toute l'année dans les trois disciplines. A cause de la réserve déjà développée sur la validité des tests de Chi², nous examinons uniquement les différences d'effectifs inter-classes pour les élèves « bi-statuts contigus » : elles ne sont pas statistiquement significatives (Chi² = 1,87 ; p = .6).

Pour approfondir les liens entre statuts des élèves et disciplines scolaires...

Nous testons leurs relations avec d'autres variables caractérisant les élèves (leur sexe, leur âge, les P.C.S. de leurs parents et leur signalement au R.A.S.E.D.)³⁷³, variables qui sont éventuellement à prendre en compte, vu notre « état de la question ».

- **Pour quatre séances sur douze, il existe un lien de significatif à très significatif entre statut et sexe pour les séances d'E.P.S.** Les garçons contribuent majoritairement aux « forts », les filles aux « moyens » et surtout aux « faibles ». C'est tout particulièrement le cas pour la Classe C3. Nous pouvons approfondir en examinant l'A.P.S.A.³⁷⁴ - support des séances, afin de voir si elle pourrait être explicative de ce lien : ce peut être le cas lorsqu'un sport collectif est choisi comme le rugby.

- Toutes classes réunies, pour chacune des séances, dans chacune des disciplines, nous avons testé les liens entre le statut des élèves et leur âge. En E.P.S. et en Mathématiques³⁷⁵, ces liens sont statistiquement non significatifs. Par contre, **en Français : nous constatons que ces liens sont significatifs. Les élèves « à l'heure » sont sur-représentés parmi les « forts » et les élèves « en retard » sont sur-représentés parmi les « faibles ».**

- **Les statuts des élèves sont en liens, statistiquement très significatifs, avec les P.C.S. de leurs pères en Français³⁷⁶, parfois en E.P.S. mais pas en Mathématiques.**

- **Nous constatons que les statuts des élèves en E.P.S. ne sont pas en lien avec leurs signalements aux R.A.S.E.D. Par contre, la relation est très significative pour le Français et les Mathématiques.** Ce sont les élèves « faibles » en Français et en Mathématiques qui contribuent aux signalements aux R.A.S.E.D.. Ce résultat nous semble confirmer le fait que le Français et les Mathématiques ont une forte valence scolaire et sociale, ce qui n'est pas le cas pour l'E.P.S. De plus, les signalements au R.A.S.E.D. se font le plus souvent après les Evaluations Nationales qui, en France, ne concernent que le Français et les Mathématiques.

³⁷³ Voir en Annexes, pages 171 à 174.

³⁷⁴ A.P.S.A.- support : Activité Physique Sportive et Artistique (telles : un sport collectif, de l'athlétisme, de la danse...) support de séances d'E.P.S., le plus souvent inspirée de pratiques sociales dites de références.

³⁷⁵ Excepté à la première séance de Mathématiques où nous pouvons noter une tendance ($\chi^2 = 8,84$; $p = .06$).

³⁷⁶ Nous constatons, en Français, que les élèves dont les pères ont un niveau I de P.C.S. sont significativement plus souvent « forts ».

Nous allons examiner l'évolution³⁷⁷ des statuts des élèves sur les trois trimestres de l'année scolaire.

3.4. Statuts des élèves et trimestres : les statuts des élèves sont stables, sur une année scolaire

Avant d'étudier l'évolution des statuts que les enseignants ont attribué à leurs élèves au cours des trois trimestres, nous décrivons ces statuts, trimestre par trimestre.

Tableau 27 – Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par trimestre sur une année scolaire, toutes disciplines et classes réunies

Les cases grisées sont celles qui contribuent à la significativité des Chi2

Trimestre et p des Chi2 intra-trimestres	Occurrences d'élèves « forts »	Occurrences d'élèves « moyens »	Occurrences d'élèves « faibles »
Premier trimestre p < .02	38,33	41,67	20
Deuxième trimestre p < .01	36,33	45	18,67
Troisième trimestre p < .01	36,33	46,34	17,33

Pour chaque trimestre, les différences de distribution de statuts intra-trimestres sont statistiquement significatives. Par rapport à une équi-répartition, ce sont les élèves « faibles » par leurs pourcentages moins importants et les élèves « moyens » par leurs pourcentages plus importants qui contribuent à cette significativité.

Nous constatons que, quel que soit le statut, l'effectif des élèves est très stable sur les trois trimestres³⁷⁸ : la variation inter-trimestre par statut est d'au maximum 4,67 % et concerne les élèves « moyens ». Leur effectif augmente tandis que ceux des « forts » et des « faibles » baissent respectivement de 2 % et 2,67 %³⁷⁹.

³⁷⁷ Nous avons traité ce point lors d'une communication dans un colloque de l'A.R.E.F. (Raybaud-Patin, 2010).

³⁷⁸ Notons qu'à l'intérieur d'un trimestre, il peut y avoir des modifications de statut pour chacun des élèves. Cette recherche ne peut le mettre en évidence puisque, pour chaque élève, les statuts ont été recueillis une seule fois dans chacune des trois disciplines à chaque trimestre.

³⁷⁹ Nous effectuons le bilan des baisses : 11 élèves « passent » de fort à moyen et 8 « passent » de moyen à faible. Conclusion : nous comptabilisons 3 moyens de plus. Nous effectuons le bilan des augmentations : 16

Cette augmentation de l'effectif des « moyens » s'effectue par des passages de « fort » à « moyen » ou de « faible » à « moyen », donc entre deux statuts contigus : il n'y a pas de passage de « fort » à « faible » ou inversement.

En examinant les variations, élève par élève³⁸⁰, sur une année scolaire, pour les trois disciplines en question, nous établissons que 32 élèves sur 100 (donc 32 % des élèves de notre recherche) sont concernés par ces modifications de statut, la majorité (25 élèves sur ces 32, soit un plus de 78,12 %) n'étant concernée que par une seule modification de statut à l'année sur les six possibles³⁸¹.

Nous récapitulons les effectifs de ces modifications, pour l'ensemble des élèves de notre recherche.

Tableau 28 – Nombre de modifications de statut, d'un trimestre au suivant, par discipline et classe

Classes (et nombre total de modifications)	Du premier au deuxième trimestre			Du deuxième au troisième trimestre		
	Français	Math	E.P.S.	Français	Math	E.P.S.
Classe 1 (11)	0	0	1	2	0	8
Classe 2 (16)	3	6	6	0	1	0
Classe 3 (4)	3	1	0	0	0	0
Classe 4 (8)	0	2	3	1	1	1
Totaux (40)	6	9	10	3	2	10

Nous constatons, d'une classe à l'autre, des variabilités :

- De l'effectif des modifications de statut (de 4 pour la Classe 3 à 16 pour la Classe 2).
- Du moment de l'année où ces statuts sont modifiés (quasiment la totalité des modifications se sont effectuées du premier au deuxième trimestre pour les Classes C2 et C3, respectivement, 15 sur 16 et 4 sur 4 ; à l'opposé pour la Classe C1, 10 modifications de statuts sur 11 se sont effectuées du deuxième au troisième trimestre et principalement en E.P.S.).

élèves « passent » de faible à moyen et 5 « passent » de moyen à fort. Conclusion : nous comptabilisons 11 moyens de plus. De plus, le nombre de « forts » diminue de 6 et le nombre de « faibles » diminue de 8.

³⁸⁰ Voir les détails, en Annexes, page 167.

³⁸¹ En effet, dans le cadre de cette recherche, chaque élève est susceptible de « voir » son statut modifié deux fois durant l'année scolaire (à chaque trimestre) dans chacune des trois disciplines en question. Ajoutons que 7 élèves sont concernés par deux modifications de statuts sur 6 possibles et que seul un élève est concerné par trois modifications de statuts sur 6 possibles.

- De la nature de ces modifications. Pour un élève donné, toutes les classes comptabilisent des augmentations et des baisses de statut, excepté la Classe C3 qui ne compte que quelques augmentations de statut (3,03 % de modifications par rapport aux possibles). Notons qu'un seul élève, scolarisé dans la Classe 2, (sur les 100 concernés par notre recherche) « baisse » dans les trois disciplines.

Nous constatons d'une discipline à l'autre une variabilité : c'est en Français que les statuts sont les plus stables (9 modifications) et en E.P.S. les moins stables (20 modifications)³⁸².

Nous renforçons ces constats par les calculs des pourcentages de modifications de statuts.

Tableau 29 – Effectifs et pourcentages des modifications de statut au cours de l'année, par classe et par discipline

Classes	Effectifs des modifications possibles, à l'année, par discipline ³⁸³	Effectifs des modifications et %, en Français	Effectifs des modifications et %, en Mathématiques	Effectifs des modifications et %, en E.P.S.	Total des modifications et pourcentage par rapport aux possibles
C1	48	2 soit 4,17 %	0 soit 0 %	9 soit 18,75 %	11 soit 7,64 %
C2	54	3 soit 5,55 %	7 soit 12,96 %	6 soit 11,11 %	16 soit 9,88 %
C3	44	3 soit 6,82 %	1 soit 2,27 %	0 soit 0 %	4 soit 3,03 %
C4	54	1 soit 1,85 %	3 soit 5,55 %	4 soit 7,41%	8 soit 4,94 %
Les quatre	200	9 soit 4,5 %	11 soit 5,5 %	19 soit 9,5 %	39 soit 6,5 %

Les données de ce tableau mettent donc en évidence la stabilité des statuts à l'année, la variation maximale (18,75 %) par rapport aux possibles concerne la Classe C1 en E.P.S.³⁸⁴

³⁸² Avec une tendance à la significativité statistique par rapport à une équi-répartition ($\chi^2 = 7,48$; $p = .06$).

³⁸³ C'est le double de l'effectif des élèves de chacune des classes, puisqu'il n'y a que deux modifications possibles, vu notre recueil de données, pour chaque élève à l'année.

³⁸⁴ Notons que lors de l'entretien P2 l'a clairement exprimé : « je dirai qu'il y a peu d'enfants qui ont changé de statut ».

Nous retrouvons des résultats allant dans le sens de la stabilité des statuts³⁸⁵ : ceux établis chez de nombreux élèves de classes de Cours Préparatoire en Lecture (Chardon, 2008; A. Murillo, 2009b), classes où, le plus souvent, les élèves passent de « non lecteur » à « lecteur » mais où les plus « forts » et « faibles » le restent à l'année. Le plus fréquemment ce sont des élèves moyens qui changent de statut.

Alors que, normalement, les élèves doivent avoir acquis plus de maturité, plus de compétences, plus de connaissances, en fin d'année qu'en début, nous pourrions nous attendre à ce que chaque élève progresse dans l'échelle des statuts. Mais nous constatons que, sur une année scolaire, les statuts restent très stables, il semble donc que :

- Soit l'enseignant augmente son niveau d'exigence. Ainsi, le statut est temporellement contextualisé comme l'établissent également P. Bressoux et P. Pansu (2003). Un même élève à performance égale n'est donc pas « jugé » selon le même référent au fur et à mesure de l'année scolaire.

- Soit l'enseignant établit, en début d'année, un statut pour chaque élève dans chacune des disciplines et il ne modifiera que très peu cette attribution, excepté, éventuellement, si les performances de l'élève progressent ou régressent énormément en cours d'année scolaire (ce peut être le cas de l'enseignant de la Classe 3 qui n'établit que très peu de modifications de statuts, les 3 % constatés ne sont d'ailleurs que des augmentations). Il peut s'agir de biais de confirmation (Bressoux, 2006) qui entraîne cette stabilité des statuts pour un même élève.

Ces statuts peuvent être vus comme des positions des élèves dans leur classe respective et à l'année ces positions varient peu.

³⁸⁵ C'est ce que disent également des enseignants lors des entretiens : P2 le dit et P3 qui l'illustre en disant que les élèves « restent fidèles à eux-mêmes », tout particulièrement les « forts ». P4 précise : « je pense que les faibles / sont restés faibles les forts sont restés forts mais c'est au niveau du groupe de moyens certains étaient même à la frange avec les groupes de besoins les 75% je pense qu'il risque d'y en avoir certains qui ont évolué alors pas vers le faible mais plus vers le niveau fort /// après les faibles ils ont certainement progressé // mais par rapport à la classe ils restent faibles ».

3.5. L'E.P.S. se distingue du Français et des Mathématiques par d'autres dimensions, en lien avec les statuts : de très nombreux élèves « moyens », des statuts moins stables, ...

Dans cette discipline, la différence d'effectifs des élèves selon le statut, toutes classes réunies, est statistiquement très significative. Les élèves dits moyens y sont plus de deux fois plus nombreux que les élèves dits forts. Par contre, les élèves dits faibles sont très peu nombreux. Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'en E.P.S., plus qu'en Français ou en Mathématiques, les enseignants se sentent peu performants³⁸⁶ pour enseigner et/ou juger des statuts, et, hésitant à se prononcer, se réfugient dans la valeur centrale des statuts.

Le statut des élèves en E.P.S. n'est pas pris en compte dans le signalement des élèves au R.A.S.E.D.. En effet, ce sont uniquement les élèves ayant moins de 57 % de réussite en Français et/ou en Mathématiques qui sont signalés aux R.A.S.E.D.. Un élève toujours « fort » en E.P.S. peut être signalé alors qu'un élève toujours « faible » en E.P.S. n'est signalé que s'il est « faible » en Français et (pour 96 élèves sur 100) également en Mathématiques. Nous estimons que ces constatations confirment, pour les enseignants de notre étude, que l'E.P.S. a une plus faible valence scolaire et sociale que le Français et les Mathématiques, comme nous l'avions déjà exposé.

A l'année, toutes disciplines et classes prises en compte, la moitié des modifications de statut se sont effectuées en E.P.S.³⁸⁷ Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en E.P.S., (ce qui n'est pas le cas en Français et en Mathématiques) les activités-soutiens (A.P.S.A.³⁸⁸) étant souvent différentes d'un trimestre à l'autre, ce sont ces changements d'activités-soutiens qui jouent un rôle important dans les modifications de statuts. Cette hypothèse est étayée par le fait que, contrairement aux autres disciplines, il peut exister des liens entre statuts en E.P.S. et sexes des élèves³⁸⁹.

³⁸⁶ Nous avons déjà développé cet argument, c'est en particulier ce qu'ils soulèvent lors des entretiens (voir en Annexes, pages 89 à 126 et la synthèse, page 127).

³⁸⁷ Soient 20 modifications sur 40 : 13 concernent des garçons et 7 concernent des filles. De plus, nous constatons, toutes disciplines et classes confondues, que 28 modifications (71,8 %) concernent les garçons alors que 11 (28,2 %) concernent les filles.

³⁸⁸ Activité(s) Physique(s) Sportive(s) ou Artistique(s).

³⁸⁹ Chaque activité est, le plus souvent, une pratique sociale dite de référence « adaptée à l'âge des élèves ». Chaque activité peut donc correspondre à une pratique de loisir ou de club pour certains élèves. Certaines A.P.S.A. choisies par l'enseignant pourraient être plus pratiquées personnellement soit par des filles, soit par des garçons qui se seraient ainsi « perfectionnés » hors de l'école. En effet, les pratiques, hors temps scolaire,

3.6. Le Français se distingue des Mathématiques, en ce qui concerne les statuts : l'âge des élèves, le niveau de P.C.S. de leur famille sont des variables pouvant être explicatives

Uniquement en Français, nous constatons que les liens sont statistiquement significatifs entre le statut et l'âge des élèves. Ce sont les élèves d'« à l'heure » qui sont majoritairement « forts » et les élèves « en retard » qui sont majoritairement « faibles ». Bien qu'ayant un an de plus que la majorité des autres élèves, les élèves « en retard » sont considérés comme « faibles » par leur enseignant, ce qui n'est pas le cas dans les deux autres disciplines. Les enseignants de ces quatre classes pourraient tenir compte de l'âge des élèves pour leur attribuer un statut en Français alors qu'ils n'en tiendraient peu compte en Mathématiques. Une autre hypothèse serait la prise en compte du niveau scolaire des élèves pour établir leurs statuts comme l'ont montré Smith et ses co-auteurs (1998).

Nous avons également établi qu'en Français, plus faiblement en E.P.S., mais pas en Mathématiques, le niveau de P.C.S. des pères est en lien de façon statistiquement significative avec le statut des élèves (les élèves à père de P.C.S. I contribuant aux élèves dits forts). Ce résultat va dans le sens de ceux établis par de nombreux auteurs : la réussite scolaire, notamment en Français, est plus liée aux niveaux de P.S.C. des familles des élèves qu'en Mathématiques. On est dans la lignée qui précise que l'« effet-maître » est moindre en Français qu'en Mathématiques (Bressoux, 1994; Felouzis, 1997; Gauthier et al., 2003; Mingat, 1983, 1984, 1991; Safty, 1993).

Nous allons développer deux dimensions pouvant caractériser les élèves, leurs résultats au début d'année scolaire et leur Sentiment d'efficacité Personnelle.

4. Résultats des élèves aux évaluations de début d'année scolaire

Nous récapitulons les résultats en indiquant les scores moyens de réussite et leurs dispersions.

Tableau 30 - Résultats des élèves aux évaluations, par discipline et par classe, en début d'année scolaire

	En Français	En Mathématiques	En E.P.S.
Classe C1	Score moyen : 75,7 Ecart-type : 17,7 Etendue : 58	Score moyen : 68,7 Ecart-type : 20,5 Etendue : 78,5	Score moyen : 57,7 Ecart-type : 6,2 Etendue : 30
Classe C2	Score moyen : 68,6 Ecart-type : 16,2 Etendue : 64,5	Score moyen : 70,9 Ecart-type : 19 Etendue : 70,2	Score moyen : 50,4 Ecart-type : 11,2 Etendue : 32
Classe C3	Score moyen : 61,1 Ecart-type : 20,7 Etendue : 68,8	Score moyen : 61,2 Ecart-type : 22,6 Etendue : 83,3	Score moyen : 48,1 Ecart-type : 11,5 Etendue : 38
Classe C4	Score moyen : 75,6 Ecart-type : 10,7 Etendue : 45,2	Score moyen : 76,9 Ecart-type : 12,8 Etendue : 50	Score moyen : 52,8 Ecart-type : 7,3 Etendue : 30
Les quatre classes	Score moyen : 70,6 Ecart-type : 17,3 Etendue : 78,4	Score moyen : 69,9 Ecart-type : 19,4 Etendue : 84,5	Score moyen : 52,3 Ecart-type : 9,8 Etendue : 38

Nous établissons que :

- Pour la Classe C1, excepté en Mathématiques, les scores moyens de réussite sont supérieurs aux scores moyens de réussite des quatre classes (plus de 5 points au-dessus en Français et en E.P.S.).
- Pour la Classe C2, excepté en Mathématiques, les scores moyens de réussite sont inférieurs aux scores moyens de réussite des quatre classes.
- Pour la Classe C3, les scores moyens de réussite sont toujours inférieurs aux scores moyens de réussite des quatre classes (en Français et en Mathématiques respectivement plus de 9 et 8 points en dessous).
- Pour la Classe C4, les scores moyens de réussite sont toujours supérieurs aux scores moyens de réussite des quatre classes (en Français et en Mathématiques respectivement de 5 et 7 points au-dessus). Pour cette classe, notons de faibles indices de dispersion des scores.

- En Français, les différences inter-classes de scores moyens de réussite aux Évaluations de début d'année sont statistiquement très significatives (H de Kruskal-Wallis³⁹⁰ = 9,50 ; p = 02). Les moyennes des rangs nous permettent d'ordonner ces classes, de façon décroissante, selon leur score moyen de réussite à ces évaluations en début d'année : C1, C4, C2, C3.

- En Mathématiques, les différences inter-classes de scores moyens de réussite aux Evaluations de début d'année ne sont pas statistiquement significatives (H de Kruskal-Wallis = 6,25 ; p = .10). Notons une « tendance ». Les moyennes des rangs nous permettent d'ordonner ces classes, de façon décroissante, selon leur score moyen de réussite à ces évaluations en début d'année : C4, C2, C1, C3.

- En E.P.S., les différences inter-classes de scores moyens de réussite aux Evaluations de début d'année sont statistiquement très significatives (H de Kruskal-Wallis = 9,67 ; p = .02). Les moyennes des rangs nous permettent d'ordonner ces classes, de façon décroissante, selon leur score moyen de réussite à ces évaluations en début d'année : C1, C2, C4, C3.

Ces classements des scores moyens de réussite aux évaluations en début d'année ne sont pas statistiquement différents pour le Français et les Mathématiques alors qu'ils le sont pour l'E.P.S. La plupart des élèves ont donc des scores de réussite proches en Français et en Mathématiques mais différents pour l'E.P.S.³⁹¹ ; Il s'agit vraisemblablement d'une conséquence de la façon dont les test sont étalonnés : en E.P.S., pour un même rang de réussite, les scores obtenus sont inférieurs aux scores obtenus dans les deux autres disciplines.

Nous connaissons les résultats aux Evaluations Nationales, pour l'année de notre recherche, en Français et en Mathématiques des quatre écoles « concernées »³⁹².

³⁹⁰ Nous choisissons ce test car il est non paramétrique (la distribution de nos résultats n'est pas obligatoirement une distribution normale ou gaussienne), et vu notre recueil de données, les scores de réussite aux évaluations initiales sont des variables ordinales.

³⁹¹ Pour les scores de réussites, en Français et en Mathématiques (tests des rangs de Wilcoxon) : z = -0,24 ; p = .98, alors que pour le Français et l'E.P.S. : z = -7,17 ; p < .0001, pour les Mathématiques et l'E.P.S. : z = -6,97 ; p < .0001.

³⁹² Voir en Annexes, pages 133 et 135.

En Français, le score moyen national de réussite aux Évaluations Nationales est quasi le même que le score moyen de réussite aux Évaluations Nationales pour nos quatre classes (respectivement 70,67 pour 70,57).

De même, en Mathématiques, le score moyen national de réussite aux Évaluations Nationales est quasi le même que le score moyen de réussite aux Évaluations Nationales pour nos quatre classes (respectivement 69,93 pour 69,87).

Nous pouvons également établir un comparatif pour savoir comment se situe chaque classe de C.E.2 « observée » par rapport aux autres éventuelles classes de C.E.2 de la même école.

**Tableau 31 - Scores moyens de réussite
aux Evaluations nationales C.E.2
pour les classes et les écoles de notre recherche**

	Pour l'école en Français	Pour l'école en Mathématiques	Pour la classe en Français	Pour la classe en Mathématiques
Ecole et Classe C1	74,17	74,83	75,75	68,75
Ecole et Classe C2	63,67	68,93	68,57	70,95
Ecole et Classe C3	62,57	68,53	61,15	61,20
Ecole et Classe C4	78,27	74,93	75,62	76,95

Nous constatons de faibles écarts excepté :

- pour les élèves de la Classe C1 qui, en Mathématiques, obtiennent un score moyen de réussite plus de 6 points en dessous du score moyen de réussite de leur école,
- pour les élèves de la Classe C2 qui, en Français, obtiennent un score moyen de réussite près de 5 points en dessus du score moyen de réussite de leur école,
- pour les élèves de la Classe C3 qui, en Mathématiques, obtiennent un score moyen de réussite près de 7 points en dessous du score moyen de réussite de leur école.

Les répartitions des élèves de C.E.2 entre les différentes classes d'une même école n'ont donc pas été réalisées, le plus fréquemment, de manière équitable, si l'on considère le critère du score moyen de réussite aux Évaluations Nationales. Une des explications de ces répartitions inéquitables peut être la présence, dans l'école³⁹³, de cours-doubles différemment constitués et accueillant des C.E.2.

Ainsi, les élèves accueillis dans un C.E.1 / C.E.2 (École 2) ont des scores moyens de réussite inférieurs aux C.E.2 de la classe concernée par notre recherche. Par contre, les C.E.2 accueillis dans un C.E.2 / C.M.1 (Ecole 3) ont des scores moyens de réussite supérieurs aux C.E.2 de la classe concernée par notre recherche. (Pour rappel, nous n'avions choisi, pour cette recherche, que des « C.E.2 à cours unique »).

En E.P.S., des comparaisons entre les scores moyens de réussite aux évaluations de nos quatre classes et des scores moyens par établissement ou nationaux ne peuvent se réaliser. En effet, à notre connaissance, des évaluations comportant les scores moyens des élèves à des épreuves couvrant l'ensemble des compétences au Programme d'E.P.S. sont peu, voire pas, utilisées et ne sont en aucune façon répertoriées³⁹⁴.

De plus, ces écoles regroupent des familles de Professions et Catégories Socioprofessionnelles variées : dans l'ensemble des écoles, tous les niveaux de P.C.S. sont représentés mais ce n'est pas le cas pour chaque école. Nous pouvons classer ces écoles de la « plus favorisée » à la « moins favorisée » : E1, E4, E3, E2.

Enfin, ces écoles ont des résultats aux Évaluations Nationales C.E.2 recouvrant un large empan allant de -8,1 à +7,6 % par rapport aux scores nationaux. Nous pouvons classer ces écoles selon leur réussite : E4, E1, E2, E3. La réussite pour l'école E1 peut donc être relativisée vu sa population plus « favorisée ». Quant à l'école E4, sa réussite est à remarquer, en effet sa population n'est pas aussi « favorisée » que celle d'E1.

³⁹³ Pour rappel, voir les « fiches écoles » en Annexes, à partir de la page 77.

³⁹⁴ Notons qu'il existe des « tests du savoir nager » académiques dont les scores sont répertoriés dans certaines académies.

De plus, nous pouvons établir que, pour l'ensemble de « nos » élèves, les scores de réussite aux Evaluations de début d'année scolaire sont en lien avec l'âge en Français et en Mathématiques mais pas en E.P.S. En Français, ce sont les élèves « en avance » qui obtiennent les scores les plus importants puis les élèves d' « âge normal » et enfin les élèves « en retard ». En Mathématiques, ce sont les élèves d' « âge normal » qui obtiennent les scores les plus importants puis les élèves « en avance » et enfin les élèves « en retard ».

Pour clore ce chapitre, nous examinons les liens entre les scores de réussite de chacun des élèves, dans chacune des disciplines, aux évaluations de début d'année scolaire et le premier³⁹⁵ statut qui a été attribué à l'élève dans chacune des disciplines.

Les tests de Kruskal-Wallis que nous avons effectués mettent en évidence que, dans ces trois disciplines, les statuts des élèves et leurs scores de réussites aux évaluations de début d'année sont très fortement en lien :

- en E.P.S., H de Kruskal-Wallis = 72,92 ; $p < .0001$.
- en Mathématiques, H de Kruskal-Wallis = 58,01 ; $p < .0001$.
- en Français, H de Kruskal-Wallis = 47,23 ; $p < .0001$.

Lorsque nous examinons les moyennes des rangs, dans chaque discipline, par statut, nous constatons que ces moyennes sont décroissantes pour les élèves de statuts fort vers les élèves de statut faible.

Ces résultats confirment que les enseignants attribuent un statut à un élève, dans une discipline donnée, en fonction de ses résultats scolaires, comme cela a été démontré (Smith & al, 1998), avec un effet modulateur de la discipline : le poids du niveau scolaire des élèves étant moins important dans l'attribution d'un statut à un élève en Lecture qu'en Mathématiques (Smith, 1980 ; McKown & Weinstein, 2002).

Nous terminons de caractériser les élèves concernés par cette recherche, en nous intéressant à leurs Sentiments d'Efficacité Personnelle.

³⁹⁵ C'est-à-dire le statut attribué à la séance du premier trimestre que nous avons observée, dans la discipline en question.

5. Sentiments d'Efficacité Personnelle des élèves

Pour le recueil de l'intensité des S.E.P., nous avons conçu une même échelle-type afin de pouvoir effectuer des comparaisons. Cette échelle de mesure respecte le cahier des charges défini par A. Bandura et reprend, en la contextualisant, la « French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale » (Dumont et al., 2000).

Nous avons demandé aux élèves de renseigner cette échelle de mesure à chaque début de séance, en se situant sur une échelle de Likert de 1 à 4 pour chacun des 6 items. L'ensemble des possibles est utilisé par les élèves : les scores minimum et maximum par item étant respectivement de 6 et de 24.

En reprenant ces échelles de mesure renseignées, nous avons complété notre « fichier des élèves » item par item avec l'échelon choisi par chacun des élèves³⁹⁶. Puis, nous avons additionné les scores de chacun des items pour chacun des élèves de nos quatre classes et nous obtenons un score³⁹⁷ qui est la mesure de l'intensité de leur S.E.P. à chacune des séances. Chaque élève de chacune des classes obtient ainsi, sur l'année scolaire de notre recueil de données, 9 mesures de l'intensité de leur S.E.P. : 3 dans chaque discipline, c'est-à-dire une mesure de l'intensité du S.E.P. dans chaque discipline à chacun des trimestres³⁹⁸.

Nous rendons compte des intensités de S.E.P. des élèves selon la classe, la discipline et le trimestre.

³⁹⁶ Voir en Annexes, à partir de la page 137 (dans notre « fichier élèves ») : l'intitulé de chaque colonne correspondant à un item, il nous renseigne donc sur le fait qu'il s'agit du S.E.P. dans une discipline, à un trimestre et pour un item donnés. Par exemple, l'intitulé « SEP Fr 1-it1 », nous indique qu'il s'agit de la valeur de l'échelon choisi par l'élève pour l'échelle de mesure du S.E.P. en Français au 1^{er} trimestre et pour l'item 1.

³⁹⁷ Comme pour les mesures de l'intensité du S.E.P. des enseignants, nous sommes sur des échelles ordinales : nous ne devrions pas effectuer de calculs de sommes, moyennes, écarts-types... Nous « passons » sur des échelles d'intervalles en affectant à chaque échelon de l'échelle de Likert un score de « points » égal à son numéro d'échelon (mais nous privilégierons les sommes, autant que faire se peut).

³⁹⁸ Voir en Annexes, page 137 (dans le « fichier élèves »). Nous obtenons neuf nouvelles colonnes. Par exemple, l'intitulé d'une de ces nouvelles colonnes est « SEP élève EPS 3 » : il s'agit de l'intensité du S.E.P. pour l'élève de la ligne en question lors de la séance d'E.P.S. du 3^{ème} trimestre.

5.1. Intensités des S.E.P. des élèves à l'année, selon la classe

Nous obtenons l'intensité du S.E.P. de l'ensemble des élèves d'une classe par séance en additionnant les scores de S.E.P. de chacun des élèves pour cette même séance. Puis nous obtenons l'intensité de l'ensemble des élèves d'une classe à l'année en additionnant leurs intensités lors des 9 séances de notre recueil de données.

Tableau 32 – Scores des S.E.P. des élèves à l'année, selon la classe

Classe C1	Classe C2	Classe C3	Classe C4
4506	4994	3678	5264

Les classes ayant des effectifs différents, afin de pouvoir comparer ces intensités de S.E.P. par classe, nous calculons l'intensité moyenne par élève et par classe pour chaque séance.

Tableau 33 – Score moyen du S.E.P. de chaque élève, à chaque séance, selon la classe

Classe C1	Classe C2	Classe C3	Classe C4	Pour les 4 classes
24 élèves	27 élèves	22 élèves	27 élèves	
20,86	20,55	18,57	21,66	20,41

Nous pouvons ordonner de manière décroissante les classes selon leur intensité moyenne de S.E.P. par élève et par séance : C4, C1, C2 et C3.

Pour l'ensemble des élèves de ces quatre classes, à l'année, l'intensité moyenne du S.E.P. par séance et par élève est élevée : elle est de 20,41 (24 étant le maximum).

En analysant, élève par élève et séance par séance, les intensités de S.E.P.³⁹⁹, nous constatons des « effets plafonds » (c'est-à-dire des élèves qui dès le deuxième trimestre « obtiennent » le score maximum lors d'une séance disciplinaire et s'y maintiennent le trimestre suivant). C'est pour 2/3 de ses élèves le cas de la Classe 4 qui pourtant est la classe où l'intensité moyenne de S.E.P. par élève et par séance est la plus élevée.

399

Nombre d'« effets plafonds » pour l'intensité du S.E.P.	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Les 4 classes
	8	13	0	30	51
Effectifs d'élèves différents concernés	8	9	0	18	35

5.2. Intensités des S.E.P. des élèves à l'année, selon la discipline

Nous obtenons l'intensité du S.E.P. des élèves par discipline en additionnant les scores de S.E.P. de chacun des élèves de chacune des séances de la discipline en question.

Tableau 34 – Scores des S.E.P. des élèves, à l'année, selon la discipline

Français	Mathématiques	E.P.S.
6125	6224	6093

Nous ordonnons, de manière décroissante, les disciplines selon leur intensité de S.E.P. des élèves : **Mathématiques, Français et E.P.S.**

Pour effectuer des comparaisons de classe à classe, celles-ci ayant des effectifs différents d'élèves, nous calculons les intensités moyennes de S.E.P. de chacun des élèves, selon, à la fois, la discipline et la classe.

Tableau 35 – Scores moyens des S.E.P. par élève et par séance, selon la classe et la discipline

	Classe C1 24 élèves	Classe C2 27 élèves	Classe C3 22 élèves	Classe C4 27 élèves	Pour les 4 classes
Pour les 3 séances de Français	59,37	58,81	60,00	66,37	61,14
Pour une séance de Français	19,79	19,60	20,00	22,12	20,38
Pour les 3 séances de Mathématiques	61,62	62,33	57,64	66,44	62,00
Pour une séance de Mathématiques	20,54	20,78	19,21	22,15	20,67
Pour les 3 séances d' E.P.S.	66,75	63,81	49,54	62,15	60,56
Pour une séance d' E.P.S.	22,25	21,27	16,51	20,72	20,19

Les élèves de la Classe C4 ont les intensités moyennes de S.E.P. les plus élevées pour le Français et les Mathématiques (respectivement avec 22,12 et 22,15 par séance).

Les élèves de la Classe C1 ont l'intensité moyenne de S.E.P. la plus élevée pour l'E.P.S. (avec 22,25).

Les élèves de la Classe C3 ont les intensités moyennes de S.E.P. les moins élevées pour les Mathématiques et l'E.P.S. (respectivement avec 19,21 et 16,51 par séance).

En Français, ce sont les élèves de la classe C2 qui ont l'intensité moyenne de S.E.P. la moins élevée (avec 19,6)⁴⁰⁰.

⁴⁰⁰ Comme nous l'avons précédemment constaté, le nombre d'« effets plafonds » est très variable d'une classe à l'autre, par contre le nombre « d'effets plafonds » par discipline est très proche.

Nombre d'« effets plafonds » pour l'intensité du S.E.P. par discipline et par classe :

	Classe C1	Classe C2	Classe C3	Classe C4	Totaux par discipline
Français	0	1	0	16	17
Mathématiques	1	5	0	12	18
E.P.S.	7	7	0	2	16

5.3. Intensités des S.E.P. des élèves, selon le trimestre

Nous obtenons l'intensité du S.E.P. des élèves par trimestre en additionnant les scores de S.E.P. de chacun des élèves de l'ensemble des séances du trimestre en question.

Tableau 36 – Scores des S.E.P. de l'ensemble des élèves, selon le trimestre de l'année scolaire et la classe

	Classe C1	Classe C2	Classe C3	Classe C4	Totaux pour les 4 classes
Français 1 ^{er} trimestre	464	483	458	541	1946
Mathématiques 1 ^{er} trimestre	465	567	381	545	1958
E.P.S. 1 ^{er} trimestre	531	568	346	564	2009
1^{er} trimestre	1460	1618	1185	1650	5913
Français 2 ^{ème} trimestre	459	558	455	620	2092
Mathématiques 2 ^{ème} trimestre	502	560	489	620	2171
E.P.S. 2 ^{ème} trimestre	538	609	368	551	2066
2^{ème} trimestre	1499	1727	1312	1791	6329
Français 3 ^{ème} trimestre	502	547	407	631	2087
Mathématiques 3 ^{ème} trimestre	512	556	398	629	2095
E.P.S. 3 ^{ème} trimestre	533	546	376	563	2018
3^{ème} trimestre	1547	1649	1181	1823	6200

Nous ordonnons, de manière décroissante, les trimestres selon l'intensité des S.E.P. des élèves de l'ensemble des quatre classes dans les trois disciplines : deuxième, troisième et premier.

Nous constatons que cet ordre diffère selon les classes :

- Pour les élèves de C1 et C4, au fur et à mesure de l'année, le score de S.E.P. s'accroît.
- Pour les élèves de C2 et de C3 : le deuxième trimestre est celui où le score de S.E.P. est le plus important des trois trimestres.

Afin de montrer des variations à l'année de S.E.P., par classe et par discipline, nous pouvons mettre en évidence des augmentations ou des baisses à l'année d'intensité de S.E.P. pour l'ensemble des élèves.

Tableau 37 – Variations à l'année des scores de S.E.P. de l'ensemble des élèves selon la classe et la discipline

	Classe C1	Classe C2	Classe C3	Classe C4	Pour les 4 classes
Français	+32	+64	-51	+91	+136
Mathématiques	+47	-11	+17	+84	+137
E.P.S.	+2	-12	+30	-1	+19
Pour les trois disciplines	+81	+41	-4	+174	+292

Nous ordonnons, par ordre décroissant, les classes pour l'évolution positive à l'année de l'intensité des S.E.P. de leurs élèves pour les trois disciplines : Classe C4, Classe C1, Classe C2 et Classe C3.

Seule la Classe C3 connaît une évolution négative à l'année de son intensité de S.E.P. pour l'ensemble de ses élèves⁴⁰¹.

Pour clore ce chapitre, nous examinons les liens entre les intensités des S.E.P. de chacun des élèves et leurs statuts, séance par séance.

⁴⁰¹ Ces variations sont un indicateur discutable puisque, vu notre protocole de recueil de données, nous n'avons que deux variations possibles (du 1^{er} au 2^{ème} et du 2^{ème} au 3^{ème} trimestres) et dans 2 fois sur 3 pour P1 et P2, 1 fois sur 3 pour P3 les variations par discipline à l'année connaissent une augmentation et une baisse.

5.4. Liens entre les intensités des S.E.P. de chacun des élèves et leurs statuts

Les tests de Kruskal-Wallis que nous avons effectués mettent en évidence que, dans chacune des séances (soit 9 pour chacun des élèves), les statuts des élèves et leurs scores de S.E.P. sont en lien quatre fois sur neuf.

- en Français, les trois tests ne sont pas significatifs.

- en Mathématiques, les tests sont très significatifs

pour les séances des 1^{er} ($p = .0001$) et 2^{ème} ($p = .02$) trimestres.

De plus, une tendance se dessine pour la séance du 3^{ème} trimestre ($p = .37$).

En nous référant aux moyennes des rangs, nous constatons que ces moyennes sont décroissantes pour les élèves de statut fort vers les élèves de statut faible.

- en E.P.S., les tests sont très significatifs

pour les séances des 1^{er} ($p = .0005$) et 2^{ème} ($p = .02$) trimestres.

De plus, une tendance se dessine pour la séance du 3^{ème} trimestre ($p = .10$).

En nous référant aux moyennes des rangs, nous constatons que ces moyennes sont décroissantes pour les élèves de statut fort vers les élèves de statut faible.

En synthèse...

Pour l'ensemble des élèves de ces quatre classes, à l'année, l'intensité moyenne du S.E.P. par séance et par élève est élevée : elle est de 20,41 (24 étant le maximum).

Nous ordonnons, de manière décroissante, les classes selon leur intensité moyenne de S.E.P. par élève et par séance : C4, C1, C2 et C3⁴⁰².

Nous ordonnons, de manière décroissante, les disciplines selon leur intensité de S.E.P. des élèves : Mathématiques, Français et E.P.S..

Les élèves de la Classe C4, malgré de nombreux « effets plafonds » pour l'échelle de mesure de l'intensité du S.E.P., ont les intensités moyennes de S.E.P. les plus élevées pour le Français et les Mathématiques. Les élèves de la Classe C1 ont l'intensité moyenne de S.E.P. la plus élevée pour l'E.P.S..

Pour deux séances sur trois, en Mathématiques et en E.P.S., les intensités de S.E.P. des élèves sont en lien statistiquement très significatif avec leurs statuts : les moyennes de rangs mettent en évidence que les scores de S.E.P. sont décroissants des élèves « forts » vers les élèves « faibles ».

⁴⁰² Nous obtenons le même classement en examinant l'évolution positive à l'année de l'intensité des S.E.P. de leurs élèves pour les trois disciplines : Classe C4, Classe C1, Classe C2 et Classe C3 (cette dernière classe est la seule à connaître une évolution négative).

Chapitre 3

Ressources des enseignants :

Sentiments d'Efficacité Personnelle

Dans ce chapitre, nous présentons nos résultats quant aux S.E.P. des enseignants puis nous examinons les liens entre leurs intensités de S.E.P. et ceux de leurs élèves.

1. S.E.P. des enseignants

A partir du cahier des charges défini par A. Bandura, du S.E.T.A.K.I.S.T. et du « référentiel des compétences professionnelles du Professeur des écoles⁴⁰³ », nous avons conçu une même échelle-type, en deux dimensions, afin de mesurer l'intensité du S.E.P. et de mettre éventuellement en évidence des variabilités intra- ou inter-enseignant, intra- ou inter-discipline et intra- ou inter-trimestre.

Nous avons demandé aux enseignants de renseigner cette échelle de mesure à chaque début de séance, en se situant sur une échelle de Likert de 1 à 6 pour chacun des 8 items de chacune des deux dimensions. Nous obtenons ainsi, pour chacun des enseignants, par discipline et par trimestre, un score⁴⁰⁴ pour chacune des dimensions (la dimension 1⁴⁰⁵ et la dimension 2⁴⁰⁶) et un score pour la mesure de l'ensemble du S.E.P..

Les quatre enseignants concernés par cette recherche ont utilisé l'ensemble des échelons possibles par item et aucun n'a atteint le score maximum à une séance⁴⁰⁷.

Nous rendons compte des intensités de S.E.P. selon l'enseignant, la discipline et le trimestre et examinons leurs variabilités.

⁴⁰³ Voir en Annexes, page 31.

⁴⁰⁴ Etant sur des échelles ordinales, nous ne devrions pas effectuer de calculs de sommes, moyennes, écarts-types... aussi, nous « passons » sur des échelles d'intervalles en affectant à chaque échelon de l'échelle de Likert un score de « points » égal à son numéro d'échelon mais nous privilégierons les sommes, autant que faire se peut.

⁴⁰⁵ La dimension 1 est celle de la « gestion des contenus, concepts, connaissances disciplinaires » : une dimension pouvant être qualifiée de « didactique ».

⁴⁰⁶ La dimension 2 est celle de la « gestion de la classe » : une dimension pouvant être qualifiée de « pédagogique ». Mais ces deux dimensions sont parfois difficiles à distinguer, en effet, « les conditions pédagogiques » peuvent avoir des « effets didactiques » (Marchive, 2008, p. 76).

⁴⁰⁷ Pour une séance, le score minimum possible pour une dimension est de 8, le score minimum possible pour l'intensité du S.E.P. est de 16, le score maximum possible pour une dimension est de 48 et le score maximum possible pour l'intensité du S.E.P. est de 96.

1.1. Intensités des S.E.P., par enseignant

1.1.1. Intensités des S.E.P. par enseignant, à l'année

Nous calculons, pour chacun des enseignants, l'intensité du S.E.P. à l'année. Ce score s'obtient en additionnant les scores pour chacune des deux dimensions du S.E.P. dans chacune des séances⁴⁰⁸.

Tableau 38 – Scores du S.E.P. à l'année selon l'enseignant, toutes disciplines et tous trimestres réunis

	P1	P2	P3	P4	Totaux
Dimension 1	374	291	311	345	1321
Dimension 2	333	270	283	339	1225
S.E.P.	707	561	594	684	2546

Quel que soit l'enseignant, la dimension 1 de « gestion des contenus » est supérieure à celle de « gestion de la classe », tout particulièrement pour P1. Notons que pour P4 les scores de chacune de ces deux dimensions du S.E.P. sont très proches. Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les quatre enseignants selon leurs scores d'intensité de S.E.P.: P1, P4, P3, P2⁴⁰⁹.

1.1.2. Variabilité intra-enseignant d'intensités du S.E.P., à l'année

Pour examiner cette variabilité, nous nous référons à l'intensité du S.E.P. pour chacun des enseignants à chacune des séances⁴¹⁰. A partir de ces résultats, nous établissons le tableau suivant.

⁴⁰⁸ Voir en Annexes, pages 175 et 176, le « fichier S.E.P. enseignants » que nous avons construit en trois temps. Dans un premier temps : chaque ligne correspond à un enseignant et l'intitulé de chaque colonne correspondant à un item. Cet intitulé nous renseigne sur le fait qu'il s'agit du S.E.P. dans une discipline, à un trimestre et pour un item donnés. Par exemple, l'intitulé « Franç1 item1 », nous indique qu'il s'agit de la valeur de l'échelon choisi par l'enseignant pour l'échelle de mesure du S.E.P., en Français, au 1^{er} trimestre et pour l'item 1. Dans un deuxième temps, nous avons créé dix-huit nouvelles colonnes qui correspondent à l'intensité du S.E.P. dans une dimension lors d'une séance. Par exemple, l'intitulé d'une de ces nouvelles colonnes est « EPS3 Dim2 » : il s'agit de l'intensité du S.E.P. pour l'enseignant de la ligne en question pour la dimension 2, lors de la séance d'E.P.S., du 3^{ème} trimestre. Dans un troisième temps, nous avons créé neuf nouvelles colonnes qui correspondent à l'intensité du S.E.P. dans une séance. Par exemple, l'intitulé d'une de ces nouvelles colonnes est « EPS3 SEP » : il s'agit de l'intensité du S.E.P. pour l'enseignant de la ligne en question, lors de la séance d'E.P.S., du 3^{ème} trimestre.

⁴⁰⁹ Si nous avons calculé l'intensité moyenne du S.E.P. par séance selon l'enseignant, nous obtiendrions le même classement par ordre décroissant : P1, P4, P3, P2 (avec respectivement 78,56 ; 73,77 ; 66 ; 62,33).

⁴¹⁰ Pour le calcul de ces intensités à chacune des séances disciplinaires (soit, pour chaque enseignant, 3 en Français, 3 en Mathématiques et 3 en E.P.S.), nous avons additionné le score (c'est-à-dire l'échelon choisi par l'enseignant) item par item pour chacune des dimensions, puis nous avons additionné les scores des deux dimensions. Voir, en Annexes, pages 175 et 176, le « fichier « S.E.P. enseignants » que nous avons construit.

Tableau 39 – Variétés intra-enseignant de l'intensité du S.E.P., toutes disciplines et tous trimestres réunis

Dans une séance disciplinaire :	P1	P2	P3	P4
- score le plus bas pour une dimension	29	27	25	27
- score le plus élevé pour une dimension	47	35	38	45
- score le plus bas pour le S.E.P.	59	58	53	60
- score le plus élevé pour le S.E.P.	88	66	73	84
- étendue pour une dimension	18	8	13	18
- étendue pour le S.E.P.	29	8	20	24

Nous constatons, quel que soit l'enseignant, que les scores les plus bas, que ce soit pour une dimension ou pour l'ensemble du S.E.P., sont relativement élevés car plus de trois fois supérieurs aux scores minima (les scores minima étant de 8 pour une dimension et de 16 pour une séance).

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les quatre enseignants selon leurs étendues de scores, c'est-à-dire selon leur variété d'intensités de S.E.P., que ce soit pour une dimension ou pour l'ensemble du S.E.P. : P1, P4, P3, P2. Notons que pour P2 cette variété d'intensité de S.E.P. est faible⁴¹¹.

1.1.3. Variabilité inter-enseignant d'intensités du S.E.P., à l'année

Nous examinons la variabilité inter-enseignant d'intensité du S.E.P. en calculant les écarts à l'équi-répartition⁴¹² (c'est-à-dire celle d'une distribution théorique égale entre les quatre enseignants). Les différences inter-enseignants d'intensité de S.E.P. sont statistiquement très significatives : P1 et P4 ayant une intensité supérieure à celle théorique (respectivement de 70,5 et de 47,5), P2 et P3 ayant une intensité de S.E.P. inférieure à celle théorique (respectivement de 75,5 et de 42,5).

Nous allons présenter les résultats par discipline.

⁴¹¹ Pour estimer la variabilité intra-enseignant, si nous avons pris comme indicateur l'écart-type des intensités de S.E.P. (en présupposant que notre distribution est gaussienne), nous classerions les enseignants selon une variabilité décroissante légèrement différente : P4, P1, P3 et P2 (leurs écart-types étant respectivement de 9,66 ; 8,65 ; 6,16 ; 2,69).

⁴¹² La valeur de cette équi-répartition est $2546 : 4 = 636,5$. (p du Chi2 < .001).

1.2. Intensités des S.E.P. des enseignants, par discipline

1.2.1. Intensités des S.E.P. par discipline, à l'année

Nous calculons, pour chacune des disciplines, l'intensité du S.E.P. des quatre enseignants pour l'ensemble des séances.

Tableau 40 – Score du S.E.P. à l'année selon la discipline, tous enseignants et trimestres réunis

	Français	Mathématiques	E.P.S.	Totaux
Dimension 1	440	456	425	1321
Dimension 2	406	396	423	1225
S.E.P.	846	852	848	2546

Quelle que soit la discipline, la dimension 1 de « gestion des contenus » est supérieure à celle de « gestion de la classe », tout particulièrement pour les Mathématiques. Notons que pour l'E.P.S. les scores de chacune de ces deux dimensions du S.E.P. sont très proches. Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois disciplines selon leurs scores : Mathématiques, E.P.S. et Français⁴¹³.

1.2.2. Variabilité intra-discipline d'intensités du S.E.P., à l'année

Nous examinons cette variabilité également d'une séance à l'autre.

Tableau 41 – Variétés intra-discipline de l'intensité du S.E.P., tous trimestres et enseignants réunis

Dans une séance disciplinaire :	Français	Mathématiques	E.P.S.
- score le plus bas pour une dimension	27	25	28
- score le plus élevé pour une dimension	44	47	47
- score le plus bas pour le S.E.P.	58	53	59
- score le plus élevé pour le S.E.P.	84	86	88
- étendue pour une dimension	17	22	19
- étendue pour le S.E.P.	26	33	29

⁴¹³ Si nous avons calculé l'intensité moyenne du S.E.P. par séance selon la discipline, nous obtiendrions le même classement par ordre décroissant : Mathématiques, E.P.S et Français (avec respectivement 71 ; 70,66 ; 70,5).

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois disciplines selon leurs étendues de scores, c'est-à-dire leur variété d'intensité de S.E.P., que ce soit pour une dimension ou pour l'ensemble de l'intensité du S.E.P. : Mathématiques, E.P.S. et Français⁴¹⁴.

1.2.3. Variabilité inter-discipline d'intensités du S.E.P., à l'année

Nous examinons la variabilité inter-discipline d'intensité du S.E.P. en calculant les écarts à l'équi-répartition⁴¹⁵.

Les différences inter-disciplines d'intensité de S.E.P. sont non significatives ($\chi^2 = 1,84$; $p = 0,99$) : les différences étant de -2,67 pour le Français, de 3,43 pour les Mathématiques et de - 0,67 pour l'E.P.S..

Nous examinons les résultats par trimestre.

⁴¹⁴ Pour estimer la variabilité intra-discipline, si nous avons pris comme indicateur l'écart-type des intensités de S.E.P., nous classerions les disciplines selon une même variabilité décroissante : Mathématiques, E.P.S. et Français (leurs écart-types étant respectivement de 10,28 ; 9,53 ; 9,25).

⁴¹⁵ Soit $2546 : 3 = 848,67$.

1.3. Intensités des S.E.P. des enseignants, par trimestre

1.3.1. Intensités des S.E.P. par trimestre, à l'année

Nous calculons, pour chacun des trimestres, l'intensité du S.E.P. pour l'ensemble des séances.

Tableau 42 – Score du S.E.P. selon le trimestre, tous enseignants et toutes disciplines réunis

	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Totaux
Dimension 1	442	446	433	1321
Dimension 2	385	422	418	1225
S.E.P.	827	868	851	2546

Quel que soit le trimestre, la dimension de « gestion des contenus » est supérieure à celle de « gestion de la classe », tout particulièrement pour le premier trimestre. Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois trimestres selon leurs intensités de S.E.P. : deuxième, troisième, premier⁴¹⁶.

1.3.2. Variabilité intra-trimestre d'intensité du S.E.P., à l'année

Nous examinons toujours cette variabilité d'une séance à l'autre.

Tableau 43 – Variétés de l'intensité du S.E.P., toutes disciplines et tous enseignants confondus

Dans une séance disciplinaire :	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
- score le plus bas pour une dimension	27	29	25
- score le plus élevé pour une dimension	47	47	43
- score le plus bas pour le S.E.P.	58	59	53
- score le plus élevé pour le S.E.P.	88	84	86
- étendue pour une dimension	20	18	18
- étendue pour le S.E.P.	30	25	33

⁴¹⁶ Si nous avons calculé l'intensité moyenne du S.E.P. selon le trimestre, nous obtiendrions le même classement, par ordre décroissant : deuxième, troisième et premier (avec respectivement 72,33 ; 70,92 ; 68,92).

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois trimestres selon leurs étendues de scores, c'est-à-dire leur variabilité, pour l'ensemble de l'intensité du S.E.P. : troisième, premier, deuxième.

1.3.3. Variabilité inter-trimestre d'intensité du S.E.P., à l'année

Nous examinons la variabilité inter-trimestre d'intensité du S.E.P. en calculant les écarts à l'équi-répartition⁴¹⁷. Les différences inter-trimestres d'intensité de S.E.P. sont non significatives ($\chi^2 = 1,84$; $p = 0,61$).

En synthèse...

Quel que soit l'enseignant, les intensités les plus basses, que ce soit pour une dimension ou pour l'ensemble du S.E.P., sont relativement élevées : l'intensité moyenne du S.E.P. par séance et par enseignant étant de 70,72 (96 étant le maximum).

Quel que soit l'enseignant, quelle que soit la discipline, quel que soit le trimestre, la dimension de « gestion des contenus » est supérieure à celle de « gestion de la classe ».

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les quatre enseignants selon leurs intensités de S.E.P. : P1, P4, P3, P2. Cet ordre est le même pour la variabilité intra-enseignante décroissante. Notons que, pour P4, les scores de chacune des deux dimensions du S.E.P. sont très proches.

Les différences inter-enseignants d'intensité de S.E.P. sont statistiquement très significatives : P1 et P4 ont des intensités supérieures alors que P2 et P3 ont des intensités inférieures à celles attendues (s'il n'y avait pas de différences inter-enseignants).

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois disciplines selon leurs scores d'intensité de S.E.P. des enseignants : Mathématiques, E.P.S. et Français. Cet ordre est le même pour la variabilité intra-discipline décroissante. Notons que, pour l'E.P.S., les scores de chacune des deux dimensions du S.E.P. sont proches.

Nous pouvons ordonner, par ordre décroissant, les trois trimestres selon leurs scores d'intensité de S.E.P. des enseignants : deuxième, troisième, premier.

⁴¹⁷ Soit $2546 : 3 = 848,67$.

2. S.E.P. des enseignants et S.E.P. de leurs élèves

Nous examinons les liens entre les intensités de S.E.P à l'année de chacun des enseignants et ceux de leurs élèves, pour les trois disciplines.

Les intensités de S.E.P. à l'année s'obtiennent en additionnant les intensités de S.E.P. de chacune des trois séances dans les disciplines en question⁴¹⁸.

Pour les quatre enseignants :

Tableau 44 – Scores de S.E.P. à l'année selon l'enseignant, toutes disciplines réunies

P1	P2	P3	P4
707	561	594	684

Nous ordonnons les quatre enseignants selon leurs intensités décroissantes de S.E.P. à l'année : P1, P4, P3, P2.

Pour les élèves, nous utilisons le test de Kruskal –Wallis⁴¹⁹ : les différences de moyennes de rangs des intensités de S.E.P. des élèves, selon la classe, sont statistiquement significatives ($H = 48,12$; $p < .0001$).

Tableau 45 – Moyennes des rangs pour les intensités de S.E.P. à l'année selon la classe, toutes disciplines réunies

C1	C2	C3	C4
62,87	30,09	31,04	75,76

Nous ordonnons les quatre classes selon leurs intensités décroissantes de moyennes de rangs des intensités de S.E.P. à l'année pour leurs élèves : C4, C1, C3, C2.

Les deux classements obtenus sont proches : seules les places de C1 ou P1 et C4 ou P4 étant inversés.

⁴¹⁸ Pour les intensités des S.E.P. de chacun des élèves pour les trois séances d'une même discipline, voir notre « fichier élèves » en Annexes, pages 137 à 161, plus spécifiquement les colonnes intitulées « SEP Fr année », « SEP Math année » et « SEP EPS année ». Pour les intensités des S.E.P. à l'année, nous avons créé une colonne spécifique. Enfin, nous avons intégré à ce fichier les intensités de S.E.P. à l'année des enseignants.

⁴¹⁹ Nous choisissons ce test car il est non paramétrique et, vu notre recueil de données, les intensités de S.E.P. sont des variables ordinales.

En synthèse et en discussion...

Les intensités de S.E.P. à l'année des enseignants ont tendance à s'ordonner comme la moyenne des rangs des intensités des S.E.P. des élèves de leurs classes respectives.

Nous avons établi que, pour deux séances sur trois, en Mathématiques et en E.P.S., les intensités de S.E.P. des élèves sont en liens statistiquement très significatifs avec leurs statuts : les moyennes de rangs mettent en évidence que les scores de S.E.P. sont décroissants des élèves « forts » vers les élèves « faibles », ces statuts étant eux-mêmes en liens avec les scores de réussite des élèves aux évaluations de début d'année.

Les élèves signalés aux R.A.S.E.D.⁴²⁰ étant plus nombreux dans C2 et C3 (respectivement à 37 et 54 %) que dans C1 et C4 (respectivement à 29 et 11 %), de nombreux élèves de C2 et C3 savent qu'il est pour eux plus difficile de « s'engager efficacement dans la résolution des tâches prescrites », d'où une explication envisageable face aux constats de leurs S.E.P. et ceux de leurs enseignants inférieurs à ceux des classes C1 et C4..

Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté que plus que P2 et P3, P1 et P4 augmentent leur exigence par rapport à la tâche initiale prescrite. Nous pouvons également faire référence aux entretiens que nous avons réalisés avec chacun des enseignants en fin d'année scolaire : nous constatons que c'est une forte préoccupation surtout de P4 qui souhaite « tirer le mieux de chacun » de ses élèves quel que soit son statut par rapport à un minimum exigé. Par contre P1 modifie, en revoyant à la baisse, est « moins exigeant », « simplifie le travail » pour les élèves en difficulté. C'est le cas également de P2 qui a « globalement » « révisé ses programmes » pour tous ses élèves.

Dans un dernier chapitre, nous revenons vers notre conjecture.

⁴²⁰ Ce sont les élèves qui ont les scores les plus bas en Français et en Mathématiques.

Chapitre 4

Un regard d'ensemble :

4 configurations de pratiques

Nous développons une partie plus explicative dans notre travail de thèse, celle où nous testons notre conjecture précédemment énoncée dans ce mémoire : « Sur une année scolaire, les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales d'enseignants relèvent de la dynamique qui s'établit entre leurs ressources personnelles et professionnelles, leurs environnements d'exercice professionnel et des « émergents » en situation d'enseignement-apprentissage ».

Nous avons opérationnalisé cette conjecture pour l'environnement d'exercice professionnel, ici l'environnement d'enseignement-apprentissage, à travers :

- la discipline scolaire (Français, Mathématiques ou E.P.S.) dans laquelle chaque séance observée s'est déroulée,
- un indicateur des attentes des enseignants par rapport à chacun de leurs élèves - le statut scolaire⁴²¹ (« fort », moyen » ou « faible ») qu'ils leur attribuent à chaque séance -.

Puis, nous avons opérationnalisé cette conjecture pour les ressources personnelles et professionnelles des enseignants à travers un indicateur d'une de ces ressources - le score de leur Sentiment d'Efficacité Personnelle à chaque séance -.

Enfin, nous avons opérationnalisé cette conjecture pour les « émergents » en situation, par l'étude des interventions des enseignants au moment où ils émettent un énoncé évaluatif oral, « accompagné » de non-verbal, en caractérisant les dimensions de ces « Unités d'Évaluation Orale ».

⁴²¹ Nous avons constaté que ce statut est statistiquement en lien avec les scores de réussite des élèves aux évaluations de début d'année.

Afin d'étudier les pratiques d'enseignement évaluatives orales selon le S.E.P. de l'enseignant, nous avons mis les U.E.O. (N = 2532) en rapport avec une partition en quartiles⁴²² des scores de S.E.P. de l'enseignant dans chacune des séances et avons créé une nouvelle colonne dans notre « fichier des U.E.O. ».

Nous avons élaboré nos résultats, en utilisant le logiciel IRAMuTeQ (Interface de R⁴²³ pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). C'est un logiciel de traitement de données pour des corpus de type « texte » ou de type « individus-caractères » comme dans le cas de ce mémoire de thèse. Chaque ligne étant un individu (pour nous une U.E.O.) et chaque colonne un caractère (pour nous une dimension ou une variable « décrivant » l'U.E.O.). Les modalités que prend chaque U.E.O. se lisent au croisement de chaque ligne et de chaque colonne.

Ce logiciel statistique permet, entre autres, de réaliser des analyses selon la « méthode ALCESTE ». Alceste est un logiciel d'analyse de données textuelles ou de statistique textuelle largement utilisé dans les sciences humaines et sociales. Il identifie des classes significatives où les « structures » sont proches à l'intérieur des classes et où les oppositions sont fortes entre les classes. Pour ce faire, il utilise des tests de Chi2, à partir du « vocabulaire⁴²⁴ » utilisé, qui déterminent des « distances ». Ainsi sont établies des classes à l'intérieur desquelles les « distances » entre modalités de variables sont proches, par contre les « distances » entre modalités de variables sont importantes d'une classe à l'autre.

Grâce à IRAMuTeQ, dans lequel nous avons inséré notre fichier des 2532 U.E.O., en spécifiant que le S.E.P. de l'enseignant et le statut des élèves sont des variables dites illustratives, nous obtenons un dendrogramme⁴²⁵ qui restitue sous forme schématique les mesures de proximités intra-classes et d'éloignements inter-classes pour nos données.

Nous obtenons ainsi quatre classes⁴²⁶. A partir de ces quatre classes mises au jour, grâce à une Analyse Factorielle des Correspondances, les modalités des dimensions des U.E.O. liées aux intensités de S.E.P. et aux statuts des élèves sont repérables pour chacune des classes.

⁴²² Comme, pour chaque enseignant, il existe un score de S.E.P. par séance (variant de 46 à 87) et non par U.E.O., nous obtenons précisément :

- pour le « S.E.P. faible » (scores entre 46 et 59 inclus) et pour le « S.E.P. élevé » (scores entre 69 et 73 inclus) 633 U.E.O., soit exactement 25 % chacun,

- pour le « S.E.P. modéré » (scores 60 et 68 inclus) 646 U.E.O., soit 25,5 % de l'ensemble des U.E.O.,

- pour le « S.E.P. très élevé » (scores entre 74 et 87 inclus) 620 U.E.O., soit 24,5 % de l'ensemble des U.E.O..

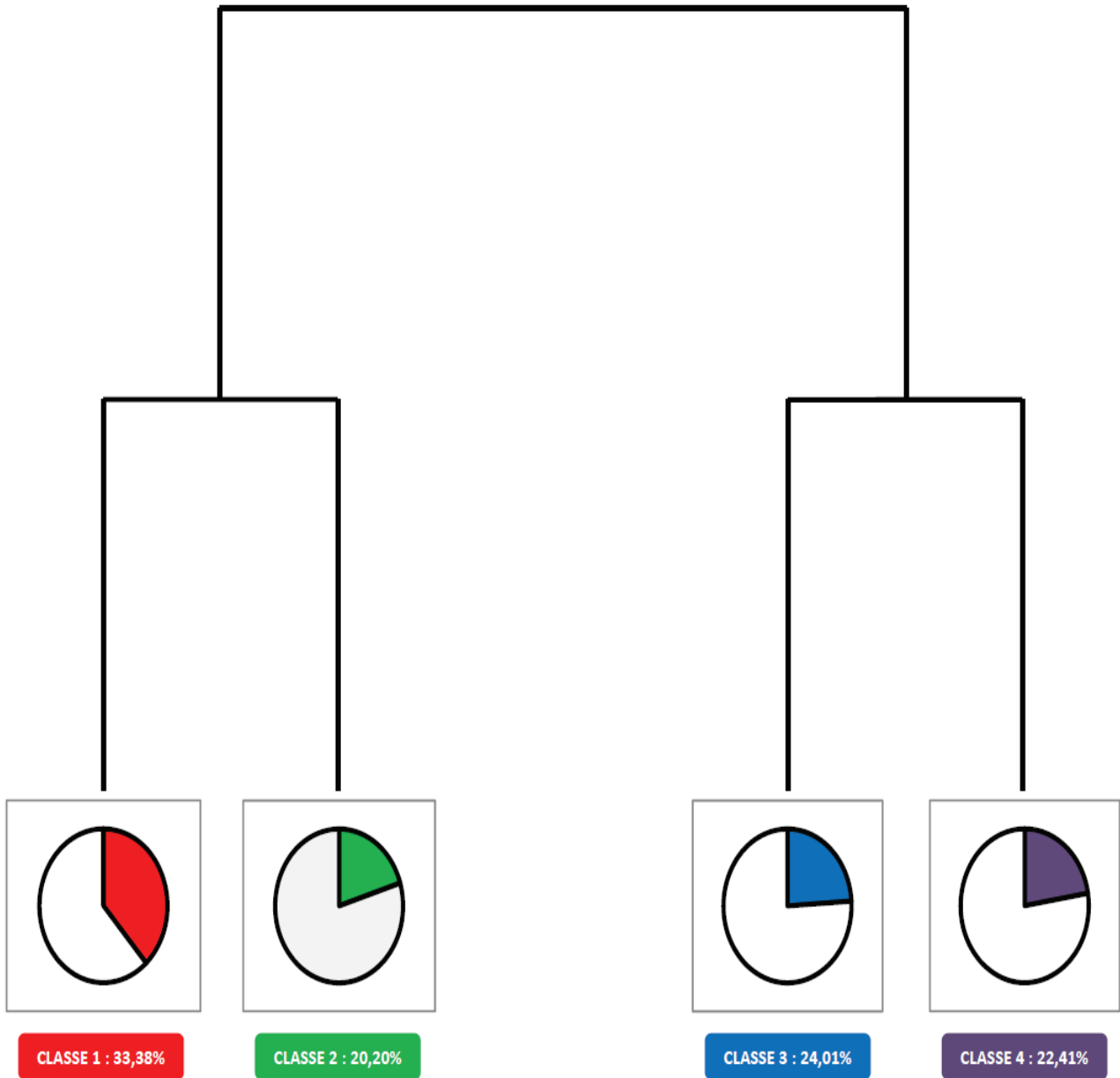
⁴²³ R est un logiciel « mathématique » permettant de réaliser des traitements statistiques.

⁴²⁴ Pour nous les modalités des dimensions caractérisant chacune des U.E.O. : ce sont donc des variables nominales.

⁴²⁵ Voir page suivante, il s'agit d'un graphique en forme d'arbre (binaire).

⁴²⁶ Ce ne sont pas les classes C1, C2, C3 et C4 des écoles où nous avons observé les 36 séances mais ce sont des classes définies en fonction des « distances » établies par Chi2 comme nous venons de l'expliquer.

1. Dendrogramme en quatre classes avec leur « poids » respectif

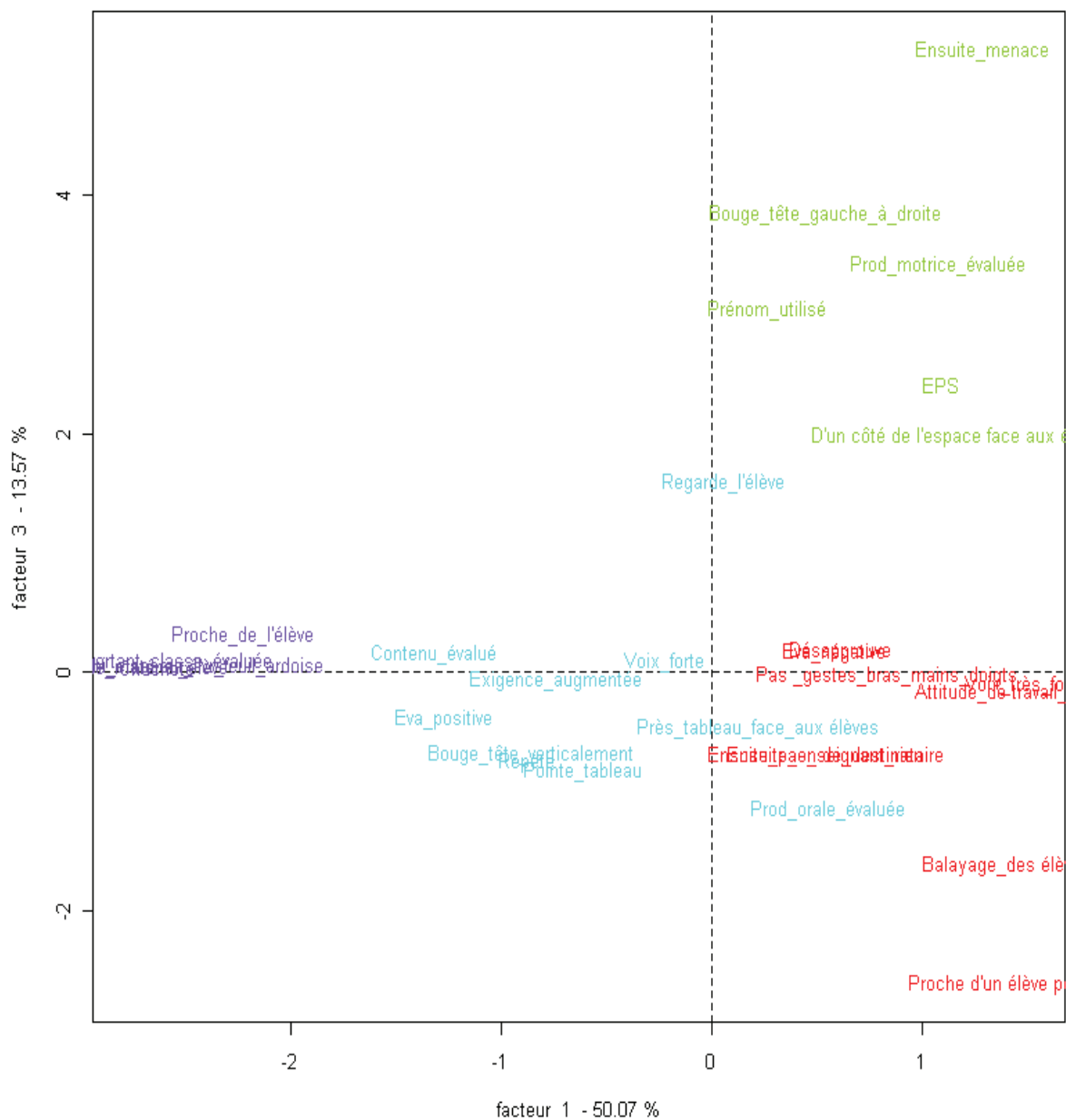


L'Analyse Factorielle des Correspondances (A.F.C.) met au jour les quatre classes à travers les modalités des dimensions des U.E.O. les caractérisant.

3. Analyse Factorielle des Correspondances (Facteurs 1 et 3)

Légende des couleurs :

en rouge la classe 1, en vert la classe 2, en bleu la classe 3, en violet la classe 4.



Nous constatons que cette représentation est également peu lisible, nous allons la décrire.

4. Caractéristiques des 4 classes obtenues par l'A.F.C.

Nous constatons l'existence de trois facteurs discriminants pour l'ensemble des données : le premier facteur à 50,07 %, le deuxième facteur à 36,37 %, le troisième facteur à 13,57 % . Ces facteurs « positionnent » quatre classes que nous allons caractériser.

4.1. La classe 1

En rouge sur l'A.F.C., c'est la classe la plus importante, elle représente 33,38 % de l'ensemble des données : elle correspond à un S.E.P. faible voire modéré de l'enseignant et à des énoncés évaluatifs vers la classe entière (ou un groupe d'élèves) c'est-à-dire des évaluations orales collectives.

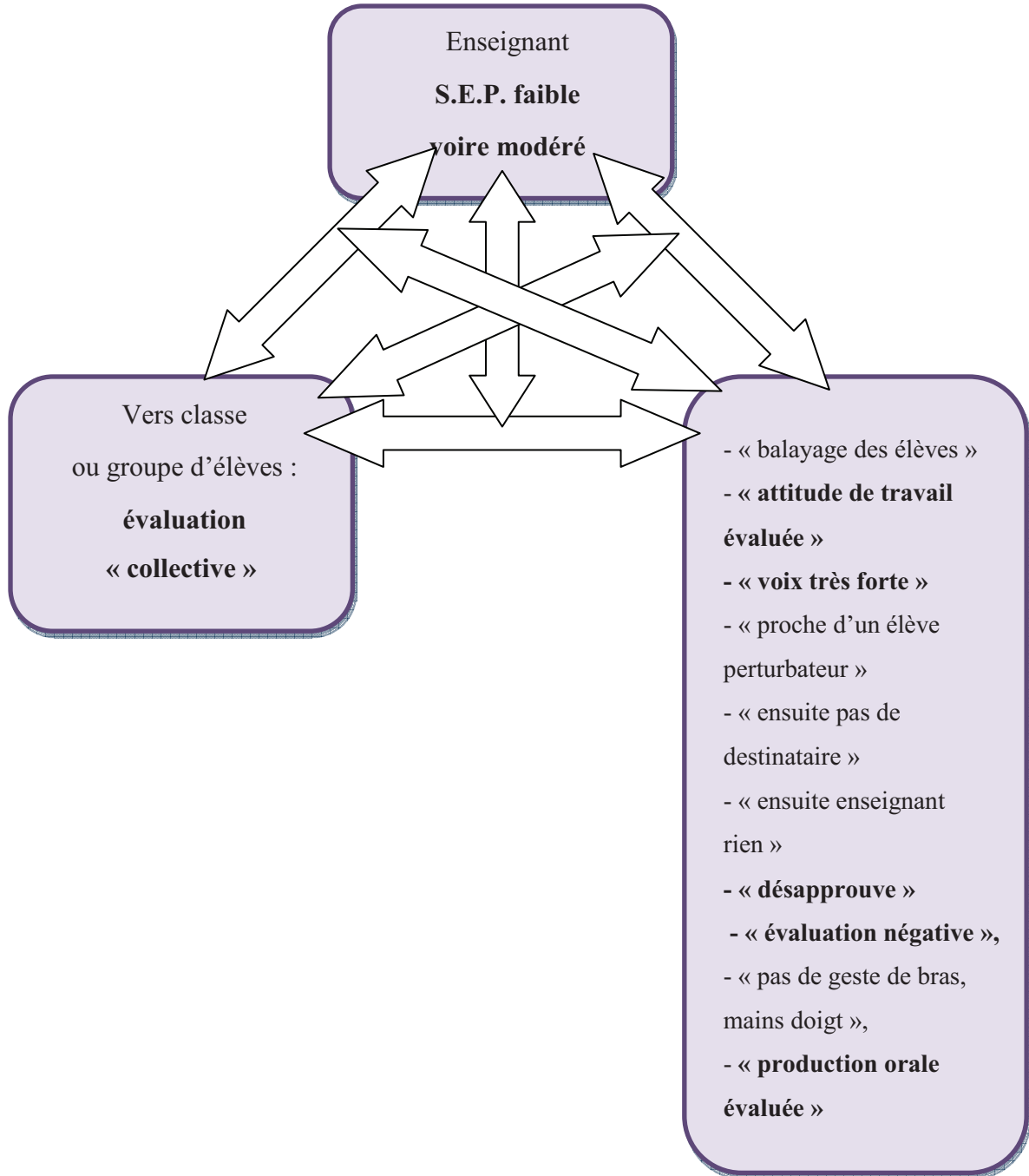
Les dix modalités de variables de cette classe, de la plus caractéristique à la moins caractéristique, sont :

« balayage des élèves », « attitude de travail évaluée », « voix très forte », « proche d'un élève perturbateur », « ensuite pas de destinataire », « ensuite enseignant rien », « désapprouve », « évaluation négative », « pas de geste de bras, mains, doigts », « production orale évaluée ».

Cette classe 1 correspond à des retours « négatifs » d'enseignants par rapport à plusieurs élèves qui « bavardent » et qui gênent le « climat de travail », l'intensité du S.E.P. de l'enseignant étant faible, voire modérée. Aucun élève selon son statut n'est particulièrement destinataire de ce type d'intervention. La « distance proxémique » (Forest, 2006; Hall, 1996 / 1971) est réduite par la voix dont le volume est « très fort ».

Nous nommons cette classe de pratiques évaluatives informelles orales : « **Chut, taisez-vous !** » et nous pouvons la schématiser comme suit.

Figure 4 - Classe 1 : « Chut, taisez vous ! »



Nous allons maintenant décrire la deuxième classe en terme d'importance : c'est la classe 3.

4.2. La classe 3

En bleu sur l'A.F.C., cette classe regroupe 24,01 % des données : elle correspond à des intensités de S.E.P. très élevé ou élevé pour l'enseignant et à des énoncés évaluatifs vers un élève « fort ».

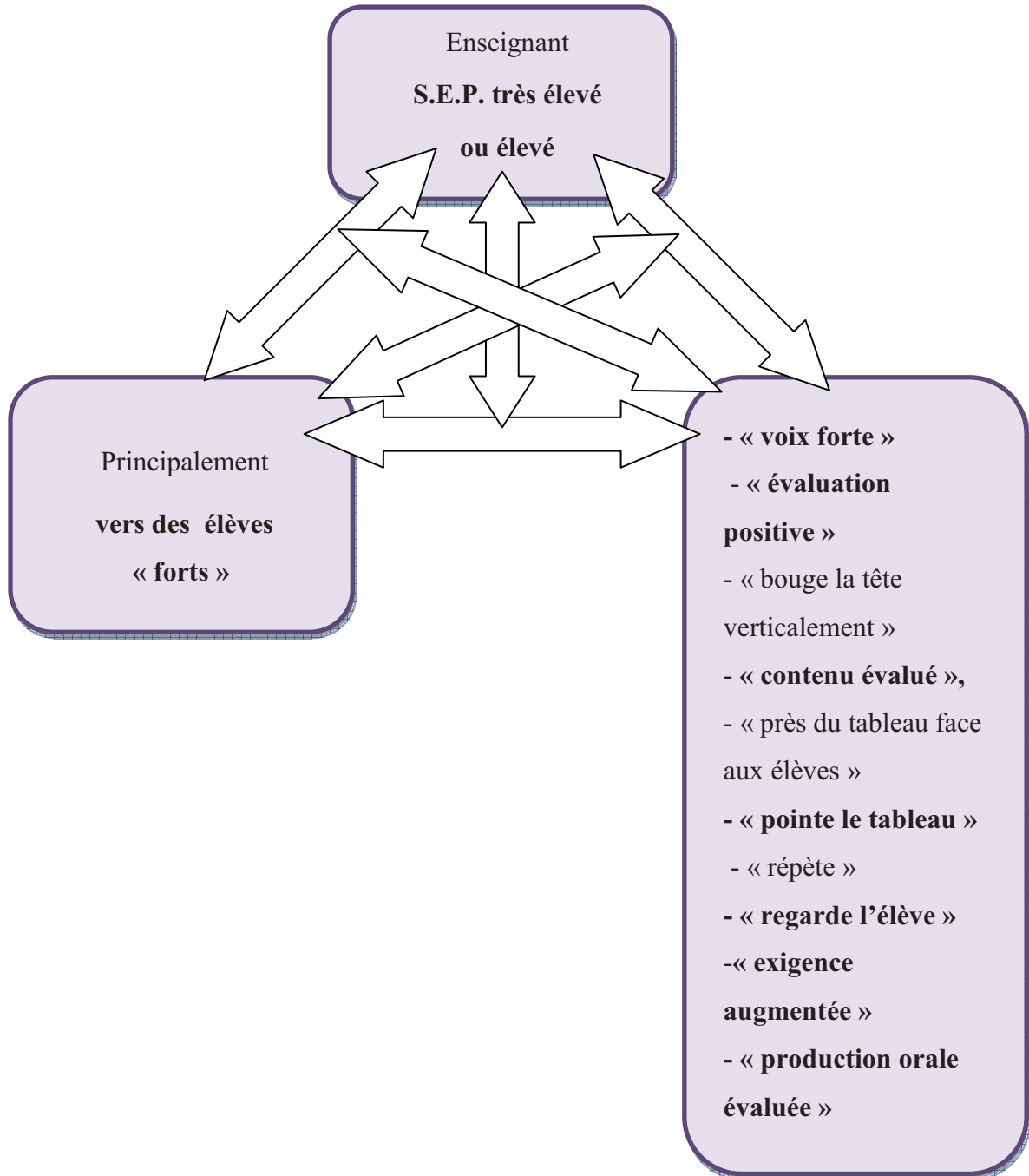
Les dix modalités de variables de cette classe, de la plus caractéristique à la moins caractéristique, sont :

« voix forte », « évaluation positive », « bouge la tête verticalement », « contenu évalué », « près du tableau face aux élèves », « pointe le tableau », « répète », « regarde l'élève », « exigence augmentée », « production orale évaluée ».

Cette classe 3 correspond à des retours « positifs » d'enseignants par rapport à des élèves qui ont verbalisé des réponses orales « justes ». L'intensité du S.E.P. de ces enseignants est élevée ou très élevée. La « distance proxémique » est réduite par des pointages au tableau (nous sommes donc principalement dans des séances de Français ou de Mathématiques) et par le fait que l'enseignant regarde l'élève « évalué » et parle avec une voix « forte ». Les élèves de statut fort sont principalement destinataires de ce type d'interventions, et, pour eux, l'exigence initiale par rapport à la tâche prescrite est augmentée.

Nous nommons cette classe de pratiques évaluatives informelles orales : « **Bonnes réponses des forts, profitez-en !** » et nous pouvons la schématiser comme suit.

Figure 5 - Classe 3 : « Bonnes réponses des forts, profitez-en ! »



Nous allons maintenant décrire la troisième classe en terme d'importance : c'est la classe 4.

4.3. La classe 4

En violet sur l'A.F.C., cette classe regroupe 22,41 % des données. Elle correspond principalement à des énoncés évaluatifs vers un élève « faible », voire « fort », l'enseignant ayant un S.E.P. très élevé.

Les dix modalités de variables de cette classe, de la plus caractéristique à la moins caractéristique, sont :

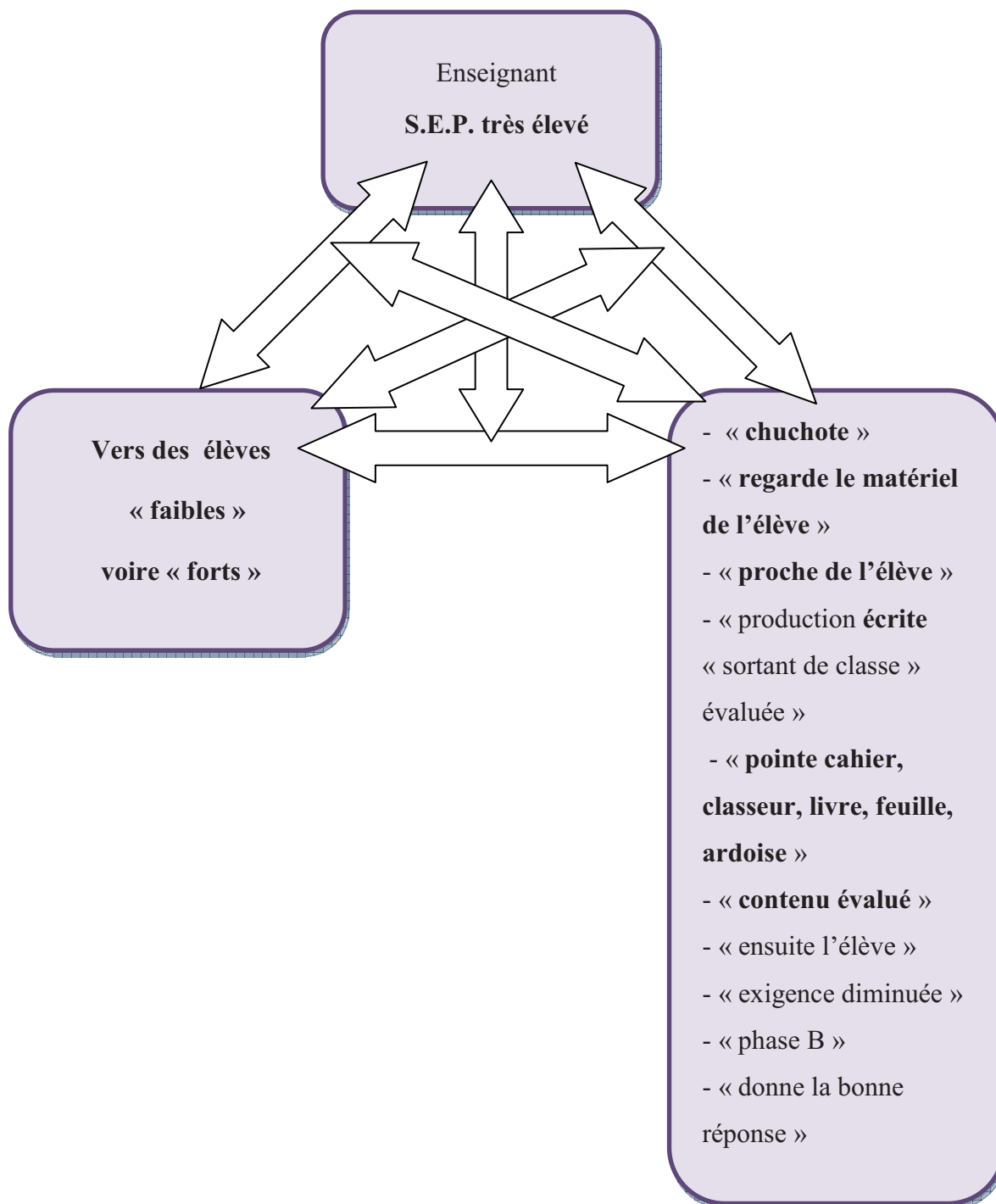
« chuchote », « regarde le matériel de l'élève », « proche de l'élève », « production écrite « sortant de classe » évaluée », « pointe cahier, classeur, livre, feuille, ardoise », « contenu évalué », « ensuite l'élève », « exigence diminuée », « phase B », « donne la bonne réponse ».

Cette classe 4 correspond à des retours d'enseignants, lors de phase B⁴²⁷ des séances, par rapport à des élèves qui ont réalisé à l'écrit « sortant de classe » des tâches « non satisfaisantes » (donc en Français ou en Mathématiques principalement). La « distance proxémique » est réduite par des pointages du matériel individuel de l'élève, par la faible distance métrique. Ce sont des élèves « faibles », voire « forts », qui sont particulièrement destinataires de ce type d'interventions chuchotées. Après l'énoncé évaluatif oral, soit l'enseignant permet à l'élève de réaliser « seul » la tâche prescrite, soit l'enseignant « donne la bonne réponse » et donc diminue l'exigence initiale.

Nous nommons cette classe de pratiques évaluatives informelles orales : « **Des aides individualisées ?** » et nous pouvons la schématiser comme suit.

⁴²⁷ C'est-à-dire lorsque les élèves doivent réaliser la tâche principale de la séance, quasiment toujours à l'écrit en Français ou en Mathématiques. Les phases A et C étant respectivement des phases d'introduction et de conclusion.

Figure 6 - Classe 4 : « Des aides individualisées ? »



Nous allons maintenant décrire la dernière classe : c'est la classe 2.

4.4. La classe 2

En vert sur l'A.F.C., cette classe regroupe 20,2 % des données. Elle correspond à des énoncés évaluatifs d'enseignants au S.E.P. modéré voire faible vers des élèves « moyens ».

Les dix modalités de variables caractéristiques de la plus répandue à la moins répandue sont :

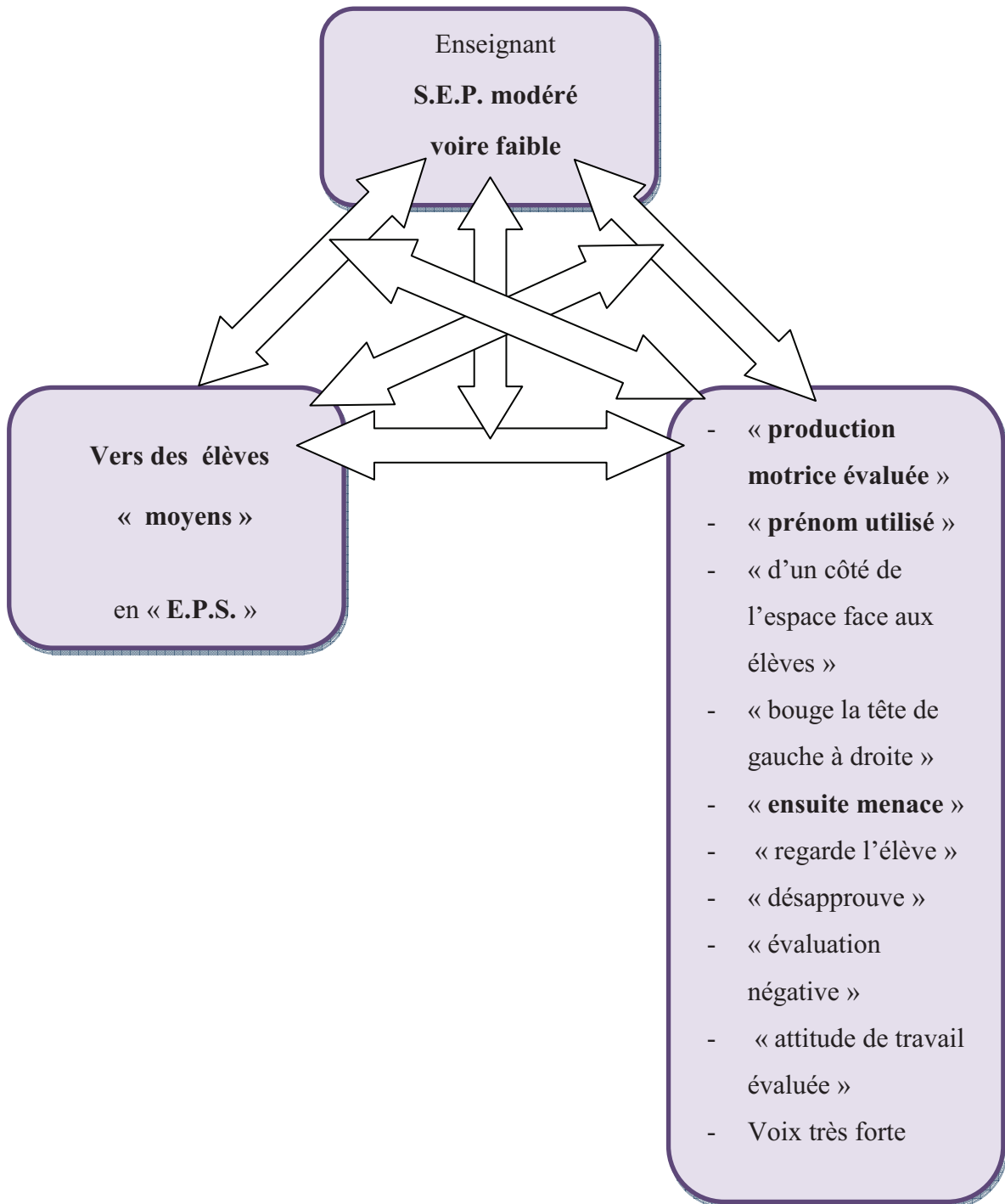
« production motrice évaluée », « prénom utilisé », « E.P.S. », « d'un côté de l'espace face aux élèves », « bouge la tête de gauche à droite », « ensuite menace », « regarde l'élève », « désapprouve », « évaluation négative », « attitude de travail évaluée ».

Cette classe 2 correspond à des retours négatifs d'enseignants par rapport à des élèves qui ont, en E.P.S. principalement, une « attitude motrice » qui ne « convient pas », non pas par rapport aux « contenus » mais par rapport à « l'attitude de travail ». La « distance proxémique » est réduite grâce à une voix « très forte⁴²⁸ », par l'utilisation du prénom de l'élève et par le fait que l'enseignant regarde l'élève « évalué ». Ce sont des élèves « moyens » qui individuellement sont destinataires de ce type d'interventions et qui sont souvent, ensuite, menacés d'être punis, d'être exclus de l'activité... Ces menaces ne sont-elles pas alors destinées également aux autres élèves ?

Nous nommons cette classe de pratiques évaluatives informelles orales : « **Calme-toi ! Calmez-vous ou gare à vous...** » et nous pouvons la schématiser comme suit.

⁴²⁸ C'est la modalité caractéristique de cette classe qui arrive en onzième position.

Figure 7 - Classe 2 : « Calme-toi ! Calmez-vous ou gare à vous ... »



A part la classe 3, toutes ces pratiques évaluatives informelles orales renvoient à des évaluations « négatives » : l'enseignant a à réguler ce qui ne va pas. En Français et en Mathématiques par rapport à des tâches écrites « sortant de la classe », il privilégie d'« aider » les « faibles ». En E.P.S., ses pratiques évaluatives informelles orales sont principalement individuelles avec une gestion des « productions motrices » non pas centrée sur les contenus mais sur l'« attitude de travail » afin d'améliorer le « climat de travail ». Cette discipline, par sa pratique dans des lieux où la communication est difficile par rapport à la classe entière, où les « corps » ne sont pas contraints en situation assise comme en salle de classe entraîne des caractéristiques particulières qui peuvent expliquer les pratiques évaluatives informelles orales que nous avons constatées.

En mettant au jour quatre différentes pratiques d'enseignement évaluatives grâce à quatre configurations de modalités caractérisant les trois dimensions de ces pratiques nous montrons que cette conjecture est « viable » :

« Dans le cadre de notre recherche, sur une année scolaire, les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales des quatre enseignants (qui nous ont accueillie) relèvent de la dynamique qui s'établit dans chacune des quatre configurations (construites en fonction des distances statistiques de leurs modalités) entre :

- Certaines intensités de S.E.P. des enseignants, c'est-à-dire une de leurs ressources personnelles et professionnelles qui influence leur « engagement » dans ce qu'ils font.
- Certains des « destinataires » des énoncés évaluatifs oraux qui sont des élèves de tel ou tel statut ou des élèves de tout statut lorsque les évaluations sont « collectives », c'est à dire des caractéristiques de l'environnement d'exercice professionnel des enseignants.
- Certaines des caractéristiques des interventions verbales et non verbales des enseignants, c'est-à-dire d'« émergents » en situations d'enseignement-apprentissage ».

Nous allons conclure, en précisant les principaux apports de cette thèse et en examinant certaines de ses limites et quelques perspectives envisagées.

CONCLUSION

Nous développons trois chapitres dans cette conclusion. Un sur les apports de cette thèse, un sur ses limites et un sur des perspectives dont certaines ont commencé à être examinées.

1. Apports de notre recherche

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de celles qui permettent de décrire et de réunir des éléments d'explication et de compréhension des modalités, des conditions et des dynamiques de l'enseignement dans ses relations aux élèves en cours d'apprentissages. Nous avons allié quantitatif et qualitatif, en nous appuyant sur les variables qui nous ont semblé les plus adéquates afin de déterminer les particularités de notre objet de recherche.

Notre objet de recherche, les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales, a été formalisé dans un cadre théorique opérationnalisant celui proposé par A. Bandura (2002) afin d'inférer des processus à l'œuvre lorsqu'un enseignant communique à un ou plusieurs de ses élèves, ce qu'il « pense » de sa (leur) production, donc lui attribue une valeur (Lecointe, 1997) ; c'est-à-dire évalue cette production qui peut être orale, écrite ou motrice.

Notre conjecture suppose que la dynamique des pratiques évaluatives informelles orales, en situation d'enseignement-apprentissage, relève de processus interdépendants :

- Ceux générés en rapport avec les ressources de l'enseignant, comme son niveau de S.E.P. dont l'intensité l'engage plus ou moins dans ce qu'il entreprend (Bandura, 1997).
- Ceux générés en rapport avec l'environnement d'enseignement-apprentissage, comme les attentes réciproques entre enseignant et élèves dont les statuts scolaires peuvent être considérés comme des indicateurs. Le statut attribué par l'enseignant révèle des attentes plus ou moins importantes (Bressoux, 2003).

- Ceux générés en rapport aux interventions évaluatives orales des enseignants qui engagent des régulations (Allal & Mottier Lopez, 2007) didactiques (de gestion des contenus enseignés), pédagogiques (de gestion de la classe ou de la séance) ou des régulations qui peuvent permettre aux enseignants de poursuivre d'autres objectifs comme des objectifs personnels, sociaux (Calderhead, 1987; Clarck & Yinger, 1979; Tochon, 2000).

1.1. Une conjecture « viable »...

Nous avons mis au jour quatre configurations de modalités de variables nous permettant d'inférer l'existence de processus organisateurs des pratiques à l'œuvre dans la dynamique des processus « issus », à la fois, des ressources des enseignants, des caractéristiques de l'environnement d'enseignement-apprentissage et des interventions évaluatives orales des enseignants.

Ces quatre configurations peuvent être décrites, selon un ordre décroissant de fréquence d'apparition :

- La première, que nous avons résumée dans la formule « **Chut, taisez-vous !** », correspond à un S.E.P. faible voire modéré chez l'enseignant et à des énoncés évaluatifs vers la classe entière (ou un groupe d'élèves) c'est-à-dire des évaluations orales collectives. Aucun élève selon son statut n'est particulièrement destinataire de ce type d'interventions que nous avons qualifiées d'évaluations « négatives » et qui sont adressées à des élèves qui « bavardent » et qui gênent le « climat de travail » (Morissette & Voynaud, 2002; Rey, 2004). Ces évaluations orales collectives permettent :

- Soit des régulations de la « gestion de la classe », des régulations « pédagogiques », sous forme de macro-ajustements afin d'obtenir un climat de travail propice à l'engagement des élèves dans la tâche prescrite (Anderson & Schunn, 2000; Gauthier et al., 2003). Ces régulations ont donc également des objectifs « didactiques ».

- Soit de poursuivre d'autres objectifs (Tochon, 2000) tels ceux que l'on peut qualifier de personnels mais nécessaires à la pratique professionnelle, comme ne pas « subir » un volume sonore trop important, afin de ne pas être trop fatigué et de « durer » (Saujat, 2007).

- La deuxième configuration, que nous avons résumée dans la formule « **Bonnes réponses des forts, profitez-en !** », correspond à des S.E.P. très élevés ou élevés chez l'enseignant et à des énoncés évaluatifs vers un élève « fort ». Il s'agit de retours « positifs » d'un enseignant vers des élèves qui ont verbalisé des réponses orales « justes ». De plus, pour ces élèves, l'exigence initiale par rapport à la tâche prescrite est augmentée. La « distance proxémique » (Forest, 2006; Hall, 1996 / 1971) est réduite par le fait que l'enseignant regarde l'élève « évalué » et par des pointages au tableau : nous sommes donc principalement dans des séances de Français ou de Mathématiques.

Ces évaluations orales individuelles à voix forte, très souvent implicites⁴²⁹ (Mancovsky, 2003) bien que s'adressant à un seul élève « fort », sont audibles par tous les élèves et permettent ainsi des régulations didactiques par des macro-ajustements vers la classe entière, si les autres élèves en « tirent bénéfice ». Les élèves « forts » ont le rôle d'« apports » à l'oral pour faire avancer la séance (en particulier dans les phases de « cours dialogué » où des régulations pédagogiques et didactiques ont lieu). Les contrats didactiques sont alors différenciés (Schubauer-Léoni, 1996) selon le statut de l'élève⁴³⁰.

- La troisième configuration, que nous avons résumée dans la question « **Des aides individualisées ?** », correspond à des retours d'un enseignant par rapport à des élèves « faibles », voire à des élèves « forts », qui ont réalisé, à l'écrit « sortant de classe », des tâches « non satisfaisantes » (donc en Français ou en Mathématiques principalement). Une individualisation (Talbot, 2009) est constatée et la « distance proxémique » est réduite par des pointages sur le matériel de l'élève, par la faible distance métrique, voire par le chuchotement. Après l'énoncé évaluatif oral, soit l'enseignant permet ensuite à l'élève de réaliser seul la tâche prescrite, il s'agit de régulation didactique, soit l'enseignant « donne la bonne réponse » et donc diminue l'exigence initiale.

Nous pouvons nous étonner que ces enseignants donnent à un élève la bonne réponse (est-ce l'aider ?), alors que l'élève au moment de la consigne initiale devait réaliser seul la tâche prescrite.

⁴²⁹ Implicite car l'enseignant répète ce que l'élève a dit ; mais les mouvements de la tête de l'enseignant montre qu'il approuve.

⁴³⁰ C'est ce qu'explique P3 lors de l'entretien : « je vais me baser sur les forts pour accélérer ».

Mais nous pouvons comprendre l'objectif poursuivi dans ce cas : comme les cahiers et les classeurs sur lesquels l'élève réalise la tâche écrite seront visés par les parents, l'élève doit « convenablement » produire et ce dans une durée limitée (Chopin, 2006), en général avant la fin de la séance. Dans ce cas, on peut parler de régulation « pédagogique », de gestion de la séance. Les cahiers, les classeurs, par le fait qu'ils « sortent de la classe » sont donc des supports de communication qui laissent penser que, lors d'une séance scolaire, des objectifs personnels (comme ceux de reconnaissance professionnelle, voire sociale) peuvent également être poursuivis par l'enseignant.

-La quatrième configuration, que nous avons résumée dans la formule « **Calme-toi, calmez-vous ou gare à vous...** », correspond à des retours négatifs d'enseignants vers des élèves qui ont, en E.P.S. principalement, une « attitude motrice » qui ne « convient pas », non pas par rapport aux « contenus » mais par rapport à « l'attitude de travail ». La « distance proxémique » est réduite grâce à une « voix très forte », par l'utilisation du prénom de l'élève et par le fait que l'enseignant regarde l'élève « évalué ». Ce sont des élèves « moyens » qui individuellement⁴³¹ sont destinataires de ce type d'interventions et qui sont souvent, ensuite, menacés d'être punis, d'être exclus de l'activité... Ces menaces ne sont-elles pas destinées également aux autres élèves ?

Ces évaluations orales individuelles, qui sont fréquemment suivies de menaces, permettent la « gestion de la classe » donc des régulations « pédagogiques » sous forme de micro-ajustements, car vers un seul élève⁴³², afin d'obtenir un « climat de travail » propice à l'engagement de l'élève (voir des autres élèves) dans la tâche ; ainsi des régulations « didactiques » sont elles aussi un objectif. Pour l'enseignant d'autres objectifs personnels peuvent être poursuivis, comme ne pas subir trop d' « agitation » de la part des élèves afin de ne pas être trop « fatigué » ...

⁴³¹ Les régulations en E.P.S. en particulier en Z.E.P., donnent lieu majoritairement à des interactions individuelles (Debars & Amade-Escot, 2006).

⁴³² Le volume de la voix étant variable, lorsque la voix de l'enseignant est forte ou très forte, ces évaluations sont audibles par tous et du coup permettent éventuellement des macro-ajustements....

1.2. Des résultats confirmés et de nouveaux acquis

Nous retrouvons des résultats de recherches :

- Nous constatons que ces pratiques évaluatives orales permettent aux enseignants des régulations qui montrent que, à la fois, des objectifs pédagogiques et didactiques (Durand, 1996; Marchive, 2008) mais également des objectifs personnels ou sociaux (Tochon, 2007; Tochon, 2000), en lien avec l'exercice professionnel, sont poursuivis.
- Nous constatons que très peu d'interactions verbales entre enseignant et élève(s) suivent un énoncé évaluatif oral : les enseignants mettent rarement en œuvre une évaluation-régulation que l'on peut qualifier de formative (Allal & Mottier Lopez, 2007; Talbot, 2009). Ils s'appuient donc peu, lors de ce type d'interactions, sur une évaluation qui peut être un moteur des apprentissages pour leurs élèves (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996).
- Nous constatons que les énoncés évaluatifs oraux sont fréquents (Mancovsky, 2003), utilisent des déictiques (Mercier & Jorro, 2009) et peuvent être implicites (Hersant, 2004), les enseignants répétant ce que l'élève a proposé.
- Nous constatons que les élèves de statut faible sont les plus évalués⁴³³ en terme de fréquence comme l'ont mis en évidence certaines recherches (Altet & al, 1994 , 1996; Talbot, 2007).

Nous apportons « un plus » :

- Les énoncés sont brefs (moins de 10 mots, parfois un ou deux).
- Ces pratiques évaluatives informelles orales régulent très majoritairement « ce qui ne va pas » : en effet, trois configurations sur quatre relèvent de pratiques évaluatives informelles orales avec des énoncés « négatifs ». L'enseignant, multisollicité dans la situation d'enseignement-apprentissage, évalue oralement rapidement pour réguler principalement « ce qui ne va pas ».
- Le non-verbal est indispensable pour saisir le sens de beaucoup de ces énoncés évaluatifs.

⁴³³ Lors de l'entretien P2 nous explique comment il doit solliciter les élèves faibles pour qu'ils se mettent au travail et comment la présence, le regard parfois suffisent : quelqu'un « qui boostait derrière qui disait allez oui tu es capable vas y de mon regard quoi presque ».

Nous mettons ainsi en évidence, en terme méthodologique, l'intérêt d'allier l'étude du verbal et du non-verbal, en particulier en utilisant le cadre théorique de la communication orchestrale (Winkin, 1996) ainsi que la notion de « distance proxémique » (Forest, 2006; Hall, 1996 / 1971) et en décrivant très précisément chaque « Unité d'Evaluation Orale » telle que nous l'avons construite.

- Ces pratiques évaluatives orales ont principalement pour objet des productions orales des élèves, pris individuellement, sans utiliser leur prénom.

- Les trois disciplines entraînent des pratiques évaluatives différentes. Au-delà du fait que les contenus d'enseignement (cognitifs vs moteurs), les valences scolaires et sociales (fortes vs faibles) distinguent d'un côté le Français et les Mathématiques de l'autre l'E.P.S., les environnements d'exercice de ses disciplines pèsent sur les interactions possibles. En effet, l'E.P.S., où les « corps » des élèves sont non contraints en situation assise comme en salle de classe, cette discipline où le volume sonore lié à l'activité est souvent important, cette discipline de par sa pratique dans des lieux où la communication est difficile par rapport à l'ensemble des élèves vu leur dispersion, contraint à des pratiques évaluatives informelles orales moins fréquentes, principalement individuelles, avec une gestion des « productions motrices » non pas centrée sur les contenus mais, le plus souvent, sur l'« attitude de travail » afin d'améliorer le « climat de travail » (Morissette & Voynaud, 2002; Rey, 2004).

En lien avec les pratiques évaluatives, nous avons étudié finement les statuts des élèves :

- Nous confirmons, dans cette étude, que ces enseignants attribuent des statuts à leurs élèves en tenant compte de leurs résultats scolaires, comme cela a été démontré (Smith & al, 1998), avec un effet modulateur de la discipline : le poids du niveau scolaire des élèves étant moins important dans l'attribution d'un statut à un élève en Français (Lecture) qu'en Mathématiques (Smith, 1980 ; McKown & Weinstein, 2002) et surtout, dans notre étude, qu'en E.P.S..
- Nous établissons que les statuts des élèves attribués par leur enseignant, dans chaque discipline, sont stables sur une année scolaire. Les élèves ayant des scores inférieurs à 57 sur 100 en Mathématiques et en Français aux Evaluations Nationales initiales sont ceux qui sont considérés comme en grandes difficultés (en témoignent leur signalement, par leur enseignant, au R.A.S.E.D.).

- Nous établissons que pour deux séances sur trois, en Mathématiques et en E.P.S., les intensités de S.E.P. des élèves sont en lien statistiquement très significatif avec leurs statuts : les moyennes de rangs mettent en évidence que les scores de S.E.P. sont décroissants des élèves « forts » vers les élèves « faibles ».

Enfin, en lien avec les pratiques évaluatives, nous avons étudié les Sentiments d'Efficacité Personnelle des enseignants et de leurs élèves :

Les intensités de S.E.P. à l'année des enseignants ont tendance à s'ordonner comme la moyenne des rangs des intensités des S.E.P. des élèves de leur classe respective. Ces intensités sont en général élevées avec une variabilité intra et inter-enseignant et une variabilité intra et inter-élève.

Nous tentons également d'effectuer un « bilan épistémologique » de notre travail. En effet, un mémoire de thèse, c'est-à-dire une production écrite devant répondre à des critères élaborés par une communauté scientifique (pour nous celle des Sciences de l'Education), ne peut se passer d'une réflexion épistémologique.

Ainsi, nous appuyant, en particulier, sur J. Ardoino (1980, p. 169) qui précise que l'épistémologie est « l'étude critique des conditions de production et de validité des connaissances », nous nous sommes contrainte à une vigilance, à un regard critique d'autant plus important que notre objet de recherche « des pratiques d'enseignement évaluatives » réfère à des pratiques sociales et, pour nous, également à des pratiques professionnelles. Ce qui nous a amené à prendre en compte des « ruptures épistémologiques » (Ardoino, 1980; Bachelard, 1970) afin de produire un discours « scientifique » sur ces pratiques et non un discours se référant uniquement à des engagements sociaux, professionnels.... Nous avons dû nous positionner notamment par rapport à une certaine objectivation nécessaire tout au long de ce travail de recherche et ce d'autant plus, apprentie-chercheuse que nous sommes et, de plus, engagée dans des pratiques sociales ou professionnelles d'évaluations. Comme le précise A Vergnioux, la méthode ne peut, à elle seule, servir d'épistémologie (2003, p. II7 et 129). Restituer demande également une grande vigilance, rien ne devrait aller de soi mais tout devrait pouvoir être argumentable d'où l'intérêt d'un discours réflexif, critique pour assumer nos choix en termes de concepts, méthodes, résultats...

Malgré ces précautions, notre travail présente des limites que nous allons exposer.

2. Limites de notre recherche

Nous ne décrivons qu'une très faible part des pratiques d'enseignement évaluatives orales de chacun des enseignants

En étudiant les pratiques évaluatives informelles orales, à travers les interventions de quatre enseignants, leur S.E.P. et les statuts des élèves auxquels ils s'adressent, lors de neuf séances par enseignant, nous ne décrivons qu'une très faible part des pratiques d'enseignement évaluatives orales. Notre étude nous a amenée à regarder des micro instants. Pour des raisons de faisabilité par rapport au temps imparti à ce travail, il ne nous était pas possible de « décortiquer » plus de 36 séances. Pour donner un « sens » à ces instants, notre préoccupation a été de les resituer par rapport à la séance à laquelle nous avons assistée, en la décrivant finement, et par rapport aux caractéristiques des classes et des élèves.

Notre travail en terme de résultats ne peut prétendre à une généralisation (ce n'était d'ailleurs pas notre objectif) et ce d'autant plus que nos quatre enseignants ne sont pas représentatifs de la « population enseignante française ».

Nos outils de recueil et nos choix d'analyses des données sont parfois discutables

Dans plusieurs chapitres de la première partie de cette thèse, nous avons tenté de restituer notre réflexion épistémologique, afin de montrer notre vigilance pour produire un travail de recherche. Cette vigilance a porté, outre sur une posture objectivante à trouver en particulier par rapport aux acteurs de terrain, sur la pertinence des modalités et des indicateurs choisis.

Aussi nous nous sommes référée à la littérature spécialisée dans le champ de notre étude avant de « créer » nos propres outils que nous avons testés et parfois modifiés comme nous l'avons précisément restitué. De même, lors de l'analyse des films, nous avons utilisé une méthode inter-juge pour accroître la cohérence interne de nos travaux, car nous avons été obligée de définir des indicateurs précis que nous avons du communiquer à celui qui a co-visionné les séances filmées, ce qui a stabilisé, dans le temps, notre cadre de référence.

Mais nos outils de recueils de données, que ce soit pour le S.E.P. ou pour le recueil des statuts des élèves, n'ont pas été correctement éprouvés dans leur consistance interne.

Malgré un protocole de recueil de l'intensité des S.E.P. des élèves testé et réajusté, un doute subsiste sur la validité des réponses car évaluer son niveau de S.E.P. amène à anticiper, à se projeter, ce qui peut paraître difficile pour des élèves de C.E.2 (8 ans pour la plupart).

De plus, nos outils d'évaluation initiale du niveau scolaire des élèves, que nous avons réutilisés en fin d'année scolaire, ont montré des limites : beaucoup d'effets plafonds pour le Français et les Mathématiques, beaucoup d'ex-aequo pour l'E.P.S..

Ces limites, principalement méthodologiques, nous amènent à exposer certaines perspectives.

3. PERSPECTIVES

Afin de décrire plus de pratiques évaluatives informelles orales, **nous pourrions automatiser cette analyse en utilisant un logiciel d'analyse vidéo**, puisque notre co-analyse des 36 séances filmées a été chronophage. Nous avons pensé utiliser un logiciel de ce type. Nos investigations nous ont poussée à comprendre le fonctionnement de deux logiciels : Transana et Dartfish. Vu l'apprentissage technique important nécessaire à leur bonne utilisation, nous y avons renoncé...

Outre des progrès en terme méthodologique par rapport aux limites avancées précédemment, il serait intéressant d'**utiliser d'autres démarches méthodologiques pour éclairer ce même objet de recherche**.

Nous n'avons procédé qu'à une analyse extrinsèque, nous appuyant sur les recherches qui mettent en évidence que les enseignants ayant une certaine ancienneté, lorsqu'ils sont en situation d'enseignement-apprentissage, ont construit des routines, des « inconscients pratiques » et peuvent difficilement verbaliser ce qu'ils font. Mais nous pourrions envisager des triangulations (Mottier Lopez & Allal, 2010).

- **Des triangulations au niveau des acteurs** en donnant la parole aux enseignants et à leurs élèves, par exemples lors d'auto-confrontations, de confrontations croisées face aux séances filmées ou en s'engageant dans des recherches collaboratives. Ce qui nous permettrait d'enrichir ce travail par une analyse intrinsèque et d'accéder, éventuellement, à d'autres logiques des acteurs sur un objet qui renvoie à des savoir-faire incorporés, des rituels, des routines (Marchive, 2006).

- **Des triangulations théoriques** donc s'enrichissant de différents cadres et méthodologies de recherche.

Notre grain d'analyse pourrait être revu : notre unité de recueil de données a été la séance, la séquence nous semble intéressante pour voir la variabilité des pratiques évaluatives informelles orales en fonction des objectifs qui se modifient tout au long d'une telle séquence. Ainsi, nous pourrions, dans cette perspective, engager une analyse didactique donc centrée sur les contenus.

Enfin, **nous pourrions envisager d'examiner si certaines pratiques évaluatives informelles orales participent de l'efficacité des pratiques d'enseignants.**

En effet, les conclusions de certains travaux (Anderson, 2005; Bressoux, 1994; 2001, 2002b; 2007, ...) mettent en évidence qu'une des variables explicatives du phénomène serait liée aux pratiques d'évaluations des enseignants. Les professeurs efficaces et équitables se serviraient d'un système complexe d'évaluations, formelles et informelles, écrites et orales, qui leur permettrait de suivre de très près les progrès et les difficultés d'apprentissage de tous leurs élèves (Raybaud-Patin & Talbot, 2008)

L'étude de l'efficacité différentielle des enseignants amène à analyser leurs pratiques également en termes d'équité, c'est-à-dire de réduction des écarts initiaux entre les niveaux scolaires de leurs élèves (Bressoux, 2002). De plus, dans le cadre de la conjecture que nous avons posée, cette efficacité ou cette équité ne peuvent être la résultante de caractéristiques de l'enseignant mais de caractéristiques prenant en compte les trois déterminations mise au jour par A. Bandura (2002).

Dans une future recherche, **en travaillant les liens entre évaluations formelles et informelles écrites et orales**, il serait intéressant de repérer les dynamiques qui se créent, tenant compte des trois déterminations que nous avons retenues dans ce travail et en opérationnalisant éventuellement différemment chacune d'elles.

Il serait également intéressant d'étudier les variations d'efficacité-équité d'un même enseignant sur plusieurs années, donc, pour le premier degré, en fonction d'environnements différents, en particulier de nouveaux élèves ou d'un nouveau niveau de classe.

Grâce à ces perspectives légèrement explorées⁴³⁴, dans le cadre de notre recherche, en fonction des données recueillies lors de l'année scolaire que nous avons « passée » dans nos quatre classes, nous avons pu étudier l'efficacité, en la réduisant (ce qui est discutable), aux progrès des élèves sur une année scolaire. Ces progrès ont été mesurés grâce aux protocoles d'Évaluations Nationales (pour le Français et les Mathématiques) et au protocole que nous avons établi pour l'E.P.S.

- Dans un premier temps, nous pouvons classer (selon leur rang de réussite dans chacune des disciplines), par ordre décroissant, nos quatre classes par rapport aux scores moyens de réussite des élèves aux évaluations de fin d'année : C4, C1, C2, C3. La Classe C4 devance la Classe C1 alors que c'était l'inverse en début d'année. Les Classes C2 et C3 ne changent pas de « position ».
- Dans un deuxième temps, nous pouvons classer (selon leur « rang de progrès de leurs élèves » dans chacune des disciplines), par ordre décroissant, ces quatre classes : C4, C1, C3, C2. Notons, qu'en ce qui concerne les progrès, la Classe C3 compte des progrès plus importants que la Classe C2, excepté en E.P.S..

Ainsi, la Classe C4 (malgré les nombreux « effets-plafonds » des outils évaluatifs que nous avons utilisés en Français et en Mathématiques) est pourtant celle qui permet dans ces deux disciplines, les augmentations des moyennes de progrès les plus fortes pour ses différentes catégories d'élèves. La Classe C1 est celle qui permet les plus fortes augmentations de moyennes de progrès pour ses élèves peu performants en début d'année en Français et, pour toutes ses catégories d'élèves, en E.P.S.

Par contre, la Classe C3 obtient les augmentations de moyennes de progrès les plus faibles en E.P.S. pour ses trois catégories d'élèves et cette classe surtout compte des régressions de moyennes pour ses élèves les plus performants en début d'année, en Français et en Mathématiques.

⁴³⁴ Pour des détails, voir en Annexes, pages 177 à 187, les calculs effectués dans le chapitre « progrès des élèves ».

Considérant que l'équité est le fait de réduire les écarts entre les scores moyens de progrès des élèves « faibles » et des élèves « forts » en début d'année, nous établissons que :

- En Français, la « Classe C2 n'est pas équitable⁴³⁵ » alors que la Classe C3 l'est (nous ne pouvons nous prononcer quant à l'équité pour les Classes C1 et C4, de nombreux « effets-plafonds » dans les scores de réussite aux Evaluations Nationales ayant été constatés).
- En Mathématiques, trois classes sur quatre sont équitables quant à leurs scores de progrès selon les statuts des élèves (nous ne pouvons nous prononcer quant à l'équité pour la Classe C4, de nombreux « effets-plafonds » dans les scores de réussite aux Evaluations Nationales ayant été constatés mais, par contre, nous avons établi que cette classe est celle qui obtient le plus d'augmentations des scores moyens de progrès pour ses élèves « faibles »).
- En E.P.S., nous remarquons que seule la Classe 2 est équitable quant aux scores moyens de progrès selon les statuts.

En examinant les pratiques évaluatives informelles orales spécifiques de nos quatre enseignants dans leur classe, nous sommes « attirée » par celles de P4 qui semble, dans le cadre de sa classe, cette année-là, être à la fois efficace et équitable et développer des pratiques ingénieuses (Amade-Escot et al., 2003) qui lui sont spécifiques⁴³⁶ et que l'on peut considérer comme révélatrices d'une « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007b).

Cet enseignant, que ses évaluations orales soient « positives » ou « négatives »⁴³⁷, désigne l'élève « évalué », le plus souvent, par son prénom et régule à « voix forte » même s'il est proche de lui.. Ainsi l'ensemble des élèves entendent : est-ce une façon de mobiliser sa classe (Suchaut, 2009) pour la tenir engagée dans la tâche prescrite ? Est-ce une façon de montrer que les erreurs sont normales dans un processus d'apprentissage et finalement de « donner des indices » à tous ?

⁴³⁵ Nous parlons de classe « équitable » dans le sens où ce sont les conditions dans lesquelles sont placées les élèves qui permettent cette équité des résultats. Nous ne pouvons conclure que ce serait seulement « l'effet de l'enseignant », bien que nous admettons qu'il y joue un rôle important à la fois dans ses choix établis lors de ses préparations mais surtout dans ses choix, effectués de façon plus ou moins consciente, lorsqu'il se trouve « face » aux élèves.

⁴³⁶ Voir en Annexes, page 189 : « Lorsque chaque enseignant émet un énoncé oral évaluatif dans sa classe : ce qui le spécifie par rapport aux autres enseignants ».

⁴³⁷ P4 émet plus d'évaluations « positives » que « négatives », mais les évaluations où le prénom est utilisé sont majoritairement négatives (Chi2 = 4,83 ; p = . 03).

Au moment où il émet un énoncé évaluatif oral, souvent P4 écrit au tableau : il permet ainsi aux élèves de visualiser des critères ou des indicateurs de réussite. Il réduit la « distance proxémique » et pour se faire utilise de nombreux marqueurs de la monstration. Il « donne des éléments de contenus », en rappelant aux élèves des référents explicites dans leurs « outils » ou en sollicitant la « mémoire de la classe⁴³⁸ » par le rappel de séances antérieures (Araya,2008; Fluckiger & Mercier, 2002; Salin & Matheron, 2002) et, bien plus que chez les autres enseignants, son « exigence est augmentée ».

Il serait donc intéressant de voir comment cette enseignant fonctionne une autre année ou dans une autre école, avec une population d'élèves différents, et d'analyser ses pratiques en prenant en compte ce qui a été modifié dans son environnement et/ou dans ses ressources personnelles pour voir si ces « rituels », ces « routines » (Marchive, 2006) liés aux pratiques évaluatives informelles orales se retrouvent.

Pour finir, nous pourrions projeter d'utiliser les résultats de notre thèse et surtout son cadre théorique d'analyse des pratiques en formation initiale ou, de préférence, continue des enseignants. En effet, cette recherche, grâce à une mise au jour de dynamiques présentes dans des pratiques d'enseignement, peut contribuer à améliorer ces pratiques en participant de contenus de formation, à condition que ces contenus de formation ne soient pas une application directe des résultats de recherche. Ces analyses de pratiques prendraient en compte ce que fait l'enseignant à la fois en examinant ses verbalisations mais surtout le non-verbal (positions, déplacements, regards, pointages, voix...) ce qui, à notre connaissance, n'est que peu pratiqué et est pourtant au cœur des pratiques d'enseignement.

Pour ce travail de thèse, notre objectif premier n'était pas la connaissance des pratiques les plus efficaces ou leur amélioration. Notre objectif était d'apporter « un plus », tout particulièrement en ce qui concerne une certaine « dimension cachée » des pratiques d'enseignement, nous espérons ainsi participer de leur intelligibilité.

⁴³⁸ Dans l'entretien P4 précise qu'il dit à l'élève : « sers toi de tes outils », reprends « les cahiers », regarde « les affichages ».

BIBLIOGRAPHIE

- Abernot, Y. (2001). L'évaluation scolaire. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: E.S.F.
- Adams, G., & Cohen, A. (1974). Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education*, 43, 1-5.
- Allal, L. (1983). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (3^{ème} éd.). Berne: P. Lang.
- Allal, L. (1988a). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1988b). Vers un élargissement de la Pédagogie de Maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la Pédagogie de Maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (4^{ème} éd.). Berne: Peter Lang.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management : Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Allington, R. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V., & Fraccaroli, F. (2006). Conditions d'efficience du Sentiment d'Efficacité Personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(3), 151-166.
- Altet, M. (1992). Une formation des enseignants à l'évaluation formative : prise de conscience des types de régulation des interventions pédagogiques à partir de l'analyse des épisodes d'une séance. In A.F.I.R.S.E (Ed.), *Les évaluations* (pp. 73-76). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.
- Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant : questions soulevées par l'étude des contrats didactiques en Education Physique. In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier (Eds.), *Le Génie Didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 23-41). Bruxelles: De Boeck.

- Amade-Escot, C., & Legrand, P. (2006). *Contribution des dimensions énonciative, proxémique et cinématique à l'action didactique du professeur - Étude exploratoire à partir du logiciel Actogram Kronos*. Paper presented at the Journées d'études internationales Réseau O.P.EN. - Novembre - Paris.
- Amade-Escot, C., Loquet, M., & Léziart, Y. (2003). Collaborations scientifiques didacticiens-chercheurs : dix ans après, quels "effets" sur les pratiques enseignantes ? *Communication au Symposium Questions de didactique comparée : rencontres du Réseau Education Formation. Genève (18-20 septembre)*.
- Amade-Escot, C., Verscheure, I., & Devos, O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en Education Physique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education* (8), 87-98.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives* (pp. 243-262).
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, Hors série 1*, 5-16.
- Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., & Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques, N°406*.
- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 27-39.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.
- Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory : no magic bullets. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Mahwah: Erlbaum.
- Anderson, L. (2005). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^{ème} éd.). Paris: Institut International de Planification de l'Education, UNESCO.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse: Math'Adore.
- Araya-Chacon, A. (2008). *La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l'enseignement secondaire des Mathématiques : étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica*. Unpublished Thèse de Doctorat, Université de Toulouse III.
- Ardoino, J. (1980). *Education et Relations*. Paris: UNESCO-Gauthier Villars.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris P.U.F.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Andsha Matrice.
- Arnoux, M. (2004). Une étude sur l'activité de l'enseignant en situation interactive : observation de la gestion et de l'organisation du temps dans des classes de CM1. Unpublished Thèse de Doctorat. Université Pierre Mendès France (Grenoble).
- Arsac, G., & Mante, M. (1989). Le rôle du professeur : aspects pratiques et théoriques, reproductibilité. *Cahiers du Séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique- Grenoble : LSD-IMAG*, 79-105.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les Premier et Second degrés. *Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*.
- Aubret, J. (1995). Psychologie de l'évaluation. In D. Gaonac'h & C. C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris: Hachette Education.
- Aubriet-Morlaix, S. (1999). Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire. Unpublished Thèse de Doctorat Université de Bourgogne (Dijon).
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Traduction de G.Lane. Paris: Seuil.

- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347-376.
- Babad, E. (1998). Preferential affect : the crux of the teacher expectancy issue. *Advances in Research on Teaching*, 7, 183-214.
- Babad, E., Rosenthal, R., & Inbar, J. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem : investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Baillat, G., Demotier, A., Espinoza, O., Vincent, C., & Vincent, J. (2001). *Professeur des écoles au XXI^{ème} siècle, réussir son entrée dans le métier*. Paris: Bordas.
- Bakhtine, M. (1984 - traduction française). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. In C. Laborde (Ed.), *Premier Colloque Franco-Allemand de Didactique des Mathématiques*. Grenoble La Pensée Sauvage.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change . *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Editions P. Mardaga.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. New Jersey: (Englewood Cliffs) Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. M. Fridja (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes* 41, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2 (1), 21-41.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5). Greenwich Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Schunck, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-588.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: P.U.F.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 29-49). Paris: L'Harmattan.
- Barr, R. C. (1974). Instructional pace differences and their effect on reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 9, 526-554.
- Bataille, M. (1990). Implication et explication. *Pour*, 88.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles !* Paris: Seuil.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage - Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: P.U.F.
- Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- Benveniste, E. (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale (1 et 2)*. Paris: Gallimard.
- Beziand, P., Dumartier, R., Robert, A., & Vandekrouk, F. (2003). *Un questionnaire sur l'utilisation du tableau noir en classe de Mathématiques (collège et lycée) : portée, limites, perspectives en formations* (Vol. N°1 - Janvier - Revue de l'I.R.E.M. - Université de Paris 7).
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles: De Boeck.
- Bloom, B., & al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New - York: McGraw - Hill.
- Bonniol, J.-J. (1985). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 173-186.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Borko, H., & Cardwell, J. (1982). Individual differences in teachers' decision strategies : an investigation of classroom organization and management decisions. *Journal of educational psychology*, 74(4), 598-610.
- Bouffard-Bouchard, T. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-regulation and Performance among Junior and Senior High School Age Students. *International Journal of Behavioral developpement*, 14, 153-154.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46, 63-78.
- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du Primaire*. Rapport de recherche : F.Q.R.S.C.
- Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue*. Paris: Editions Mouton.
- Bourdieu, P., & Fritsch, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Brattesani, K., Weinstein, R., & Marshall, H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2002c). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles: De Boeck Université.

- Bressoux, P. (2002a). Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction - Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives* (pp. 47-74). Grenoble: Université Pierre-Mendès-France.
- Bressoux, P. (2002b). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives. Grenoble: Université Pierre-Mendès-France.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties auto-réalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 45-58.
- Bressoux, P. (2006). *Evaluation et orientation - Rapport pour le Haut Conseil de l'Education*. Grenoble: Université Pierre Mendès France - Laboratoire des Sciences de l'Education.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 95-106). Paris: P.U.F.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: P.U.F.
- Breton, C., Mahut, N., & Gréhaigne, J.-F. (2000). Gestuelle communicationnelle dans l'intervention en E.P.S. : microanalyse d'un cas en gymnastique sportive. Communication affichée présentée lors de la biennale de l'A.R.I.S. - Grenoble.
- Bromme, R. (1989). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. In J. Lowyck & C. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 209-222). Leuven: Leuven University Press.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux-Niestlé.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance : some behavioral data. *Educational Psychologie*, 61, 365-374.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des Mathématiques à l'Ecole Élémentaire ». *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101(3-4), 107-131.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des Mathématiques*. Unpublished Thèse pour le Doctorat d'état, Université de Bordeaux I.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques, textes rassemblés par Balacheff N. et al.* Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: E.U.S.
- Bru, M. (1992a). Introduction : l'évaluation de (dans) l'enseignement et de (dans) l'apprentissage. In A.F.I.R.S.E. (Ed.), *Les évaluations* (pp. 11-19). Toulouse: P.U.M.
- Bru, M. (1992b). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere nouvelle*, 1, 11-26.
- Bru, M. (1995). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement. *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*. Paris : P.U.F.
- Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In J. Bourdon & C. Thelot (Eds.), *Education et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives* (pp. 151-162). Paris: C.N.R.S. Editions.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.

- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay & M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J. F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 281-299). Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Bru, M. (2005). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Issyles - Moulineaux: E.S.F.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: P.U.F.
- Bru, M. (2007). Quel est l'intérêt du concept d' "organisateur des pratiques enseignantes" pour la formation des enseignants ? Table ronde avec M. Altet, M. Bru, P. Pastré, A. Robert, F. Tupin, animée par L. Paquay. *Recherche et formation*, 56 (139-153).
- Bru, M. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. Entrevue réalisée par Yves Lenoir. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.
- Bru, M., & Maurice, J.-J. (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 5). Toulouse P.U.M.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bucheton, D. (2008). (Eds) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Paris: Octarès Editions.
- Burns, R. (1987). Steering group, leveling effects, and instructional pace. *American Journal of Education*, 96 (24-55).
- Cadopi, M., Fagot, P., Durand, M., & Riff, J. (1992). Les convictions et les croyances des enseignants influencent leurs comportements en classe. In J. P. Clément, M. Herr, M. Cadopi & M. Durand (Eds.), *Technologie et didactique des activités physiques et sportives : quels enseignements ?* (pp. 133-139). Clermont-Ferrand: Editions A.F.R.A.P.S.
- Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en Éducation*, 32-1, 85-114.
- Calbris, G., & Montredon, J. (1986). *Des Gestes et des mots pour le dire*. Paris: CLE International.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et Recherche*, 1(1), 15-34.
- Cardinet, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 129-147). Liège: Labor.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 41-52.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'E.P.S. en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'Éducation Physique, état des recherches*. Paris: Éditions Revue E.P.S.
- Carré, P. (2003). Préface. In *Auto-efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^{ème} siècle ? *Savoirs (Hors série)*, 9-50.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Cavé, C., Guaïtella, I., & Santi, S. (2001). *Oralité et gestualité : interactions et comportements multimodaux dans la communication*. Paris: L'Harmattan.

- Chardon, S.-C. (2008). Parcours d'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire : le point de vue d'une enseignante expérimentée. *Les Dossiers des Sciences de l'Education - Les pratiques d'enseignement apprentissage - Coordination J. Clanet*, 19 (P.U.M.), 41-59.
- Chartier, D. (1998). Les facteurs psychologiques de la démotivation. Quelques pistes de remédiation. *Education Permanente*, 136(3), 47-55.
- Chautard, P., & Huber, M. (1999). Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques. *Éducation Permanente*, 139, 165-184.
- Chevallard, Y. (1992). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles De Boeck.
- Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique. *Carrefours de l'Education*(21), 53-72.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction-COGNITIVE-PROGRAMME ECOLE et SCIENCES COGNITIVES* (pp. 95-134).
- Clarck, C., & Yinger, R. (1979). Teacher's thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching : concepts, findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley: Mc Cutchan.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296).
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60(4), 323-337.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up : A model of teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cornut, G. (2009). *La Voix*. Que sais-je ?. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay & M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2006a). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 243-254). Paris: PUF.
- Crahay, M. (2006b). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève: Université de Genève.
- Crahay, M. (2007a). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2007b). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 28 (1), 57-78.
- Croizet, J. C., & Claire, T. (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? In J. C. Croizet & J. P. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods : A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.

- Crowe, P. B. (1979). Research on teacher expectation. *Communication at the Annual Congress of American Alliance for Health Physical Education Recreation and dance*.
- Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro-and micro approaches combined for curriculum process analysis : a Swedish educational field project*. Göteborg: University of Göteborg.
- Dauvisis, M.-C. (1992). Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. In A.F.I.R.S.E. (Ed.), *Les évaluations* (pp. 113-135). Toulouse: P.U.M.
- De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1992). Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres. In A.F.I.R.S.E. (Ed.), *Les évaluations* (pp. 143-161). Toulouse: P.U.M.
- De Landsheere, G. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des Interactions verbales en classe*. Bruxelles: Direction générale de l'Organisation des Etudes.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- De Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: G. Thone.
- De Landsheere, G. (1976). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie* (4^{ème} éd.). Bruxelles: Labor.
- De Landsheere, G. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: P.U.F.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux des enseignants*. Paris: Nathan.
- Debars, C., & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte Z.E.P. (Zone d'Education Prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eJRIEPS-*
[http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal9/Debars%20\(f\)eJ9.pdf](http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal9/Debars%20(f)eJ9.pdf).
- Debry, M. (2000). Syllabus de Psychologie de la Personnalité. Unpublished support de formation. From : <http://www.gate.cnrs.fr/~zeiliger/nestor/D-p3.htm>.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 107-125.
- Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui. Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30 (3), 297-315.
- Desmette, D. (1999). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle : une ressource à développer ? Une analyse chez des chômeurs en formation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp. 211-220). Bruxelles: De Boeck.
- Dessus, P., & Maurice, J.-J. (1998). Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. *Spirale*, 21, 47-56.
- Document de "travail". (2005). Observation Réfléchie de la Langue française. from <http://www.ac-nice.fr/iennice6/administration/Docs/DocAccompNvXprog/docaccomp/DocsaccORLF.pdf>
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interédition.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Doly, A.-M. (1997). *Métacognition et médiation à l'école. La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: E.S.F.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble: P.U.G.

- Dubois, N., & Le Poulter, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. In J.-L. Beauvois, V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp. 153-156). Fribourg: Delval.
- Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale-Auto-efficacité Généralisée. Consultable sur : userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4).
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(1), 181-194.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale: Erlbaum.
- Eco, U. (1995). *De Superman au surhomme*. (Traduction française : Bouzaher, M.) Paris : Grasset.
- Eder, D. (1981). Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy : a Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education*, 54(3), 151-162.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcomes expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Evertson, C. (1982). Differences in instructional activities in higher and lower achieving junior high English and Math classes. *Elementary School Journal*, 82, 329-350.
- Favre, D. (1992). Conception de l'évaluation et rupture épistémologique In A.F.I.R.S.E. (Ed.), *Les évaluations* (pp. 93-97). Toulouse: P.U.M.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Ferrao Tavarres, C. (1992). Les comportements non verbaux des enseignants en classe de Français Langue Etrangère. Unpublished Thèse de Doctorat. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Figari, G., & Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (1993). *Lecture-écriture : les pratiques pédagogiques au cours préparatoire*: Rapport pour la D.E.P. (Université de Toulouse 2 le Mirail).
- Fluckiger, A., & Mercier, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves : sa gestion par le professeur. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 27-36.
- Follenfant, A., & Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. In P. Carre & O. Charbonnier (Eds.), *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. Unpublished Thèse de Doctorat - Université de Rennes II
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools ? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Gainor, K. A., & Lent, R. W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting the Math choice intentions of Black college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 403-413.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? . *Savoirs, Hors-série " Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura "*, 91-116.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilly, M. (1992). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles De Boeck.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction - Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Graham, S. (1984). Teacher feelings and student thoughts : an attributional approach to affect in the classroom. *Elementary School Journal*, 85, 91-104.
- Grisay, A. (1988). Améliorer l'évaluation-bilan à l'école primaire : la recherche A.P.E.R. fait chuter le taux de retards scolaires. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, 8(3-20).
- Grisay, A. (1992). Que peut-on « prescrire » en matière d'évaluation-bilan ? In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles De Boeck.
- Guerrero, S. (1998). Les conditions de l'efficacité des actions de formation continue : le cas du personnel ouvrier. Unpublished Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. Université de Toulouse I.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 63-69.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu* (en 2000, 6^{ème} éd.). Paris: E.S.F.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: P.U.F.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée* (2^{ème} éd.). Paris: E.S.F.
- Hadji, C. (2001). Les voies de l'évaluation -Trente ans de recherches et de débats. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Eduquer et former* (2^{ème} éd.). Auxerre: Sciences Humaines.
- Hall, E. T. (1996 / 1971). *The Hidden Dimension / La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Harlen, W. (2008). *Educational measurement : What orientations in four decades of development ?* Paper presented at the Conference : La recherche en éducation dans le monde anglo-saxon : what's new ? Ecole doctorale romande en Sciences de l'Education, 25-26 avril - Organisation scientifique : M. Crahay - From : <http://www.reseau-open.fr/fichiers/Murillo.pdf>.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 metaanalyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Hersant, M. (2004). Caractérisation d'une pratique d'enseignement des Mathématiques : le cours dialogué *Revue Canadienne de l'enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies*, 4(2), 243-260.
- Hilton, J., & Darley, J. (1991). The effect of interactions goals on person perception advances. *Experimental Social Psychology*, 24, 235-267.
- Hoetker, J., & Ahlbrand, W. (1969). The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- I.R.E.D.U. (2007). *Eléments d'évaluation de l'école primaire française. Rapport pour le Haut Conseil de l'Education*.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Jarlegan, A. (1999). La fabrication des différences : sexe et Mathématiques à l'Ecole Élémentaire. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne.

- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2003). Discours d'ouverture du colloque : " Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement ". In *CD-rom IUFM d'Aquitaine*. Université de Bordeaux II.
- Jeanrie, C. (1997). La mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle : outils et principes d'élaboration. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 41-68.
- Joët, G. (2009). Le sentiment d'auto-efficacité en Primaire : de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Université P. Mendès-France - Grenoble II.
- Joët, G., & Bressoux, P. (2007). Persuasions sociales et auto-efficacité. In *Actes du congrès international AREF*.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre ! In J.-P. Astolfi (Ed.), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris: De Boeck.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et Evaluation en Education* 29(1), 31-44.
- Jucquois, G., & Vielle, C. E. (2000). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme, approches pluridisciplinaires, méthodes en Sciences Humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies : a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality : a reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations : construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 74-108.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching*, 7, 1-48.
- Karsenti, T., & Larose, F. (2001). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*: Presses de l'Université du Québec.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnements. « Quand dire, c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris: Nathan.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554-1578.
- Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Evaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95-123.
- Lecoinge, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Lee, O., & Porter, A. (1993). A teacher's bounded rationality in middle school science. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 397-409.
- Lefeuvre, G. (2007). Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Legendre, R. (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd.). Montréal / Paris: Guérin / ESKA.

- Lent, R., Lopez, F., & Bieschke, K. (1991). Mathematics self-efficacy : Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy : Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424 - 430.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Loizon, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en E.P.S.. Unpublished thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, didactique des disciplines. Université Toulouse III - Paul Sabatier.
- Loquet, M., Roessle, S., & Roncin, E. (2006). Les formes non verbales des communications didactiques chez l'intervenant en Activités Physiques, Sportives et Artistiques (A.P.S.A.). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ministère Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'Ecole Élémentaire ?* . Paris: C.N.D.P.
- Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse: SEDRAP.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791-809.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russel, D., Eccles, J., Palumbo, P., et al. (2001). Am I as You See Me or Do You See Me as I Am ? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.
- Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In J. C. Sperandio (Ed.), *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain* (pp. 11-25). Toulouse: Octarès.
- Mahut, B., Mahut, N., & Gréhaigne, J.-F. (2000). La gestuelle communicative dans la professionnalité enseignante : le cas de l'E.P.S. Communication affichée présentée lors de la biennale de l'A.R.I.S. - Grenoble.
- Mancovsky, V. (2003). *Les manifestations de l'évaluation informelle dans l'interaction de classe. Étude descriptive et compréhensive du discours de l'enseignant*. Unpublished Thèse de Doctorat Université Paris X Nanterre & Universidad de Buenos Aires.
- Marc, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne: Peter Lang.
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les Sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (pp. 79-112). Paris: L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2002, b). Le concept de contextualisation et le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire. In *Actes du Congrès International A.E.C.S.E.* (Lille).
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perrisset, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38(1), 75-92.
- Marchive, A. (2006). Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation : contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement. Unpublished Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches - Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 4, 579-604.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve du didactique*. Rennes: P.U.R.

- Martinek, T. (1980). Stability of a teacher's expectations for elementary school age children. *Perceptual and Motor Skills*, 51.
- Martinek, T., & Johnson, S. (1979). Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and selfconcept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- Martinek, T., & Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 26-39.
- Martinek, T., & Karper, W. (1984). The effects of non competitive and competitive social climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 8, 408-421.
- Maurice, J. J. (1996). Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université Pierre Mendès-France, Grenoble II.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32, 271-293.
- McKown, C., & Weinstein, R. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (1), 159-184.
- Mercier, Y., & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les Dossiers des Sciences de l'Education -Toulouse : P.U.M.*, 22, 9-24.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris: P.U.F.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Rev.*, 8, 193-210.
- Merton, R. K. (1997). *Eléments de théorie et de méthode en sociologie* (3^{ème} éd.). Paris: Armand Colin
- Meyer, G. (1995). *Evaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris: Hachette.
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 382, 933-939.
- Miller, D. T., & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256.
- Mingat, A. (1983). Evaluation analytique d'une opération Zone d'Education Prioritaire au Cours Préparatoire. *Cahiers de l'I.R.E.D.U.*, 37.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-64.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Ministère, E. N. Utiliser les calculatrices en classe. Cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements. from www.eduscol.education.fr/prog
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'Ecole Elémentaire ?* . Paris: C.N.D.P.
- Ministère de l'Education Nationale - Cycle des approfondissements. Éducation Physique et Sportive. from <http://www.eduscol.education.fr/>
- Ministère de l'Education Nationale - Le Calcul mental. Cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements. from www.eduscol.education.fr/prog
- Ministère de l'Education Nationale - Le calcul posé. from www.eduscol.education.fr
- Ministère de l'Education Nationale - Les problèmes pour chercher. from www.eduscol.education.fr/prog
- Ministère de l'Education Nationale (2002a). *Littérature. Cycle des approfondissements (Cycle III)*. Paris.
- Ministère de l'Education Nationale (2002b). *Mathématiques. Cycle des approfondissements (Cycle III)*. Paris: C.N.D.P.

- Ministère de l'Education Nationale (2003a). *Lire et écrire au Cycle III. Repères pour organiser les apprentissages au long du Cycle*. Paris: C.N.D.P.
- Ministère de l'Education Nationale (2003b). *Pour une scolarisation réussie des tout-petits - L'évaluation des activités - L'information des familles*. Paris: C.N.D.P.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2006). Le caractère relatif des indicateurs de tendance. *Revue Suisse des Sciences de l'Education* 3, 352-371.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: P.U.G.
- Monteil, J.-M. (1997). *Eduquer et former*. Grenoble: P.U.G.
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'Education Physique au Primaire. *Revue Canadienne de l'Education*, 15, 103-114.
- Morisette, R., & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière: Mc Graw Hill.
- Mosconi, N. (2008). Mixité, pratiques enseignantes et innovations. In L. Talbot (Ed.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 97-118). Paris: L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2003). Les structures de participation de la microculture de classe dans une leçon de Mathématiques. *Revue suisse des Sciences de l'Education*, 25(161-184).
- Mottier Lopez, L. (2007a). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 149-170). Bruxelles: De Boeck Université.
- Mottier Lopez, L. (2007b). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et Evaluation en Education*, 30(2), 23-47.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : La microculture de classe en Mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles: De Boeck.
- Murillo, A. (2009a). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire*. Unpublished Thèse de Doctorat, Université de Toulouse.
- Murillo, A. (2009b). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire*. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université de Toulouse (Toulouse 2 Le Mirail).
- Murillo, A., & Maurice, J.-J. (2008). Efficacité différentielle de l'enseignant et distance des élèves à la performance attendue. In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.
- Neuberg, S. (1996). Social motives and expectancy-tinged social interactions. In R. Sorrentino & E. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition (Vol. 3) : the interpersonal context* (pp. 225-261). New York: Guilford Press.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: P.U.F.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Ocosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation & Formations, M.E.N.-D.E.P.*, 70.
- Oakes, J. (1987). Curriculum inequality and school reform. *Equity and Excellence*, 23, 8-14.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

- Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.-M., & Meziere, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Education*, 42, 51-66.
- Pansu, P., & Depret, E. (1999). Pour une analyse psychosociale du comportement des élèves. In M. T. Copin (Ed.), *Les "psy" et l'école* (pp. 31-46). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 9-33). Cousset: DelVal-IRDP.
- Perrenoud, P. (1992). L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspects d'une sociologie des pratiques. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et didactique du Français* (pp. 31-50). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Edition l'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. In P. Perrenoud (Ed.), *chapitre 6, pp. 99-117*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2001b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-207). Bruxelles: De Boeck.
- Perrin-Glorian, M.-J., & Robert, A. (2005). Analyse didactique de séances de mathématiques au collège : pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 95-110.
- Piaser, A. (1999). Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur. Unpublished Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.
- Pilot, C. (2007). Pratiques professionnelles d'enseignants - le cas de l'île Maurice. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université Toulouse II-Le Mirail.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2^{ème} éd.). Upper Saddle River: Merrill, Prentice Hall.
- Piot, T. (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 17 – 26). Paris: INRP Editions.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgehell en school*. La Haye.
- Pujade Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction : a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Raybaud-Patin, N. (1997). Etude comparative de variables, observées chez des enseignants du Cycle III de l'Ecole Elémentaire, pour trois disciplines : le Domaine de la Langue, les Mathématiques, l'Education Physique et Sportive. Unpublished Maîtrise des Sciences de l'Education. Université de ToulouseII Le Mirail.

- Raybaud-Patin, N. (2005). Pratiques d'évaluations verbales et écrites. Le cas d'un professeur d'école du Cycle des approfondissements. Unpublished D.E.A. des Sciences de l'Education. Sous la direction du Professeur M. Bru. Université de Toulouse II Le Mirail.
- Raybaud-Patin, N. (2008). Efficacité et équité selon le chercheur / efficacité et équité selon l'enseignant. In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.
- Raybaud-Patin, N. (2009). Sentiment d'Efficacité Professionnelle chez un enseignant de l'Ecole Élémentaire et niveau taxonomique d'objectif de la tâche prescrite. In *Actes du colloque de la Société Française de Psychologie - Université de Toulouse II - Le Mirail*.
- Raybaud-Patin, N. (2010). Nature et évolution des statuts des élèves sur une année scolaire, dans des classes d'écoles primaires, en Français, Mathématiques et Education Physique et Sportive. In *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Genève.
- Raybaud-Patin, N., & Talbot, L. (2008). Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire. In ADMEE-Europe (Ed.), *Actes du XX^{ème} colloque*. Genève.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris: E.S.F. Editeur (3^{ème} édition).
- Rejeski, W., Daracott, C., & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport : a field study. *Journal of Sport Psychology, 1*, 311-319.
- Reuchlin, M. (1985). *Psychologie*. Paris: P.U.F.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au Collège et au Lycée*. Paris: E.S.F.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles: de Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rich, Y., Lev, S., & Fisher, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement, 6*, 1015-1025.
- Rissoan, O. (2004). Une méthode de traitement sociologique de données filmées. *Bulletin de méthodologie sociologique, 82*, 27-41.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations : the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review, 40*, 411-451.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 21*(1-2), 57-80.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de Mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies, 2*(4), 505-528.
- Roberts, J. K., & Henson, K. (2000). Self-Efficacy and Knowledge Instrument for Science Teachers: A Proposal for a New Efficacy Instrument. Unpublished -Base de données : ERIC ED448208.
- Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement, le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 23*(2), 183-216.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 23*(3), 343-388.
- Roncin, E., & Loquet, M. (2006). Enseigner la danse à des adolescents avec autisme : l'ingéniosité des gestes enseignants, *Colloque International : Co-construire des savoirs. La recherche et les métiers de l'intervention dans les Activités Physiques, Sportives et Artistiques - Besançon*.

- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(181-221).
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: M.S.S. Modular Publications.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects : the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386.
- Ross, J. A., Bradley, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rubovits, P., & Maher, M. (1971). Pygmalion analyzed : toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 197-203.
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63(407-414).
- Salin, M. H., & Matheron, Y. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66
- Sarrazin, P. (2001). Approches socio-cognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive. Unpublished Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble : Université J. Fourier.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique (Note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85 - 118.
- Sarrazy, B. (2001). Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 33(3).
- Saujat, F. (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: P.U.F.
- Savaria, P. (1987). Fonctions communicatives de la gestualité. Unpublished Thèse de Doctorat - Université Paris VIII.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schubauer-Léoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Unpublished Thèse de Doctorat, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Léoni, M. L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en Mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale,. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques la didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (Vol. 159-189). Bruxelles: De Boeck.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich: Information Age.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. A. Wigfield & J. J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Traduction de H. Pauchard. Paris: Hermann.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: P.U.R.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Smith, J., Jussim, L., Eccles, J., Vannoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Smith, M. (1980). Meta-analysis of research on teacher expectation. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality : advances. *Experimental Social Psychology*, 18, 247-305.
- Snyder, M., & Stukas, A. A. (1999). Interpersonal processes : the interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303.
- Specogna, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy: P.U.N.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn : Integrating theory and practice*. Boston: Allyn-Bacon.
- Stuffelbeam, D., & al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: N.H.P.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école Maternelle et Primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*, 123-153.
- Suchaut, B. (2009). L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves. *Manuscrit auteur, publié dans "Conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier (Haute-Savoie), France "*.
- Swann, W. (1987). Identity negotiation : where two roads meet. *Journal of personality and social psychology*, 53, 1038-1051.
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action. Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888.
- Talbot, L. (1997). Regards sur les méthodes d'éducation cognitive. Représentations et pratiques à l'école primaire. Unpublished Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Talbot, L. (2007). Pratiques d'enseignement au C.P. et élèves en difficulté. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- Talbot, L. (2008). Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au Collège et à l'Ecole Primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 81-101.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris: Armand Colin.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des enseignants d'E.P.S. In *Symposium : "Rapports au (x) savoir (s) : du concept aux usages "*. Strasbourg: Colloque A.R.E.F.
- Terrisse, A. (2008). Les nouveaux professeurs d'E.P.S. ou comment enseigner ce que l'on ne connaît pas ? In L. Talbot (Ed.), *Les pratiques d'enseignement, entre innovation et tradition* (pp. 225-245). Paris: L'Harmattan.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnements, résultats*. Paris: Nathan.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris: CNDP.
- Thibault, J. (Ed.). (1977). *Les aventures du corps dans la pédagogie française*. (publication d'une Thèse de Doctorat). Paris: Vrin.
- Tiberghien, G. (1988). Introduction : modèles de l'activité cognitive. In J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds.), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes* (pp. 13-26). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 133(1), 129-157.
- Toczek, M.-C. (2005). Comment réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles ? 8^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation (Texte publié par l'I.N.R.P.).
- Tourneur, Y. (1992). Articulations possibles des méthodes descriptive et prescriptive dans l'évaluation pédagogique : un essai de synthèse. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Trouilloud, D. (2002). L'effet Pygmalion en Education Physique et Sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves. Unpublished Thèse de Doctorat. Grenoble : Université J. Fourier
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in Physical Education classes : autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.
- Tsakiris, D. (2001). Evaluation et systèmes éducatifs dans les pays de l'Union Européenne. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 6, 105-119.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy : Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Usher, E. L. (2007). Tracing the origins of confidence : a mixed methods exploration of the sources of self-efficacy beliefs in Mathematics. *Dissertation Abstracts International*, 68 (UMI N° 3264109).
- Valot, C. (1996). Gestion du temps, gestion du risque (à travers quelques situations aéronautiques). In J.-M. Cellier, V. De Keyser & C. Valot (Eds.), *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 254-251.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Réponse de Gérard Vergnaud. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. (pp. 341-357). Toulouse: PUM.

- Vergnioux, A. (2003). *L'explicitation dans les sciences*. Bruxelles: De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: E.S.F.
- Vermersch, P. (2006). Les fonctions des questions. *Explicititer*, 65, 1-6.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.
- Veyrunes, P. (2008). Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire. In *Actes du colloque « Efficacité et Équité en Éducation »*. Rennes.
- Veyrunes, P. (2008). Viabilité et efficacité du travail enseignant dans la classe In P. Veyrunes (Ed.), *Symposium du colloque international "Efficacité et équité en éducation" - Axe N°3 "Sur le terrain"*. Rennes - Novembre 2008.
- Veyrunes, P. (2010). Le « tableau noir » dans l'activité en classe. L'exemple de la lecture orale et collective à l'École Primaire. In D. Adé & I. De Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation et l'enseignement*. Toulouse: Octarès.
- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'École Primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169.
- Vial, M. (1996). Réguler, c'est apprendre. Unpublished Conférence (pour la Direction de l'Évaluation et de la Prospective-M.E.N.) dans le cadre d'un plan national de formation : «Les évaluations nationales et la régulation des apprentissages». From : http://www.michelvial.com/boite_96_00/1996-Reguler_c_est_apprendre.pdf.
- Vial, M. (1997a). *Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages* (Vol. Cahier 2). Université: de Provence - pp 27-99.
- Vial, M. (1997b). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (1997c). Modèles, références, méthodes en Sciences de l'Éducation : l'articulation des contraires. Unpublished synthèse présentée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence : Aix -Marseille I.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du Français*. Montréal: Édition du Renouveau Pédagogique.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. (1930 / 1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. (1934 / 1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- Wanlin, P. (2008). Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? *Actes du 20^{ème} colloque de l'ADMEE / Europe - Université de Genève*.
- Wanlin, P. (2008). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. Unpublished conférence : *La recherche en Éducation dans le monde anglo-saxon : What's new ?* Université de Genève (École doctorale).
- Wanlin, P. (2010). *Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*. Unpublished Thèse de Doctorat, Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Weinstein, R. S. (1976). Reading group membership in first grade : teacher behaviors and pupil experience over time. *Journal of Educational Psychology*, 68, 103–116.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Botkin, M., & Sharp, L. (1987). Pygmalion and the student : age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (1998). La question de l'évaluation formative à l'école maternelle. *Educations*, 12, 38-42.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeodmer (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*: Academic Press.

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1. Synopsis de l'année de recueil des données</i>	149
<i>Tableau 2 – Fréquences moyennes d'U.E.O. selon la classe</i>	158
<i>Tableau 3 – Fréquences moyennes d'U.E.O. par discipline</i>	159
<i>Tableau 4 – Fréquences moyennes d'U.E.O. (« ramenées » à l'heure et à l'élève) par statut d'élève pour les 36 séances</i>	160
<i>Tableau 5 – Fréquences moyennes d'U.E.O. (« ramenées » à l'heure et à l'élève) par statut d'élève et par classe pour les 36 séances</i>	160
<i>Tableau 6 – Occurrences et pourcentages de déictiques utilisés lors d'évaluations informelles orales</i>	163
<i>Tableau 7 – Occurrences et pourcentages d'approbations et de désapprobations utilisées par les 4 enseignants pour évaluer les productions des élèves</i>	165
<i>Tableau 8 – Occurrences des termes les plus fréquemment utilisés par les 4 enseignants pour évaluer les productions des élèves</i>	167
<i>Tableau 9 – Occurrences et pourcentages de répétitions et de reformulations utilisées par les 4 enseignants pour évaluer les énoncés oraux des élèves</i>	168
<i>Tableau 10 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales avec ou sans le prénom</i>	170
<i>Tableau 11 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon le type de production des élèves</i>	171
<i>Tableau 12 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon l'objet de l'évaluation pour les 3 disciplines</i>	172
<i>Tableau 13 – Occurrences et pourcentages des « positions » des enseignants au moment où ils émettent un énoncé évaluatif oral</i>	174
<i>Tableau 14 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales et des « gestes des enseignants » les accompagnant</i>	175
<i>Tableau 15 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon les « mouvements de la tête » des 4 enseignants</i>	176
<i>Tableau 16 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon la direction du regard des 4 enseignants</i>	177
<i>Tableau 17 – Occurrences et pourcentages d'évaluations orales selon le volume de la voix des 4 enseignants</i>	178
<i>Tableau 18 – Occurrences et pourcentages pour « ce qui suit l'énoncé évaluatif oral »</i>	179
<i>Tableau 19 – Occurrences et pourcentages pour « le destinataire de ce qui suit l'énoncé évaluatif oral »</i>	180
<i>Tableau 20 – Occurrences et pourcentages, pour le « niveau d'exigence par rapport à la tâche initiale »</i>	182
<i>Tableau 21 – Caractéristiques communes à C1 et C4 puis à C2 et C3 pour les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales</i>	183
<i>Tableau 22 – Scores (sur 100) de réussite aux Evaluations Nationales et signalement au R.A.S.E.D., par classe</i>	198
<i>Tableau 23 – Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par classe, tous trimestres et disciplines réunis</i>	200
<i>Tableau 24 – Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par discipline, tous trimestres et classes réunis</i>	202
<i>Tableau 25 – Effectifs des élèves par « types de statuts à l'année » et par classe</i>	203
<i>Tableau 26 – Relations entre disciplines du point de vue des statuts, trimestre par trimestre</i>	204

<i>Tableau 27 – Occurrences (sur 100) d'élèves dits forts, moyens ou faibles, par trimestre sur une année scolaire, toutes disciplines et classes réunies</i>	207
<i>Tableau 28 – Nombre de modifications de statut, d'un trimestre au suivant, par discipline et classe</i>	208
<i>Tableau 29 – Effectifs et pourcentages des modifications de statut au cours de l'année, par classe et par discipline</i>	209
<i>Tableau 30 – Résultats des élèves aux évaluations, par discipline et par classe, en début d'année scolaire</i>	213
<i>Tableau 31 – Scores moyens de réussite aux Evaluations nationales C.E.2 pour les classes et les écoles de notre recherche</i>	215
<i>Tableau 32 – Scores des S.E.P. des élèves à l'année, selon la classe</i>	219
<i>Tableau 33 – Score moyen du S.E.P. de chaque élève, à chaque séance, selon la classe</i>	219
<i>Tableau 34 – Scores des S.E.P. des élèves, à l'année, selon la discipline</i>	220
<i>Tableau 35 – Scores moyens des S.E.P. par élève et par séance, selon la classe et la discipline</i>	220
<i>Tableau 36 – Scores des S.E.P. de l'ensemble des élèves, selon le trimestre de l'année scolaire et la classe</i>	222
<i>Tableau 37 – Variations à l'année des scores de S.E.P. de l'ensemble des élèves selon la classe et la discipline</i>	223
<i>Tableau 38 – Scores du S.E.P. à l'année selon l'enseignant, toutes disciplines et tous trimestres réunis</i>	226
<i>Tableau 39 – Variétés intra-enseignant de l'intensité du S.E.P., toutes disciplines et tous trimestres réunis</i>	227
<i>Tableau 40 – Score du S.E.P. à l'année selon la discipline, tous enseignants et trimestres réunis</i>	228
<i>Tableau 41 – Variétés intra-discipline de l'intensité du S.E.P., tous trimestres et enseignants réunis</i>	228
<i>Tableau 42 – Score du S.E.P. selon le trimestre, tous enseignants et toutes disciplines réunis</i>	230
<i>Tableau 43 – Variétés de l'intensité du S.E.P., toutes disciplines et tous enseignants réunis</i>	230
<i>Tableau 44 – Scores de S.E.P. à l'année selon l'enseignant, toutes disciplines réunies</i>	232
<i>Tableau 45 – Moyennes des rangs pour les intensités de S.E.P. à l'année selon la classe, toutes disciplines réunies</i>	232

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 5

1. RAISONS DE NOS CHOIX ET PREMIÈRES PRÉCISIONS SUR NOTRE OBJET DE RECHERCHE	7
1.1. <i>Peu de recherches... qui pourtant promettent d'être heuristiques</i>	7
1.2. <i>Continuité de nos recherches : du mémoire de D.E.A au mémoire de thèse</i>	9
2. STRUCTURE DE NOTRE MÉMOIRE DE THÈSE	12

1^{ÈRE} PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE NOTRE RECHERCHE 15

CHAPITRE 1. DE L'ÉVALUATION... AUX ÉVALUATIONS INFORMELLES ORALES 17

1. EVALUATION(S)	17
2. EVALUATIONS EN ÉDUCATION.....	22
2.1. <i>De la docimologie aux évaluations</i>	23
2.2. <i>Evaluations des systèmes éducatifs</i>	24
2.3. <i>Évaluations dans les systèmes éducatifs</i>	28
2.3.1. Évaluations formelles	29
2.3.2. Évaluations formelles et disciplines scolaires.....	35
2.3.2.1. Évaluations formelles dans des disciplines scolaires.....	35
2.3.2.2. Évaluations formelles dans les disciplines à forte valence scolaire	41
2.3.3. Évaluations informelles	46
2.3.3.1. Évaluations informelles écrites.....	50
2.3.3.2. Évaluations informelles orales	52

CHAPITRE 2. DES PRATIQUES... AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ÉVALUATIVES ORALES 57

1. PRATIQUE(S)	57
2. PRATIQUES ENSEIGNANTES	59
3. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	61
3.1. <i>Recherches sur les pratiques d'enseignement</i>	63
3.1.1. Les recherches « processus-produits »	63
3.1.2. Les recherches « systémiques ».....	64
3.2. <i>Pratiques d'enseignement et attentes des enseignants</i>	69
3.3. <i>Pratiques d'enseignement et communication verbale et non-verbale</i>	79
3.4. <i>Pratiques d'enseignement évaluatives orales</i>	85

CHAPITRE 3.
LES SENTIMENTS D’EFFICACITÉ PERSONNELLE...
UNE RESSOURCE DES ACTEURS EN SITUATION D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE..... 91

1. SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE, SENTIMENT D’EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE	91
1.1. <i>Du Sentiment d’Efficacité Personnelle</i>	
<i>au Sentiment d’Efficacité Personnelle Professionnelle</i>	<i>91</i>
1.2. <i>Elaborations des S.E.P.....</i>	<i>98</i>
1.3. <i>Des intensités variées de S.E.P.chez les enseignants</i>	<i>100</i>
1.4. <i>S.E.P. et pratiques d’enseignement évaluatives orales</i>	<i>102</i>
2. SENTIMENTS D’EFFICACITÉ PERSONNELLE DE L’ENSEIGNANT ET DE SES ÉLÈVES	104
2.1. <i>Des intensités variées de S.E.P.chez les élèves.....</i>	<i>104</i>
2.2. <i>Elaborations des S.E.P. des élèves</i>	<i>106</i>
2.3. <i>Des liens probables entre les S.E.P. de l’enseignant,</i>	
<i>ceux de ses élèves et leurs performances scolaires</i>	<i>113</i>

2^{ÈME} PARTIE :
DE LA THÉORIE À L’EMPIRIE 117

CHAPITRE 1
DE LA PROBLÉMATIQUE... AUX CONJECTURES 119

1. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ÉVALUATIVES INFORMELLES ORALES	
.....	120
2. NOS CONJECTURES.....	127

CHAPITRE 2
OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE 131

UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN.....	133
1.1. <i>Les enseignants et leur classe.....</i>	<i>134</i>
1.2. <i>La mise en place du dispositif matériel de recueil des données</i>	<i>137</i>
1.2.1. Le recueil de l’intensité du Sentiment d’Efficacité Personnelle	139
1.2.1.1. Recueil des S.E.P. des enseignants.....	139
1.2.1.2. Recueil des S.E.P. des élèves	143
1.2.2. Trame de l’entretien semi-directif réalisé pour chacun des enseignants.....	147

3^{ÈME} PARTIE :
LES RÉSULTATS DE NOTRE ÉTUDE EMPIRIQUE 151

CHAPITRE 1
INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS : « UNITÉS D’ÉVALUATION ORALE »..... 153

1. DESCRIPTION DES UNITÉS D’ÉVALUATION ORALE POUR LES QUATRE CLASSES.....	157
1.1. <i>Fréquences d’U.E.O. par classe.....</i>	<i>158</i>
1.2. <i>Fréquences d’U.E.O. par discipline.....</i>	<i>159</i>
1.3. <i>Fréquences d’U.E.O. par statut d’élève.....</i>	<i>159</i>
1.3.1. Fréquences d’U.E.O. par statut et par classe	160

1.4.	<i>A l'initiative des évaluations informelles orales.....</i>	161
1.5.	<i>Quelques déictiques utilisés</i>	162
1.6.	<i>Évaluations « positives » ou évaluations « négatives ».....</i>	164
1.6.1.	Les enseignants « approuvent » ou « désapprouvent ».....	165
1.6.2.	Les enseignants répètent ou reformulent	168
1.7.	<i>Autres caractéristiques des Unités d'Évaluation orale</i>	169
1.7.1.	Les enseignants évaluent oralement un élève ou plusieurs élèves	169
1.7.2.	Les enseignants utilisent le prénom de l'élève	170
1.7.3.	Ce qui est évalué et l'objet des évaluations orales.....	171
1.7.4.	Dimensions non-verbales chez les enseignants lorsqu'ils émettent une évaluation orale... 173	
1.7.4.1.	Les « positions » des enseignants par rapport aux élèves	174
1.7.4.2.	Les gestes effectués par les enseignants	175
1.7.4.3.	Les mouvements de la tête des enseignants	176
1.7.4.4.	La direction du regard des enseignants	177
1.7.4.5.	Le volume de la voix des enseignants	177
1.7.5.	Ce qui suit les énoncés évaluatifs oraux émis par les enseignants.....	178
1.7.6.	Variation du niveau d'exigence, par rapport à celui de la tâche initiale proposée aux élèves	181
2.	DES U.E.O. SPÉCIFIQUES DANS CERTAINES CLASSES.....	183

**SYNTHÈSE ET DISCUSSION AU SUJET DES « INTERVENTIONS ÉVALUATIVES »
DES ENSEIGNANTS..... 185**

CHAPITRE 2

**ENVIRONNEMENTS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :
STATUTS ET SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES,
DANS TROIS DISCIPLINES SCOLAIRES..... 193**

1.	DES CLASSES « ORDINAIRES » RELATIVEMENT « SEMBLABLES »	194
2.	PAR CLASSE, UN NOMBRE D'ÉLÈVES « SIGNALÉS » AU R.A.S.E.D TRÈS VARIABLE MAIS UN SEUIL DE SIGNALEMENT COMMUN.....	197
3.	LES STATUTS DES ÉLÈVES.....	199
3.1.	<i>De nombreux élèves sont qualifiés de moyens, peu sont qualifiés de faibles les distributions sont variables selon les classes et les disciplines</i>	202
3.1.1.	Statuts des élèves et classes	200
3.1.2.	Statuts des élèves et disciplines scolaires	202
3.2.	<i>Les élèves sont majoritairement « bi-statuts contigus », sur une année scolaire, dans le cadre de ces trois disciplines</i>	203
3.3.	<i>Un même statut scolaire en Français et en Mathématiques mais pas en E.P.S.....</i>	204
3.4.	<i>Statuts des élèves et trimestres : les statuts des élèves sont stables, sur une année scolaire</i>	207
3.5.	<i>L'E.P.S. se distingue du Français et des Mathématiques par d'autres dimensions, en lien avec les statuts: de très nombreux élèves « moyens », des statuts moins stables ...</i>	211
3.6.	<i>Le Français se distingue des Mathématiques, en ce qui concerne les statuts</i>	212
4.	RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉVALUATIONS DE DÉBUT D'ANNÉE SCOLAIRE	213
5.	SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES.....	218
5.1.	<i>Intensités des S.E.P. des élèves à l'année, selon la classe.....</i>	219
5.2.	<i>Intensités des S.E.P. des élèves à l'année, selon la discipline</i>	220
5.3.	<i>Intensités des S.E.P. des élèves, selon le trimestre</i>	222
5.4.	<i>Liens entre les intensités des S.E.P. de chacun des élèves et leurs statuts.....</i>	224

CHAPITRE 3	
RESSOURCES DES ENSEIGNANTS : SENTIMENTS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	225
1. S.E.P. DES ENSEIGNANTS	225
1.1. <i>Intensités des S.E.P., par enseignant</i>	226
1.1.1. Intensités des S.E.P. par enseignant, à l'année	226
1.1.2. Variabilité intra-enseignant d'intensités du S.E.P., à l'année	226
1.1.3. Variabilité inter-enseignant d'intensités du S.E.P., à l'année	227
1.2. <i>Intensités des S.E.P. des enseignants, par discipline</i>	228
1.2.2. Variabilité intra-discipline d'intensités du S.E.P., à l'année	228
1.2.3. Variabilité inter-discipline d'intensités du S.E.P., à l'année	229
1.3. <i>Intensités des S.E.P. des enseignants, par trimestre</i>	230
1.3.1. Intensités des S.E.P. par trimestre, à l'année	230
1.3.2. Variabilité intra-trimestre d'intensité du S.E.P., à l'année	230
1.3.3. Variabilité inter-trimestre d'intensité du S.E.P., à l'année	231
2. S.E.P. DES ENSEIGNANTS ET S.E.P. DE LEURS ÉLÈVES	232
CHAPITRE 4	
UN REGARD D'ENSEMBLE : 4 CONFIGURATIONS DE PRATIQUES	235
1. DENDROGRAMME EN QUATRE CLASSES AVEC LEUR « POIDS » RESPECTIF	237
2. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (FACTEURS 1 ET 2)	238
3. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (FACTEURS 1 ET 3)	239
4. CARACTÉRISTIQUES DES 4 CLASSES OBTENUES DANS L'A.F.C.	240
4.1. <i>La classe 1</i>	240
4.2. <i>La classe 3</i>	242
4.3. <i>La classe 4</i>	244
4.4. <i>La classe 2</i>	246
CONCLUSION	249
1. APPORTS DE NOTRE RECHERCHE	249
1.1. <i>Une conjecture « viable »</i>	250
1.2. <i>Des résultats confirmés et de nouveaux acquis</i>	253
2. LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	256
3. PERSPECTIVES	257
BIBLIOGRAPHIE	263
LISTE DES TABLEAUX	285
TABLE DES MATIERES	287
ANNEXES	291

ANNEXES

RÉSUMÉS de la THÈSE de Nicole RAYBAUD-PATIN

Notre recherche sur les pratiques d'évaluations informelles orales d'enseignants, apporte une contribution pour décrire, expliquer, comprendre les modalités et les dynamiques de l'enseignement dans leurs relations aux élèves en cours d'apprentissages.

Nous posons la conjecture suivante : « Sur une année scolaire, les pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales d'enseignants relèvent de la dynamique qui s'établit entre leurs ressources personnelles et professionnelles, leurs environnements d'exercice professionnel et des « émergents » en situations d'enseignement-apprentissage ».

Quatre enseignants de C.E.2 ont été filmés, chacun neuf fois sur une année, à raison de trois séances : une de Français, une de Mathématiques et une d'Éducation Physique et Sportive, par trimestre. Nous étudions les « Unités Évaluative Orale » qui allient verbal et non-verbal. Les ressources professionnelles des enseignants s'actualisent par l'étude de leurs Sentiments d'Efficacité Personnelle (S.E.P.). Leur environnement d'exercice professionnel est perçu à travers les statuts qu'ils attribuent à leurs élèves.

Ces enseignants évaluent fréquemment, en sont à l'initiative, leurs énoncés sont brefs, parfois implicites (le non-verbal permettant d'en saisir le sens). Ce sont les « faibles » qui sont les plus évalués. La fréquence des évaluations est moindre en E.P.S.. Le plus souvent, lorsque les S.E.P. sont élevés, les évaluations sont « positives » et adressées aux « forts » ; lorsque les S.E.P. sont modérés, les évaluations sont « négatives », principalement en E.P.S. ; lorsque les S.E.P. sont faibles, les évaluations sont « négatives » et s'adressent à la « classe entière ».

Our research about the informal oral assessment practices of teachers is contributing to describe, explain, understand modalities and dynamics of teaching into their links to learning students.

We state the following conjecture : "During a scholarly year, informal oral assessment practices of teachers belong to dynamic between teacher's personal and professional resources, their professional environments and "what is emerging" in teaching-learning situations".

Four 3rd class teachers have been filmed, each of them nine a year, for three lessons: French, Mathematics and Physical Education each trimester. We study "Oral Assessment Unities" linking verbal and non verbal. Teacher's professional resources are updated by research of their own self efficacy. Their professional environment is sensed through the status that they give to their students.

These teachers are frequently assessing, of their own initiative, their reports are short, sometime implicit (non verbal contributing to get meaning). "Low" pupils are most frequently assessed. Teachers are less assessing in Physical Education. More often, when self efficacy is high, assessments are "positive" for "high" pupils; when self efficacy is moderated, assessments are "negative" mainly in Physical Education; when self efficacy is "low", assessments are "negative" for the entire class.

MOTS-CLÉS :

pratiques d'enseignement / teaching practices
évaluation-régulation / assessment-regulation
verbal et non-verbal / verbal and non verbal
sentiment d'efficacité personnelle / self efficacy
statut de l'élève / pupil's status