

# Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire

Laurent Talbot

Volume 34, numéro 3, 2011

Date de réception : 6 août 2011

Date de réception de la version finale : 24 octobre 2011

Date d'acceptation: 6 décembre 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024796ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024796ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 79–112.  
<https://doi.org/10.7202/1024796ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur les pratiques des enseignants en classe en lien avec les apprentissages des élèves. Nous nous centrons plus particulièrement sur leurs pratiques d'évaluation orales individualisées. Notre objectif est de décrire, comprendre et expliquer l'activité de neuf enseignantes dont cinq travaillent à l'école primaire et quatre au collège. Les résultats montrent que leurs pratiques évaluatives verbales se caractérisent par des variations (intra et interindividuelles) mais également par un certain nombre de stabilités. À l'aide de séquences vidéoscopées et de traitements statistiques, nous rendons compte de ces variations et de ces stabilités en étudiant leurs corrélations avec le niveau d'enseignement, le statut scolaire et le sexe des élèves concernés.

## Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire

Laurent Talbot

Université de Toulouse II

MOTS CLÉS: Pratiques d'enseignement, activité d'évaluation orale en classe

*Cet article porte sur les pratiques des enseignants en classe en lien avec les apprentissages des élèves. Nous nous centrons plus particulièrement sur leurs pratiques d'évaluation orales individualisées. Notre objectif est de décrire, comprendre et expliquer l'activité de neuf enseignantes dont cinq travaillent à l'école primaire et quatre au collège. Les résultats montrent que leurs pratiques évaluatives verbales se caractérisent par des variations (intra et interindividuelles) mais également par un certain nombre de stabilités. À l'aide de séquences vidéoscopées et de traitements statistiques, nous rendons compte de ces variations et de ces stabilités en étudiant leurs corrélations avec le niveau d'enseignement, le statut scolaire et le sexe des élèves concernés.*

KEY WORDS: Teaching practices, classroom oral assessment activities

*This paper deals with the study of the practices of teachers in relation with student learning strategies within the classroom. We will focus in particular on how individual oral assessment is carried out. Our aim is to describe, understand and explain the work of nine teachers, five in primary and the four others in secondary education. It was shown that their verbal assessment habits can be characterized by both intra and between individuals as well as by a certain number of stabilities. Through the use of video-taped sequences and statistical processing, we can make sense of these variations and stabilities by studying the correlation between the level of teaching, the level of education and the gender of the student population.*

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino, atividade de avaliação oral na sala de aula

*Este artigo aborda as práticas dos professores na sala de aula em ligação com as aprendizagens dos alunos. Centramo-nos mais particularmente sobre as práticas de avaliação orais individualizadas. O nosso objetivo é descrever, compreender e explicar a atividade de nove professores, dos quais cinco trabalham no 1.º e no 2.º ciclos do ensino básico e quatro no 3.º ciclo do ensino básico. Os resultados*

*mostram que as suas práticas avaliativas verbais se caracterizam por variações (intra e interindividuais), mas igualmente por um certo número de estabilidades. Com a ajuda de sequências registadas em vídeo e de tratamentos estatísticos, damos conta destas variações e destas estabilidades, estudando as suas correlações com o nível de ensino, o estatuto escolar e o género dos alunos envolvidos.*

---

Note de l'auteur – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Laurent Talbot, Université Toulouse II Le Mirail, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Unité mixte de recherche Éducation Formation Travail et Savoirs (UMR EFTS), France, téléphone professionnel : 0033 5 61 50 39 02, ou par courriel à l'adresse suivante : [talbot@univ-tlse2.fr].

## Introduction

La recherche exploratoire que nous présentons ici porte sur les pratiques d'évaluation orales des enseignants de l'école primaire (école élémentaire) et de l'enseignement secondaire (collège) en France. Les enseignants ne peuvent évaluer tous les apprentissages à l'écrit de façon formelle. Ils sont amenés, pour des raisons de gestion collective et individuelle des élèves qui leur sont confiés, à pratiquer des évaluations orales plus ou moins formalisées. Beaucoup sont d'ailleurs informelles. Ces énoncés verbaux sont décrits bien souvent dans la documentation anglo-saxonne sous le terme de *feedback* (action en retour). Nous pensons avec Perrenoud (1984) que ces évaluations orales sont d'une importance capitale dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. Nous nous intéressons spécifiquement à ces pratiques pour deux autres raisons essentielles. Premièrement, les travaux sur l'effet-maître positif montrent l'importance des pratiques d'évaluation dans les tentatives d'explication des pratiques d'enseignement efficaces<sup>1</sup>. Deuxièmement, il s'agit d'un domaine heuristique peu étudié par la communauté scientifique pour l'heure. Notre objectif est de décrire (mise à plat), comprendre (recherche de sens) et expliquer (recherche de cohérence) les pratiques de cinq maîtres de l'école primaire et de quatre enseignantes du secondaire (collège) en France lorsqu'ils évaluent oralement leurs élèves individuellement en classe. Nous verrons que ces pratiques évaluatives verbales varient selon les enseignants et les contextes (variabilité intra et inter personnelle). À l'aide de séquences vidéoscopées et de traitements statistiques, nous analyserons ces variations (et ces stabilités parfois) en fonction de trois variables qui sont le type d'établissement, le statut scolaire (fort, moyen et faible) et le sexe des élèves concernés.

Notre contribution s'articule autour de trois parties principales. Dans un premier temps nous donnerons quelques repères qui constituent notre cadre théorique; nous préciserons dans un deuxième temps la méthodologie adoptée, et terminerons enfin par l'analyse des résultats obtenus.

## *Quelques repères théoriques*

Notre objectif est de tenter de caractériser ce que font les enseignants en classe lorsqu'ils évaluent oralement leurs élèves. Pour ce faire, nous avons défini un certain nombre de notions liées aux pratiques d'évaluation. Nous nous interrogerons donc d'abord sur la notion de « pratique » proprement dite, sur celle d'« évaluation » ensuite, pour terminer sur la place des pratiques d'évaluation comme variable explicative de l'effet-maître.

### *Le concept de pratique*

Nous définissons la notion de « pratique » à partir du cadre théorique socio-cognitif développé par Bandura (1986, 1997, 2003). Selon l'auteur canadien, toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, le comportement et l'environnement de l'individu. Bien que les travaux de Bandura sur la première dimension s'attachent essentiellement à étudier le sentiment personnel d'efficacité, on peut concevoir que les facteurs personnels sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie.

Pour ce qui concerne la deuxième dimension, la notion de comportement utilisée par Bandura revêt une logique comportementale en accord avec les travaux princeps de l'auteur. Nous lui préférons la notion d'activité telle qu'elle est décrite dans le champ de la didactique professionnelle, par exemple au sens de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), Pastré (2011) et Samurçay et Rabardel (2004). Dans cette perspective, l'activité de l'enseignant est à la fois productive (transformation du réel à des fins d'enseignement c'est-à-dire de création de conditions qui devraient permettre l'apprentissage des élèves)<sup>2</sup> et constructive (transformation du sujet-enseignant lui-même). Ces deux activités sont indissociables : l'enseignant ne fait pas que produire des transformations dans l'activité des élèves qui devraient leur permettre de construire des connaissances, il se transforme également lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives, en apprenant lui aussi de sa propre activité (on retrouve ici les facteurs personnels décrits par Bandura). Ces connaissances font partie intégrante des représentations professionnelles des enseignants (Talbot, 1998), mais elles ne feront toutefois pas l'objet d'une analyse dans cette contribution.

Nous étudions la troisième dimension décrite par Bandura, celle d'environnement, en mobilisant la notion de contexte(s) que nous utilisons depuis plus de quinze ans maintenant (Talbot, 1997). Le sujet, l'enseignant en

l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel). Il est extérieur et indépendant de l'acteur. C'est un «réel», un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçus ou non par la personne (du fait de sa formation, de sa personnalité, de ses représentations, de son activité, etc.). Cet environnement est dynamique (Rogalsky, 2003) : les élèves apprennent et se modifient en dehors de son activité. Il s'agit là d'une nouvelle difficulté dans l'étude des pratiques enseignantes car cette dynamique engendre de nouveaux degrés d'incertitude quant à l'efficacité de tel ou tel élément des pratiques... Nous appelons contexte l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet. Le contexte est donc une élaboration résultant d'un découpage particulier de l'environnement, d'un processus d'interprétation privilégiant ce qui est interprétable et pertinent pour celui qui agit, en lien avec ses connaissances, ses intérêts, ses objectifs, etc. (Marcel & Rayou, 2004). Plus concrètement, le contexte peut être de l'ordre du technique, du spatial, du temporel. Il se caractérise par le fait qu'il est variable tout comme l'environnement, perturbé, instable, changeant... À partir des travaux de Tupin (2006) on peut repérer différents niveaux de contexte : le contexte microsituationnel (type d'établissement, classe, cursus des élèves, matériel, etc.), le contexte micropériphérique (situation géographique de l'école, CSP des parents d'élèves, culture d'appartenance, etc.), le contexte médian (curricula, programme d'enseignement, textes officiels, etc.), le macrocontexte (politique éducative, etc.) et enfin la société dans laquelle s'insère le macrocontexte.

Ainsi les facteurs personnels, l'activité et les contextes sont en constante interaction, s'influencent réciproquement pour construire peu à peu le sujet particulier. On ne peut décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement qu'en analysant ces trois dimensions et leurs interactions. Il convient de préciser aussi que nous différencions les activités enseignantes, qui sont beaucoup plus larges, des activités d'enseignement que l'on circonscrit au contexte classe. Nous entendons par enseignement les activités des enseignants qui, dans le contexte classe, visent à «créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre» (Bru, 2001, p. 7).

Nous nous intéresserons donc essentiellement à l'activité en classe des enseignants en lien avec quelques éléments du contexte microsituationnels pour l'essentiel (type d'établissement, statut scolaire, sexe des élèves) pour ce qui concerne la recherche présentée ici en nous centrant plus particulièrement sur l'activité d'évaluation orale de ces neuf enseignantes.

### *Qu'est-ce qu'évaluer ?*

Nous définissons la notion d'évaluation à partir des recherches menées par Lecoine (1997), par Bedin (2007, 2008, 2009) et à l'appui de nos propres travaux antérieurs (Bedin & Talbot, soumis ; Bru & Talbot, 2007 ; Talbot, 2006, 2009). L'ensemble des références retenues permet de poser que la notion d'évaluation peut se définir par six caractéristiques principales :

- l'évaluation est *valeur*, ou plus exactement elle permet d'extraire de la valeur (*ex valuer*), d'estimer une valeur. Évaluer quelqu'un ou quelque chose constitue donc une élaboration d'une appréciation ou d'une estimation ;
- l'évaluation est *mesure*, c'est-à-dire qu'elle permet la comparaison (à une norme explicite ou implicite) et le constat (un état des lieux dans le sens d'une tentative d'objectivation) ;
- l'évaluation est *sens*, sens comme signification (de la valeur attribuée) et sens comme direction (pour l'évaluation formative par exemple) ;
- l'évaluation permet l'évolution en tant que dynamique. Il s'agit d'un processus par lequel on délimite et donne une information utile permettant de prendre des décisions à venir. Elle autorise donc une sorte de régulation de la part de l'enseignant auprès de ses élèves (co-réflexivité liée aux apprentissages), mais également auprès de l'enseignant lui-même (auto-réflexivité liée à l'enseignement proprement dit). Il s'agit d'une activité d'intervention et d'accompagnement et d'une activité de conseil au sens de délibérer et de tenir conseil ou d'aider à décider et de donner conseil ;
- en ce sens, l'évaluation diffère du contrôle qui est un processus sanctionnant et clôturant. La norme y est consubstantielle au processus d'enseignement-apprentissage tandis qu'elle est antérieure et extérieure dans le contrôle ;
- l'évaluation est différente du jugement qui porte sur les sujets. L'évaluation porte sur des objets liés aux apprentissages pour ce qui nous concerne ici, elle est donc de l'ordre du didactique et non du pédagogique.

Les activités d'évaluation orale que nous avons pu observer dans les classes sont généralement formatives au sens d'Allal (1988) ou de Talbot (2009). Elles sont plus rarement diagnostiques ou sommatives lorsqu'elles sont pratiquées à l'oral. Il s'agit de régulations qui permettent un *feedback* souple et rapide sur les activités d'enseignement ou d'apprentissage. Elles se caractérisent par une dynamique de régulation des enseignements et des apprentissages (Hadji, 1992) qui a pour but de procéder à des ajustements, à une guidance, par l'utilisation adéquate de l'information donnée par l'enseignant généralement. Ces pratiques sont essentielles en termes de volume d'activités d'enseignement et semblent jouer un rôle non négligeable dans les tentatives d'explication de ce que l'on peut appeler l'effet-maître.

### *L'effet-maître*

Un certain nombre de travaux de recherches sur les pratiques d'enseignement (Bressoux, 1994; Dumay & Dupriez, 2009) montrent que les niveaux de performances des élèves ne dépendent pas exclusivement de leurs caractéristiques familiales (niveau socio-économique ou culturel) ou individuelles (parcours scolaire, apprentissages antérieurs). Les conditions de scolarisation, parmi lesquelles figurent des variables organisationnelles générales et des variables relatives à la classe fréquentée, sont corrélées également avec les résultats scolaires des élèves. Ce sont ces dernières qui sont considérées lorsqu'on parle d'effet-classe qui est composé, en grande partie, d'un effet-maître (variables pédagogiques et didactiques).

Un certain nombre de recherches menées en France ou en Europe depuis les années 1980 (par ex. Mingat, 1984) et aux États-Unis au cours des années 1960-1970 (par ex. Brophy & Good, 1970) montrent que toutes les pratiques d'enseignement ne se « valent » pas, que certaines sont plus efficaces (capacité à élever le niveau moyen d'une classe) et équitables (capacité à égaliser le niveau des élèves) que d'autres. Cet effet-maître explique généralement entre 10 et 20% de la variance des performances des élèves de fin d'année (Bressoux, 2000) selon les contextes (disciplines scolaires, niveau d'enseignement, etc.). Dans certaines classes, les écarts de performances scolaires entre élèves se creusent tandis que dans d'autres, ils ont tendance à se réduire. On note en outre une corrélation entre efficacité et équité : les classes les plus efficaces tendent également à être les plus équitables. Ce point est essentiel. Il signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves moyens ou faibles progressent beaucoup. D'où l'intérêt d'observer l'activité des enseignants *in situ* (leurs impacts sur les apprentissages sont indubitables),



notamment lorsque cette activité est individualisée (l'enseignant ne s'adresse qu'à un seul élève), et de s'interroger sur le fait de la différenciation ou non de cette activité en fonction des statuts des élèves. Autrement dit, la question de la description, de la compréhension et de l'explication de l'activité d'enseignement individualisée en fonction de la réussite des élèves nous semble heuristique.

Les travaux sur l'effet-maître nous laissent à penser que l'activité des enseignants face aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves n'est pas identique chez tous (intervariabilité). Il a même été démontré que cette activité n'est pas seulement variable selon les maîtres, mais qu'il existerait également une intravariabilité : le même enseignant, selon le contexte, va varier son activité (Crahay, 1989 ; Talbot, 2008). La question principale reste de savoir ce qui fait la différence d'efficacité entre les enseignants. Les études ont du mal à repérer les pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en augmentant leurs performances dans le contexte scolaire. De fait, en l'état actuel des recherches, peu de données permettent de savoir à quoi tient cet effet-maître. Elles peinent encore à caractériser les « bonnes » pratiques, probablement parce qu'elles sont contextualisées car en lien avec l'environnement dans lequel elles s'opèrent. Il s'agit effectivement d'une limite et d'une première critique des recherches sur l'effet-maître qui s'inscrivent généralement dans un paradigme processus-produit éloigné des thèses centrées sur l'activité en didactique professionnelle et donc des processus d'interaction et de contextualisation. Enseigner est bien un travail composite (Tardif & Lessard, 1999) et complexe (Le Moigne, 1991 ; Morin, 1977). Ainsi, la description de l'activité d'enseignement, notamment lorsqu'elle est confrontée aux difficultés d'apprentissage des élèves, ne peut faire l'économie de cette réalité complexe caractérisée par la présence simultanée d'aspects codifiés et flous, formels et informels. Ces derniers engendrent des tensions et des dilemmes chez les enseignants eux-mêmes (Tardif & Lessard, 1999 ; Wanlin, 2011). Cette dimension composite découle des conditions et des contraintes quotidiennes qui marquent, sur divers plans, l'activité des enseignants dans la classe. Une deuxième critique peut être formulée sur les travaux qui portent sur l'effet-maître. De fait ils s'appuient généralement sur des données recueillies grâce au discours des enseignants et très [trop] rarement sur leur activité effective *in situ*.

Malgré ces limites, nous avons choisi de nous référer à ces recherches pour deux raisons essentielles. Tout d'abord, nous postulons qu'elles peuvent nous aider à faire un choix dans l'immensité des variables potentielles afin de décrire, comprendre et expliquer les pratiques enseignantes à observer en classe. Ensuite, nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent nous aider à les opérationnaliser afin de rendre l'observation des pratiques d'enseignement-apprentissage méthodologiquement cohérente. Que concluent ces études ?

Premièrement, beaucoup démontrent que les enseignants efficaces et équitables mettent en place des activités d'enseignement « directes » (Baumann, 1986; Brophy & Good, 1970; Rosenshine, 1986; Safty, 1993) ou « explicites » (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005). Qu'est-ce à dire ? Schématiquement, ces recherches « processus-produits » étudient les activités des enseignants à partir des performances des élèves obtenues à des épreuves standardisées. Elles montrent des caractéristiques des pratiques d'enseignement proches de celles prônées durant de nombreuses années dans des approches par objectifs. Généralement, il s'agit de la description d'activités d'enseignement très structurées que l'on peut synthétiser en quatre phases successives : une démonstration relativement longue de la part de l'enseignant dans un premier temps, des exercices collectifs de manipulations donnés aux élèves dans un deuxième temps, des exercices individuels dans un troisième temps et, enfin, la mise en place des révisions régulières sur les notions de bases notamment. Cependant, si ces activités d'enseignement semblent efficaces pour l'apprentissage de tâches fortement structurées, c'est-à-dire des tâches qui peuvent être décomposées en une série déterminée de sous-tâches qui permettent d'atteindre le bon résultat (Bianco & Bressoux, 2009), certains chercheurs se montrent critiques, voire sceptiques sur ces conclusions. C'est le cas par exemple de Carette (2006) ou de Carette et Kahn (soumis). Défenseurs des approches écologiques, ils dénoncent le caractère limité de ces démarches évaluatives qui sont amenées à simplifier, voire à édulcorer, une réalité hautement complexe due aux phénomènes de contextualisation, notamment dans les activités d'enseignement et de construction des compétences. En fait, les activités d'enseignement explicites et directes seraient efficaces pour la construction de connaissances déclaratives ou procédurales, mais beaucoup moins pour ce qui concerne le développement des compétences.

Deuxièmement, les travaux sur l'effet-maître arrivent généralement à expliquer l'efficacité des pratiques d'enseignement en mobilisant sept macros variables citées de façon relativement récurrente (Attali & Bressoux, 2002 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Felouzis, 1997 ; Mingat, 1984 ; Safty, 1993).

Tout d'abord, les enseignants efficaces et équitables ont construit des représentations professionnelles (Talbot, 1997) positives. Ils font généralement le postulat de l'éducabilité cognitive ; ils entretiennent de grandes espérances dans la réussite de chacun de leurs élèves.

Ensuite, ils sont des experts dans la gestion didactique. Ces maîtres accordent une priorité à l'apprentissage des compétences de base, leur gestion des zones proximales de développement –ZPD–(Vygotski, 1997) est judicieuse.

La troisième variable mise à jour concerne la gestion pédagogique de la classe qui se fait généralement de façon démocratique (au sens de Lewin, repris par White & Lippit, 1960).

La quatrième variable citée de façon récurrente dans ces recherches concerne la variété didactique et pédagogique de l'activité de ces enseignants.

Cinquièmement, les maîtres efficaces et équitables limitent les activités relatives à l'organisation de la séance, pour réserver le plus de temps possible aux activités relatives à l'apprentissage.

Sixièmement, leurs activités d'enseignement se caractérisent par le principe de clarté : clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves, clarté dans l'organisation générale des activités d'enseignement.

Enfin, et en lien avec le thème central de cet article, il est remarqué, dans les travaux portant sur l'effet-maître positif, que les enseignants efficaces et équitables se servent d'un système d'évaluation qui leur permet de suivre de près le progrès de leurs élèves (évaluation formative). Safty (1993), en citant de nombreuses études américaines (Anderson, Evertson, & Emmer, 1980 ; Brophy, 1981 ; O'Neill, 1988), remarque que bien souvent ces maîtres efficaces ont en commun des activités d'évaluation qui leur permettent de suivre de près les apprentissages de leurs élèves, de repérer leurs difficultés éventuelles, de vérifier et guider leurs activités. Ces enseignants supervisent continuellement les travaux individuels et collectifs en circulant dans la classe, en émettant des commentaires et en réagissant au déroulement du travail ainsi qu'au progrès des tâches entreprises. Selon une évaluation continue des

progrès réalisés dans l'accompagnement des tâches, ils modifient le rythme des activités d'enseignement, le niveau taxonomique ou les exigences préalablement avancées. Ils produisent plus d'encouragements (renforcements positifs) et moins de remontrances (renforcements négatifs) de façon générale. Les enseignants efficaces utilisent l'évaluation pour motiver les élèves en faisant montre d'indulgence parfois et d'exigence toujours. Ils ne se servent pas de l'évaluation comme une sanction ou un contrôle uniquement, mais bien comme un élément de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, dans une perspective d'évaluation formative. On peut donc voir ici que les activités d'évaluation prennent une place non négligeable dans les tentatives d'explicitation du phénomène de l'effet-maître positif.

Nous nous centrerons désormais sur les activités d'évaluation orale en classe qui s'inscrivent dans la perspective de cette septième macro variable de l'effet-maître. Notre objectif est d'opérationnaliser ces activités pour tenter de les décrire, les comprendre et les expliquer à travers une recherche qui s'est attachée à analyser les activités d'enseignement de neuf enseignantes, cinq travaillant à l'école primaire, quatre dans l'enseignement secondaire (collège).

### ***Choix méthodologiques***

La méthodologie utilisée porte sur le recueil de données à partir d'observations de séances de classes *in situ*. Chacune des séances est enregistrée au moyen de deux caméras vidéo, l'une placée sur pied, en fond de classe et l'autre suivant l'enseignante en interaction avec un ou des élèves. Les séances filmées sont visionnées à l'aide d'une grille d'observation que nous précisons ci-après. Elle est construite à partir d'une hypothèse générale selon laquelle les préoccupations prioritaires des enseignants et des élèves conduisent régulièrement les maîtres à diversifier leurs activités verbales, notamment leurs activités d'évaluation selon le statut des élèves, leur sexe et le niveau d'enseignement (primaire/collège). Les maîtres rentretraient notamment moins souvent en interaction avec les élèves faibles, ils solliciteraient davantage les possibilités de réflexion des bons élèves tout en confinant les plus en difficulté dans des tâches d'application ou de stricte mémorisation (Felouzis, 1997). De même, ils ne se comporteraient pas de la même manière avec les filles et les garçons (Le Prévost, 2009). Comme d'autres (Wanlin, 2011), nous avons pu parfois mener des travaux dont les conclusions sont contradictoires avec ces résultats (Talbot, 2008) ; il semblerait donc que les choses soient plus complexes. Tout dépend des contextes, les enseignants s'adressent majoritairement aux élèves

faibles dans certaines situations, aux élèves forts dans d'autres, différencient leur activité en fonction du sexe des élèves, mais pas toujours de façon systématique.

Afin d'analyser les données, une grille de lecture de l'activité verbale des enseignantes observées a été élaborée (voir tableau 1). Cette grille permet au chercheur de « lire » la séance vidéoscopée lorsque l'enseignante s'adresse à un seul élève. Elle est construite à partir de trois blocs de variables : les variables illustratives (descriptives de l'élève à qui est adressée l'action verbale), les variables didactiques et les variables pédagogiques. Les variables didactiques et pédagogiques choisies sont en lien, d'une part, avec celles dégagées dans les travaux qui concernent l'effet-maître que nous avons précisés ci-dessus. D'autre part, le choix de ces variables ainsi que leur opérationnalisation prennent appui sur les travaux réalisés par notre laboratoire d'appartenance depuis plus de 15 ans maintenant (voir par ex. Altet, Bressoux, Bru, & Lambert, 1994, 1996).

Tableau 1

***Grille d'observation des activités d'enseignement vidéoscopées***

<i>Variables illustratives</i>				<i>Variables didactiques</i>			<i>Variables pédagogiques</i>		
1- Nom de l'élève	2- Statut	3- Sexe	4- Type éta- blis- sement	5- Évalua- tion	6- Aide directe	7- Aide indirecte	8- Renforcement positif, gestion, enrôlement	9- Renforcement négatif, réprimande	10- Prénom de l'élève cité

11- Nombre d'activités verbales collectives :

Nous observons l'activité des enseignantes en fonction du statut scolaire (colonne 2 du tableau 1), qui est donné par l'enseignante à l'issue de la séance pour une professeure des écoles (PE5) et les quatre professeures de collège (PC, voir le tableau 2 présenté un peu plus loin). Il leur est demandé de classer (variable ordinale) chacun de leurs élèves selon trois qualificatifs : faible, moyen ou fort. Les statuts des élèves des quatre premières classes de l'école élémentaire (PE1, PE2, PE3 et PE4) ont été attribués après réalisation de tests formels en mathématiques et en français. De même, nous observons l'activité des enseignantes en fonction du sexe des élèves (colonne 3) et du type d'établissement (colonne 4, école primaire ou collège) qu'ils fréquentent. Nous repérons le nombre et le type d'actions verbales individualisées produites par les enseignantes du point de vue didactique (colonnes 5, 6, 7) et pédagogiques (colonnes 8, 9 et 10). Les réponses ou les activités verbales des élèves ne sont pas prises en compte. Chaque activité verbale des enseignantes est donc comptabilisée, deux activités sont séparées par au moins deux secondes de silence de la part du maître ou par une prise de parole de la part d'un élève. On ne peut donc pas parler d'interaction dans le cas présent. Ces activités verbales se subdivisent en deux catégories : celles destinées à au moins deux élèves (activités verbales collectives, ligne 11 du tableau 1) et celles destinées à un seul élève (activités verbales individualisées, colonnes de 5 à 10 dans le tableau 1).

Concernant les activités verbales individualisées, deux grands types d'activités du maître sont notés.

Tout d'abord, l'activité verbale qui porte sur la tâche à effectuer par les élèves (Leplat & Hoc, 1983) et qui concerne donc la gestion didactique, directement en lien avec le savoir enseigné, le contenu d'enseignement et la transposition didactique :

- colonne 5 du tableau 1 (T-1) : l'enseignante évalue oralement l'élève d'un point de vue diagnostique (« *Charlotte, comment peut-on écrire le son [o] ?* »), formatif (« *c'est bien, continue ainsi et n'oublie pas la dernière partie de la consigne...* ») ou sommatif (« *parfait, tu as compris, nous pouvons passer à autre chose* ») ;
- colonne 6 (T-1) : le maître aide directement l'élève dans la résolution de la tâche (faible ZPD, l'aide est conséquente et la résolution de la tâche en est très facilitée, il s'agit par exemple d'une question fermée (« *tu te rappelles ce que nous avons fait hier dans l'exercice n° 32 ? Il faut faire la même chose...* ») ;

- colonne 7 (T-1) : l'enseignante aide indirectement l'élève dans la résolution de la tâche (grande ZPD, l'aide apportée à l'élève est peu importante, il s'agit par exemple d'une question ouverte (« *Rappelle-toi, tu ne l'as jamais fait ?* »)).

Ensuite, les actions qui portent essentiellement sur la gestion pédagogique, c'est-à-dire desquelles le contenu disciplinaire est absent :

- colonne 8 (T-1) : l'enseignante donne un renforcement positif, enrôle, gère la conduite de l'élève d'un point de vue pédagogique (« *Allez, bravo, continue !* ») ;
- colonne 9 (T-1) : l'enseignante réprimande (renforcement négatif, « *Tais-toi !* ») ;
- colonne 10 (T-1) : le maître cite le prénom de l'élève (« *Mélanie, tiens, passe au tableau* »).

Nous procédons ensuite à des comparaisons de l'activité des enseignantes en fonction des variables illustratives (statut, sexe et niveau d'enseignement). Ces croisements sont établis avec le logiciel *Statview*. Nous avons utilisé le test de Kruskal-Wallis pour les croisements impliquant la variable ordinale (statut scolaire) et le test du Chi-deux pour les variables nominales (sexe et type d'établissement). Nous avons utilisé le test des intervalles de confiance pour les pourcentages afin de comparer les taux d'individualisation des enseignantes (proportion d'actions verbales individualisées sur l'ensemble de l'activité verbale (individualisée et collective). Nous n'avons fait figurer dans les résultats que les croisements significatifs d'un point de vue statistique, c'est à dire lorsque  $p < 0,05$ .

### ***Résultats et analyse***

Nous l'avons dit, nous n'aborderons que très rapidement dans cette partie les résultats recueillis sur la première dimension du modèle de Bandura (représentations professionnelles et activité constructive). Globalement, on peut considérer que les enseignantes observées mobilisent des représentations professionnelles que l'on peut qualifier de positives (bonnes connaissances de la profession, positionnement dans le courant de l'éducabilité cognitive et rejet des thèses innéistes et fixistes explicatives des difficultés scolaires, attitude relativement positive par rapport à la profession et à la noosphère, etc.). Deux enseignantes de collège se montrent moins enthousiastes dans leur discours (PC géographie et PC anglais; voir tableau 2), une de l'école élémentaire a une attitude fort critique face à la profession enseignante (PE4; voir tableau 2) tout en manifestant une lassitude importante.

Nous avons observé et filmé cinq professeures des écoles (PE) et quatre professeures du secondaire au collège (PC) travaillant dans des contextes généraux précisés dans le tableau 2. Quatre enseignantes ont été observées pendant six séances, cinq durant une séance<sup>3</sup>.

Tableau 2  
*Classes observées*

Enseignantes	Situation de l'établissement	Nombre et type des séquences filmées	Nombre d'élèves	Classe
PE1	École élémentaire centre-ville Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	19	Première année primaire (Cours préparatoire)
PE2	École élémentaire centre-ville Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	21	Première année primaire
PE3	École élémentaire banlieue pavillonnaire Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	22	Première année primaire
PE4	École élémentaire ZEP Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	28	Première année primaire
PE5	École élémentaire ZEP Toulouse	1 séance de géographie	16	Quatrième et cinquième années primaire
PC Anglais	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance d'anglais	21	Deuxième année secondaire (5 <sup>e</sup> collège)
PC Technologie	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance de technologie	14	Quatrième année secondaire
PC Éducation physique et sportive (EPS)	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance d'EPS	14	Troisième année secondaire
PC Géographie	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance de géographie	25	Troisième année secondaire



Nous avons analysé l'activité verbale des neuf enseignantes en utilisant la grille du tableau 1. Les résultats et les analyses sont présentés ci-dessous.

### ***Le taux d'individualisation***

Les taux d'individualisation (pourcentage d'actions verbales individualisées par rapport à l'activité orale globale de l'enseignante) sont très variables.

Il existe tout d'abord une variabilité interenseignante: les taux horaires d'individualisation des actions verbales vont de 13 % (taux le plus faible, soit 59 actions verbales individualisées sur 351 au total relevées dans l'heure) pour la PE4 lors d'une séance de mathématiques à 73 % (taux le plus élevé, soient 435 actions verbales individualisées sur 593 au total relevées dans l'heure) pour la PE1 lors d'une séance de français. Ces variations interindividuelles sont significatives, notamment pour les taux d'individualisation au primaire et dans l'enseignement secondaire. Les PE (primaire) ont un taux d'individualisation plus important que les PC (secondaire, collège). Les cinq PE consacrent plus de la moitié de leurs actions verbales à un seul élève, ce taux étant (seulement) de 31 % en moyenne dans les quatre séquences observées au collège.

Il existe ensuite une variabilité intraenseignante pour les quatre PE qui ont été observées chacune à six reprises. Cette variabilité (également statistiquement significative,  $p < 0,05$  sur le test d'intervalles de confiance) peut aller de 54 % (249/458<sup>4</sup>) à 73 % (435/593) pour la PE1, de 54 % (226/419) à 66 % (257/389) pour la PE2, de 31 % (83/272) à 45 % (124/274) pour la PE3 et de 13 % (59/351) à 67 % (204/306) pour la PE4 lors des six séances observées.

Nous avons ensuite analysé plus précisément les actions individualisées chez chacune des neuf enseignantes pour nous centrer spécifiquement sur les actions verbales évaluatives individualisées (désormais AVEI).

### ***Les actions verbales évaluatives individualisées (AVEI)***

Les actions verbales évaluatives individualisées correspondent à 35 % de l'ensemble des actions verbales individualisées (neuf par heure et par élève à peu près en moyenne<sup>5</sup>). La figure 1 décrit les variations des AVEI pour l'ensemble des neuf enseignantes en fonctions du sexe, du statut des élèves et du type d'établissement (collège, élémentaire). Il s'agit là d'une vue synoptique des résultats obtenus concernant l'activité verbale individualisée des enseignantes.

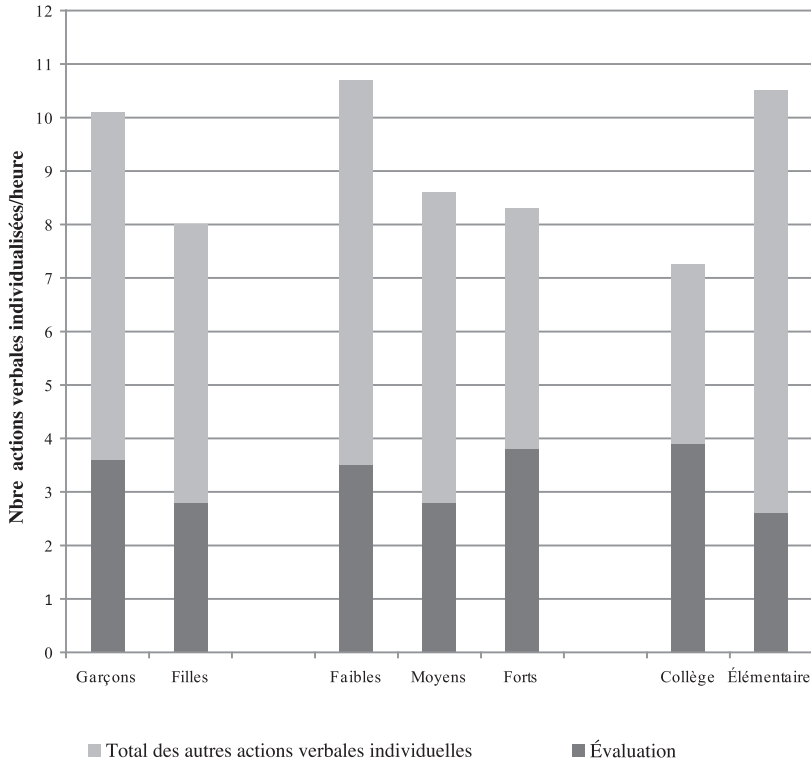


Figure 1. *AVEI en fonction du sexe, du statut et du type d'établissement*

La lecture de la figure 1 nous permet de retenir les trois types d'information qui seront développés ensuite de façon précise notamment en ce qui concerne les deux derniers constats.

- Les garçons des neuf classes observées bénéficient de 10,1 actions verbales individualisées (total didactique et pédagogique) par heure en moyenne tandis que les filles n'en bénéficient que de 8. La proportion des AVEI par rapport au total des interactions verbales n'est pas différenciée selon les sexes, elle est de 36% pour les filles et les garçons.
- Les élèves classés faibles par leur enseignante bénéficient en moyenne de plus d'actions verbales individualisées (10,7/heure) que les élèves classés forts (8,3/heure) ou moyens (8,6/heure). La proportion des AVEI par rapport au total des interactions verbales est plus forte pour les élèves forts (46%) que pour les élèves faibles (32%) ou moyens (33%).

- Les élèves du collège bénéficient de moins d'actions verbales individualisées (7,3/heure) que les élèves du primaire (10,5/heure). La proportion moyenne des AVEI par rapport au total des interactions verbales individualisées est plus importante au collège (54%) qu'à l'école primaire (25%).

De manière plus générale, la proportion des AVEI par rapport à l'ensemble des actions didactiques est de 42%. La proportion des actions didactiques représente 85% des actions verbales individualisées totales dans les neuf classes observées.

La figure 2 achève la présentation générale en précisant le nombre des actions didactiques et des actions pédagogiques.

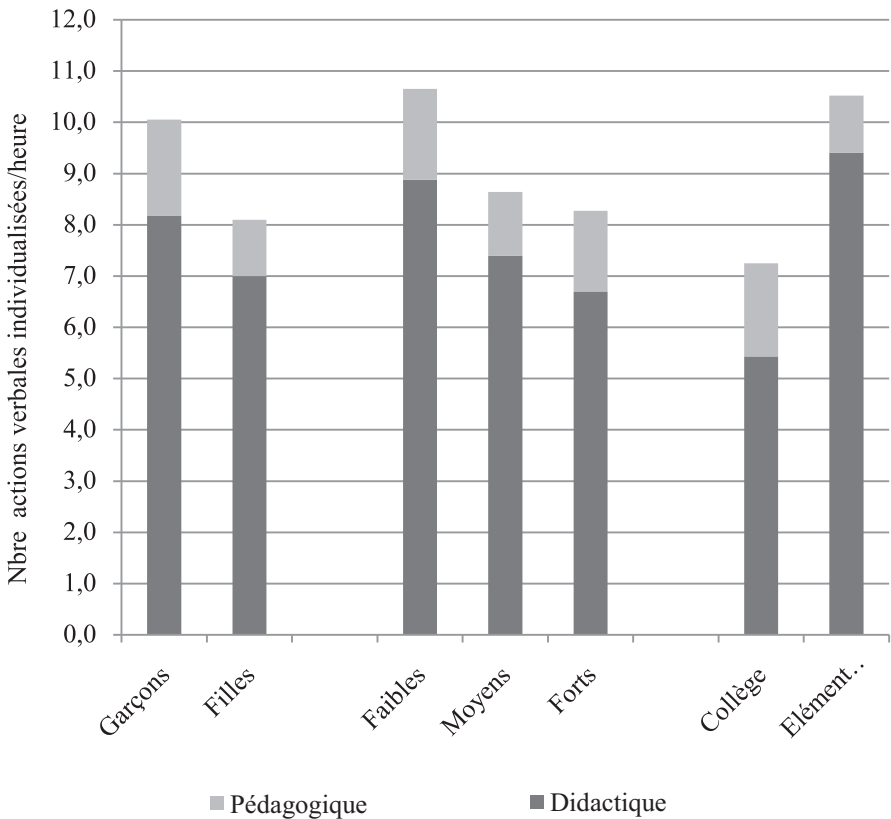


Figure 2. Répartition du didactique et du pédagogique

La part du didactique pour les filles est légèrement supérieure (87% du total des actions verbales individualisées) à celle des garçons (81%). Elle est sensiblement équivalente pour les élèves faibles (83%) que pour les élèves classés forts (81%) ou les élèves moyens (87%) dans les neuf classes. Cette proportion est différente entre le collège (75%) et l'école élémentaire (89%).

De manière plus générale, notre recherche exploratoire montre un certain nombre de stabilités dans l'activité d'évaluation orale de ces neuf enseignantes :

- il n'y a pas de corrélation significative observée entre le sexe et le statut donné aux élèves par les enseignantes (Chi-deux non significatif) ;
- les neuf enseignantes n'évaluent pas plus les filles que les garçons.

Toutefois, nous avons pu observer un certain nombre de diversités dans les AVEI, notamment en fonction du type d'établissement : les enseignantes des écoles primaires se comportent de manière différente sur cette modalité des enseignantes du secondaire. C'est l'objet de la section suivante.

#### ***Des disparités en fonction du type d'établissement.***

Les nombres d'actions individualisées dans les deux types d'établissement font l'objet de la figure 3. La proportion moyenne des AVEI par rapport au total des interactions verbales individualisées est de 54% au collège alors qu'elle n'est que de 25% en primaire. Les enseignantes du collège donnent 4 AVEI par élève et par heure en moyenne contre presque deux fois moins à l'école primaire (un peu plus de 2/heure). Cette différence est statistiquement significative (Chi-deux = 10,17 :  $p = 0,017$ ). Il semblerait que les enseignantes du collège, lorsqu'elles s'adressent individuellement à leurs élèves, le fassent dans un souci d'évaluation dans plus de la moitié des cas. Cela tend à mettre en évidence une centration plus forte de ces enseignantes sur les aspects d'évaluation comparativement aux pratiques de leurs collègues de l'école primaire.

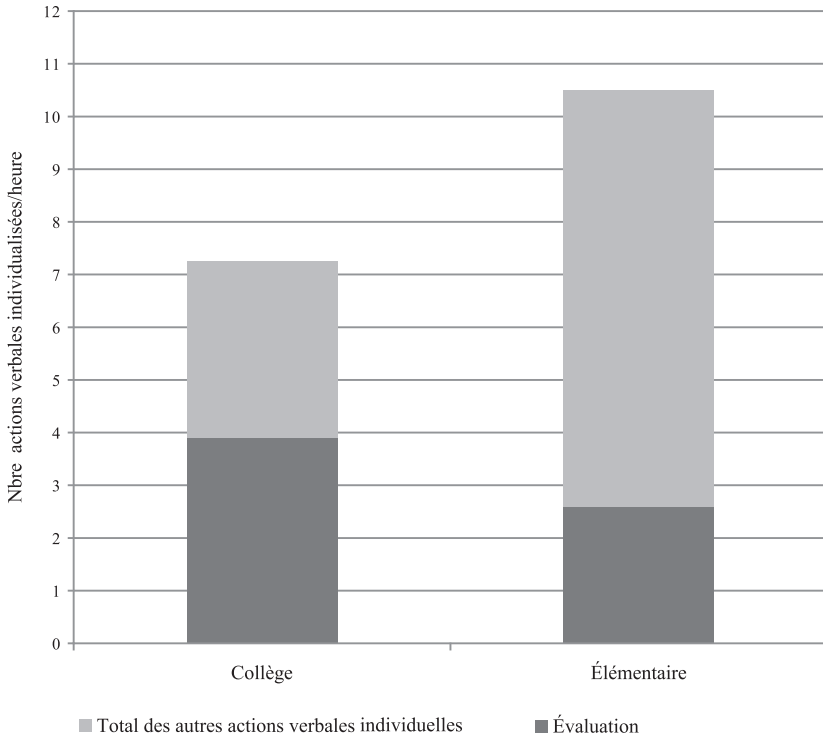


Figure 3. *AVEI par rapport à l'ensemble des actions individualisées*

Les nombres d'actions pédagogiques et didactiques dans les deux types d'établissement font l'objet de la figure 4. La proportion moyenne du didactique par rapport au total des actions verbales est de 75 % (et donc 25 % pour le pédagogique) au collège, elle est inférieure à celle observée dans les 25 séances du primaire qui est de 89 % (11 % pour le pédagogique, Chi-deux = 51,82,  $p \leq .01$ ). Cela veut dire que même si les aspects évaluatifs occupent une large part au collège, il y a plus d'activités pédagogiques au collège proportionnellement à l'école primaire. Cet écart se caractérise notamment par des manifestations de renforcements négatifs en plus grand nombre dans les quatre séances du collège observées.

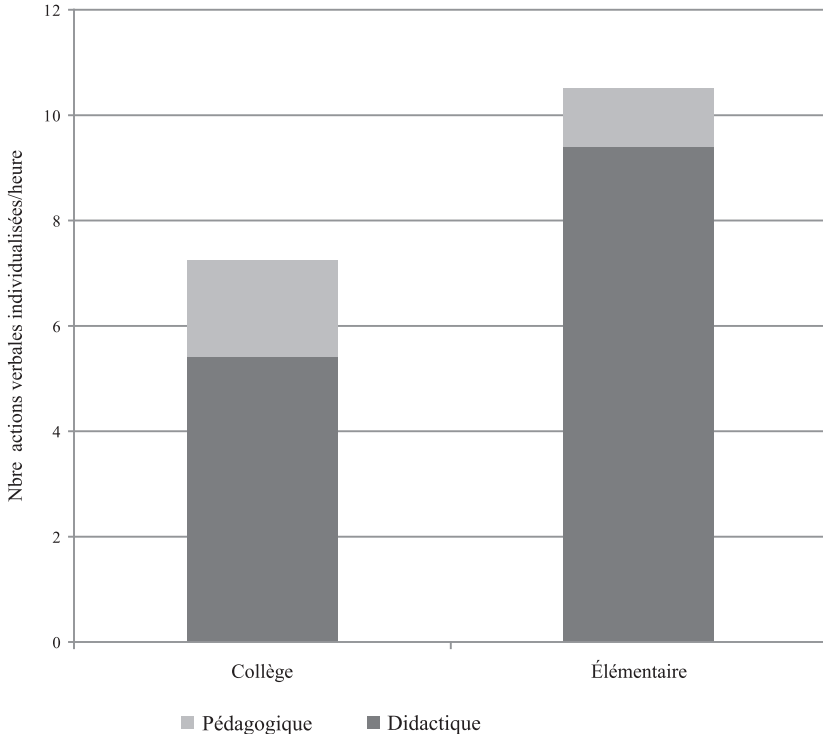
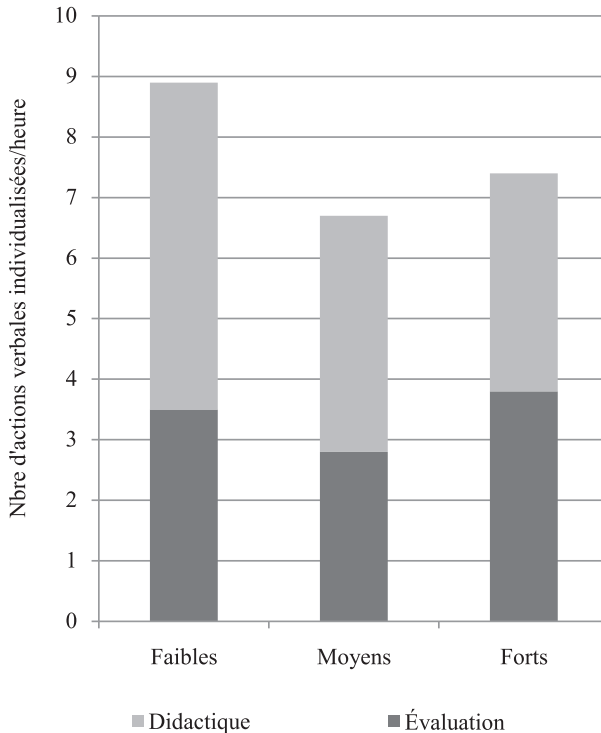


Figure 4. *Pourcentage du didactique et du pédagogique*

Comme l'indique la figure 5, les AVEI représentent 72% de l'ensemble des interactions de type didactique au collège, alors qu'elles ne sont que 28% dans les classes élémentaires. Cet écart est significatif ( $\chi^2 = 14,01$ ,  $p \leq .01$ ). Les activités didactiques au collège sont donc essentiellement centrées sur l'évaluation, alors qu'elles sont beaucoup axées sur des activités d'aides directes et indirectes à l'école primaire.



**Figure 5.** *AVEI par rapport aux interventions de type didactique à l'école primaire et au collège*

Les AVEI des enseignantes du collège sont plus nombreuses que celles des enseignantes des écoles élémentaires, même si globalement les enseignantes du primaire interagissent plus individuellement avec leurs élèves que les enseignantes du secondaire.

Des variations dans l'activité des enseignantes sont à noter également en fonction des statuts des élèves qui ont été donnés par les neuf professeurs. Ces variations sont décrites dans la section suivante.

***Des disparités en fonction du statut des élèves.***

La proportion moyenne des AVEI pour les neuf enseignantes par rapport à l'ensemble de leur activité didactique est de 39% avec les élèves faibles alors qu'elle est de 56% avec les élèves forts et de 38% avec les élèves moyens comme l'indique la figure 6.

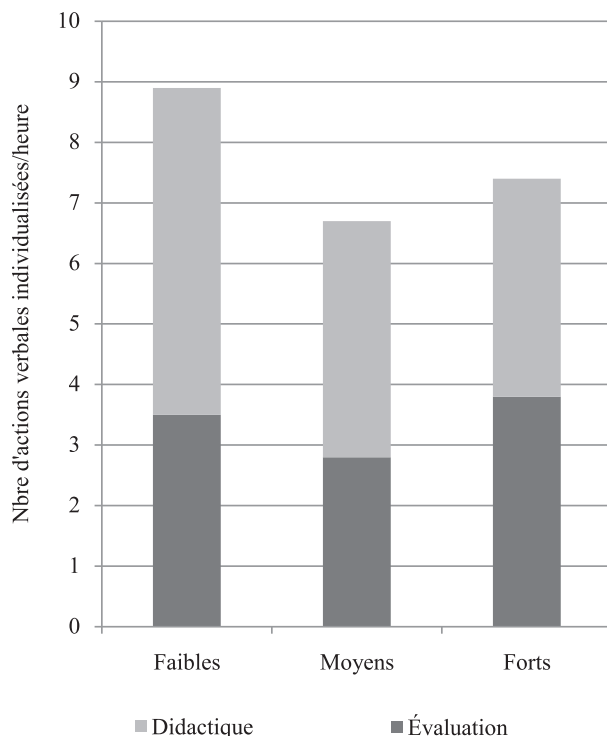


Figure 6. *AVEI, statuts des élèves et didactique*

Les élèves forts bénéficient donc globalement pour notre échantillon, de plus d'AVEI que les autres élèves si on prend en considération uniquement l'activité didactique. De même, la proportion moyenne des AVEI par rapport au total des actions verbales est de 33 % avec les élèves faibles et moyens, alors qu'elle est de 46 % avec les élèves forts, comme l'indique la figure 7.



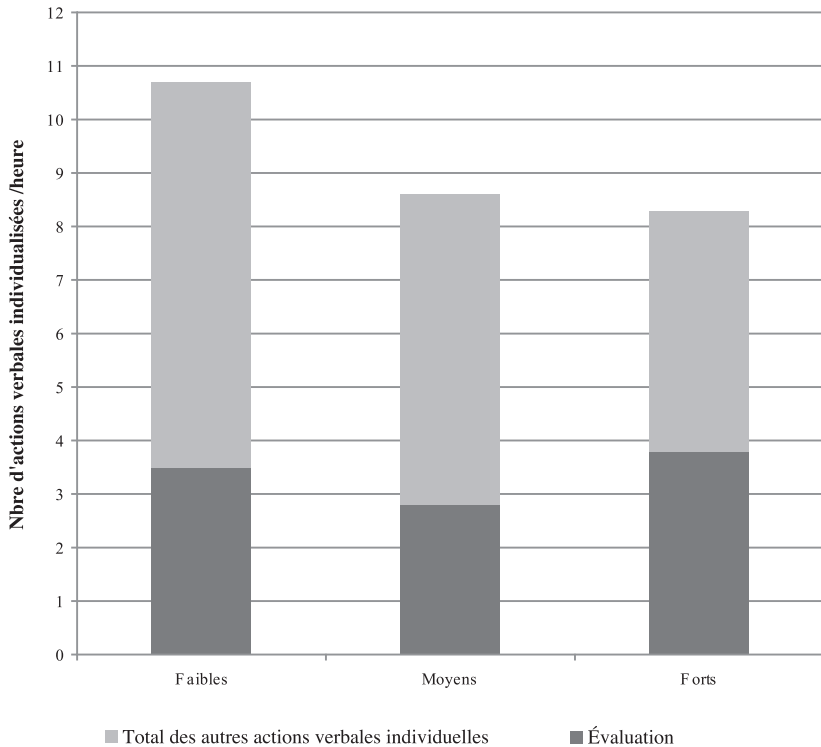


Figure 7. *AVEI, statut des élèves et activité individualisée totale*

La figure 8 présente les nombres d'actions individualisées selon le statut des élèves. La proportion moyenne de la didactique par rapport au total des actions verbales est de 83 % (et donc 17 % pour le pédagogique) pour les élèves faibles, alors qu'elle est de 81 % (19 % pour le pédagogique) pour les élèves forts et de 86 % (14 % pour le pédagogique) pour les élèves moyens. Ces différences ne sont pas significatives d'un point de vue statistique.

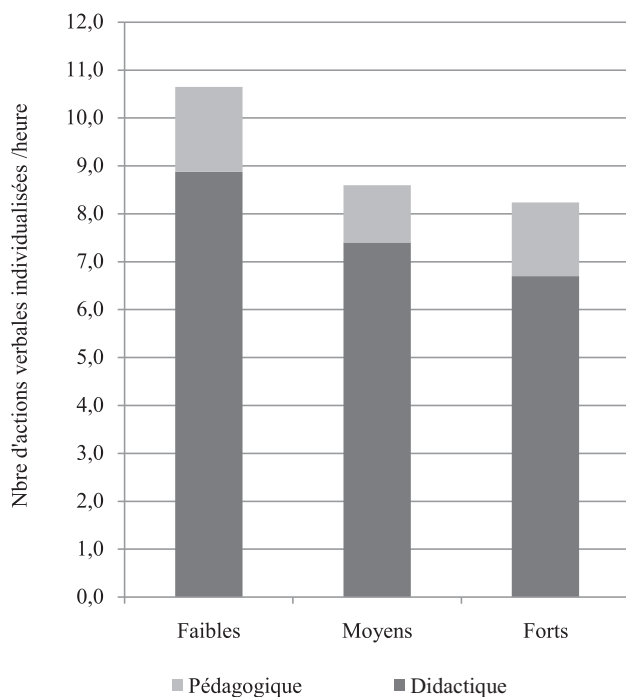


Figure 8. *Activité pédagogique et didactique individualisée en fonction des statuts des élèves*

Enfin, le tableau 3 résume les valeurs moyennes des AVEI en fonction du type d'établissement et du statut des élèves.

Tableau 3  
*AVEI moyennes en fonction du statut des élèves et de l'établissement*

Enseignantes	AVEI		
	Élèves faibles	Élèves moyens	Élèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	3,7	2,4	2,6
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	3,3	3,9	5,3

Les différences des AVEI ne sont pas significatives statistiquement selon les statuts des élèves, que ce soient pour les PE (Kruskal-Wallis = 3,54,  $p = 0,17$ ) ou les PC (Kruskal-Wallis = 0,65,  $p = 0,72$ ). Par contre, si l'on compare les actions des cinq PE et des quatre PC entre elles, il est établi statistiquement que les professeurs du second degré évaluent plus les élèves forts (Chi-deux = 2,06,  $p = 0,046$ ) et moyens (Chi-deux = 2,30,  $p = 0,025$ ) que les professeurs de l'école élémentaire.

***Des disparités en fonction du sexe des élèves.***

Dans notre étude, les filles n'ont pas un meilleur statut que les garçons, ce qui ne correspond pas aux résultats de nombre de recherches européennes ou nord-américaines qui montrent que les filles obtiennent généralement de meilleures performances à l'école. Toutefois, étant donné notre échantillonnage, aucune généralisation de nos résultats ne peut être faite. De plus notre manière d'attribuer un statut à chaque élève constitue une limite à notre étude.

On ne peut pas non plus établir que les neuf enseignantes s'adressent plus aux filles qu'aux garçons de manière générale. De plus, les AVEI des neuf enseignantes ne sont pas différenciées selon le sexe, la proportion moyenne des AVEI par rapport au total des interactions verbales est de 36 % autant chez les filles que chez les garçons.

Toutefois, la proportion moyenne des actions didactiques par rapport au total des actions verbales est de 87 % (et donc 13 % pour le pédagogique) pour les filles et de 81 % (19 % pour le pédagogique) pour les garçons. Ainsi, contrairement là encore à certaines études (Le Prévost, 2009), les filles de nos neuf classes bénéficient de plus d'actions portant sur le contenu d'enseignement que les garçons tandis que ces derniers bénéficient de plus d'actions pédagogiques avec un peu plus de renforcements négatifs. Enfin, la proportion moyenne des AVEI par rapport à l'ensemble des interactions de type didactique est de 41 % pour les filles alors qu'elle est légèrement supérieure pour les garçons (46 %).

## Conclusion

Tout d'abord, il convient de rester prudent. Notre étude est exploratoire et comporte plusieurs limites. D'abord, elle ne porte que sur un effectif d'enseignants limité. La validité interne de la recherche comporte quelques insuffisances : le statut des élèves ne concorde pas dans les deux protocoles de recherche, car il est élaboré à l'issue d'évaluations formelles de mathématiques et de français pour les quatre premières PE et par les enseignantes elles-mêmes après entretien pour le PE5 et les quatre PC. De plus, le nombre de séquences observées n'est pas identique dans chacune des classes (voir tableau 2) et les temps d'observations ne sont pas similaires. Toutefois, dans tous les cas, les calculs ont été ramenés à l'heure.

La compréhension de l'effet-maître et des pratiques d'enseignement efficaces reste un élément central des recherches qui portent sur les pratiques d'enseignement et sur l'évaluation des systèmes éducatifs. Deux éléments de l'effet-maître liés entre eux sont à prendre en considération : l'efficacité pédagogique et didactique moyenne (capacité de l'enseignant à faire progresser tous les élèves de sa classe, quelles que soient leurs caractéristiques initiales) et l'équité (capacité à réduire les écarts initiaux entre élèves). Nous nous sommes intéressés dans cette contribution à tenter d'opérationnaliser la notion d'activité d'évaluation qui semble jouer un rôle majeur dans l'explication de l'effet-maître. Notre étude empirique porte sur le format oral de l'activité d'enseignement de neuf enseignantes observées en classe.

Les résultats montrent une variabilité intra et interenseignantes des activités verbales ainsi qu'un certain nombre de stabilités, notamment dans les différences que l'on peut observer entre l'activité des quatre enseignantes du secondaire et celle des cinq enseignantes du primaire. Les enseignantes des écoles individualisent plus que les enseignantes du collège et leurs AVEI sont moins nombreuses. Les actions verbales portent beaucoup plus sur le contenu d'enseignement au collège.

Toutefois, une seconde idée forte est à retenir. Les enseignantes de l'école primaire de notre échantillon, loin de délaisser leurs élèves faibles, leur consacrent au contraire une grande partie de leurs activités didactiques et pédagogiques individualisées tandis que les enseignantes de collège donnent beaucoup plus d'AVEI aux élèves forts qu'aux élèves faibles, comme s'il y avait pour elles une plus grande nécessité de faire avancer le temps didactique. Ces différences de pratiques d'enseignement pourraient s'expliquer aussi par des

formes de recrutement et de formation différentes des deux catégories d'enseignants. Elles sont de fait plus centrées sur les aspects didactiques et disciplinaires dans l'enseignement secondaire ainsi que sur la mission d'orientation – de sélection? –, mission qui n'existe pas dans l'enseignement primaire.

Nos résultats empiriques montrent donc que des variations et des stabilités dans les variations des pratiques d'enseignement en général et des pratiques d'évaluation orale des élèves en particulier sont liées notamment à deux éléments contextuels pour les enseignants : le type d'établissement d'exercice (primaire ou secondaire) et le statut des élèves concernés par les AVEI. Notons que le sexe des élèves semble jouer un rôle moins important. Pour nous rapprocher plus précisément de la thématique de ce numéro spécial, l'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre des recherches qui permettent de décrire et de réunir des éléments de compréhension et d'explication des modalités, des conditions et des dynamiques du savoir-évaluer des enseignants. Cette activité contribue à une grande part de l'activité globale orale des professeuses, notamment au collège (plus de 50% pour notre échantillon). Nous faisons l'hypothèse qu'elle constitue un élément organisateur des pratiques d'enseignement tout comme le choix de la tâche par l'enseignant (Maurice, 1996), la gestion temporelle qu'il opère au sein de la séance (Maurice & Allègre, 2002) et la régulation des interactions verbales qu'il établit avec ses élèves au sein de la classe (Clanet, 2007).

## NOTES

1. Les performances des élèves ne dépendent pas exclusivement du niveau socio-économique ou culturel de leurs parents ou de leurs apprentissages antérieurs. La recherche a montré que le «contexte» du processus enseignement-apprentissage joue un rôle éminemment important et peut expliquer entre 10 et 20% de la variance des résultats des élèves. Ce contexte peut être défini par l'établissement, la classe dans son ensemble ou par l'enseignant dans une classe donnée. Cet effet de contexte est appelé effet-établissement, effet-classe ou effet-maître généralement dans la documentation. Ce dernier point fait l'objet de recherches qui tentent de déterminer les facteurs d'efficacité des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire de repérer les pratiques des enseignants en classe susceptibles d'affecter la qualité et la quantité des apprentissages des élèves.
2. L'activité productive (qui est observable et qui nous intéresse ici) correspond à l'activité décrite dans le champ de l'ergonomie de tradition française. Elle correspond à la définition qu'en donne Leplat (1992) lorsqu'il la distingue de la tâche (l'apprentissage des élèves pour les enseignants): «La tâche, c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche» (p. 24).
3. Nous différencions séance et séquence. La séquence vise un objectif d'apprentissage (une ou plusieurs compétences) fixé au terme d'un nombre déterminé de séances. Une séance vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. Les séances observées au collège durent toutes autour de 50 minutes. Celles observées à l'école élémentaire peuvent parfois dépasser l'heure. Pour pouvoir effectuer les traitements statistiques comparatifs, nous avons ramené toutes les données recueillies à une heure.
4. Lire 249 actions verbales individualisées sur 458 relevées au total dans l'heure.
5. L'ensemble des actions verbales individualisées correspond à la somme des colonnes 5, 6, 7, 8 et 9 du tableau 1 ci-dessus.

## RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1988). Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaire. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2., *Les dossiers de l'éducation et formations*, 44. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, D.E.P.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2: Deuxième phase, *Les dossiers d'éducation et formations*, 70. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, D.E.P.
- Anderson, L., Evertson, C., & Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum studies*, 12(4), 343-356.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Baumann, J. F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21(1), 70-90.
- Bedin, V. (2007). Faire le choix du concept d'«évaluation-conseil» en éducation et formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 131-140.
- Bedin, V. (2008). *L'évaluation de la qualité d'un projet européen sur la formation: effets et enjeux institutionnels, professionnels et pédagogiques pour l'université*. Communication présentée au congrès international «Les défis de la qualité dans l'enseignement supérieur, vers un changement de paradigme» (AIPU), 19-22 mai 2008, Montpellier.
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller?* Rennes: P.U.R.
- Bedin, V. & Talbot, L. (soumis). *Les points aveugles dans les dispositifs de formation*. Genève: Peter Lang.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans Dumay, X. & Dupriez, V. (éds.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles: De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques, efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (éd.), *L'école l'état des savoirs* (pp. 198-207). Paris: Éditions la découverte.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner: quelles «traces» sur les apprentissages des élèves. Dans M. Bru, & L. Talbot (éds.) (2007), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes: PUR.
- Brophy, J. (1981). A teacher praise : A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5 (5-7).
- Bru, M., & Talbot, L. (dir.) (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: P.U.R.
- Carette, V. (2006), *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Thèse de doctorat non publiée). Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Carette, V., & Kahn, S. (soumis). L'évaluation des compétences ou l'évaluation de l'incertitude? Dans V. Bedin & L. Talbot (éds.), *Les points aveugles dans les dispositifs de formation*. Genève: Peter Lang.
- Clanet, J. (2007). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères*, 36, 211-230.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: P.U.F.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L., (1991). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Toulouse: Octares.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Le Prévost, M. (2009). *Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?* Bruxelles: Printers.
- Marcel, J.-F., & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.
- Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie*, 114, 85-96.
- Maurice, J.-J., & Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes: le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue française de pédagogie*, 138, 115-124.
- Mingat A. (1984) Les acquisitions scolaires au CP: l'origine des différences? *Revue française de pédagogie*, 69, 49-62.
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature, La méthode I*. Paris: Seuil.



- O'Neill, G. P. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 162-185.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : P.U.F.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Rogalsky, 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, 343-388.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay & D. Lafontaine (éds), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Belgique : Labor.
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay & P. Pastré (éds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive, représentations et pratiques à l'école*. (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Toulouse II, Toulouse, France.
- Talbot, L. (1998). Les méthodes d'éducation cognitive, facteurs de diversité à l'école primaire ? *Revue de l'Association francophone d'éducation comparée*, 52, 179-187.
- Talbot, L. (2006). *Les pratiques d'évaluation des professeurs et les élèves en difficultés scolaires*. Dans *Actes de la 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation*, 11-14 avril, Lyon.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 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. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches (HRD), Université de Nantes.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wanlin, Ph. (2011). *Élèves forts ou faibles: qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*. (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Liège, Liège, Belgique.
- White, R. K., & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy: an experimental inquiry*. New York: Harper & Brothers.

Date de réception : 6 août 2011

Date de réception de la version finale : 24 octobre 2011

Date d'acceptation : 6 décembre 2011

