

## Réception des compétences évaluatives : un point aveugle de la formation à l'évaluation

Anne Jorro, jorro@univ-tlse2.fr, UMR-EFTS, Université Toulouse 2 Le Mirail

Yann Mercier-Brunel, yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr, Laboratoire Ligérien de Linguistique, Université d'Orléans.

---

**Résumé :** Alors que la violence scolaire conduit l'Institution française à un discours parfois contradictoire, entre gestion autoritariste et accompagnement au plus près des élèves, nous faisons l'hypothèse que ce qui se joue relève de la reconnaissance professionnelle des enseignants par leurs élèves. Or, cette reconnaissance ne peut pas plus venir d'une forme de violence symbolique des enseignants que d'un discours démagogique renonçant à toute exigence. Les données exposées ici ont été recueillies dans la phase préparatoire d'une recherche qui tente de mettre en évidence l'importance d'une posture évaluative complexe de l'enseignant, relevant de l'ami critique, dans la reconnaissance professionnelle nécessaire pour enseigner. Notre premier objectif est de mettre au jour ce que les élèves perçoivent de cette posture, ce qu'ils reconnaissent et ce qu'ils contestent.

---

**Mots-clés :** parole évaluative, reconnaissance professionnelle, place de l'élève

### 1. La place des élèves dans la reconnaissance de l'enseignant

La mise en place des masters de formation aux métiers de l'enseignement au sein des IUFM, malgré des éléments communs, montre une grande disparité dans l'approche de l'évaluation. Cette dernière est ainsi souvent subsumée à la didactique des différents champs disciplinaires, et donc fait l'objet de peu de réflexions spécifiques sur ses objectifs, ses difficultés, la posture évaluative de l'enseignant, les régulations ou la relation évaluative en général. Ainsi, les futurs professionnels ne se sentent-ils pas forcément démunis tant qu'ils n'ont pas été confrontés à la réalité des classes : ils possèdent un certain nombre d'outils de base à partir desquels se construisent des pratiques que l'on observe ensuite dans les classes. Les limites apparaissent toutefois rapidement : construction d'évaluations peu adaptées (trop simples ou trop complexes), corrections des copies très coûteuses (par manque d'un barème et d'indicateurs pertinents), difficultés à communiquer et à gérer les feedbacks (jugements mal perçus par les élèves, malentendus, manque de différenciation).

C'est sur ce dernier point que l'on voit particulièrement ces jeunes professionnels investir des postures évaluatives un peu caricaturales oscillant entre le verdict arbitraire (Merle, 1996), possiblement humiliant (Merle, 2005), et une argumentation longue et confuse. Or, il se joue derrière ces échanges nombre d'éléments psychologiques (Bressoux & Pansu (2005), qui astreignent les élèves à certains rôles dans les échanges (Mercier, 2009), comme celui de répondant ou plus largement d'exécutant. Ce dont ne se rendent pas toujours compte les enseignants, c'est que cela entraîne forcément une attitude responsive active (Goffman, 1973) qui participe à une forme de reconnaissance professionnelle.

Nous nous appuyons sur les nombreux travaux qui ont fait progresser les savoir-faire évaluatifs en action – trop nombreux pour être cités ici – et plus particulièrement ceux qui portent sur les relations évaluatives en termes de régulation (Allal, 2007) et de postures. Toutefois, il est question, pour nous, non pas des effets des gestes et postures de l'enseignant sur ses élèves, mais du retour de ces effets vers l'enseignant au niveau de sa reconnaissance professionnelle. En quoi le fait d'être un évaluateur plus expert pour un enseignant peut-il participer à la professionnalité que ses élèves lui reconnaissent ? Et quels effets cela peut-il avoir sur la dynamique de classe.

## **1.1 La reconnaissance professionnelle**

La reconnaissance professionnelle s'ancre dans des processus complexes de professionnalisation faisant intervenir les attentes perçues par l'Institution et par la société en général – comprenant notamment la communauté enseignante, les élèves, leurs parents – et un développement professionnel et identitaire Wittorski (2009). Il s'agit dès lors de « ce processus de reconnaissance de soi dans l'activité » Jorro (2009) à partir de la perception avant tout de ce qui est fait, puis de ce qui a changé, évolué, qui s'est amélioré, et enfin des projets, perspectives, de son implication subjective et affective (Jorro, 2006). Nous avons montré que la formation des enseignants interpelle différemment ces dimensions de la reconnaissance professionnelle suivant le type d'accompagnement investi par les formateurs (Crocé-Spinelli & Mercier-Brunel, 2012).

Ces processus interviennent pour le sujet dans deux sens opposés. Premièrement, dans une reconnaissance qui intègre l'enseignant à une communauté de pratiques : parce qu'il reproduit un certain nombre de gestes, qu'il investit un certain nombre de postures, il se comporte comme un professeur, il « fait prof ». Cette recherche de conformité tire l'enseignant vers des gestes emblématiques du métier (Jorro, 2002) relevant de genres professionnels (Clot, 1999). Deuxièmement, il s'agit pour l'enseignant de se démarquer de ses collègues, par une pratique qui certes correspondent aux valeurs et aux projets du sujet, mais dans une perspective axiologique qui valorise ses différences, comme une valeur ajoutée : il est un « bon prof » parce qu'il n'est pas comme les autres.

Cette double direction, entre conformité et singularité, a tendance à confondre la personne et ses compétences professionnelles, au point qu'il est souvent difficile de faire la part des choses y compris pour le sujet lui-même.

## **1.2 Les gestes professionnels**

L'étude de l'agir professionnel suppose un outil d'analyse qui permette tout à la fois de remettre le sujet au cœur de son agir professionnel et de circonscrire une unité d'action. Nous définirons alors le *geste professionnel* comme un acte singulier et impliquant son auteur (Mendel, 1998), porté par une intentionnalité plus qu'une véritable intention (Dewey, 1975), et qui repose sur trois dimensions fondamentales (Jorro, 2002) : une *biographie* créatrice de représentations du métier, de ses codes et de ses usages, des *valeurs* favorisant la construction d'un ethos professionnel « qui irrigue son activité et qui lui permet de différencier les postures d'évaluateur » (Jorro, 2006) et une *adresse à l'autre*, l'élève, dans une approche plus ou moins différenciée, plus ou moins bienveillante, suivant une place qu'on lui laisse prendre ou qu'on lui astreint.

Les gestes professionnels auxquels nous nous intéresserons particulièrement ici sont les gestes évaluatifs, dont on a montré précédemment (Mercier-Brunel et Jorro, 2009) non seulement qu'ils étaient particulièrement emblématiques de la pratique d'un enseignant, mais également qu'ils servaient souvent d'autres fins que celle de l'évaluation des élèves, comme celle de faire avancer une séance ou d'impliquer les élèves dans une résolution de tâche.

Enfin, ces gestes professionnels évaluatifs peuvent aisément faire montre d'une violence symbolique (Mercier-Brunel, 2011), lorsqu'ils prétendent dire le vrai sur un élève, en superposant la personne et ses performances, en prononçant un jugement (re-)produisant une représentation normée (Hadji, 1992) qui est loin d'être sans conséquences sur l'élève à qui il s'adresse (Barlow, 1992), ces conséquences influençant au moins indirectement les performances à venir (Crahay, 2007).

## **1.3 La place de l'élève**

Le recours au geste professionnel comme critère pour appréhender les pratiques enseignantes pourrait avoir comme conséquence de ne placer la focale que sur l'enseignant. L'intérêt de la définition sur laquelle nous nous appuyons est d'appréhender l'adresse à l'élève. Pour autant, cela ne saurait suffire. L'élève en général, et l'adolescent en particulier, entre dans la relation à l'enseignant « en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres [enseignants] » (Goffman & Winkin,

1988). Ainsi, ses représentations et ses manières de se comporter sont partiellement déterminées par cette historicité, même s'il n'en a pas conscience (Vion, 1992). Il y a, du côté des élèves, un ensemble d'attentes et de représentations qui vont les conduire à se positionner par rapport aux gestes professionnels de l'enseignant, des *déterminations énonciatives* « d'ordre psy » (Kerbrat-Orecchioni 2006) qui les amèneront à accueillir ou refuser la parole de l'enseignant, à adopter dans les échanges des positions d'accueil, d'acceptation ou de défense, confortant sa reconnaissance professionnelle ou s'y opposant.

Il est intéressant d'observer que les recherches sur la professionnalisation des enseignants portent – à juste titre – sur les influences institutionnelles et sociales, mais rarement sur ce premier retour qui est donné à l'enseignant : celui de ses élèves. Intuitivement, les professeurs citent souvent le respect manifesté par les élèves ou leur implication dans les tâches proposées comme indicateurs de leur professionnalité, mais toujours à partir de perceptions diffuses – parfois même déconnectées du réel. Il n'est quasiment jamais question d'une grille d'autoévaluation de leurs pratiques à partir des retours des élèves. Alors que le fait d'évaluer les élèves n'est pas explicitement identifiée comme un pouvoir – ainsi on évacue progressivement les mots « jugement », « contrôle », « verdict », connotés comme autoritaires, au profit du mot « évaluation », alors que dans la majorité des collèges les pratiques ont peu changé – il est quasiment impossible de soumettre l'idée d'une évaluation des enseignants par leurs élèves.

Une question se pose : quels sont les risques à demander aux élèves d'évaluer leurs enseignants, alors qu'ils le font de façon implicite par leurs attitudes et peuvent influencer la reconnaissance professionnelle des enseignants ?

## **2. Démarche adoptée**

A partir de cette question, notre problématique consiste à tenter d'articuler les gestes professionnels évaluatifs mobilisés par les enseignants et la reconnaissance professionnelle que cela peut induire du côté des élèves. Bien sûr, nous soutenons qu'il ne s'agit que d'un des éléments de la reconnaissance professionnelle, ensemble de processus complexe ne pouvant se limiter aux seuls retours des élèves.

Nous avons alors émis plusieurs hypothèses :

- Les gestes professionnels sont liés à une forme de reconnaissance professionnelle, incorporée, dont l'enseignant croit bénéficier, entre efficacité de l'agir, évolution et implication subjective tournée vers des perspectives (cf. 1.1.) ;
- Les gestes professionnels évaluatifs sont interprétés par les élèves, avec certains types récurrents d'interprétation qui renvoient à l'enseignant une certaine forme de reconnaissance professionnelle ;
- Ce mouvement de va-et-vient a des conséquences observables au niveau de la vie de la classe.

### **2.1 Une recherche préliminaire**

Notre première préoccupation est de tester la seconde hypothèse, raison d'être des deux autres. En effet, si les élèves n'interprètent pas de façon plus ou moins stable certains gestes professionnels évaluatifs des enseignants ou que cela n'influence pas leur attitude responsive, il nous semble moins utile de nous intéresser à l'origine de ces gestes et hors de propos d'en chercher les conséquences en classe.

Nous avons donc conçu une première étape, liminaire, consistant à vérifier parmi un échantillon d'élèves si les gestes professionnels évaluatifs des enseignants étaient bien interprétés de façon au moins partiellement partagée par différents profils d'élèves.

### **2.2 La méthode retenue**

Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs auprès d'élèves de quatrième au sein d'une même classe. Il s'agissait de les interroger sur leurs représentations de l'évaluation, sur les pratiques

évaluatives de leurs enseignants et sur les compétences ou incompétences qu'ils leur reconnaissaient. Afin d'éviter d'induire leurs réponses, nous avons limité le plus possible nos interventions et avons enregistré puis retranscrit les entretiens afin de vérifier nos éventuelles influences.

### **2.2.1 Les élèves interrogés**

Les élèves interrogés sont tous scolarisés dans un collège de l'académie d'Orléans-Tours, membre d'un réseau ECLAIR. Ils vivent tous dans une cité populaire, en banlieue d'une grande ville, à population majoritairement d'origine étrangère. Il s'agit d'une classe de quatrième extrêmement hétérogène, certains élèves faisant l'objet d'aides spécifiques alors que d'autres suivent des options généralement sélectives – section européenne, latin. Il a été demandé lors du dernier Conseil de classe par la Conseillère principale d'éducation, pour notre recherche, de fournir un à quatre qualificatifs pour chacun des élèves, et les enseignants ont accepté.

David et Célia sont des élèves en grande réussite. David est latiniste, qualifié par ses enseignants de sérieux et efficace bien qu'étourdi. Célia est en section européenne, et qualifiée d'excellente, d'agréable et d'impliquée.

Lucie est décrite comme pipelette, chipie mais performante, Emma comme mature et pertinente. Lucas est déconcertant alors que Thibault est agité et puéril. Ces quatre élèves présentent des profils intermédiaires, avec des réussites dans certains domaines et des difficultés dans d'autres.

Sarah et Stéphane sont deux élèves en difficulté. Sarah est décrite comme puérile et bavarde et Stéphane, qui présente des difficultés encore plus sérieuses, est paradoxal, démotivé et provocateur. C'est d'ailleurs avec ce dernier que nous avons obtenu le moins de réponses : il vivait visiblement l'entretien comme une corvée, et ses réponses ont quasiment toutes été laconiques voire lapidaires.

### **2.2.2 Organisation du recueil**

Les entretiens ont été conduits après le dernier Conseil de classe et la réception des bulletins et avis de passage, les 29 juin et 2 juillet 2012. Ce choix a été fait en accord avec la Principale du collège, afin d'éviter toute pression sur les réponses fournies. Le cadre de la confidentialité a été rappelé en début d'entretien et l'anonymat garanti – certains ont même choisi le prénom qu'il voulait comme pseudonyme pour des éventuelles publications ultérieures. Il est à noter que d'autres ont parfaitement assumé leurs propos, en acceptant que leur vrai prénom soit utilisé – ce que nous n'avons tout de même pas fait.

Les entretiens étaient individuels et ont duré de 15 minutes pour Stéphane, jusqu'à 40 minutes pour Emma, avec une moyenne de 25 minutes environ. Ils ont été enregistrés à l'aide d'un simple magnétophone de petit format posé sur la table, qui n'a que rarement été regardé par les élèves une fois mis en route.

Les élèves semblaient détendus et n'ont pas manifesté de crainte ni apparemment de retenus dans leurs propos ni dans leur posture (sans être insultants, certains mots « crus » de leur langage habituel ont parfois été utilisés). Ils ont été interrogés dans une salle consacrée habituellement à la projection de films, dans une aile éloignée des salles de classes. L'impression générale est celle de propos spontanés.

## **2.3 Les outils d'analyse**

Nous avons procédé à l'analyse de chaque entretien au moyen d'outils linguistiques, suivant des études longitudinales. Nous avons tout d'abord opéré une approche sémantique, en nous centrant sur les lexèmes relevant de l'évaluation, de la compétence des enseignants, de l'attitude des élèves, des aides et accompagnements des seconds par les premiers.

Dans un second temps, nous avons repris à Kerbrat-Orecchioni (2006) la catégorie de *subjectivèmes*, traces de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé. Elle s'appuie pour cela sur les dimensions

affectives et évaluatives et relève trois types d'indicateurs : les déictiques, qui permettent de situer l'action à un niveau personnel ou spatiotemporel, les affectifs, qui marquent un engagement émotionnel du locuteur vis-à-vis de ce qu'il désigne, et les évaluatifs, axiologiques et non axiologiques. Nous avons également cherché les différents modalisateurs (Ducrot & Schaeffer, 1995) : *aléthique*, de l'ordre de la possibilité ou de la vérité, *épistémique*, ce qu'on présume ou dont on est sûr parce qu'on l'a vu ou qu'on nous l'a dit, et *déontique*, ce qu'on a le droit ou le devoir de faire.

Enfin, nous avons procédé à une analyse transversale des différents entretiens afin de reconstituer les gestes professionnels perçus et le positionnement des élèves vis-à-vis de ces gestes – que l'interviewé s'associe ou non à ce positionnement – et d'identifier les éventuels arguments mis en avant pouvant établir des liens logiques, voire causals, entre les gestes des uns et les positionnements des autres.

### **3. Analyse des propos recueillis**

Un des éléments marquant dans les propos recueillis est la grande retenue et la profonde cohérence du discours des élèves. Nous pensons que certains d'entre eux resteraient mutiques alors que d'autres profiteraient de l'occasion pour régler leurs comptes. Il s'avère en fait que, excepté pour Stéphane dont l'entretien a été difficile à utiliser – ses réponses étaient pour la plupart « je ne sais pas » et « je m'en fiche » – les élèves ont été très mesurés tout en énumérant un ensemble données très précises. Un second étonnement a été cet appui permanent sur des éléments factuels : ils ont fait part de peu de sentiments diffus, au profit de faits précis venant appuyer ce qu'ils disaient.

#### **3.1 Un certain type de réponses**

Julie illustre l'arbitraire des décisions d'un enseignant à partir d'un papier reçu sur son bureau, tout en mobilisant des modalisateurs aléthiques et épistémiques manifestant l'aspect non généralisable mais authentique de son anecdote. Lucas montre l'aide méthodologique d'un autre professeur, prenant l'exemple du rangement de son classeur, en mobilisant des affectifs mais également des déictiques temporels précis. Chloé généralise son propos à partir de plusieurs situations vécues dont elle tire un principe de fonctionnement (cas cités également par Lucas). Il semble donc que les élèves portent sur leurs enseignants un regard construit à partir d'éléments précis.

Sur le plan de l'évaluation, on note une forte présence des axiologiques liés aux mots *notes* et *résultats* : ceux-ci sont pour 80 % d'entre eux bons ou mauvais (3/4 bons et 1/4 mauvais). Il en va de même pour le mot *comportement* dans 70% des occurrences. L'évaluation des performances et des comportements reste donc dominée chez les élèves par une vision normative axiologique. Par ailleurs, seuls les deux élèves en réussite définissent l'évaluation de façon complexe, cinq autres l'associant aux *notes* ou au *niveau*. Concernant les bulletins scolaires, ils ne concernent que le comportement (7 réponses sur 8) et ne sont d'aucun intérêt (8/8) sauf éventuellement pour avoir « une bonne image de soi » (Emma).

Enfin, une caractéristique observable dans l'ensemble des entretiens est l'usage de *nous* et de *on* dès qu'il s'agit de parler des comportements. Alors que les élèves interrogés mettent en avant leur singularité dans leurs résultats et leurs difficultés scolaires, il devient très difficile de leur faire isoler leur comportement : les élèves semblent faire bloc face à l'enseignant, que ce soit à son avantage ou pas (Sarah : « elle est sympa avec nous alors nous on est sympa avec elle » ; Lucie : « elle nous crie pas dessus », « je comprends pas qu'elle essaie pas de nous calmer » ; Lucas : « elle nous laisse bien rigoler » ; Célia : « il a commencé à crier / mais nous on travaille pas »).

#### **3.2 A propos de l'enseignant**

Une première chose, due ou pas aux conditions d'entretien, est la grande présence de modalisateurs dès que les élèves émettent un avis sur leurs enseignants. Sur les sept entretiens analysables, tous contiennent des aléthiques faibles de type « je crois » (Célia, David, Lucas, Thibault), « je pense » (Lucie, Emma, David, Sarah), « ils doivent » (Célia).

De même, aucun élève ne remet ouvertement en question les compétences de ses enseignants (Lucie : « si ils ont été acceptés c'est qu'ils savent faire leur métier » ; Célia : « ils savent tous le faire » ; Emma : « ils le font tous »). Seuls deux éléments sont contestés : les préférences et le respect.

Les élèves semblent sensibles aux injustices, y compris lorsqu'ils en sont les bénéficiaires (Célia : « par exemple en général quand c'est les filles qui passent il va leur donner des meilleures notes / alors qu'à des gars ben non » ; Lucas : « il faudrait qu'il soit mieux attentif aux élèves / faire moins de préférences / parce que monsieur XX je suis pas le seul à le dire / il fait des préférences »).

Ils sont également très critiques sur le bruit et l'agitation, dont ils sont pourtant à l'origine : « au niveau autoritaire c'est vrai qu'il y a des profs qui / enfin que je comprends pas trop [...] / par exemple en cours de XX / souvent c'est beaucoup le bordel / il y a jamais des moments calmes [...] je comprends pas c'est qu'elle essaye pas de / de nous calmer » (Lucie) ; « il faudrait qu'il apprenne à être mieux / euh / autoritaire » (Lucas) ; « qu'on est une classe assez bruyante / il a du mal à nous / déjà à nous intéresser / à sa leçon » (Emma).

### **3.3 Bon prof et mauvais prof ?**

Si les élèves reconnaissent spontanément les compétences de leurs enseignants, ils formulent au fur et à mesure des entretiens des critères d'évaluation plus ou moins précis.

Comme écrit plus haut, les critères du « mauvais prof » sont principalement de deux ordres : il ne sait pas se faire respecter, laissant s'installer bruit et agitation au sein de la classe (pour 6 élèves), il montre ostensiblement des préférences (4 élèves). Un troisième critère pourrait toutefois éclairer sur la classification bon prof / mauvais prof : les demandes illégitimes. Ainsi la demande de performances jugées hors de portée par les élèves est un reproche fait par 4 élèves, de même que le manque de temps pour apprendre (2 élèves). Mais où s'arrête la légitimité des enseignants ? Il semble que la réponse à cette question soit relativement stable parmi les élèves : cela dépend de la discipline. En effet, ce reproche vise particulièrement les matières jugées moins importantes, comme l'EPS ou les arts, alors qu'une demande plus conséquente émanant d'un professeur de français ou de mathématiques pose moins de problème. Est-ce à dire qu'un enseignant de matières « moins importante » est forcément considéré comme mauvais ? Apparemment pas, puisque dans nos entretiens un des professeurs de matière artistique, certes cité par peu d'élèves (2 sur 8) est cependant considéré comme « ayant de l'autorité » (Célia) ou faisant faire des choses intéressantes (Sarah). Mais, précise Célia, « c'est pas ce qui va nous faire réussir dans la vie ».

Quant aux « meilleurs profs », les avis divergent. Il est rare qu'un seul enseignant soit cité, généralement il y en a deux ou trois. Mais ici, les dimensions affectives semblent plus présentes : il ou elle « est sympa » pour 6 élèves. A côté de cela, ses compétences pédagogiques et didactiques sont importantes : il ou elle « explique bien » (5 élèves, mais pas les 2 en réussite), « nous aide » (4 élèves), sait rendre son cours intéressant (3 élèves). De plus, 3 élèves plutôt ou totalement en réussite lui reconnaissent de l'autorité : il « tient la classe » ou « a de l'autorité ». Il est à noter que les enseignants reconnus compétents sont dans des champs disciplinaires socialement valorisés (français, mathématiques), mais que les élèves plus en difficulté trouvent compétent au moins un enseignant d'une matière où ils sont en réussite (histoire-géo, sciences, technologie, arts visuels).

Une dernière remarque concerne un des entretiens menés : Emma commence par mettre en avant les qualités du professeur de mathématiques, pour son cours très structuré et ses explications précises puis, au fur et à mesure qu'elle explicite ce qu'il fait en classe, elle semble réaliser que le regard évaluatif de cet enseignant n'est pas très précis, qu'il ne différencie pas, et finalement revient sur ses propos pour conclure par « il ne nous aide pas vraiment en fait ».

### **3.4 Les compétences évaluatives des enseignants**

Les compétences évaluatives semblent, pour les élèves interrogés, assez éloignées des compétences en œuvre au sein de la classe. Spontanément, aucun d'entre eux ne lie l'évaluation au fonctionnement ordinaire de la classe : c'est comme si enseigner était une pratique observable, en interaction avec les élèves – ceux-ci pouvant alors légitimement porter un regard critique – alors que l'évaluation appartenait entièrement aux enseignants, hors du temps de classe, échappant à des élèves qui, pour le coup, ne peuvent que s'en remettre aux savoir-faire professoral.

Dans la première partie des entretiens, l'évaluation est d'abord axiologique, comme nous l'avons écrit plus haut. Elle ne renvoie qu'à des verdicts de type « bulletin scolaire » qu'aucun des élèves interrogés ne conteste, quel que soit son statut scolaire. Puis, au fur et à mesure des échanges, quand est abordé l'intérêt de l'évaluation, 5 élèves font référence aux annotations de l'enseignant de français qui sont « précises » et qui « aide[nt] à comprendre ce qu'il faut améliorer ». 2 d'entre eux (Emma et Lucas) vont relier cela à des encouragements, soulignant la bienveillance des retours qui donne envie de progresser. Concernant le professeur de mathématiques, il est présenté également comme un bon professeur car il « explique bien » (3 élèves, dont Emma qui distinguera ensuite explication et différenciation – voir 3.3). C'est d'ailleurs Emma qui fera un lien entre compétences pédagogiques et compétences évaluatives, en soulignant la diversité des situations évaluatives proposées par le professeur de français, entre interrogation écrites, exercices, recherches à la maison et exposés.

## **4. Synthèse**

Les analyses des entretiens mettent au jour un certain nombre d'éléments, qu'il convient bien évidemment de nuancer au vu du faible échantillon qui est le nôtre, mais qui conduisent à certaines réflexions.

Tout d'abord, les statuts scolaires des élèves semblent jouer un rôle dans les réponses. David et Célia portent un regard plus distancié vis-à-vis des enseignants, les personnalisant moins et recourant à des formulations plus générales, comme s'ils les considéraient comme des individus relativement interchangeables. Les propos sont moins colorés affectivement, moins dithyrambiques, nettement plus tournés vers les disciplines que vers ceux qui les enseignent. En revanche, les élèves intermédiaires portent un regard bien plus étayé par des situations, des ressentis, des interactions passées. Le rapport au savoir a l'air bien plus médiatisé par l'enseignant. Nous noterons que les deux filles portent un regard plus clair que les deux garçons (lexique plus précis, moins d'hésitations, propos plus construit et plus exemplifié).

Les disciplines jouent un rôle majeur dans notre corpus, puisque les élèves accordent davantage de droits aux enseignants de français et de mathématiques et davantage de compétences – du moins au début des entretiens. Il semble que le français soit davantage associé aux interactions – et donc qu'un bon enseignant de français est un enseignant qui investit le relationnel et les échanges – alors que les mathématiques soient plus tournées vers la technicité, les explications, la construction didactique précise de la séance. La question est alors de savoir si cela provient des représentations des élèves, de la représentation que les enseignants ont de leur rôle au sein de leur discipline, ou si cela n'est qu'un élément conjoncturel de notre recueil de données. Concernant les enseignants des matières socialement moins valorisées, les élèves semblent plus critiques vis-à-vis de leur comportement. Alors que certains avouent la gestion problématique également pour des professeurs de langues ou de sciences, c'est avec les professeurs d'art et d'EPS qu'ils sont les plus durs. Pourtant, 2 élèves citent un autre professeur d'art, qui semble intéressant et qui sait gérer sa classe ; mais ils en parlent très rapidement. Là encore, il conviendrait d'étudier une plus grande population pour vérifier l'effet de la discipline.

Enfin, le lien entre reconnaissance professionnelle et compétences évaluatives mériterait d'être étudié de près : le professeur d'art – le plus décrié – et le professeur de français – le plus reconnu – sont les deux seuls dont les critères d'évaluation sont explicitement cités par les élèves. Le premier pour dire

qu'il ne les applique pas de la même façon à tous, le second pour justifier une relation de confiance. Deux hypothèses : soit l'explicitation des critères d'évaluation ne joue aucun rôle dans la reconnaissance professionnelle des enseignants par leurs élèves, soit il s'agit d'une arme à double tranchant, qui favorise une relation apaisée quand son usage semble juste et bienveillant, et la dégrade quand elle met en évidence l'arbitraire.

Enfin, nous concluons ce point avec le fait qu'aucun des élèves interrogés n'avait visiblement d'idée sur l'évaluation en classe, et qu'il semble donc qu'aucun dialogue évaluatif reconnu comme tel n'ait eu lieu. L'évaluation resterait l'apanage de l'enseignant, un retour différé sous forme de verdicts ou d'annotations, parfois expliqués (pas discutés) par l'enseignant mais jamais co-construit. Cela interroge sur le développement d'une pensée métacognitive des élèves, sur leur possibilité de poser un regard éclairé sur leurs performances, donc leur implication dans leurs progrès. Cela interroge également sur la forme de reconnaissance professionnelle dont bénéficient les enseignants, basée sur l'acceptation de compétences reconnues par l'Institution et sur le type de relation psychoaffective instaurée. Le risque n'est-il pas alors d'inciter les enseignants à investir une autorité basée sur le charisme davantage que sur les compétences pédagogiques ?

## **5. Les pistes à explorer**

Comme nous l'avons écrit plus haut, cette recherche a pour objectif d'en introduire une autre, portant sur un échantillon plus grand. Nous envisageons deux pistes pour ce faire.

La première celle d'un questionnaire qui permettrait de mettre au jour les liens entre trois types de variables : des variables indépendantes relatives à l'âge des élèves, certes, mais également à leur genre et à leur statut scolaire, aux disciplines des enseignants mentionnés et à leur représentation de ces disciplines ; des variables (dépendantes ?) relatives aux compétences reconnues ou non reconnues des enseignants en termes de rôle, de gestion de classe, de compétences relationnelles, de retours évaluatifs et de compétences d'ingénierie pédagogique (conception des cours, complexité et variété des contenus, dispositifs favorisés, intérêt suscité) ; enfin, un questionnaire miroir remis aux enseignants permettrait de savoir si la reconnaissance déclarée par les élèves correspond à la reconnaissance perçue par les enseignants.

La seconde piste que nous envisageons consiste à aller observer les séances en classe afin de qualifier le type de reconnaissance dont bénéficie concrètement des enseignants, et en le mettant en lien avec son discours évaluatif explicite et implicite ainsi qu'avec la perception de ce discours par les élèves (obtenue sous forme d'entretiens).

Nous espérons alors pouvoir mettre en évidence l'importance de la réception du discours évaluatif des enseignants dans la reconnaissance dont ils bénéficient, donc le fait que la posture évaluative d'un enseignant relève d'une compétence professionnelle essentielle tant au niveau des apprentissages des élèves – comme cela a été montré par de nombreuses recherches en évaluation – qu'au niveau de sa gestion du groupe-classe par la mise en place d'un véritable dialogue évaluatif.

## **6. Références et bibliographie**

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal (Ed), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Lyon : Chronique sociale.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2005). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Clot, Y (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.



- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal (Ed), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70). Bruxelles : De Boeck Université.
- Crocé-Spinelli, H. & Mercier-Brunel, Y. (2012). La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices : analyse et effets des postures de formateurs dans l'accompagnement du portfolio. *Recherches et éducations*, 7, 11-24.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, Trad.). Paris : Armand Colin (Edition originale, 1916).
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Goffman, E. & Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi* (A. Kihm, Trad.). Paris : Editions de Minuit (Edition originale, 1956).
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (pp.11-37). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *L'Énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La découverte.
- Mercier-Brunel, Y. & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 9-24.
- Mercier-Brunel, Y. (2009). *La parole évaluative de l'enseignant : effets sur les postures langagières des élèves*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse.
- Mercier-Brunel, Y. (2011). Quelle parole évaluative pour quel type d'autorité ? *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 2, 17-22.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF.
- Vion, R. (1992) *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Wittorski, R. (2009). A propos de professionnalisation. In J.-M. Barbier, E Bourgeois, G Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.