



HAL
open science

La parole évaluative de l'enseignant

Yann Mercier-Brunel, Anne Jorro

► **To cite this version:**

Yann Mercier-Brunel, Anne Jorro. La parole évaluative de l'enseignant. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2009. hal-03599133

HAL Id: hal-03599133

<https://hal.science/hal-03599133>

Submitted on 6 Mar 2022

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

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

Yann Mercier-Brunel & Anne Jorro

CREFI-T, Université de Toulouse, France

La parole évaluative de l'enseignant

► Yann Mercier-Brunel, doctorant au Centre de Recherches en Education, Formation et Insertion de Toulouse (CREFI-T / EVACAP).

► Anne Jorro, Professeur au Centre de Recherches en Education, Formation et Insertion de Toulouse (CREFI-T / EVACAP).

Résumé

S'il est admis que la parole évaluative de l'enseignant agit sur les élèves, le présent article tente de montrer que ces conséquences peuvent se manifester dans le développement de savoir-faire langagiers à l'oral. Il apparaît par ailleurs que cette parole servirait un objectif pédagogique qui ne serait pas toujours explicite pour l'élève.

■ Mots-clés : Parole évaluative, geste professionnel, pratiques langagières, pôle discursif.

Abstract

If the influence of teachers' evaluative speech on pupils is admitted, this article attempts to explain that consequences can appear in the development of oral language abilities. Moreover it appears that this language which serves a pedagogical purpose may not be obviously clear to the pupil.

■ Keywords : Evaluative speech, professional gesture, language practices, discursive focus.

La parole évaluative de l'enseignant en classe mobilise des cadres de compréhension qui puisent tout à la fois dans la recherche en évaluation et dans la recherche en didactique de l'oral. Parce qu'elle médiatise un rapport aux objets de savoir tout en renvoyant un énoncé appréciatif sur le travail que l'élève produit, la parole évaluative peut faire l'objet d'une double lecture. La présente recherche s'appuie sur une observation de la parole de classe, inscrite dans le déroulement habituel des séances conduites par l'enseignant. Quel est l'effet de cette parole appréciative sur les élèves ? Quelle place accorde l'enseignant à l'élève dans les échanges discursifs ? Dans la lignée d'approches fondées sur les pratiques langagières quotidiennes en classe, notamment celles coordonnées par l'INRP (Grandaty & Turco, 2001) ou menées par Halté (1999 & 2006), nous nous proposons d'étudier comment une réflexion sur la parole évaluative de l'enseignant peut éclairer le développement de savoir-faire langagiers par les élèves ♦.

► Dans le cadre de cet article quelques résultats d'une recherche de thèse seront discutés.

Penser autrement la parole en classe

En classe, les échanges discursifs sont davantage liés à la singularité de l'enseignant qu'à celle de l'élève. La parole de l'enseignant peut être appréhendée comme une parole experte qui façonne des échanges discursifs, autorise des prises d'initiative ou, *a contrario*, dissuade de toute interaction. La posture énonciative de l'enseignant constitue un geste professionnel majeur (Jorro, 2002) qui puise dans sa propre biographie, pétrie de ses expériences et de son univers symbolique. La difficulté pour la recherche consiste à comprendre comment ce geste professionnel permet à l'élève de construire une parole singulière. Les possibilités comme les limites de l'interaction discursive ont été particulièrement étudiées en classe (François, 1990 ; Wirthner & *alii* 1991). Au moment où l'enseignant s'adresse au collectif classe ou à un élève en particulier, cette interaction peut être source de malentendus lorsque le métalangage de l'enseignant recouvre la parole de l'élève (Langumier, 1990) ou lorsque le registre épistémologique utilisé par l'enseignant n'est pas identifié par l'élève (Jorro, 2005).

Du point de vue de l'appréciation scolaire, la nature des retours de l'enseignant ou « feedback » importe dans la mesure où la parole de l'enseignant vise à structurer la réponse de l'élève ou à vérifier son adéquation. Or, toute parole évaluative ne relèverait pas du feedback (Crahay, 2007), en particulier lorsqu'elle vise le développement de l'activité de l'élève. Dès lors la parole évaluative porterait plusieurs fonctions dont celles de retour sur la production et de développement de l'activité d'apprentissage.

Dans ces interactions, l'enseignant oscille entre différentes postures d'évaluateur, de celle de juge à celle de contrôleur, de celle de pisteur-talonneur à celle de conseiller (Jorro, 2006), et la posture évaluative qu'il tient en classe renseigne sur son rapport à l'évaluation à travers les feedback, l'exploitation de l'erreur. De la relation d'autorité ou celle d'autorisation émergent ces postures.

Du point de vue de l'élève, cette double lecture importe également. La place du sujet dans sa parole intéresse autant la réflexion didactique avec les travaux sur l'oral (Dolz & Scheuwly, 1998 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004) que l'évaluation si, à la suite de Weiss (1991), on retient l'importance des processus

appréciatifs dans la communication scolaire. Comment l'élève peut-il construire une posture de sujet locuteur, entendue comme celle d'un sujet auteur de sa parole et donc parfois exprimer une parole tâtonnante, voire maladroite ? A quel moment l'enseignant lui laisse-t-il cette opportunité ? Le fait de soumettre la parole de l'élève à un intérêt disciplinaire - comme le préconisent les Instructions Officielles au travers de dire/lire/écrire dans toutes les matières - ou à une préoccupation de l'enseignant, ne conduit-il pas à une *parole vide* où le sujet n'apparaît plus. Il s'agit en fait de toute la problématique du dire et du parler : le *dike*, soumis à la règle - Benvéniste (1966) rappelle d'ailleurs que dans la plupart des langues indo-européennes, le vocabulaire juridique est fondé sur cette racine grecque - et une parole qui trouve son origine dans le *para ballein*, ce qui va de pair avec ce que l'on projette, toujours associé pour les Grecs à un but visé. A quel moment fait-on dire à l'élève, et à quel moment parle-t-il ?

La réponse à cette question est consubstantielle au développement des savoir-faire propres à la parole puisque, pour Bruner (1987), « la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer ». Bautier (1997) préconise alors de penser la langue en termes de pratiques langagières, évitant ainsi de la réduire à la maîtrise de formes textuelles.

Contrairement à ce que laisse présumer son étymologie, l'enfant est loin d'être celui « qui ne parle pas ». Il maîtrise *a fortiori* à l'école élémentaire, un certain nombre de savoir-faire provenant au moins pour une part de l'école et pour une autre de son milieu familial. L'une comme l'autre sont des *communautés intellectuelles* (Plane, 2001) dans lesquelles il va apprendre à s'exprimer en s'appuyant sur des savoirs partagés. Il est alors question d'*habitus* liés aux « *manières de faire ou de dire* » (Bourdieu & Passeron, 1970) et à la structuration globale du discours (Lahire, 2000), mais également de « *l'histoire du sujet, de sa construction et de ses transformations* » (Charlot, 2003). Car, comme le signalait Wallon (1997), c'est un monde d'adultes que le milieu propose à l'enfant, monde dans lequel sa place reste incertaine. Il demeure donc une singularité irréductible de l'enfant locuteur, et sa parole ne peut être réduite à un apprentissage pris en charge par un dispositif didactique.

Pourtant, elle ne s'appuie pas non plus sur une somme de savoir-faire langagiers qu'il développerait en toute indépendance vis-à-vis de l'enseignant. L'élève est sous l'influence permanente de la parole de ce dernier qui, comme tout adulte selon Freud, lui impose ses fantasmes et ses angoisses par un discours dont il doit se *déprendre* (Freud, 2001). Il est prisonnier d'un désir spéculaire qui peut l'inciter à chercher à ressembler à « l'image de lui » projeté par l'enseignant (Dor, 1985), ou du moins à accepter cette image comme reflet de la réalité. Or, c'est particulièrement dans la parole évaluative que l'enseignant renvoie une *valeur* de l'élève. Mais de quelle valeur est-il question ? Valeur du travail effectué ? Valeur de l'élève et donc jugement de valeur dont certains auteurs ont décrit les limites (Cardinet, 1989 ; Merle, 1996, 2005).

Problématique et hypothèses

Comment alors peut-on observer les conséquences de la parole de l'enseignant sur celle de l'élève ? Il paraît difficile, de prime abord, de pouvoir étudier quelque chose d'aussi singulier et intime que la parole d'un sujet, sans tomber dans une approche psychologique « hasardeuse ». Notre approche emprunte à la sociolinguistique. Premièrement, dès que des personnes discutent, a lieu une interaction, à prendre dans le sens d'« *influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973). Deuxièmement, la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2006) permet d'intégrer à la situation de communication l'ensemble des protagonistes du discours - allocutaires ou non - et les différents paramètres que sont par exemple le statut social, les contraintes du contexte, le paraverbal, etc. Enfin, les notions de valeurs et effets perlocutoires d'un discours (Austin, 1970), avec comme différence notable les conditions de réussite de l'énoncé (Grice, 1979), fournissent un ensemble d'indicateurs pour l'analyse de la parole évaluative de l'enseignant.

Du côté de l'élève, il s'agit de s'intéresser non à l'usage du code, mais en-deçà, au positionnement énonciatif suivant un pôle discursif (François, 1991), c'est-à-dire suivant son implication sur le plan cognitif : répond-il simplement à une question ou fait-il avancer le propos ? Se contente-t-il de décrire le réel ou cherche-t-il à faire des liens originaux pour s'approprier une situation ?

La problématique de la recherche consiste donc à caractériser les liens observables entre la parole évaluative de l'enseignant et le positionnement énonciatif de l'élève. Deux hypothèses émergent alors :

1. La parole évaluative de l'enseignant a des conséquences observables sur le discours de l'élève en termes de positionnement énonciatif.
2. Cette parole servirait un objectif pédagogique qui ne serait pas toujours explicite pour l'élève.

Population observée

L'expérimentation a lieu dans quatre classes de CE2 d'un même groupe scolaire -les élèves ont donc entre 7 et 9 ans, 8 pour la plupart- dans un quartier plutôt favorisé du centre-ville de Nice. Ce groupe, de deux écoles de dix classes chacune, est calme d'après les déclarations d'incidents et des cas de violence, et ses résultats aux évaluations nationales sont au-dessus des moyennes académiques et nationales d'environ 10 %. Quasiment deux tiers des élèves proviennent de classes moyennes ou supérieures - cadres moyens et professions libérales -, un tiers de milieux plus modestes, voire précaires. Le choix d'un seul groupe scolaire permet d'adopter une approche comparatiste en minimisant les variables sociales, car les deux écoles partagent le même secteur et fonctionnent de concert dans la répartition des élèves. Il est toutefois à noter que l'une d'elle est école d'application, pas l'autre.

Ces quatre classes ont des effectifs de 26 à 28 élèves - en fonction des départs et arrivées d'élèves en cours d'année - ce qui est assez important en élémentaire, la moyenne du groupe scolaire se situant aux alentours de 25,5 élèves par classe.

L'école n'appartient pas à un Réseau Ambition Réussite.

Les cinq enseignants, quant à eux, ont des profils assez différents : Corinne et Valérie sont toutes deux maîtres-formateurs, et enseignent depuis près de vingt ans dont dix-sept en CE2. Ghyslaine et Mathias sont titulaires depuis un peu plus de dix ans, dont quatre en CE2. Ludivine, enfin, est la modulatrice de Valérie, et prend en charge sa classe un tiers du temps scolaire. Cela fait quatre ans qu'elle intervient en CE2 avec chaque année les mêmes disciplines à enseigner.

Méthodologie de la recherche

La méthode choisie pour le recueil de données a été l'observation directe filmée, au nom d'une triple pertinence (Arborio & Fournier, 2003). Une pertinence *sociale*, d'abord, puisqu'il semblait impossible d'étudier des pratiques langagières scolaires autrement qu'en allant les observer dans leur milieu naturel, à savoir la classe. Une pertinence *pratique* ensuite, car l'observation est centrée sur l'interaction, prise comme un échange sans rupture de cadre spatiotemporel (Kerbrat-Orecchioni, 1990), et qu'il fallait pouvoir analyser finement des « *attitudes tellement incorporées et devenues "naturelles" qu'elles sont difficilement objectivables dans un discours* » (Rissoan, 2004). Enfin, une pertinence *théorique*, due au fait que la parole de l'enseignant prend toutes ses dimensions dans le cadre institutionnel du fonctionnement scolaire, et que c'est précisément dans la classe que l'élève a le plus de chance d'y être sensible : il y a ici un « effet loupe » particulièrement intéressant pour une recherche.

Mais si l'usage de la vidéo se justifie par le fait que « *la réalité sociale, telle qu'elle se manifeste dans le domaine du sensible, échappe rarement à la perception sonore ou visuelle* » (Terrenoire, 2006), deux limites apparaissent : premièrement « l'image n'est pas le signe » (Passeron, 1991 : 258), et celui-ci doit être isolé et interprété, avec toute la subjectivité que cela implique ; deuxièmement le placement de la caméra relève d'une forme de subjectivité, omniprésente dans l'analyse, enfermant l'œil dans un « *tunnel phénoménologique* » (Lahlou, 2006). L'analyse doit donc s'appuyer sur un protocole précis et argumenté.

Dans le cas présent, la caméra était systématiquement placée au fond de la classe, au-delà du dernier rang d'élèves, sur pied et suivant un champ fixe afin qu'un événement ne détourne pas l'angle du film, comme cela aurait pu être le cas avec un caméraman. Aucun changement n'a été opéré pendant le tournage, aucune interruption n'a eu lieu. Le chercheur était présent, mais distant de quelques mètres de là, afin que les élèves ne soient pas trop perturbés.

Il était demandé aux enseignants de mener une séance de correction, où la parole évaluative a une place importante, mais où il est également question pour les élèves de comprendre, donc de s'inscrire dans un dialogue didactique tant sur les objets que sur les démarches. Le ou les exercices corrigés devaient porter sur un thème relevant des mathématiques ou du français. Ainsi les cinq séances filmées ont une durée différente et portent sur des thèmes distincts :

- Corinne corrige un seul exercice long, où il est question d'identifier pour douze pronoms personnels les groupes nominaux auxquels ils se substituent. La phase de correction dure environ 34 minutes.

- Mathias corrige neuf exercices de grammaire - constitution de phrases prototypiques, identification et analyse de verbes - et de conjugaison - être, avoir et aller - de longueurs diverses, durant plus de 44 minutes.
- Ghyslaine corrige six exercices de mathématiques où il est question de la décomposition canonique de nombres à trois chiffres, en partant de problèmes portant sur des euros ; la phase de correction dure un peu plus de 31 minutes.
- Valérie corrige cinq exercices identiques, où il faut trouver le ou les nombres correspondant à une liste de propriétés mathématiques - trois à chaque fois ; la séance dure environ 37 minutes.
- Ludivine corrige un exercice long de géométrie où il s'agit d'identifier les angles droits, à partir d'un gabarit, pour chacune des six figures proposées ; la séance dure environ 22 minutes.

L'analyse des données a été opérée à partir d'une grille de lecture articulant des indicateurs portant sur les énoncés des enseignants et sur l'activité discursive des élèves. Les premiers indicateurs recherchés dans la parole de l'enseignant portaient sur les modalités et dimensions de son discours, caractéristiques d'un certain type d'engagement (Caron, 1989) : par exemple les modalités aléthiques, déontiques ou épistémiques inscrivent le propos dans la vérité, le droit ou le savoir.

Les seconds indicateurs résidaient dans l'emploi des subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 2006) permettant de situer l'énoncé de l'enseignant dans le cadre énonciatif : l'emploi de déictiques (les pronoms personnels *je* et *tu* ou le démonstratifs *ça* disent le réel du point de vue du locuteur), le cadre d'une subjectivité évaluative et axiologique - par l'utilisation de verbes (*bavarder* au lieu de *parler*, *récidiver* pour *recommencer*), d'adjectifs (*bien* au lieu de *vrai*) ou d'adverbes (*bien*, *presque*, *seulement*).

Les derniers indicateurs consistaient en l'effet perlocutoire recherché et/ou atteint par la parole évaluative, en termes de demande, de persuasion, d'induction et d'orientation, suivant que l'effet s'observe respectivement sur le comportement, les croyances, les sentiments ou la réflexion des élèves (Vermersch, 2007).

Indicateurs portant sur les énoncés de l'enseignant	Modalités	Aléthiques (<i>apodictique vs hypothétique</i>)
		Epistémiques (<i>connaissance vs supposition</i>)
		Déontiques (<i>droit vs devoir</i>)
	Subjectivèmes	Déictiques (<i>pronoms personnels et démonstratifs</i>)
		Verbes (<i>intrinsèquement ou occasionnellement subjectifs</i>)
		Adjectifs (<i>axiologiques et évaluatifs</i>)
		Adverbes (<i>axiologiques</i>)
	Effets perlocutoires	Demande (<i>ordre, requête</i>)
		Persuasion (<i>argumentation, démonstration</i>)
		Induction (<i>manipulation, rhétorique</i>)
		Orientation (<i>accompagnement, questionnement</i>)

En ce qui concerne les élèves, nous avons défini trois registres. Les premiers indicateurs relevaient du *registre interactif*, où il était uniquement question de préserver la face (Goffman, 1974), celle de l'enseignant comme la sienne, notamment en adoptant un comportement attendu.

Les seconds indicateurs se rapportaient au registre de *l'intercompréhension*, portant sur le monde des objets, celui des règles ou celui de la subjectivité (Habermas, 1987). Il s'agissait d'observer si l'élève cherchait à donner des réponses, à s'inscrire dans une procédure ou à discuter des mobiles de l'action.

Les derniers indicateurs relevaient du registre de *l'interprétation*, réduite pour l'observation à la manifestation de liens opérés entre des éléments non explicitement liés. On parlait de raisonnement si tous les éléments étaient présents, de savoir si une partie d'entre eux étaient extérieurs à la situation et venaient des connaissances acquises, de sensibilité quand l'élève exprimait un sentiment ou une idéologie personnelle.

Indicateurs portant sur les énoncés des élèves	Registre de l'interaction	Figuration (lire, obéir, suivre le rituel)
		Réparation (admettre son erreur, s'excuser)
		Confirmation (reconnaître les mérites, flatter)
	Registre de l'intercompréhension	Action constative (parler de l'objet)
		Action régulatrice (parler du comportement à adopter vis-à-vis de l'objet)
		Action expressive (parler des liens des acteurs vis-à-vis de l'objet, de leurs intentions)
	Registre de l'interprétation	Raisonnement (faire des liens originaux entre les objets présents)
		Savoir (faire des liens entre des objets présents et une connaissance encyclopédique ou expérimentielle)
		Singularité (relier l'objet à ce qu'il évoque sur le plan idéologique ou sensible)

L'analyse des données

Dans le cadre de cet article, nous nous sommes restreints à l'analyse d'un des indicateurs de l'énonciation évaluative de l'enseignant : l'utilisation de l'axiologique « bien ».

En situation de classe, le recours à cet axiologique se fait essentiellement suivant deux de ses trois natures grammaticales (les enseignants privilégient l'adverbe et l'adjectif au détriment de l'interjection), et son utilisation est sensiblement différente chez les cinq enseignants (voir annexe 1). Ainsi, Mathias s'en sert nettement plus que les autres tandis que Ludivine y recourt très peu. De même, dans les énoncés de Valérie il s'agit davantage de l'adverbe (« bien comprendre », « bien entourer », « bien regarder ») que de l'adjectif (comme dans « c'est bien »). Corinne et Ghyslaine, quant à elles, semblent avoir des usages similaires,

consistant à tenter d'asseoir une démarche correctrice, en gratifiant d'un « très bien » les premiers élèves qui interviennent avec succès - une fois le rituel installé, elles ne recourent quasiment plus à cet axiologique.

Un certain nombre d'observations peuvent alors être relevées au sein des retranscriptions des cinq séances :

- 1) L'adverbe « bien » est associé à une valeur perlocutoire portée par les verbes auxquels il est lié (le plus souvent une demande - « place-le bien » [Ludivine, 9], plus rarement une orientation - « regarde bien » [Corinne, 311]). Ces valeurs rencontrent toutefois des succès divers auprès des élèves.
- 2) Ludivine et surtout Valérie, qui favorisent l'adverbe par rapport à l'adjectif, voient davantage d'élèves inscrits dans l'intercompréhension que les trois autres enseignants, en justifiant les nombres ou les angles éliminés à partir des consignes ou des propriétés mathématiques (voir annexe 2). Il semble que les tâches mathématiques puissent également être à l'origine de ce phénomène.
- 3) Excepté pour Valérie, l'adjectif « bien » est la plupart du temps précédé de l'adverbe « très ». Ces « très bien » sont articulés suivant une logique propre à chaque enseignant (pour Mathias, par exemple, ils servent à accélérer le rythme de la correction).

■ Une parole qui cherche à façonner un *habitus* scolaire

Premier point, l'adverbe « bien » est associé à trois catégories, de verbes : les verbes d'action *mécanique qui renvoient* à « répéter, articuler, lire » (pour oraler) appellent une simple exécution de la demande. Ceux d'action *procédurale qui s'expriment avec* « ranger, relever, classer » exigent une certaine réflexion. Les verbes *cognitifs* comme « réfléchir, trouver, comprendre » se rapportent aux processus et aux raisonnements mis en œuvre par les élèves. Ils sont mobilisés à travers les formes suivantes : « Article bien / ma grande » [Corinne, 258], « place-le bien » [Ludivine, 9] ou « Réfléchis bien » [Valérie, 247].

Avec les verbes *mécaniques*, « bien » relève simplement d'un ordre à exécuter. Lorsqu'il accompagne une demande, l'effet perlocutoire de figuration est réussi la plupart du temps, et l'élève applique mécaniquement la consigne.

Avec les verbes *procéduraux*, qui impliquent une dimension physique et une dimension cognitive, l'effet perlocutoire est souvent réel, et les élèves s'inscrivent quasiment toujours dans une action, que cela produise le résultat attendu ou pas.

Avec les verbes purement *cognitifs*, il semble que l'usage de « bien » reste sans effet. Dans les cas observés, les élèves se rabattent au mieux sur de la figuration - à la question « as-tu bien compris ? » ils répondent « oui » de façon plus ou moins convaincue - ou restent paralysés.

■ Une parole incitative pour l'élève

Le second point découle du premier : le recours à des verbes procéduraux, ou tout du moins utilisés dans ce sens, inscrit l'élève dans une action régulatrice, dans laquelle on le voit adopter une attitude qui, à défaut d'être conforme à ce qui est attendu, est rarement en totale inadéquation.

Dans l'énoncé « tu lis bien la consigne hein » [Valérie, 57], adressé à Johanne, celle-ci redouble d'attention et lit l'intégralité des indices qui permettent de trouver le nombre, et non seulement le premier indice comme ça avait été fait jusque-là. C'est visiblement ce qu'attendait Valérie.

Dans « Bon / donc comment fait-on pour bien le reconnaître ? » [Valérie, 97], l'élève comprend qu'elle ne peut pas laisser le nombre-solution être simplement le seul nombre non-barré : elle l'entoure, conformément à ce qu'attendait l'enseignante.

■ Une parole qui fait sens pour l'enseignant

Le troisième point met en évidence un renforcement de l'adjectif « bien » en « très bien », et son apparition liée à une logique interne, tout du moins chez les trois enseignants qui l'utilisent le plus : Corinne, Mathias et Ghyslaine. Au contraire du simple « c'est bien », « très bien » est intimement lié à une intention plus ou moins consciente de l'enseignant.

Pour Corinne, « très bien » est présent sept fois. Il est utilisé trois fois en début de séance pour assurer la mise en place du rituel de correction. Puis, avec les quatre dernières apparitions de « très bien », il s'agit du soutien à trois élèves qui montrent quelques difficultés. Aucun « très bien » n'est adressé aux élèves qui fournissent les réponses attendues du premier coup ; tout au plus ont-ils droit à « exactement » ou « d'accord ». Il faut également relever que l'investissement de Corinne dans les saynètes ayant abouti à un « très bien » est manifeste dans la longueur des échanges : sept questions/réponses successives pour l'élève Angelo, huit pour l'élève Silh, quatre pour Maria. Les « très bien » n'arrivent qu'au terme de ces échanges, lorsque l'élève fournit la correction de la phrase.

En ce qui concerne Mathias, la présence des « très bien » est importante - 31 fois. Cependant, c'est l'environnement de l'axiologique qui permet de comprendre la logique qui le sous-tend. Il est fréquemment entouré de « allez », « vite » ou « phrase suivante ». Mais c'est en étudiant la répartition de ces « très bien » que l'on perçoit le mieux la cohérence. Ils sont présents par séries, et semblent systématiquement aller de pair avec une diminution de la durée des tours de parole. Alors que les corrections des exercices 1 et 3 sont significativement plus longues que les autres, le recours à sept « très bien » dans l'exercice 2 et six dans l'exercice 4 permettent repasser sous le seuil de l'écart-type. La présence de douze « très bien » dans la correction des quatre derniers exercices permet d'aboutir à des tours de parole d'une moyenne de 2,3 secondes, moins de la moitié de ceux du début de la séance. Mathias conclura d'ailleurs la correction par la réplique suivante : « Très bien / et voilà / (*en souriant*) une correction d'évaluation / c'était un peu long ».

Le recours de Ghyslaine à l'axiologique « très bien » est moins évident : la clef de l'explication réside en fait dans la performativité des élèves interrogés. Les « très bien » sont destinés à des paroles autorisées correspondant à des actions demandées, et uniquement une fois que ces actions ont été menées à leurs termes. Ainsi trois élèves *expliquent*, leurs interventions faisant échos à un « pourquoi » de l'enseignant. Les six autres à avoir eu droit à « très bien » appliquent une procédure de résolution.

Leurs rôles dans la correction sont intéressants : une lit la consigne, trois corrigent les trois questions du second exercice, les deux autres corrigent respectivement la première question des exercices 3 et 4. Ceux qui interviennent par la suite, même s'ils le font de façon efficace et convenable, ont simplement le droit à « oui », « voilà », « d'accord », voire aucun retour. Si l'on se penche sur le type des paroles d'élèves évaluées par un « très bien », on observe qu'il s'agit toujours d'actions régulatrices situées à des moments-clefs de la séance de correction, c'est-à-dire plutôt en début, lorsqu'il s'agit d'installer une démarche canonique.

Interprétation et discussion

Sur les cinq enseignants de l'échantillon, les cas de recours de Ludivine à l'axiologique « bien » semblent les plus difficiles à interpréter, vu le petit nombre d'occurrences. En revanche, pour les quatre autres, il est possible non seulement d'observer une cohérence dans les « bien », mais également de mettre au jour des éléments d'intentionnalité et de possibles liens avec le pôle discursif des interventions des élèves (voir annexe 3).

Valérie privilégie les adverbes « bien », qu'elle associe à des verbes procéduraux dans plus de la moitié des cas. Elle semble ainsi pencher du côté de la mise en activité des élèves, sur le plan procédural et cognitif, comme le montre également le fait d'interpeler « les autres » à seize reprises pour leur demander s'ils sont d'accord ou s'ils ont trouvé l'erreur. Elle n'évalue quasiment jamais directement la performance produite, préférant demander l'accord des autres élèves, d'où le faible nombre d'évaluatifs ou d'axiologiques comme « très bien ». Cela semble être une des explications du fort taux d'actions régulatrices de la part des élèves, supérieur à celui des autres enseignants.

Mathias a le plus grand nombre d'occurrences de « très bien », présents en série. Ces derniers semblent faire partie des outils au moyen desquels il accélère le temps didactique, notamment au niveau de la durée des tours de paroles. Comme Mathias ne refuse quasiment jamais de répondre aux questions personnelles des élèves, et notamment concernant les annotations sur leurs feuilles de contrôle, il oscille entre des périodes de discussion et des périodes d'accélération où apparaissent les « très bien ». Cette rapidité de correction est progressivement dévolue aux élèves qui vont également plus vite, en réduisant leurs interventions à des énoncés de type constatif, où ils donnent des réponses sans les justifier.

Corinne reste avant tout dans la maîtrise de la parole, avec le plus grand taux de détention de la parole par l'enseignant (75 %), le moins de prises de parole spontanées par les élèves (16 % des tours de parole d'élèves). Elle montre un soin particulier dans la gestion du rituel de correction, d'où sans doute le plus fort taux de figuration de la part des élèves. Sur le plan du contenu, elle cible certains élèves et les accompagne dans leur démarche jusqu'à ce qu'ils trouvent la réponse, d'où le plus grand taux d'échanges consécutifs avec le même élève - à neuf reprises un élève s'exprime consécutivement plus de quatre fois, avec un maximum de quinze répliques successives. Cela semble être une des explications du ratio actions

constatives/actions régulatrices le plus en faveur des premières -près de 4 pour 1- car il y a peu de place pour une intercompréhension quant aux règles à appliquer : celles-ci sont surguidées.

Ghyslaine manifeste *a priori* la même tendance que Valérie, à rechercher la mobilisation des élèves dans des procédures de résolution. Toutefois, sa posture semble se rapprocher davantage de celle Corinne, avec un fort taux de parole enseignante (74 %) et peu de prises de parole spontanées des élèves (16 % également). De plus, elle recourt plus aux « très bien » qu'à l'adverbe « bien ». Toutefois, en les utilisant en fin de résolution, et vis-à-vis d'élèves qui participent à la mise en place du rituel de correction - premiers exercices ou premières résolutions des exercices suivants - elle favorise le développement du pôle des actions régulatrices, le second plus important après Valérie. En fait, il semble qu'elle parvienne à un résultat comparable à celui de Valérie à l'aide d'une stratégie différente ; la question est toutefois de savoir si l'investissement cognitif dans les actions régulatrices favorisées par les deux enseignantes est de la même qualité.

Enfin, en ce qui concerne Ludivine, il semble que la cohérence soit plus difficile à percevoir. Peu de « très bien », certes, mais surtout des échanges presque entièrement sur le pôle de l'intercompréhension. Le taux de prises spontanées de parole par les élèves est très élevé (61%), les échanges interactifs quasi inexistants, et aucun élève n'enchaîne plus de trois tours de parole consécutifs - notamment parce qu'il est souvent interrompu par un camarade, ou parce que l'enseignante fait intervenir quelqu'un d'autre. Peut-être la jeunesse dans le métier explique-t-elle cela, ou que la cohérence interne a échappé à notre analyse.

Il semble donc que la parole évaluative de l'enseignant n'obéisse pas toujours à un objectif évaluatif, mais parfois à des impératifs de gestion de séance. On identifie alors des postures d'évaluateurs qui servent d'autres intérêts. Dans ces cas, ce sont le plus souvent des postures de *juge* ou de *contrôleur* (Jorro, 2006), qui recentrent l'élève sur les objets et dirigent - pour le contrôleur - ou occultent - pour le juge - les démarches. Lorsque l'évaluation est mise au service de l'accompagnement des élèves, les postures d'*entraîneur* ou de *conseiller* sont mobilisées.

Ce qu'il y a de remarquable, c'est que dans les deux cas les élèves investissent en plus des actions constatives nécessaires à la correction, soit un pôle interactif où les savoir-faire mobilisés sont d'ordre social - préservation de la *face* de l'enseignant et éventuellement de la leur - soit un pôle d'actions régulatrices, où le savoir-faire langagier est davantage procédural, comme lorsque Tristan explique son erreur, sans qu'on le lui ait demandé, à partir de la lecture de la consigne [Valérie, 104]. Il semble donc que les stratégies des élèves leur permettent de construire des savoir-faire langagiers qui restent cependant cantonnés dans les domaines de l'interaction et de l'intercompréhension sans jamais atteindre le registre de l'interprétation. La parole évaluative de l'enseignant induit-elle la prééminence des registres interactifs et intercompréhensifs ? N'y a-t-il pas dans ce cas des activités cognitives de bas niveau (Caffieaux, 2009) ? Telle est la question à laquelle nous sommes confrontés. Comment dès lors permettre la construction d'une parole singulière pour l'élève ?

Conclusion

L'étude de l'utilisation de l'axiologique « bien » permet de mettre au jour différents gestes professionnels (accélération du rythme, contrôle des échanges, renvoi de l'élève à une démarche canonique, accompagnement dans la critique de sa démarche) et différentes postures (juge, contrôleur, entraîneur, conseiller).

Du côté des élèves, les postures sont également différentes, avec les classes de Mathias et de Corinne investissant le pôle interactif davantage que les autres - ce qui permet de construire des savoir-faire en termes d'interactions sociales, comme la figuration, la réparation ou la confirmation -, celles de Ghyslaine et de Valérie se démarquant par une forte présence des actions régulatrices qui renvoient à des savoir-faire d'explicitation ou de déconstruction de démarches pour identifier les erreurs.

Nos deux hypothèses semblent confirmées d'une certaine manière. D'une part le recours des enseignants à l'axiologique « bien » est sous-tendu par une intentionnalité qui fonde sa cohérence, celle-ci n'étant en fait pas réellement évaluative, mais pragmatique, recherchant des effets perlocutoires tournés vers la gestion de séance. D'autre part, les postures langagières des élèves diffèrent nettement d'une classe à l'autre, suivant l'enseignant. Ainsi, chez Valérie, l'axiologique « bien » est associé à des verbes en cours d'action, chez Ghyslaine il n'intervient qu'après la réponse, lorsque la démarche prescrite a été suivie, et dans ces deux cas les actions régulatrices des élèves sont plus nombreuses que dans les trois autres. Ces deux types d'énonciations évaluatives auraient donc des conséquences sur la parole des élèves.

En fait, ce qui peut surprendre, c'est qu'un axiologique à forte connotation évaluative serve moins à évaluer une performance d'élève qu'à permettre à l'enseignant d'atteindre des objectifs de structuration de la séance, et que, quelle que soit sa posture, l'élève développe des savoir-faire de type langagier qui se situent principalement dans l'ajustement social et scolaire, et non dans la régulation épistémique telle que pourrait le supposer le registre interprétatif.

ANNEXES

Annexe 1 : Utilisation de l'axiologique « bien » en fonction des enseignants de l'échantillon.

Enseignants	Bien : adjectif			Bien : adverbe			Bien : interjection			Total
	Nb	ramené à 200 tours de parole	%	Nb	ramené à 200 tours de parole	%	Nb	ramené à 200 tours de parole	%	
Corinne	10	12	67%	5	6	33%	0	0	0%	15
Mathias	35	21	95%	2	1	5%	0	0	0%	37
Ghyslaine	12	17	85%	2	3	15%	0	0	0%	14
Valérie	8	7	32%	13	12	54%	3	3	14%	24
Ludivine	1	2	33%	2	3	67%	0	0	0%	3
TOTAL	66	13	69%	24	5	26%	3	1	5%	93

Annexe 2 : Répartition des pôles discursifs des énoncés d'élèves en fonction des enseignants.

Processus	Interactifs			Intercompréhensifs			Interprétatifs			Total
	Figuration	Echanges répara-teurs	Echanges confirma-tifs	Actions consta-tives	Actions régula-trices	Actions expres-sives	Raisonnement	Savoir	Sentiment	
Ghyslaine	24	0	5	67	44	0	1	0	0	141
	17%		3,5%	47,5%	31%		1%			
Corinne	50	8	9	63	17	0	5	2	0	154
	32,5%	5,2%	6%	41%	11%		3%	1,3%		
Mathias	91	8	7	185	64	0	7	7	1	370
	24,6%	2,1%	2%	50%	17%		2%	2%	0,3%	
Valérie	20	1	4	89	57	0	0	0	0	171
	12%	0,5%	2,5%	52%	33%		0	0		
Ludivine	2	0	1	81	31	1	1	0	2	119
	1,7%		0,8%	68,1%	26,1%	0,8%	0,8%		1,7%	

*Annexe 3 : Récapitulatif des analyses de verbatims
de quatre des cinq enseignants.*

Enseignants	Intentionnalité	Utilisation de l'axiologique « bien »	Effets perlocutoires sur les registres discursifs
Corinne	Diriger les prises de paroles, asseoir le rituel de correction, amener certains élèves à trouver la réponse.	« Très bien » destinés à ces élèves ciblés lorsqu'ils ont trouvé le résultat.	Plus haut taux d'énoncés interactifs (44%), plus fort ratio actions constatives / régulatrices (≈ 4).
Mathias	Respecter le temps prévu et répondre aux questions personnelles des élèves.	Utilisation de « très bien » en série, participant à des périodes d'accélération.	Taux élevé d'énoncés interactifs (28,7%) et d'actions constatives (50%).
Ghyslaine	Entraîner les élèves à s'appropriier les procédures en les appliquant.	« Très bien » en fin de correction, pour des élèves confortant la procédure à suivre.	Second plus fort taux d'actions régulatrices (31%).
Valérie	Entraîner les élèves à s'appropriier les procédures, en les appliquant ou en les critiquant.	Favorise l'adverbe « bien », par rapport à l'adjectif, associé à des verbes procéduraux.	Plus fort taux d'actions régulatrices (33%).

Références bibliographiques

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères*, 15, 11-25.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale*, Tome I. Paris : Gallimard
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* (J. Piveteau & J. Chambert, Trad.). Paris : Retz (Edition originale, 1983).
- Bucheton, D., Broner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53.
- Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et Evaluation en Education*, 32-1, 85-114.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 41-52.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & J. Caillot (Eds.) *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris : Editions Fabert.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (eds), *Régulation des apprentissages à l'école et en formation*. pp. 45-70. Paris : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : E.S.F.
- Dor, J. (1985). *Introduction à la lecture de Lacan, Tome I : L'inconscient structuré comme un langage*. Paris : Denoël.
- François, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînement. In F. François (Ed.) *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 55-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (2001). *Introduction à la psychanalyse* (S. Jankélévitch, Trad.). Paris : Payot (Edition originale, 1917).
- Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (2002). Enseigner l'oral ? *Repère*, 24, 3-21.
- Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (A. Kihm, Trad.). Paris : Editions de minuit (Edition originale, 1956).
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, Trad.). Paris : Editions de minuit (Edition originale, 1967).
- Grandaty, M. & Turco, G. (2001). *L'Oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, 57-72. Paris : EHESS
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome I : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (J.-M. Ferry, Trad.). Paris : Fayard (Edition originale, 1981).
- Halté, J.-F. (1999). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Repères*, 103-104, 29, 3-8.
- Halté, J.-F. (2006). Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage. *Mélange CRAPEL*, 29, 13-28.

- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Jorro, A. (2005). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations ». *Actes du congrès international de l'AIRDF sur CDrom*. Québec.
- 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.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *L'Énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lahlou, S. (2006). L'activité du point de vue de l'acteur. *Communication*, 80, 209-234. Paris : Editions du Seuil.
- Langumier, M. (1990). Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues entre le maître et l'élève en CM2. In F. François (ed.), *La communication inégale* (pp. 113-145). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF
- Nonnon, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître-élèves en Section d'Education Spécialisée. In F. François (Ed.), *La communication inégale* (pp. 147-212). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Nonnon, E. (1992). Un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique. Le rôle de la verbalisation et des échanges verbaux dans les démarches d'apprentissage. *Innovation*, 23/24, 9-22.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In Ph. Grandaty & G. Turco (Eds.) *L'Oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 65-102). Paris : INRP.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral: construction sociale, construction cognitive. In Ph. Grandaty & G. Turco (Eds.) *L'Oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 225-258). Paris : INRP.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris: Editions du Seuil.
- Rissoan, O. (2004). Une méthode de traitement sociologique de données filmées. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 82. <http://bms.revues.org/index1079.html>.
- Terrenoire, J.-P. (2006). Sociologie visuelle. *Communication*, 80, 121-143. Paris : Editions du Seuil.
- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. *Expliciter*, 71, 1-23
- Vygotski, L. (1998). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris: La Dispute. (Édition originale, 1934-1937).
- Wallon, H. (1997). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin (Edition originale, 1941).
- Wirthner, M., Martin, D. & Perrenoud, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Paris : Delachaux et Niestlé.