

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 3

Artikel: Évaluation et interaction maître-élève

Autor: Crahay, Marcel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786362>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Evaluation et interactions maître-élève ¹

Marcel Crahay

La procédure d'évaluation - quelle qu'elle soit - influe sur les interactions maître-élèves. En effet, toute évaluation agit non seulement comme une interaction sur le comportement de l'élève en classe (sa participation), mais aussi contribue à forger l'image et, partant, les attentes que le maître a vis-à-vis de l'élève. Or, comme le montrent les recherches menées dans la foulée de la célèbre expérience de Rosenthal et Jacobson (Pygmalion à l'école), les images du maître affectent à des niveaux divers le processus interactif. Critiquer les maîtres pour leur subjectivité et, dans certains cas, pour leur parti pris ne sert à rien. Tout individu se forge des représentations schématiques de ses interlocuteurs. C'est ce qu'enseigne la théorie de l'attribution. Pourtant, le principe de l'évaluation formative suppose qu'on adopte vis-à-vis de ces mécanismes d'attribution une attitude de circonspection.

1. Evaluer, c'est interagir.

Le terme «évaluation» est très employé dans les discussions pédagogiques. Il revêt pourtant - peut-être pour cette raison - de multiples sens. Tantôt le terme évaluation renvoie aux interrogations ou aux examens, c'est-à-dire aux procédures mises en place pour mesurer le degré de maîtrise des connaissances par les élèves. Tantôt il renvoie aux procédures installées par des chercheurs pour mesurer l'impact d'une évaluation peut encore désigner les comportements par lesquels le maître réagit, en cours de leçon, aux réponses des élèves («C'est juste!», «C'est faux!»).

Pour ceux et celles qui sont chargés de la formation des élèves ou des étudiants, le terme vaut surtout pour son premier sens: c'est de l'évaluation des élèves et de leurs performances qu'ils souhaitent entendre parler. Mais,

¹ Communication faite au colloque sur «l'évaluation dans l'enseignement» Université de Valenciennes et du Hainaut Cambresis (UVHC) Valenciennes, le 24 octobre 1984. Avec l'aimable autorisation des organisateurs.

même dans ce domaine mieux défini, le terme évaluation a pris un sens nouveau depuis qu'on a découvert que toute appréciation portée sur le travail ou le comportement d'un individu affecte son comportement futur. Bien plus, on sait aujourd'hui que le comportement de l'enseignant à l'égard de la personne qu'il évalue sera influencé par l'évaluation qu'il a portée. Autrement dit, en évaluant un élève, le maître va non seulement influencer le comportement de cet élève, mais aussi son propre comportement à l'égard de l'élève.

Aujourd'hui, on considère que toute évaluation affecte le comportement du maître et celui de l'élève.

Cette considération est fondamentale. Elle montre bien qu'on ne peut envisager les opérations d'évaluation comme l'établissement d'un bilan qui n'affecte en rien le processus d'enseignement et d'apprentissage. Certes, évaluer, c'est mesurer. Mais, lorsqu'il s'agit de comportements humains, l'opération de mesure est elle-même une conduite dirigée vers autrui; elle est un fait interactif d'autant plus important que les enseignants communiquent toujours leurs appréciations. Peut-on imaginer un enseignant qui examine les copies de ses élèves sans attribuer de notes ni faire de remarques écrites ou orales? ... Cette éventualité ne semble pas correspondre à la réalité scolaire. Bien plus, même si le maître ne communiquait pas son appréciation, la création d'une situation plus ou moins standardisée serait déjà un comportement social et le silence du maître sur le résultat de l'épreuve en serait encore un autre. Se taire et ne pas réagir, c'est déjà communiquer. Évaluer la performance d'un élève consiste donc à interagir avec lui.

Dans la suite de cet exposé, nous essayerons d'abord de répondre à deux questions:

1. En quoi les procédures d'évaluation (et la communication de ses résultats) sont-elles susceptibles d'influencer les comportements d'apprentissage des élèves?
2. En quoi les procédures d'évaluation sont-elles susceptibles d'influencer les conduites d'enseignement des maîtres?

Ensuite, nous chercherons à comprendre le processus psychologique sous-jacent à certaines réactions des maîtres. Enfin, nous discuterons brièvement l'antinomie entre l'évaluation formative et les théories implicites de la personnalité véhiculées par certains enseignants.

2. Évaluation et réactions affectives des élèves à l'égard des tâches scolaires.

Les recherches américaines les plus récentes montrent combien l'implication des élèves dans les tâches scolaires détermine la quantité et la qualité de

leurs apprentissages¹. Plus un élève participe activement aux activités de la classe, plus et mieux il apprendra. Etablissons une première relation:



Schéma n°1

Certes, d'autres variables déterminent les performances, mais la participation a le grand avantage d'être une variable changeable².

La qualité de la performance de l'élève (sa réponse à une question ou à un test) détermine l'évaluation de l'enseignant: celui-ci réagira probablement de façon positive à une «bonne» performance et façon négative à une «mauvaise» performance³. Ceci permet de compléter le schéma:

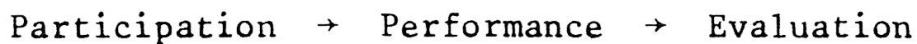
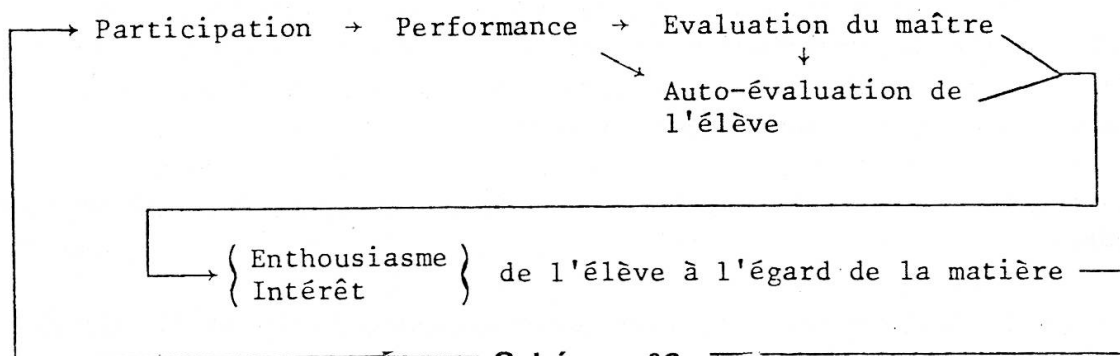


Schéma n°2

L'élève se juge aussi lui-même. Il trouve sans doute des éléments d'appréciation dans le degré de confiance qu'il a dans ses prestations, dans les questions auxquelles il a répondu ou dans les procédures qu'il a utilisées pour répondre. Bref, par bien des voies, l'élève se forge sa propre idée sur la valeur de ses performances. Mais les jugements du maître dont l'élève fait l'objet affectent considérablement son auto-évaluation. Or, comme l'ont montré différents auteurs (White; Atkinson et Feather)⁴, un élève convaincu de son incompetence dans une matière ne trouve plus guère d'énergie à y consacrer: il ne persévéra pas en cas de difficulté et n'approfondira pas son étude. Inversement, le succès dans une matière scolaire la rend attrayante pour l'élève; celui-ci va s'impliquer de plus en plus dans l'étude de cette matière.

Cette analyse, inspirée de Bloom, nous permet d'enrichir le schéma précédent.



Dans ce processus, l'évaluation du maître joue un rôle crucial. Mais il faut se rappeler que cette évaluation est elle-même déterminée par la performance: un maître adressera plus probablement une appréciation positive à l'élève si sa performance est de bonne qualité que si elle est de pauvre qualité.

L'année scolaire d'un enfant sera très probablement un succès si les étapes placées dans le schéma prennent une valeur positive; elle risque d'être une catastrophe en cas de valeurs négatives.

Cette analyse est sommaire, car les évaluations des enseignants peuvent s'échelonner du très négatif au très positif en passant par toute une série de nuances. Il faut, toutefois, admettre que si la majorité des élèves reçoivent tantôt des évaluations positives, tantôt des évaluations négatives, les performances de certains sont sanctionnées de façon quasi permanente par des évaluations négatives, tandis que d'autres obtiennent tout aussi régulièrement des évaluations positives.

Comment devient-on un élève en difficulté?

Il existe sans doute plusieurs réponses à cette question, mais un élève à problème peut être le résultat d'un certain type d'interaction maître-élève.

Supposons un élève moyen qui débute une année par quelques contre-performances. Il s'ensuit des évaluations négatives du maître et le risque est grand que le découragement et le désintérêt s'installent. La participation de cet élève aux activités scolaires risque également de décroître. Une faible participation en classe, cela signifie souvent pour les maîtres paresse, passivité ou faible capacité de concentration. De toute façon, les contre-performances de l'élève risquent de s'accumuler, rythmées par l'évaluation négative de l'enseignant,... L'enfant est entré dans la spirale de l'échec.

De tels dérapages ne peuvent être contrôlés que si le maître crée délibérément des situations où les chances de succès sont, pour l'élève en échec, maximales, s'il l'encourage fortement, s'il l'exhorte, bref, s'il manifeste à son égard, une attente positive.

Voilà un beau principe pédagogique. Cent fois répété par les pédagogues les plus divers⁵, il ne semble guère appliqué.

3. L'impact des attentes des maîtres sur les performances des élèves.

La recherche en éducation fourmille d'exemples qui attestent que les maîtres développent très rapidement une attente positive à l'égard des enfants qui, en début d'année, réussissent des performances de qualité. Cette attente positive se traduit, chez le maître, par une série de comportements

stimulants adressés préférentiellement à ces élèves. Inversement, vis-à-vis des élèves qui se montrent malhabiles, peu sûrs d'eux-mêmes et incapables de réussir les épreuves de début d'année, les enseignants développent une attente négative. Celle-ci les amène à adopter des conduites défaitistes envers certains élèves.

Le point d'origine de ces recherches concernant les attentes des enseignants est une expérience de Rosenthal et Jacobson⁶. Les maîtres sont avertis que d'après les résultats à un test, un certain nombre de leurs élèves sont sur le point de s'épanouir intellectuellement. En fait, c'est une prophétie fantaisiste. Elle se réalisera pourtant. A la fin de l'année scolaire, le quotient intellectuel des élèves désignés s'est élevé de façon très significative. De plus, ces élèves ont réalisé, en lecture et en mathématique, des progrès supérieurs à ceux de leurs condisciples qui avaient, en début d'année, un quotient intellectuel équivalent.

Depuis cette expérience dont la méthodologie n'était pas sans faille, de nombreux travaux sont venus compléter et préciser l'apport de Rosenthal et Jacobson. Ainsi, Chaikin, Sigler et Derlega⁷ ont pu observer que les maîtres s'approchent plus souvent des élèves qu'ils perçoivent comme des enfants doués. Ils les regardent plus souvent, hochent la tête affirmativement dès le début de leurs réponses et leur sourient plus fréquemment. Robovits et Maehr⁸ constatent que la participation des «bons élèves» est plus souvent sollicitée et plus régulièrement suivie d'encouragements que celle des autres élèves. Ces chercheurs soulignent également combien le qualificatif de «bon élève» accordé par un maître est influencé par les résultats scolaires obtenus par les élèves l'année précédente. Au terme d'une recherche minutieuse, Brophy et Good⁹ ont pu mettre en évidence que les maîtres laissent plus de temps aux élèves réputés «bons» pour répondre à leur question.

Résumons ces résultats de recherche par un schéma:

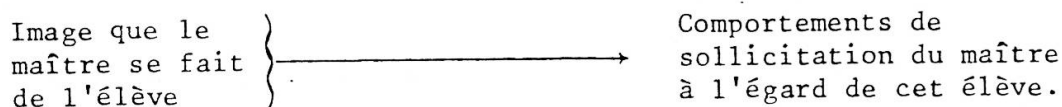


Schéma n°4

Si on tient également compte de l'observation subsidiaire de Robovits et Maehr, on peut compléter le schéma précédent comme suit:

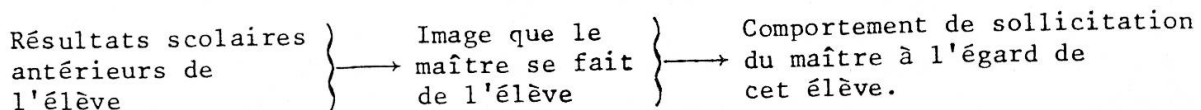


Schéma n°5

Par ailleurs, selon Brophy et Good, il semblerait que, pour la même qualité de réponse, un élève réputé «bon» a plus de chances qu'un élève réputé «faible» de recevoir une appréciation positive. Cette observation rejoint la conclusion de plusieurs études docimologiques: une copie d'élève réputé «fort» est examinée avec plus de bienveillance que celle d'un élève réputé «faible»¹⁰. L'évaluation que le maître porte sur une performance d'élève est affectée par l'image qu'il a de cet élève. On peut schématiser cette relation comme suit:

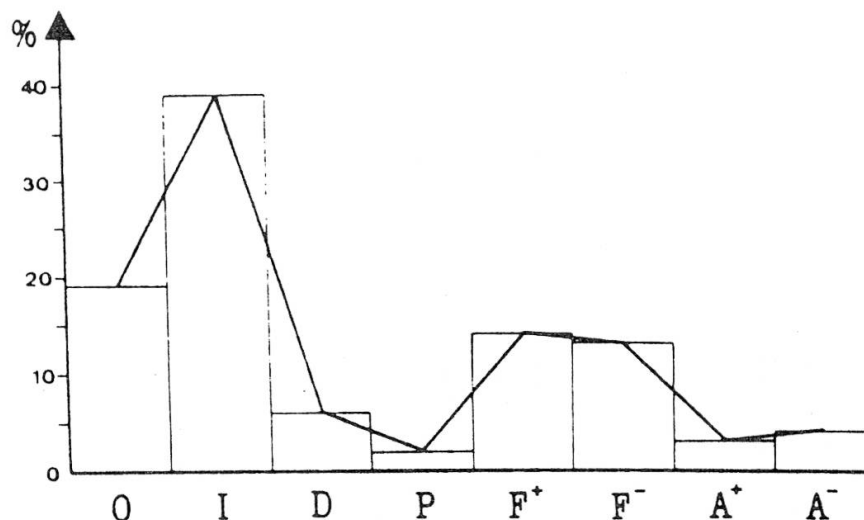
Image que le maître se
fait de l'élève



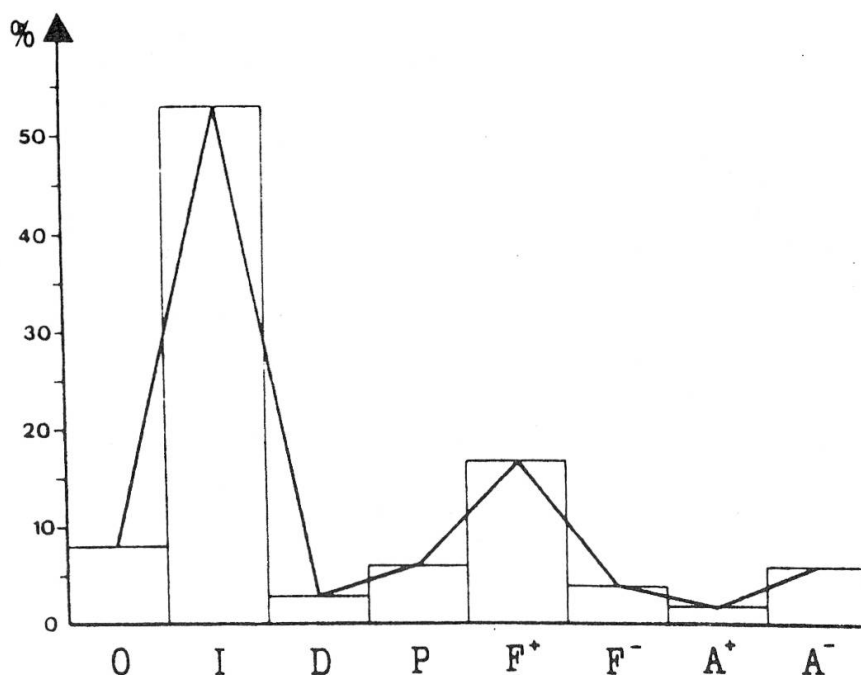
Evaluation de ses
performances

Schéma n°6

Une recherche menée à Liège par C. Kefer et M. Romainville¹¹ confirme et précise l'apport des recherches précédentes. Ces chercheurs ont observé le comportement d'une institutrice maternelle pendant plusieurs leçons avec la grille construite par De Landsheere avec la collaboration de Bayer¹². Lorsqu'ils considèrent l'ensemble des comportements verbaux de l'institutrice, ils retrouvent le profil observé maintes fois par les chercheurs qui ont utilisé cette grille (cf. graphiques 1 et 2).



Graphique 1: profil des comportements verbaux présentés par l'institutrice vis-à-vis de l'ensemble des élèves de notre échantillon.



Graphique 2: profil moyen des comportements verbaux obtenu par De Landsheere en 1969, lorsqu'on enlève les fonctions de concrétisation et de «règle».

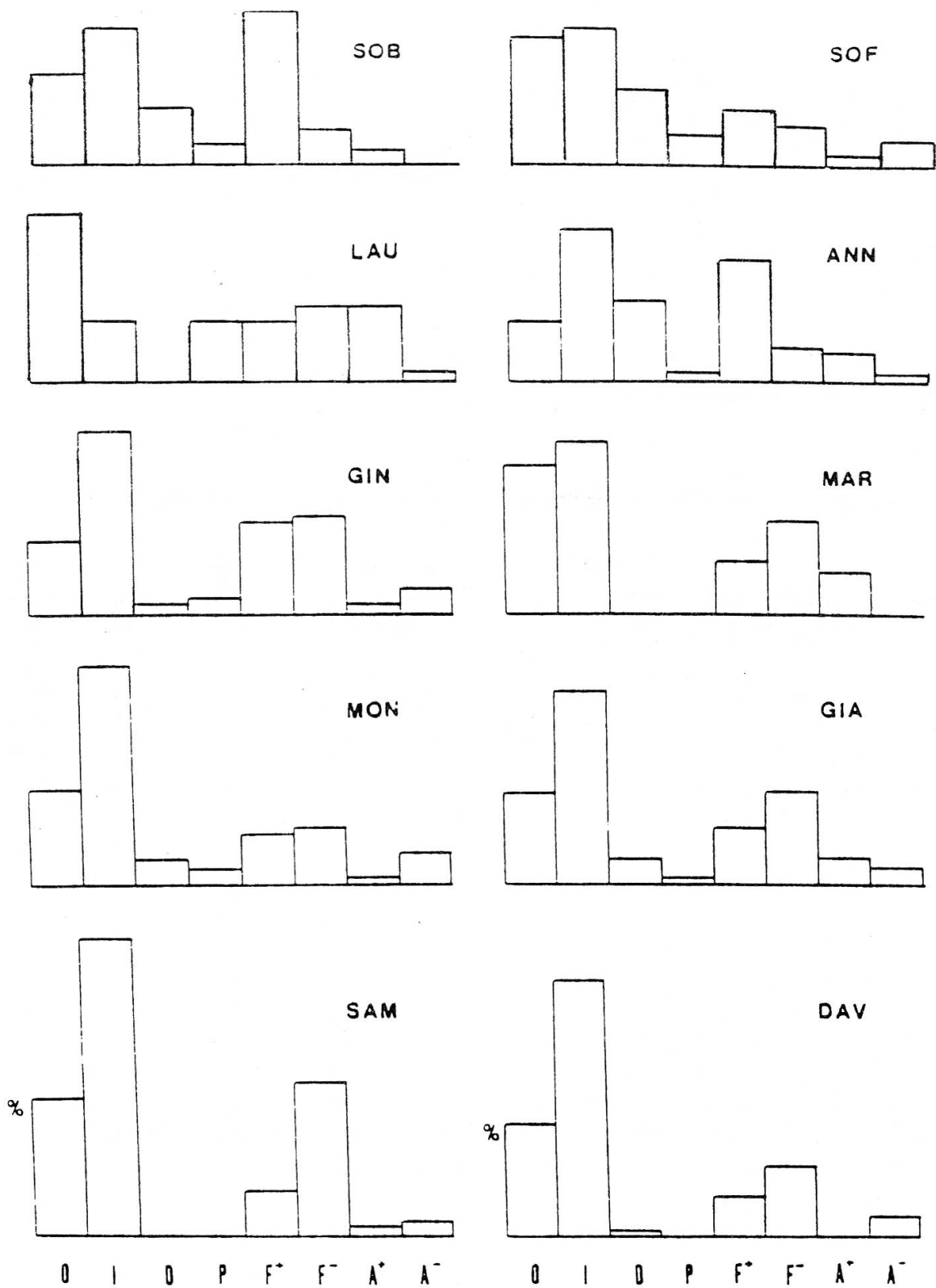
En revanche, lorsqu'ils établissent le profil des comportements de maître dirigés vers chacun des élèves de la classe, ils obtiennent autant de profils différents qu'il y a d'élèves (cf. les graphiques n°3).

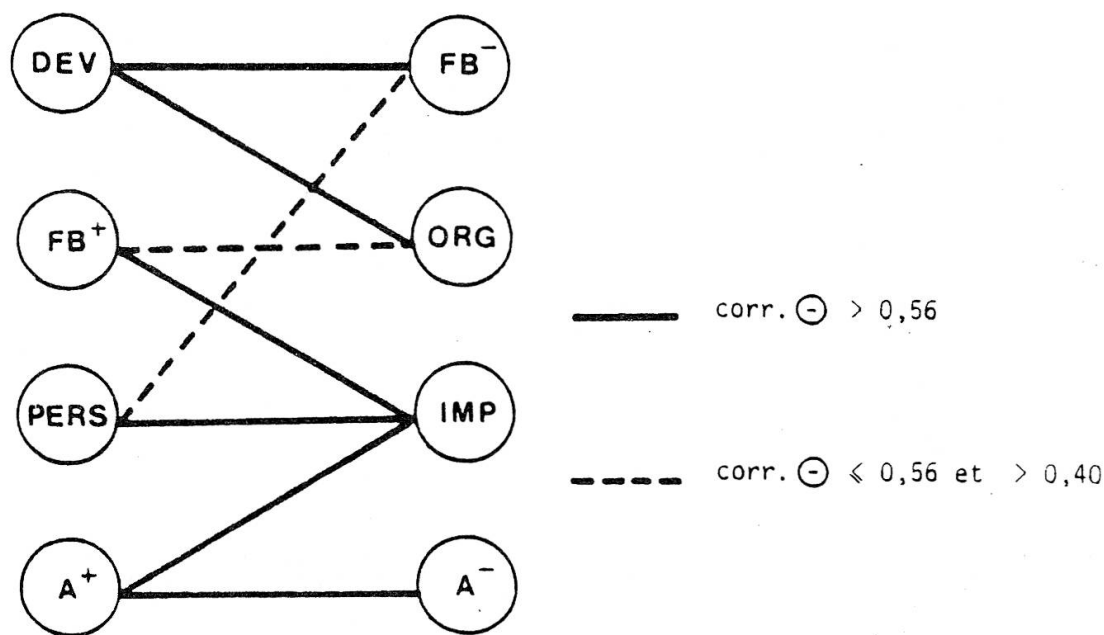
Toutefois, au terme d'une analyse corrélationnelle, deux types de profil comportemental se dégagent. D'une part, les comportements de développement (DEV), de feedback positif (FB+), de personnalisation (PERS) et d'affectivité positive (A+) sont corrélés positivement entre eux et, d'autre part, les comportements d'imposition (IMP), de feedback négatif (FB-) et d'affectivité négative (A-) sont également corrélés (cf. le tableau n°1 et le graphique n°4).

	ORG	IMP	DEV	PERS	FB ⁺	FB ⁻	A ⁺	A ⁻
ORGANISATION	1							
IMPOSITION	-0,08	1						
DEVELOPP.	<u>-0,72</u>	-0,30	1					
PERSONNAL.	-0,01	<u>-0,78</u>	0,36	1				
FEEDBACK +	-0,53	<u>-0,73</u>	0,55	<u>0,64</u>	1			
FEEDBACK -	0,19	0,41	<u>-0,66</u>	-0,42	-0,35	1		
AFFECTIVITE+	0,19	<u>-0,65</u>	-0,12	0,20	0,49	0,03	1	
AFFECTIVITE-	-0,16	0,43	0,16	0,10	-0,34	0,13	<u>-0,76</u>	1

Tableau 1: corrélations entre les fonctions verbales, en pour cent.

Graphiques n°3: Profils des comportements verbaux émis par l'institutrice à l'égard de chacun des enfants de notre échantillon.





Graphique 4: Corrélations négatives entre les fonctions verbales

En outre, les comportements du premier groupe sont, dans l'ensemble, corrélés négativement avec les comportements du second groupe. Ainsi, il apparaît que telle institutrice suscite et amplifie les apports de *certain*s enfants (comportements de développement). Elle les évalue souvent de façon positive (feedback positif) et se montre régulièrement affectueuse à leur égard (affectivité positive). Aux autres, elle adresse principalement des comportements visant à régler la discipline (organisation). Elle leur impose plus souvent qu'aux élèves du premier groupe des informations, des tâches, des problèmes à résoudre et même des manières d'effectuer les travaux scolaires. Ces enfants reçoivent plus souvent que les premiers des évaluations négatives.

Une dernière observation de ces chercheurs complète ce tableau. Ils découvrent une corrélation positive entre le nombre de comportements, de liens (sourire, regard vers le partenaire accompagné d'une inclinaison latérale de la tête, etc.) adressés par un enfant à ses condisciples ou à l'institutrice et comportements de développement, de feedback positif et d'affectivité positive que l'institutrice lui adresse. Le nombre de ces comportements de «lien» est également corrélé négativement avec les comportements d'organisation, d'imposition et de feedback (cf. tableau no 2).

Comportements de l'enfant verbal de l'inst- à l'égard des enfants	Nombre de LIENS adressés par l'enfant à l'institutrice	Nombre de LIENS adressés par l'enfant à un condisciple	Nombre de fois où l'enfant a initié une interaction vis-à-vis de l'institutrice
Organisation.	- 0,78	- 0,59	Corrélation inférieure à 0,58
Feedback négatif	- 0,81	- 0,79	Pas calculée
Développement	0,58	0,80	0,81
Feedback positif	0,67	0,62	0,73
Personnalisation	0,78	0,81	0,61

Tableau n°2: Corrélations entre les comportements verbaux de l'institutrice et les comportements sociaux des enfants.

Il faut encore noter que l'institutrice pense des enfants qui lui adressent davantage de comportements de liens qu'ils sont plus «attirants» et semblent plus épanouis¹³. En résumé, il apparaît que l'institutrice s'est forgé une image positive des enfants qui lient facilement contact et ont une apparence souriante. Elle aurait vis-à-vis de ces enfants une attente positive qui se traduit notamment par une plus grande fréquence de comportements de développement, de feedback et d'affectivité positifs. Ceci peut être schématisé comme suit:

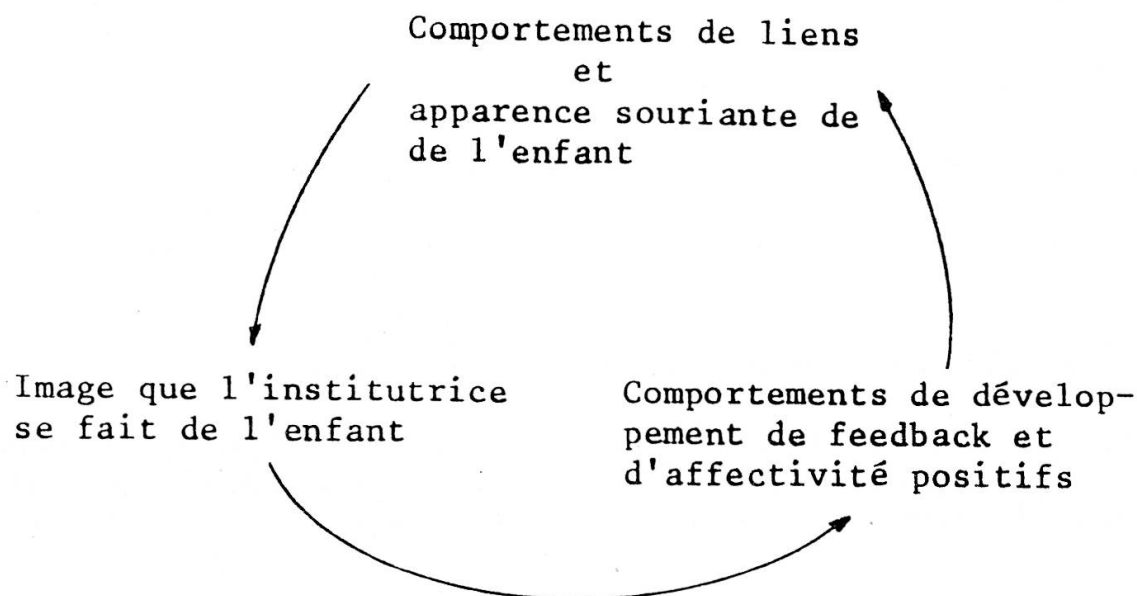


Schéma n°7

Les résultats de cette recherche prennent plus de reflet encore à la lumière des travaux américains rapportés par LEYENS dans son ouvrage «Sommes-nous tous des psychologues»¹⁴. D'une manière générale, on aurait tendance à attribuer plus d'intelligence aux individus beaux, souriants, affables et d'apparence avenante. Les observations de Kefer et Romainville, réalisées dans une seule classe, pourraient donc avoir une portée générale.

Si on combine les schémas 3, 5, 6 et 7 qui résument le mieux les idées discutées jusque'ici, on obtient le schéma n°8.

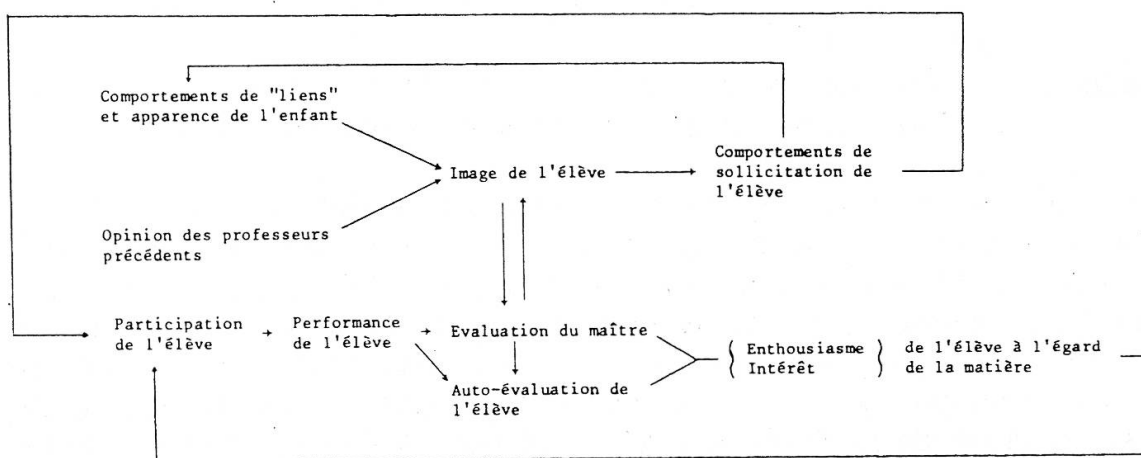


Schéma n°8

L'ambition de ce schéma n'est pas de fournir une représentation complète de toutes les incidences psychologiques de l'acte d'évaluation. Plus modestement, il se propose d'ébaucher un modèle suggestif du processus interactif qui peut se tisser autour de l'acte d'évaluation.

4. Avantages et inconvénients des processus d'attribution.

Les recherches qui montrent combien les maîtres ont tendance à stimuler les «bons» élèves (ou plus exactement, ceux qui ont cette réputation) et à délaisser les élèves réputés faibles ont généralement mauvaise presse parmi les enseignants. Ceux-ci se sentent mis en cause, accusés de partialité et de comportements discriminatoires. Certains se culpabilisent, d'autres se révoltent et contre-attaquent en contestant la validité des recherches. Mais l'accumulation de constats convergents rend cette contestation de plus en plus irrecevable. Alors faut-il jeter l'opprobre sur les enseignants? ... Une

telle attitude est étrangère à la démarche scientifique. Celle-ci invite plutôt à approfondir le questionnement. L'interrogation nouvelle à laquelle il faut chercher une réponse devient: pourquoi la majorité des enseignants se font-ils de chaque élève une image fixe en fonction de laquelle ils se comportent?

La théorie de l'attribution fournit une réponse relativement satisfaisante à cette question¹⁵.

Dès qu'un individu interagit avec un autre, il est assailli d'une multitude d'informations: l'apparence physique de l'interlocuteur, son odeur, son haleine, sa manière de s'habiller, ses postures, ses gestes, ses mimiques, ses inflexions de voix, ses structures grammaticales, ses préférences lexicales, les idées qu'il défend constituent un premier flot de stimuli. Un second flux peut venir de l'histoire du sujet: de quel milieu vient-il, que connaît-il, quelles expériences a-t-il vécues? ... Dans sa classe, l'enseignant est en présence non pas d'un seul interlocuteur, mais de vingt ou plus: ce qui multiplie d'autant la masse des stimuli qui affluent vers lui.

Il est humainement impossible de prendre en compte toutes ces informations. Pour réduire la complexité des environnements avec lesquels ils doivent interagir, les sujets humains procèdent à des classifications. Bruner, Goodnow et Austin¹⁶ ont les premiers insisté sur ce point. Pour ces auteurs, nos procédures de catégorisation «nous donnent accès à un monde plus simple, plus prévisible et mieux à même d'être expliqué et donc contrôlé»¹⁷.

Pour catégoriser, il faut disposer de critères ou, plus justement, de cadres conceptuels. La psychologie génétique a montré, à suffisance, que les enfants ne classeront des objets selon leurs propriétés géométriques que s'ils ont construit les cadres conceptuels appropriés. Bon nombre de psychologues sociaux pensent qu'il en va de même lorsque nous classons des êtres humains. Nous utilisons également des cadres conceptuels ou, pour reprendre l'expression consacrée, *des théories implicites de personnalité*.

Celles-ci correspondent, d'une part, «à des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine»¹⁸. Ainsi, la manière dont la plupart d'entre nous agissent vis-à-vis des autres et en parlent, repose sur le postulat implicite que tout être humain est doté d'une structure stable de traits de personnalité correspondant, d'autre part, à des systèmes de classification des êtres humains. Selon ces systèmes, certains vont de pair tandis que d'autres sont incompatibles. Calculateur et généreux sont deux traits qui, aux yeux de beaucoup, se repoussent. Chaleureux et généreux semblent, au contraire, s'associer de façon évidente.

C'est en fonction de nos théories implicites de personnalité que nous attribuons à nos interlocuteurs des caractéristiques psychologiques qu'aucune

observation ne justifie. A partir d'un trait qui nous est donné, nous en inférons facilement un deuxième, voire un troisième. Si on évoque un enfant inventif, on lui associera aisément les traits d'excentricité, d'impétuosité et peut-être de manque de minutie. Si on évoque un enfant scrupuleux, on supposera qu'il est également ordonné et conventionnel. Un autre exemple, particulièrement intéressant, nous est donné par l'expérience de Seaver¹⁹. Ce chercheur a pu identifier septante-neuf paires de frères et sœurs qui avaient fréquenté deux écoles primaires de Chicago. Il s'intéresse alors aux résultats scolaires obtenus en première année par l'aîné ou l'aînée de chaque paire. Il constitue ainsi deux groupes contrastés: les «bons» et les «mauvais» élèves. Seaver se tourne ensuite vers les résultats scolaires obtenus en première année par les cadets et les cadettes. Dans ce deuxième groupe, d'enfants, il distingue une nouvelle source de variation: certains cadets ont eu le même enseignant que leur aîné, d'autres non. Il constate que, lorsque l'enseignant n'est pas le même pour les deux enfants, les résultats de l'aîné n'affectent pas les performances scolaires du cadet. Par contre, lorsque deux enfants d'une paire ont eu le même enseignant en première année, les cadets qui avaient eu le bonheur d'être précédé par un aîné «bon élève» réussissent mieux que ceux qui ont eu le tort de naître après un aîné «mauvais élève». Pour Leyens, qui discute cette recherche, une conclusion s'impose: «Les instituteurs qui ont pris part à l'étude de Seaver entretenaient les théories implicites selon lesquelles la réussite scolaire traduit l'intelligence qui est une donnée essentiellement héréditaire: si un enfant d'une famille réussit bien, tous les autres enfants de cette famille se doivent de réussir aussi bien»²⁰. De plus, cette expérience laisse penser que les enseignants attribuent à certains enfants une grande intelligence avant même d'en avoir observé la moindre manifestation.

Les enseignants ne sont évidemment pas les seuls à développer des théories implicites de personnalité et à procéder à des attributions. Dans son ouvrage, Leyens s'attache à démontrer que les psychologues de profession sont eux-mêmes victimes d'a priori qui trahissent leur adhésion à des théories de la personnalité non fondées scientifiquement.

Pour cet auteur, l'utilité psychologique de ces théories implicites et des mécanismes d'attribution qui y sont associés est indéniable. «Pour interagir sans trop d'hésitations avec autrui, il est indispensable que nous possédions une représentation mentale générale de ce qu'est cet autrui et de son mode de fonctionnement. Dans la vie quotidienne, nous ne pouvons nous permettre d'être des investigateurs sceptiques, nuancés, obsessifs, testant chaque hypothèse possible quant au comportement de notre interlocuteur; nous devons agir rapidement, en fonction d'idée préconçues, sans quoi il y a beaucoup à parier que nous n'aurons même plus d'interlocuteur»²¹.

Ce qui est vrai de l'interaction humaine en général l'est a fortiori lorsqu'il s'agit d'interactions en classe. Dans une recherche déjà ancienne, Kounin²²

a montré que les hésitations du professeur peuvent engendrer l'indiscipline et le désintérêt des étudiants. Selon cet auteur, les enseignants qui réussissent le mieux à organiser la participation des élèves sont ceux qui possèdent un bon *momentum*, c'est-à-dire ceux qui parviennent à assurer un flux régulier d'activités scolaires en évitant les changements brusques autant que les interruptions ou les ralentissements excessifs. Prolongeant ce travail, Doyle et Ponder²³ ont montré que des questions trop difficiles pouvaient induire des perturbations dans le climat de la classe. Une question de niveau taxonomique élevé nécessite généralement un temps de réflexion plus long qu'une question de bas niveau taxonomique; la réponse elle-même sera plus longue et plus complexe. Certains enfants peuvent s'embrouiller dans leur explication; des condisciples sont tentés d'intervenir pour apporter leur contribution. Une recherche menée actuellement à Liège sur les processus décisionnels des enseignants révèle que ceux-ci sont très sensibles à ce genre d'épisode. Ils les vivent comme des moments critiques de la vie de classe: la réussite de l'activité en est l'enjeu. Dans une telle situation, la réaction courante des enseignants consiste à rechercher un «élève sûr» qui pourra donner clairement la bonne réponse et permettre à la leçon d'aller de l'avant. Les données du problème sont strictes: il faut faire un choix rapide et judicieux. Le maître recourt alors à sa théorie implicite de la personnalité.

Disposer d'une théorie implicite de la personnalité et procéder à des attributions ne présente pas que des avantages. Ce mode de fonctionnement nous conduit souvent à commettre des erreurs de jugement et notamment à sous-estimer les pressions situationnelles au profit de variables personnelles ou dispositionnelles. Face au comportement d'un interlocuteur, la tendance la plus courante est d'expliquer ce comportement en invoquant un trait de personnalité plutôt que d'analyser les composantes du contexte qui pourraient avoir induit ce comportement. On commet alors ce que les psychologues sociaux appellent l'erreur fondamentale.

S'agit-il d'expliquer l'échec scolaire d'un élève, on incriminera son manque d'intelligence, mais omettra d'examiner les conditions d'apprentissage qui ont été réellement proposées. S'agit-il d'expliquer la faible participation d'un autre élève, on le qualifiera de paresseux. Or, comme nous avons essayé de le montrer dans la première partie de ce texte, l'implication d'un élève dans les tâches scolaires est à la fois un élément déterminant et le résultat d'un processus interactif. En considérant comme paresseux un élève qui participe peu en classe, on commet l'erreur fondamentale.

5. Evaluation formative et théorie implicite de la personnalité.

Le processus interactif que nous avons mis en évidence dans le schéma no 8 tient compte de l'intervention des théories implicites de la personnalité et inclut le processus d'attribution. Selon ce schéma, le comportement du

maître est réglé en fonction de comportement de l'élève et réciproquement. Mais il s'agit d'un réglage automatique qui ne comporte pas de procédure corrective. Les processus sont le plus souvent irréversibles: le bon élève bénéficie d'opportunités éducatives de plus en plus stimulantes; le mauvais élève se débat dans des conditions d'apprentissage de plus en plus dévalorisantes.

En son principe, l'évaluation formative n'est rien d'autre qu'une tentative de substituer à ce réglage automatique une régulation délibérée comportant des procédures de correction systématisée. Or, comme Piaget l'a montré à propos du développement cognitif²⁴, le passage d'un réglage automatique à une régulation délibérée suppose une prise de conscience des mécanismes en jeu. Dans le cas présent, il importerait que les enseignants prennent conscience du fait qu'ils véhiculent une théorie de la personnalité et que celle-ci les prédispose à sous-estimer le fait que les enfants d'une même classe jouissent de conditions de développement différentes. Il conviendrait également qu'ils appréhendent les processus circulaires dans lesquels leur interaction avec les élèves les engage inexorablement.

Si l'analyse présentée ici est correcte, la promotion des pratiques d'évaluation formative ne serait pas seulement une question de mise au point d'outils docimologiques appropriés, mais requerrait aussi une modification des conceptions psychologiques sous-jacentes aux pratiques pédagogiques les plus courantes.

Comment modifier les théories implicites des enseignants?

Peu de recherches empiriques ont été faites à ce sujet²⁵. Les psychologues sociaux abordent seulement la question générale des conditions de changement des théories implicites. Une hypothèse intéressante est toutefois formulée par J.P. Leyens. Selon cet auteur, les théories implicites de personnalité ont un noyau central qui en est à la fois l'élément structurant et stabilisateur. A côté - ou plutôt autour - de cette composante directrice, se greffent des éléments périphériques. Pour Leyens, «rien ne sert d'altérer les éléments périphériques de la théorie implicite de personnalité; leur modification ne parviendra pas à faire basculer la théorie elle-même»²⁶. Il propose, par conséquent: «Pour changer une théorie implicite, changeons ses éléments centraux...»²⁷

Quel est le noyau central des théories implicites de personnalité qui entravent, chez les enseignants, la pratique de l'évaluation formative?

Notre hypothèse (qu'il faudrait vérifier) est que les enseignants restent encore convaincus, dans leur majorité, que la réussite scolaire résulte de la combinaison de trois qualités: l'intelligence qui serait héréditaire, la discipline et l'ardeur au travail - qui seraient les fruits de l'éducation parentale.

Certes, il ne suffirait pas de démontrer dans l'abstrait que cette théorie de la réussite scolaire est erronée. Il faudrait amener les enseignants à identifier dans leurs pratiques quotidiennes où se cache cette théorie implicite de personnalité. ... Il n'y a pas de doute, c'est tout un projet de formation des maîtres qu'il faudrait développer à cette fin.

Notes

- 1 B. Rosenshine, Content, Time and Direct Instruction, in P.L. Peterson and H.J. WALBERG (Eds), *Research on teaching*, Berkeley, Mc Cutchan, 1979.
B.S. Bloom (*Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Nathan, 1979) fait un même constat dans ses recherches sur la qualité de l'enseignement. Selon lui, «quand on observe ou mesure la participation individuelle, la corrélation est de + .42 avec le rendement final, de + .58 avec des gains de rendement» (p. 128).
- 2 B.S. Bloom, The new direction in educational research: alterable variables, in B.S. Bloom (Ed.) *The state of research on selected alterable variables in education*, MESA Seminar, 1980, Department of Education, University of Chicago.
- 3 La nuance apportée par l'adverbe «probablement» est nécessaire. En effet, A.A. Bellack, H.M. Kliebard, R.T. Hyman and F.L. Smith (*The Language of the classroom*, New York, Teachers College Press, 1966) ont observé dans différentes classes que 19,8% des réponses correctes sont suivies d'une évaluation négative et 78,8% des réponses incorrectes sont suivies d'une évaluation positive.
- 4 R.M. White, Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 1959, 66, 297-333, cité par B.S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (traduit par V. De Landsheere), Paris, Nathan, 1979.
J.W. Atkinson and N.T. Feather (Eds), *A theory of achievement motivation*, New York: John Wiley and Sons, Inc., 1966, cité par B.S. Bloom, op. cit.
- 5 Dans ses «Propos» (Paris, Gallimard, Collection «La Pléiade», s.d.), ALAIN écrivait déjà: «... il est pressant que celui qui veut instruire croie qu'il peut instruire. Le certain regard, tout à fait sans amour, qui prononce que l'auditoire est un sot, est ce qui rend sot.»
- 6 R. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.
- 7 A.L. Chaikin, E. Sigler et V.J. Derlega, Non verbal mediation of teacher expectancy effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, 30, pp. 144-149, cité par G. De Landsheere et A. Delchambre, *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*, Paris, Nathan, 1979.
- 8 P.C. Robovits et M.L. Maehr, Pygmalion and analyzed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, 197-203, cité par G. De Landsheere et A. Delchambre, op. cit.
- 9 J.E. Brophy and T.L. Good, Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data, in *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- 10 Ces recherches ont été résumées par G. De Landsheere, dans *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, Nathan, 19.
- 11 C. Kefer et M. Romainville, *Etude exploratoire de la communication non verbale des enfants de troisième maternelle dans leurs relations avec leurs pairs et avec l'institutrice*, Liège, Mémoire de licence non publié, 1982.
- 12 G. De Landsheere (avec la collaboration d'E. Bayer), *Comment les maîtres enseignent, I*, Bruxelles, Direction générale de l'Organisation des Etudes, Collection «Pédagogie et recherche», n° 1, 1974.
- 13 Il faut souligner que l'institutrice n'était pas consciente des différences comportementales entre les enfants.
- 14 Cet ouvrage est publié par Mardaga (Bruxelles, 1983).
- 15 Nous nous inspirons, dans la suite du texte, de l'ouvrage de J.P. Leyens, *Sommès-nous tous des psychologues?* Bruxelles, Mardaga, 1983.
- 16 J.S. Bruner, J.J. Goodnow et G.A. Austin, *A study of thinking*, New York, Wiley, 1951.
- 17 cf. J.P. Leyens, op. cit., p. 12.
- 18 Idem, p. 38.
- 19 W.B. SEEVER, Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 333-342.

- 20 J.P. Leyens, op. cit., p. 232.
 21 J.P. Leyens, op. cit., p. 39.
 22 J. Kounin, *Discipline and group management in classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
 23 W. Doyle and G.A. Ponder, *Classroom Ecology: Some Concerns about a neglected dimension of research on teaching*, in *Contemporary Education*, vol. XLVI, n°3, Spring 1975, pp. 183-188.
 24 J. Piaget, *La prise de conscience*. Paris, PUF, 1974.
 J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.
 25 J. Elliot a fait une tentative dans ce sens.
 26 J.P. Leyens, op. cit., p. 259.
 27 Ibidem.

ZUSAMMENFASSUNG

Evaluation und Lehrer-Schüler-Interaktion

Der Evaluationsprozess, welche Formen er auch immer annimmt, hat zweifellos Folgen für die Lehrer-Schüler-Interaktion. Jede Evaluation wirkt sich nicht nur auf das Verhalten des Schülers in der Klasse aus (seine Mitarbeit), sondern prägt auch das Bild, das sich der Lehrer von dem Schüler macht, und die Erwartungen, die er ihm gegenüber hegt. Die Eindrücke des Lehrers, wie alle Arbeiten in Zusammenhang mit der berühmten Studie von Rosenthal und Jacobson zeigen (*Pygmalion in der Schule*), beeinflussen verschiedene interaktive Prozesse auf verschiedenen Ebenen. Die Lehrer wegen ihrer Subjektivität und, in manchen Fällen, wegen ihrer Voreingenommenheit zu kritisieren, nützt nicht viel. Wie die Attributionstheorie zeigt, macht sich jeder Mensch von seinen Mitmenschen schematische Vorstellungen. Jedoch setzt das Prinzip der formativen Evaluation voraus, dass man diesen Attributionsmechanismen gegenüber eine vorsichtige Haltung einnimmt.

SUMMARY

Evaluation and interactions between teacher and pupil

In the classrooms, the evaluative process - whatever it is - influences the interactive process. Indeed, the evaluation that the teacher operates on the pupil's performance, on one hand, acts as feedback on the pupil's behavior, and, on the other hand, contributes to the emergence of pupil's image and of some expectations in the teacher's mind. Thus, as it has been shown in research that has been done in the line of the seminal work of Rosenthal and Jacobson, the teacher's representations influence various aspects of the teaching behaviors. These phenomena are interpretable with the conceptual framework provided by the attributional theory. However, the practice of the formative evaluation requires a critical attitude toward these mechanisms.