

Philippe Ambroise Genoud

Perception des interactions maître-élèves

L'apport du regard des apprenants sur le profil
interactionnel des enseignants en formation

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvé par la Faculté des lettres sur proposition des professeurs
Dr Jean-Luc Gurtner et Dr Michaël Reicherts

Fribourg, le 8 juillet 2004

Le Doyen, Prof. Dr Richard Friedli

2004 – Imprimerie St-Paul, Fribourg (Suisse)

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat est la partie visible d'un parcours qui a été rendu possible grâce au concours de nombreuses personnes à qui je tiens à adresser toute ma reconnaissance :

Au Professeur Jean-Luc Gurtner qui m'a donné l'opportunité de pouvoir réaliser ce travail dans les meilleures conditions. Son regard avisé sur ma recherche, sa disponibilité et ses précieux conseils ont été des atouts indispensables à l'aboutissement de cette thèse.

Aux collaborateurs du Département des Sciences de l'Education, non seulement pour le climat de travail agréable, mais également pour leurs suggestions, leurs avis critiques et leurs encouragements. Un merci tout particulier s'adresse à Pierre-François Coen pour les échanges constructifs que nous avons pu aménager, ainsi que pour le rôle d'intermédiaire qu'il a joué entre Université et Ecole Normale.

Au Professeur Michaël Reicherts pour son soutien et son intérêt envers mon travail, et aux collaborateurs du Département de Psychologie.

A Pierre Vrignaud du service de recherche de l'INETOP/CNAM (France). Sa compétence et ses conseils statistiques quant aux méthodes de validation des modèles « circomplexes » m'ont été très utiles.

A la direction de l'Ecole Normale et aux superviseurs des stages. L'ouverture et la confiance témoignées à l'égard de ce projet ont contribué à la réussite de sa concrétisation.

Aux normaliens qui ont participé à la recherche, à leurs élèves et aux maîtres de stage, pour les espaces de discussions, pour leurs commentaires et leurs critiques perspicaces, pour leur patience et le temps consacré à remplir les questionnaires. Qu'ils soient tous ici remerciés chaleureusement.

A la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports ainsi qu'aux inspecteurs des classes primaires.

A Sarah, pour sa relecture attentive et ses suggestions. Au galop sur les sentiers parfois sinueux de ce travail, les obstacles m'ont souvent paru plus abordables grâce à son enthousiasme et son soutien inconditionnel.

Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, seul le genre masculin a été retenu comme générique. Les lectrices et lecteurs voudront bien en tenir compte.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
<hr/>	
PREMIERE PARTIE : CONSIDERATIONS THEORIQUES	7
1. Approche conceptuelle	9
2. Le climat social de la classe	25
3. Modélisation des interactions au moyen du circomplexe	47
4. Amener des changements dans le climat de la classe	65
5. Insertion du processus de feed-back dans la formation des enseignants	79
6. Hypothèses et questions de recherche	91
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	97
7. Le <i>Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)</i>	99
8. Le <i>NEO PI-R</i> : inventaire de personnalité révisé	119
9. Questionnaire « Analyse des profils »	125
10. Passation et sujets	129
11. Unité d'analyse	139
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS	141
12. Remarques préliminaires	143
13. Configuration des huit octants	149
14. Présentation des profils des stagiaires	159
15. Confrontation des représentations	167
16. Divergences dans les perceptions des élèves	175
17. Importance des profils pour le stagiaire	187
18. Evaluation générale de la démarche auprès des stagiaires	201
QUATRIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS	215
19. Validité des représentations des élèves	217
20. Validité des représentations du stagiaire et du maître de stage	229
21. Différences selon le sexe de l'élève et du stagiaire	237
22. Homogénéité des représentations des élèves dans la classe	247
23. Profil des stagiaires : quelles spécificités ?	251
24. Valeur accordée par les stagiaires aux perceptions	259
25. Appréciation globale de la démarche par les stagiaires	265
26. Synthèse générale : la pertinence de l'utilisation des perceptions des élèves	269
Conclusion	275
Bibliographie	285
Annexes	309

"Maintenant il semblait se confirmer nettement que les éléments de facilitation dans la relation maître/élève faisaient partie des conditions les plus importantes et étaient peut-être les conditions les plus importantes d'amélioration des acquisitions."

A. de Peretti (1998, p. 206)

Introduction

DE L'IMPORTANCE DES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVES

Le quotidien scolaire de tout élève fait une large place aux relations avec l'enseignant. Quelle que soit la manière d'envisager un enseignement, la relation sera toujours un élément essentiel même si, dans la littérature comme dans les programmes de formation des enseignants, elle apparaît parfois secondaire face à la prédominance des aspects liés aux techniques didactiques.

Lorsqu'on demande aux enseignants quels sont les avantages principaux de leur métier (Mollo, Guyard & Leclerc-Rodriguez, 1966; Kherroubi & Grospiron, 1991; Maresca, 1995; Dumont & Gaberel, 1997), ces derniers n'hésitent pas à mentionner le contact avec les élèves, autant à l'école primaire que dans les degrés suivants. La présence des enfants est, pour la quasi-totalité des enseignants, la composante incontournable de leur métier, et c'est d'ailleurs la raison première que donnent les gymnasiens qui souhaitent exercer cette profession (Boillat & Koch, 1994; Chiesa, Péclat & Strub, 1995). Les aspects relationnels (aimer travailler avec

les enfants, avoir le goût de faire partager ce qu'ils savent, etc.) apparaissent en tête au détriment des connaissances et des techniques propres à leur profession (maîtriser les savoirs de base, posséder les outils pédagogiques et didactiques, etc.).

Les relations enseignant-élève(s) ne sont pas importantes qu'aux yeux des enseignants; elles ont également une influence sur les processus d'apprentissage des élèves. De nombreuses recherches utilisant des plans méthodologiques et des instruments très divers décrivent ces liens entre la qualité des relations et la réussite scolaire (Duke & Perry, 1978; Lindblad & Pérez Prieto, 1998; etc.), et plus indirectement aussi avec la motivation, les expériences des élèves, le développement de l'estime de soi, etc. (par exemple : Cogan, 1967; Crockenberg & Bryant, 1978). Nous détaillerons ces questions au cours de ce travail.

RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVES, CLIMAT DE CLASSE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ACTEURS

Pour mieux articuler l'étude des relations maître-élèves avec une méthodologie centrée sur les perceptions de l'apprenant, nous avons trouvé dans le champ du climat social de la classe une assise conceptuelle à notre recherche. En effet, depuis plus de trente ans, diverses équipes indépendantes de chercheurs dans ce domaine ont systématiquement pris en compte les représentations sociales des personnes directement impliquées dans l'environnement social scolaire (essentiellement enseignants et élèves). Elles ont développé des instruments spécifiques et, grâce à eux, examiné la place qu'occupent les diverses facettes du climat de la classe – considérées par le biais des perceptions – dans les apprentissages et les attitudes des apprenants. Les développements théoriques affinés, détaillés et validés par des expérimentations robustes, au fur et à mesure des recherches, ont fait l'objet d'innombrables publications.

DIFFICULTÉS DANS L'ÉTUDE DES RELATIONS MAÎTRE-ÉLÈVES

Les divers modèles théoriques de la relation pédagogique (Houssaye, 1994; Altet, 1997; Carré, Moisan & Poisson, 1997; Legendre, 1993; etc.), qui considèrent de façon pertinente les statuts et les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir, nous montrent bien que les relations maître-élèves font partie intégrante d'un système et sont indissociables du contexte dans lequel elles se déroulent. La volonté de prendre en compte ce contexte a conduit à un foisonnement d'études hétéroclites avec des méthodologies très diverses et, par conséquent, des conclusions disparates. En introduction d'un cahier du *Educational Psychologist* consacré à ce thème, Anderman et Anderman (2000) soulèvent différentes interrogations relatives aux choix des dimensions, des niveaux de contexte et de perspectives pour les travaux visant à l'explication de phénomènes psychopédagogiques. Pour réaliser une expérimentation valide, il faut dès lors trouver en premier lieu une méthodologie permettant d'inclure des éléments contextuels complexes de manière suffisamment simple pour qu'elle soit utilisable.

Si le terme « relation » peut être défini (selon le Petit Robert, édition 2002) comme une "influence réciproque" entre deux ou plusieurs personnes (dans notre cas, entre le maître et ses élèves), de par son étymologie, le terme « interaction » illustre mieux encore ce mouvement d'action-réaction entre les sujets concernés; autrement dit, "l'interaction implique un véritable processus, conscient ou inconscient, de construction et d'échange mutuel" (Raynal & Rieunier, 2001, p. 185). Prises dans ce sens-là, les relations éducatives doivent être analysées de manière dynamique en tenant compte de l'influence successive et cumulée des acteurs de la situation, et la manière « d'observer » ces interactions doit inclure l'histoire particulière de leur dynamique, propre à chaque élève et à chaque classe.

Une autre difficulté propre à l'étude des interactions en classe entre enseignant et apprenants peut être résumée par

ces deux questions : Des relations avec chaque élève individuellement ou avec l'ensemble du groupe-classe, lesquelles sont les plus déterminantes dans l'étude des interactions en classe ? Peut-on considérer simultanément ces deux perspectives ? Ces questions soulèvent non seulement des problèmes méthodologiques, mais induisent aussi une discussion plus large sur la multiplicité des interactions différentielles entre l'enseignant et chaque élève séparément.

Dans notre travail, nous avons pris le parti de considérer l'apprenant comme un médiateur actif des informations qu'il perçoit. En rupture avec les études qui mettent en place des dispositifs d'observation et qui utilisent des grilles de codage du comportement (verbal et non-verbal) de l'enseignant et/ou de l'élève, cette approche permet d'examiner le fonctionnement de la classe sous un angle différent et de répondre – comme nous le justifierons plus loin – aux difficultés que nous avons mentionnées ci-dessus.

AUTRES OUVERTURES

Une préoccupation toute particulière qui a accompagné notre cheminement concerne l'utilité pratique de notre étude. La production d'un savoir destiné uniquement à augmenter les connaissances fondamentales dans un domaine est, à nos yeux et pour un tel travail, une démarche incomplète. Nous avons en ce sens souhaité avoir une visée pragmatique permettant de fournir des éléments concrets aux praticiens de l'éducation. Nous avons pour cela orienté notre travail dans le domaine de la formation des enseignants en insérant notre dispositif expérimental lors des périodes de stage des futurs maîtres primaire. En collaboration avec les formateurs, nous avons pu ainsi bénéficier d'un accès au terrain tout en apportant notre contribution quant au processus d'intégration des acquis suite au stage.

Notre étude ouvre en effet aussi une fenêtre sur le développement de la réflexivité dans l'enseignement. Le maître que l'on peut qualifier de « réflexif » ne peut passer outre les interrogations sur sa manière d'interagir avec les élèves. Nombre d'enseignants se basent toutefois sur ce qu'ils voient, ressentent voire imaginent pour en extrapoler des informations parfois fort différentes de ce que pourraient confier les élèves. La confrontation de points de vue différents apporte une dimension supplémentaire à leur réflexion et est susceptible d'amener des changements dans certaines conditions.

L'instrumentation de notre recherche constitue le pivot de notre travail. L'adaptation et la validation sur le terrain du « *Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)* » ont nécessité plusieurs passations afin de répondre à certaines exigences méthodologiques. L'analyse des données, récoltées principalement dans des classes de 5^{ème} et 6^{ème} primaire, nous a permis d'examiner en détail les représentations des élèves, du maître de stage ainsi que l'auto-perception du stagiaire, et de mieux comprendre leur articulation. Nous avons complété nos analyses en recueillant systématiquement l'avis des stagiaires sur l'ensemble de la démarche afin de pouvoir juger de sa pertinence dans le développement de compétences professionnelles. Au fil de ce travail, nous espérons ainsi amener le lecteur à saisir les enjeux de l'utilisation du regard des apprenants en formation d'enseignants.

ARTICULATION DU TRAVAIL

Nous avons structuré notre travail de la façon suivante : Dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique à travers les champs conceptuels dans lesquels s'inscrit notre étude. Dans un premier temps, nous examinerons le bien-fondé d'une approche ad hoc donnant les moyens de répondre aux interrogations sur les interactions entre maître et élèves. Nous nous pencherons également sur les recherches

qui ont été menées, tant au niveau général du climat social de la classe, qu'à celui plus particulier des profils interactionnels, tout en mettant en évidence, au fur et à mesure, les aspects théoriques fondamentaux ainsi que l'éventail des options méthodologiques possibles. Nous consacrerons aussi un chapitre aux améliorations que l'on peut escompter du côté de l'enseignant grâce aux feed-back de l'élève et, avant d'aboutir aux hypothèses et questions de recherche, nous examinerons encore les possibilités d'insertion de ce processus de feed-back dans le cadre de la formation d'enseignants.

La deuxième partie décrira les instruments utilisés dans notre expérimentation, ainsi que les informations relatives aux passations et aux sujets concernés par notre recherche. Nous retracerons en détail les étapes d'adaptation et de validation jusqu'à la forme définitive du questionnaire « *Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)* ». Nous discuterons aussi de la question de l'unité d'analyse, trop souvent écartée dans ce domaine de recherche.

Finalement, la troisième et la quatrième partie de ce travail seront destinées aux résultats. Nous en ferons tout d'abord une présentation détaillée, complétée par une série de tests statistiques appropriés. Ensuite, nous reprendrons les divers éléments les plus importants afin de les considérer relativement aux hypothèses et questions de recherche posées. Nous tenterons de donner des réponses les plus complètes à nos interrogations et apporterons, dans la conclusion, un bilan de ce travail ainsi qu'une discussion au sujet des ouvertures et implications pour de futures recherches.

PREMIÈRE PARTIE

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

1. Approche conceptuelle	9
1.1. Le paradigme des processus médiateurs	10
1.1.1. Applications concrètes du paradigme des processus médiateurs	12
1.1.2. Apports des processus médiateurs	13
1.2. Représentations, perceptions, évaluations et cognitions sociales	14
1.3. Validité des perceptions sociales dans la classe	16
1.3.1. Remarques préliminaires	16
1.3.2. Survol des recherches	17
1.4. L'utilisation des perceptions	21
1.4.1. Avantages	21
1.4.2. Inconvénients	23
2. Le climat social de la classe	25
2.1. Trois figures marquantes	26
2.1.1. Barker et la psychologie écologique	26
2.1.2. Lewin et la théorie du champ	27
2.1.3. Murray et la théorie « need-press »	28
2.2. Définitions	29
2.3. Le climat social de l'école	31
2.4. Les instruments de mesure	32
2.4.1. Les trois domaines du climat social de la classe	32
2.4.2. Quelques instruments de mesure	33
2.4.3. Les variantes	37
2.5. Les recherches	38
2.5.1. Les déterminants du climat social de la classe	38
2.5.2. Le climat social comme prédicteur	41
2.5.3. Evaluation des innovations et réformes, et transitions primaire-secondaire	44
2.5.4. Différences de perception	45
3. Modélisation des interactions au moyen du circomplexe	47
3.1. L'étude des relations maître-élèves sous l'angle du climat social	47
3.2. Le circomplexe	48
3.2.1. Définition	48
3.2.2. Axes	50
3.2.3. Circomplexe et quasi-circomplexe	52
3.2.4. Un modèle typique des comportements interpersonnels	53

3.3. Le <i>Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)</i>	55
3.3.1. Structure du QTI	55
3.3.2. Les recherches réalisées avec le QTI	56
3.4. Rôle de la personnalité de l'enseignant	59
3.4.1. Influence de la personnalité de l'enseignant sur le climat social	59
3.4.2. Facteurs de personnalité vs modèle circomplexe	60
3.4.3. La relation maître-élèves : une situation particulière	63
4. Amener des changements dans le climat de la classe	65
4.1. L'utilisation du feed-back	66
4.1.1. Trois recherches typiques	66
4.1.2. Les étapes pour promouvoir un changement	68
4.1.3. L'importance de la réflexion et de la discussion	69
4.1.4. L'incidence de la motivation	70
4.1.5. Autres facteurs susceptibles d'influer sur l'efficacité du feed-back	71
4.2. Deux types de feed-back	72
4.3. Les effets du feed-back sur les attitudes	72
4.4. Stabilité des effets du feed-back	73
4.5. Effet différentiel selon la source du feed-back	73
4.6. La théorie de l'équilibre pour expliquer l'influence du feed-back	74
4.6.1. Petit vs grand déséquilibre	74
4.6.2. Les principes de la théorie de l'équilibre	75
4.6.3. Critiques à l'égard de la théorie de l'équilibre	77
5. Insertion du processus de feed-back dans la formation des enseignants	79
5.1. Un sujet peu exploré	79
5.1.1. Le micro-enseignement : analogies avec l'utilisation du feed-back	81
5.2. Agir sur les préconceptions des futurs enseignants	83
5.3. De l'auto-évaluation ...	84
5.4. ... vers un processus réflexif	85
5.5. Obstacles à la formation et perspectives	87
6. Hypothèses et questions de recherche	91
6.1. Hypothèse générale	91
6.2. Hypothèses et questions de recherche subordonnées	93

"Aucun comportement interpersonnel ne saurait être compris sans une connaissance de la manière dont la relation est perçue par les personnes qui y sont impliquées."

G. Bastin (1970, p. 16)

Chapitre 1

Approche conceptuelle

L'intérêt des chercheurs pour les relations enseignant-élèves s'est souvent inscrit dans des études plus larges sur l'efficacité des enseignants¹ (p.ex. Brookover, 1940-1941; Cosgrove, 1959; Marsh & Roche, 1997). Les tentatives pour définir les caractéristiques du « bon » enseignant, l'analyse de l'efficacité des gestes pédagogiques, les recherches visant à analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves, les études sur l'amélioration des relations interpersonnelles dans la classe sont quelques exemples de thèmes récurrents dans la littérature (Dunkin & Biddle, 1974; Brophy & Good, 1986; Coudray, 1989). Malgré la multiplicité des approches utilisées par les chercheurs, deux types de paradigmes se dégagent : le paradigme processus-produit et le paradigme des processus médiateurs.

Le paradigme processus-produit (Rosenshine, 1986) – de conception behavioriste – inscrit ses modèles de recherche dans une relation linéaire de cause à effet où la question de l'efficacité est formulée en termes de lien entre les mesures du comportement de l'enseignant en classe (« processus ») et les mesures des résultats

¹ L'efficacité de l'enseignement (ou de l'enseignant) est un concept multidimensionnel qui inclut les aspects d'interactions (d'Apollonia & Abrami, 1997).

d'apprentissage des élèves (« produit »). Se basant essentiellement sur des analyses corrélationnelles, les résultats de ce type d'études correspondent souvent à des formules de prédiction (Doyle, 1977).

Généralement, ces études se basent sur des données issues de l'observation – appelées mesures de basse inférence. Flanders (1970) par exemple, utilise des grilles de codage du comportement afin de définir des styles directs ou indirects². Bien que certaines recherches ne s'intéressent pas uniquement au comportement de l'enseignant, mais considèrent la relation maître-élèves comme variable processus (Bush, 1942), voire même le contexte (Altet, 1988, 1994a), les principes qui étayent un lien de causalité sont souvent ignorés, et on affirme que les actions de l'enseignant ont un impact direct sur la réussite, négligeant ainsi le fait que certains autres aspects liés aux élèves peuvent jouer un rôle important.

Dans leur plaidoyer au sujet de la reconceptualisation de la recherche sur l'enseignement, Winne et Marx (1977) suggèrent d'abandonner les approches qui visent à se demander si telle ou telle manière d'enseigner est efficace au profit des approches qui examinent comment les enseignants influencent les élèves et réciproquement. Ils proposent également d'ajouter à l'analyse du processus d'enseignement celle des processus d'apprentissage.

1.1. Le paradigme des processus médiateurs (*mediating processes*)

En réponse aux critiques formulées à l'encontre du paradigme processus-produit, le paradigme des processus médiateurs propose la prise en compte des activités cognitives des élèves en se focalisant sur le processus humain qui sert de médiateur entre le stimulus de l'enseignement et les résultats de l'apprentissage

² Le style direct comprend des comportements où l'enseignant est directif vis-à-vis du déroulement de la leçon (p.ex. présente la matière de manière magistrale, donne des ordres ou des consignes, critique le comportement d'un élève, etc.). Le style indirect concerne des comportements qui favorisent la participation de l'élève (p.ex. accepte positivement les sentiments de l'élève, pose des questions, clarifie une idée émise par un élève, etc.).

(Doyle, 1977). On perçoit alors l'élève comme un participant actif, dont les représentations sont influencées par ses attitudes, ses expériences antérieures et ses croyances. La distinction que fait Rothkopf (1976) entre les stimuli nominaux (informations que l'on peut observer de manière externe) et les stimuli effectifs (représentations internes que se fait l'élève des stimuli nominaux) adhère parfaitement à cette logique où les connexions entre processus et produit sont filtrées par l'élève.

En d'autres termes, ce paradigme des « processus médiateurs » soutient alors qu'une meilleure compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de multiples possibilités d'amélioration peuvent émerger lorsqu'on examine de quelle manière ces enseignements et l'environnement d'apprentissage scolaire sont vécus et interprétés par les élèves eux-mêmes, puisque ces derniers « répondent » finalement à ce qu'ils perçoivent (Schultz, 1979; Waxman, 1991).

Le champ de la cognition sociale s'est également penché sur les cognitions des élèves dans ses développements. Pour Flavell, Miller et Miller (1993, p. 223), la cognition sociale signifie : "cognition about people and what they do and ought to do. It includes thinking and knowledge about the self and the others as individuals, about social relations among people, and about social customs, groups and institutions". Liée plus particulièrement au monde scolaire, la littérature dans ce domaine suggère que les enfants sont des interprètes actifs de la classe et qu'ils tirent des inférences qui peuvent différer de celles des adultes (Weinstein, 1983). Tenir compte de cette cognition est un moyen qui nous donne des informations sur le rôle du contexte de classe (au sens large).

Un autre terme – un peu plus spécifique à l'école – utilisé pour décrire ce paradigme se réfère au processus de pensée des élèves (Wittrock, 1986). A l'instar du type de recherches mentionné dans les paragraphes précédents, les travaux publiés sous l'appellation « students' thought process » s'intéressent aux effets de l'enseignement sur les perceptions, les attentes, le processus d'attention, la

motivation, les buts, les attributions, les stratégies d'apprentissage, les processus métacognitifs, ou d'autres aspects encore liés aux acquisitions de connaissances.

1.1.1. APPLICATIONS CONCRÈTES DU PARADIGME DES PROCESSUS MÉDIATEURS

Aborder les processus d'enseignement au travers du filtre que constitue l'élève n'est pas propre aux recherches qui s'efforcent de comprendre l'influence des comportements de l'enseignant. Avant de s'arrêter sur ce type de travaux, nous présentons ci-dessous – de manière succincte – deux domaines (parmi d'autres) qui ont des applications spécifiques en éducation, et qui font une large place aux processus médiateurs.

Depuis quelques décennies déjà, la sociométrie s'intéresse aux relations interpersonnelles par le biais des perceptions des acteurs de la situation étudiée (Northway, 1964). Grâce à ses méthodes, elle a ouvert de nouveaux horizons dans l'étude des interactions sociales dans la classe (Withall & Lewis, 1963; Frederickson & Furnham, 1998). Les comportements « objectifs » des acteurs ne sont pas, selon les chercheurs dans ce domaine, suffisants pour comprendre les relations. La façon dont ces dernières sont perçues par les protagonistes est essentielle (Bastin 1970). La perception de l'autre est donc un paramètre important, tout comme – à un deuxième degré – la perception du sentiment attribué à l'autre. Tagiuri (1952) affirme en effet que "according to modern theory, the perception of others' response should be a function not only of the behavior of the stimulus person, but also of the needs of the subject himself [...]. In other words, one would postulate that, other things being equal, the Subject's perception (guess) of Other's positive or negative feelings toward him would be related to the Subject's own feelings toward Other" (p. 98).

Un autre domaine, qui n'est pas directement rattaché aux problématiques des relations interpersonnelles, est celui de la motivation. Sans vouloir revenir sur les différents ouvrages de référence sur ce

sujet (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Thill, 1993; Viau, 1997; etc.), nous voulons mettre en exergue l'élément « médiateur » des différents modèles proposés, résumé par cette phrase tirée de la recherche de Ryan et Grolnick (1986) : "[...] it is the functional significance or meaning of the environment to the individual rather than the environment per se that is the most important aspect of concern for the investigation of motivational and personality variables" (p. 550). La signification fonctionnelle (*functional significance*) des expériences en classe va modifier les affects, l'image de soi, les buts motivationnels ainsi que les comportements effectifs de l'élève (Ames & Archer, 1988; Gilly, Lacour & Meyer, 1971-1972; Ames, 1992a, 1992b).

La présentation et la discussion de l'influence du paradigme des processus médiateurs sur divers aspects relatifs à l'éducation pourraient faire l'objet de vastes études. L'ouvrage de Schunk et Meece (1992) en est un exemple concret. Les quelques chapitres qui le composent parcourent les diverses perceptions (sociales, en lien avec les compétences, des buts) au sein de la classe.

1.1.2. APPORTS DES PROCESSUS MÉDIATEURS

Le paradigme des processus médiateurs donne une réponse intéressante à la question touchant la prise en compte du contexte et des divers éléments qui le composent. En envisageant l'étude des interactions au travers des représentations des acteurs de la situation, on inclut une référence au(x) contexte(s). Les trois dimensions de la représentation sont, selon Mollo (1974, p. 110) : "une activité de construction du réel par un sujet"; "un produit culturel" (dans le contexte historique et social); "l'expression d'un rapport socialisé du sujet avec un aspect de son univers". Il en ressort que le système social va conditionner la représentation du sujet.

Dans son étude sur l'intersubjectivité dans la classe, Ecalle (1998, p. 15) arrive à la conclusion que "le concept de représentations en tant que modèles intériorisés de l'environnement et de soi dans l'environnement permet de saisir toute la complexité des rapports

interpersonnels". Là encore, l'activité symbolique du sujet est clairement solidaire de son insertion dans le contexte. Ce contexte est d'ailleurs suffisamment large pour prendre également en compte l'histoire des interactions entre deux personnes. Chaque sujet va interpréter, se représenter les interactions de manière relative à des points de référence, sur les plans affectifs et cognitifs, construits sur la base des expériences antérieures (Postic, 1998). Quand bien même une représentation – susceptible d'évoluer – peut paraître statique à cause de l'aspect ponctuel de la « mesure », elle inclut toute une évolution dans les interactions dont elle résulte (momentanément).

En ce qui concerne les différences entre la relation maître-élève et la relation maître-classe, le paradigme des processus médiateurs nous permet de s'intéresser aux perceptions des élèves pris individuellement ou en groupe, et d'inclure également les représentations de l'enseignant. Aucune perspective n'est à mettre de côté a priori (Anderman & Anderman, 2000). Les multiples représentations des expériences relationnelles par les différents acteurs dans la classe sont justement utiles à la compréhension des interactions scolaires (Turner & Meyer, 2000).

1.2. Représentations, perceptions, évaluations et cognitions sociales

Dans les diverses publications que nous avons pu rencontrer, tant francophones qu'anglophones, différents termes sont utilisés pour désigner – à quelques nuances près – une même idée. Il nous semble utile, à ce niveau-là de notre raisonnement, de clarifier ces termes et d'en définir leurs acceptions.

Premièrement, le terme « **représentation** » désigne : "des faits qui peuvent ou non s'appuyer sur des données perceptives et concerner tout autant le « corps » que l'« esprit »" (Gilly, 1980, p. 23). Représenter, c'est – étymologiquement – rendre présent, autrement dit, (re)produire au travers du filtre que constitue les processus

inhérents aux mécanismes cognitifs de l'individu. La représentation est donc un "substitut de la réalité; une construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but « d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive »" (Raynal & Rieunier, 2001, p. 320). Elle est donc, de ce fait, inséparable de l'activité symbolique d'un sujet, cette dernière étant insérée dans le champ social (Gilly, 1999). Le terme « représentation » est celui qui nous paraît le plus approprié pour parler du processus médiateur dans le domaine des relations interpersonnelles.

Ensuite, en examinant le terme « **perception** », apparaissent deux significations (Gilly, 1980). D'un côté, le sens strict requiert la présence de l'objet dans le champ sensoriel ainsi que l'appréciation de caractéristiques physiquement définissables. C'est ce que Pagès (1969) nomme la perception d'autrui. D'un autre côté, le sens plus large (et parfois présenté avec l'adjectif « social ») qui correspond à la définition du terme « représentation ». C'est dans cette deuxième acception que nous l'utiliserons, à l'instar de nombreux auteurs tels que Mollo (1974), Gage, Leavitt et Stone (1956), LaFontana et Cillessen (1999), etc.

La définition que proposent Newcomb, Turner et Converse (1970, p. 189) nous semble très pertinente pour cerner ce que recouvre la notion de « **perception sociale** » : "La perception sociale englobe l'organisation de l'information sur des individus et le fait de leur attribuer des propriétés souvent sur la simple base d'indices sommaires. Ces propriétés manifestent une certaine constance, en dépit des variations observées et sont sélectivement attribuées dans la mesure où elles sont influencées par les états psychologiques de l'individu qui perçoit. Les processus qui organisent l'information sont flexibles; le même ensemble d'information peut être structuré de manières différentes. Ainsi, la perception sociale renvoie à un ensemble de processus qui interviennent entre la présentation de l'information sur un individu et la prise en considération de cet individu".

Le terme « **évaluation** », qui signifie « attribuer une valeur », est fréquemment utilisé dans la littérature anglophone pour désigner les représentations, plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit d'auto-évaluation. Dans sa traduction, il peut prendre d'autres significations et prêter à confusion. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation peut en effet refléter le processus (formatif ou sommatif) par lequel l'enseignant reconnaît des compétences chez un élève, en général par le biais de résultats à une épreuve. Souvent utilisé dans le champ de la docimologie, ce terme possède une connotation d'objectivité, critère qui serait plutôt propre au paradigme processus-produit. Ici, nous l'utiliserons avec une connotation plus subjective, dans le sens où cette évaluation correspond à une appréciation dans laquelle les éléments personnels sont englobés, c'est-à-dire comme synonyme du terme « représentation ».

Finalement, « **cognition sociale** » est un terme plus général utilisé principalement dans des travaux où l'aspect sociologique ou développemental est en jeu (Flavell & al., 1993). Bien qu'englobant conceptuellement le terme « représentation », il est plus rarement utilisé – à cause de son manque de spécificité – et est volontiers remplacé par le terme « perception (sociale) ».

1.3. Validité des perceptions sociales dans la classe

1.3.1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Il n'est pas aisé de faire état de recherches hétéroclites, tant au niveau de leurs méthodologies (plans expérimentaux, instruments utilisés, populations étudiées, etc.) que de leurs résultats. Nous allons tout de même faire dans ce chapitre un survol de quelques travaux en présentant les divers aspects qui reviennent de manière fréquente dans la littérature.

Les études se focalisant uniquement sur la perception des relations interpersonnelles dans la classe sont plutôt rares. Nous ne souhaitons d'ailleurs pas restreindre a priori le champ et nous incluons deux domaines qui englobent l'analyse des relations maître-élèves.

Il s'agit premièrement du climat social de la classe, un concept relativement large qui contient des dimensions relatives aux interactions (nous en rediscuterons plus loin). Deuxièmement, parmi les nombreuses recherches cherchant à évaluer l'enseignant (voire l'enseignement), certaines s'intéressent aux représentations des comportements de l'enseignant, de sa manière de communiquer, etc., ainsi qu'à des caractéristiques plus particulières telles que, par exemple, la sévérité ou la sympathie perçue. En s'interrogeant sur les méthodes efficaces pour l'enseignement, les aspects relationnels apparaissent au premier plan dans ces recherches qui adhèrent totalement aux propos de McKeachie (1997, p. 1224) : "Effective teaching is not just a matter of finding a method that works well and using it consistently. Rather, teaching is an interactive process between the students and the teacher". Nous intégrerons donc quelques-uns de ces travaux dans la suite de ce chapitre.

Nous avons volontairement choisi des recherches dans des revues récentes, mais également plus anciennes. Présenter uniquement les travaux des cinq dernières années serait regrettable au vu de la présence, de la pertinence et de l'intérêt que peut avoir une littérature parfois bien antérieure, mais pas pour autant obsolète. Dans un même souci de souligner la diversité des recherches, nous avons pris soin de tenir compte des différents degrés scolaires, de la maternelle à l'université, étant néanmoins conscient qu'une explication de l'incohérence des résultats pourrait partiellement se trouver dans les écarts de compétence, dans la transcription des représentations ainsi que dans l'évolution des attentes et des besoins des apprenants (McKeachie, Lin & Mann, 1971; Combes, 1976; Lindblad & Pérez Prieto, 1998; Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003).

1.3.2. SURVOL DES RECHERCHES

Le premier élément que l'on peut relever est que chacune des nombreuses recherches que nous avons pu examiner met en évidence la validité (convergente, prédictive, etc.) des représentations des élèves. Nous sommes conscients qu'un biais puisse apparaître dans

cette observation, et que les études qui montrent le contraire ne soient pas forcément publiées. Malgré cela, les perceptions des observateurs et des enseignants sont parfois remises en cause.

En ce qui concerne la perception des jeunes enfants, Lewin relève en 1943 : "Within three or four years, the child can perceive rather complicated social actions. He is not likely to be fooled by the superficial friendliness of a hostile or uninterested aunt. [...] Frequently he seems to perceive more clearly than an adult the character of certain social inter-relations in his surroundings" (p. 121). Dès l'école maternelle, Lecacheur (1981-1982) observe également une organisation cohérente des représentations qu'ont les élèves de leur maîtresse. Les comportements d'ordre affectif et relationnel jouent un rôle plus central dans l'organisation de ces représentations. Des contrastes entre garçons et filles apparaissent tout de même, contrastes expliqués en majeure partie par les comportements différentiels de l'enseignante à l'égard des élèves. La prépondérance des qualités humaines et relationnelles sur les aspects plus techniques de l'enseignement se retrouve également à l'école primaire. Gilly, Martin et Rohrer (1974-1975) indiquent que les divers aspects qui ont le rôle le plus fondamental dans l'organisation des représentations des élèves sont "la douceur, la compréhension, les attitudes et comportements qui favorisent l'individualisation des rapports, encouragent l'enfant à prendre des initiatives, valorisent son travail, montrent que l'enseignant est à l'écoute, attentif à ce que fait et dit l'élève" (pp. 808-809).

La cohérence (intra-individuelle) des perceptions à l'intérieur de la classe n'exclut cependant pas les différences de perceptions (inter-individuelles) entre les élèves (Cogan, 1967; Levy & al., 2003). En effet, selon le paradigme des processus médiateurs, le filtre que constitue l'élève est influencé non seulement par la situation, mais également par son background (une partie de ce background pouvant tout de même être commun à l'ensemble d'une classe). Néanmoins, l'attitude générale que l'élève a envers l'enseignant semble n'avoir aucune influence sur ses perceptions (Gage, Leavitt & Stone, 1955).

Une autre facette des recherches est la vérification de la fidélité des représentations des élèves. A la suite d'une brève revue de littérature sur le sujet, Bausell, Schwartz et Purohit (1975) comparent des mesures effectuées à un semestre d'écart et concluent à une stabilité des perceptions. Utilisant une méthodologie similaire, Braskamp, Caulley et Costin (1979) relèvent des corrélations fortes à très fortes entre deux passations, principalement pour les dimensions ayant trait aux aspects relationnels. Avec un échantillon considérablement plus grand, Overall et Marsh (1980) publient des résultats comparables dans leur étude longitudinale.

Pour aborder la question de la sensibilité des représentations, nous avons trouvé dans la publication de Remmers (1963) – qui se base sur un programme de recherche ayant débuté en 1927 – un catalogue de résultats mettant non seulement en exergue la validité des perceptions des élèves, mais aussi la capacité de ces derniers à discriminer les enseignants. Cet éclairage, consistant avec des recherches plus récentes (p.ex. De Jong & Westerhof, 2001; étude basée sur un grand nombre d'élèves de 12-13 ans), témoigne de la primauté de « l'objet » perçu (dans le discours de l'élève) sur les influences des caractéristiques de background de ce dernier.

Si l'on s'intéresse aux facteurs qui influencent la perception des élèves, chaque recherche fournira, en fonction des variables mesurées mais également des choix méthodologiques, des conclusions différentes. Les dimensions analysées sont, dans la majorité des travaux : le sexe, l'âge, le niveau et le statut socio-économique de l'élève, ainsi que le sexe, les années d'expériences et la popularité de l'enseignant. Les publications qui font une revue de littérature sur le sujet (p.ex. Costin, Greenough & Menges, 1971; Marsh, 1984; Greenwald, 1997; McKeachie, 1997) relatent clairement l'inconsistance des résultats. Il nous semble donc inutile de vouloir en tirer un bilan (même provisoire), et chaque discussion d'effet mesuré devrait se faire relativement aux spécificités de la recherche en question.

Nous nous sommes, pour l'instant, penchés uniquement sur les perceptions des élèves. Avant de conclure ce chapitre, nous allons également examiner les représentations de deux autres points de vue, celui de l'observateur externe et celui de l'enseignant. En effet, si la majeure partie des recherches publiées se focalisent sur les élèves, plusieurs auteurs se soucient également des représentations de l'enseignant (Kaufmann, 1975, 1976-1977; Prawat, 1980; Meyer, 1981-1982; Rousvoal, 1987; etc.).

Dans le *Journal of Classroom Interaction*, Clark et Creswell (1979) publient une recherche qui examine les différences de représentation du comportement non-verbal de l'enseignant par les participants (élèves) ou par les non-participants (observateurs). Les auteurs concluent que les deux catégories de sujets ne perçoivent manifestement pas de la même manière les qualités affectives du comportement de l'enseignant. Dans une autre étude (De Jong & Westerhof, 2001), les corrélations élèves-observateurs sont faibles, et la validité discriminante des différentes mesures basées sur les perceptions des observateurs n'est pas très robuste. De plus, les échelles qui corrélaient ensemble pourraient probablement esquisser les caractéristiques du « bon » enseignant.

Des divergences avec les perceptions des élèves se retrouvent également lorsque les études s'intéressent à l'enseignant (Levy, Wubbels & Brekelmans, 1992). Pour des dimensions en lien avec les interactions dans la classe, les enseignants ont tendance à se surévaluer (Centra, 1973b), même si on observe de modestes corrélations avec les données issues des élèves. Cette surévaluation tend à s'effacer lorsque l'enseignant a eu accès aux représentations des élèves (Braskamp & al., 1979). Les points de référence ne vont donc plus être les mêmes pour l'enseignant; il risque de se conformer à une certaine norme, même s'il n'y adhère pas. Une autre explication du clivage entre les représentations est certainement à chercher dans les difficultés pour un enseignant de prendre en considération un groupe-classe (tandis que du côté de l'élève, l'interaction perçue ne concerne que deux personnes : lui-même et le maître), ainsi que dans la différence de rôle et de statut dans l'interaction (Ecalte, 1998).

1.4. L'utilisation des perceptions

Ci-dessous – et de façon synthétique – les différents avantages et inconvénients de l'utilisation des perceptions des élèves.

1.4.1. AVANTAGES

- Validité

Nous avons déjà consacré un chapitre à présenter des résultats concernant la validité des représentations des élèves. Même si le lecteur n'était pas encore convaincu des conclusions que nous avons laissé apparaître à ce sujet, il faut encore mentionner que ce qui peut intéresser particulièrement le chercheur (et souvent même le praticien), ce n'est pas tant l'objectivité qui pourrait se dégager des perceptions, mais bien leur côté subjectif, c'est-à-dire la signification que les événements scolaires revêtent. Anderson (1982) discute de ce débat « objectif vs subjectif » dans ce domaine. Ce qui va influencer les comportements et les réactions de l'élève, ce ne sont pas des éléments objectifs, mais plutôt la manière dont ils sont appréhendés. Cette affirmation est étayée par les nombreuses évidences de validité prédictive présentées dans la littérature (voir plus haut). La validité des perceptions ne concerne cependant pas le contenu de l'enseignement. Si les élèves étaient compétents pour cela, l'enseignement deviendrait inutile (De Landsheere, 1982).

- Haute vs basse inférence³

Dans les mesures de haute inférence, les catégories comportementales disponibles sont moins spécifiques et discrètes. L'utilisation de telles catégories pour un observateur externe est complexe et occasionne de nombreux biais (Borich & Klinzing,

³ Les variables de basse inférence utilisent directement les phénomènes observables, spécifiques et explicites, tels que le comptage du nombre de questions posées par l'enseignant, de temps laissé à l'élève pour répondre, etc. Les variables de haute inférence demandent au répondant d'émettre un jugement sur la signification de ce qui est en train de se passer autour de lui; par exemple demander si l'enseignant est amical avec lui.

1984, par exemple). L'appréciation de certains comportements (de haute inférence) requiert la prise en compte de multiples indices dans la classe que seuls les élèves en situation peuvent vraiment détecter. D'un autre côté, l'utilisation d'une typologie de comportements de basse inférence n'est que peu adaptée aux relations interpersonnelles parce qu'elle fournirait – à cause d'un dénombrement de comportement « moteurs » – une image souvent dénuée de signification, statique et exempte du contexte et de l'histoire propres à une interaction.

- La position de spectateur des élèves

La position privilégiée qu'ont les élèves dans la classe est aussi un avantage appréciable (Ferry, Blouet, Chaix & Léger, 1968-1969). En règle générale, ces derniers sont les seuls récepteurs des messages de l'enseignant. Leurs perceptions sont basées sur des expériences au jour le jour ainsi que durant différentes leçons (Clark & Creswell, 1979). Il y a donc représentativité des comportements et absence d'effet cobaye que pourraient induire des observateurs externes (De Jong & Westerhof, 2001). De plus, certains comportements de l'enseignant en classe, négligés des observateurs externes, sont perçus comme des signaux pour les élèves (Helmke, Schneider & Weinert, 1986). Finalement, on utilise habituellement une mesure qui correspond à la moyenne des perceptions des différents élèves dans la classe. Ce principe permet d'incorporer les différents points de vue des élèves, et de gommer certains biais particuliers liés à l'un ou l'autre élève.

- Centration sur l'enseignant

Tout processus d'interaction est dynamique, voire circulaire (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967; Doyle, 1983; Créton, Wubbels & Hooymayers, 1989), toutefois, on ne peut nier la présence centrale qu'a l'enseignant dans la classe (Postic, 1977, 1998; Wubbels & Brekelmans, 1998). Le statut dont il bénéficie est fondamentalement éloigné de celui des élèves. La relation est donc asymétrique, de par le rôle qu'il occupe, la différence d'âge et le rapport pédagogique institué. Getzels (1969, p. 467) note à ce sujet que "there is no doubt that the teacher is a highly powerful figure in the classroom". L'ascendant de l'enseignant

imprègne donc fortement l'interaction, même si cela n'est pas toujours le cas et que les élèves sont de temps en temps les « initiateurs » des interactions. Néanmoins, la prépondérance évidente de l'action de l'enseignant dans la détermination des rapports qui s'établissent dans la classe ne fait depuis longtemps en effet plus l'objet d'hypothèses, mais est considérée comme un postulat (Blouet & Ferry, 1974-1975). En ce sens, l'utilisation des perceptions des élèves présente le double avantage d'être focalisé sur l'enseignant tout en tenant compte de la dynamique des relations par le biais du vécu de l'élève.

- Coût de la mesure

Un aspect plus terre à terre – mais occupant cependant une place déterminante dans les projets de recherche – concerne le coût relatif à la récolte des données. Le concours des élèves est économique car, à la différence des observateurs externes, ils sont nombreux, observent durant de longues périodes, ne sont en général pas rétribués, ne requièrent pas d'entraînement à l'usage de grilles de codage, ont la possibilité de donner leur avis de manière rétrospective, peuvent comparer les enseignants, etc.

1.4.2. INCONVÉNIENTS

Il existe toutefois quelques inconvénients (ou limites) à la prise en compte du regard des apprenants par le biais d'un questionnaire :

- Difficilement utilisable avec des jeunes enfants

La collecte des perceptions au travers d'un questionnaire papier-crayon nécessite de la part des élèves des bases en lecture, voire en écriture. Dans les premiers degrés primaires, le recours à cette méthodologie n'est donc pas envisageable. La compréhension du contenu du questionnaire ainsi que de la démarche globale de la recherche peuvent également être des pierres d'achoppement. Pour de jeunes élèves, les instruments de mesure nécessitent parfois d'importantes modifications et adaptations (Prawat & Solomon, 1981).

- Absence d'objectivité

L'attention portée aux représentations des divers participants de l'action éducative passe outre la notion d'objectivité. La reproductibilité des données est totalement dépendante des sujets concernés (et par conséquent des fluctuations individuelles). Aucune perception n'est en soi neutre, et le seul moyen de se déplacer un peu en direction de l'objectivité est, dans un tel dispositif, la confrontation des représentations dans une optique intersubjective.

- Réserves du côté des enseignants

Malgré les résultats prometteurs des études, les chercheurs se heurtent parfois aux réticences des enseignants (Marsh, Overall & Kesler, 1979a, 1979b, par exemple). Aleamoni (1981) ainsi que De Landsheere (1982) regroupent de nombreuses oppositions évoquées à l'égard de ce type de méthodologie, ainsi que les réfutations que l'on peut y adjoindre. Les objections des enseignants touchent essentiellement l'incapacité qu'auraient les élèves à donner un jugement valide (manque d'expérience, immaturité, parti pris, instabilité des perceptions, caractère influençable, etc.). De plus, ces évaluations par les élèves seraient souvent appréhendées dans la profession comme des concours de popularité dans lesquels les élèves récompenseraient les enseignants qui mettent des bonnes notes et qui sont amicaux. Malgré les arguments que l'on peut adresser à ces critiques (voir plus haut), les inquiétudes et la résistance au changement sont une réalité dans certaines cultures, réalité avec laquelle les chercheurs doivent composer (Mollo, 1970).

En conclusion de ce chapitre, nous relevons cette citation d'une conférence de Gage, que Rotem & Glasman (1979, p. 499) reprennent dans leur publication :

"Students may be wrong in their opinion as judged by some higher court of opinion ... but students cannot be wrong if we want to attach a priori importance to their opinion."

"Defining the classroom or school environment in terms of the shared perceptions of the students and teachers has the dual advantage of characterising the setting through the eyes of the participants themselves and capturing data which the observer could miss or consider unimportant."

B.J. Fraser (1998b, p. 528)

Chapitre 2

Le climat social de la classe

Il est un domaine dans lequel est apparu, au fil de son évolution, la nécessité d'inclure les caractéristiques de l'individu entre le stimulus externe et le comportement. En effet, dans le champ des recherches sur le climat social de la classe, le paradigme des processus médiateurs – même si l'on n'y fait pas toujours explicitement référence – a joué un rôle fondamental (Walberg, 1976; Fraser, 1989; etc.).

A la différence de nombreux autres concepts (intelligence, motivation, etc.) le climat social de la classe n'a pas suscité au départ des théories ou des modèles construits dans un but d'être ensuite soumis aux contraintes du terrain. Au contraire, l'évolution de ce concept possède de solides racines pragmatiques. Malgré cela, on peut discerner l'influence de travaux dans des domaines connexes (psychologie écologique ou sociale par exemple) qui lui ont donné une assise théorique. Nous parcourons ci-après les trois approches qui nous paraissent déterminantes dans son évolution.

2.1. Trois figures marquantes

2.1.1. BARKER ET LA PSYCHOLOGIE ÉCOLOGIQUE

Barker (1968) critique la méthode expérimentale de laboratoire et les méthodes classiques d'enquête (questionnaires, entretiens, etc.) parce que – selon lui – elles influencent les réponses et les comportements selon les questions posées ou les situations présentées. Les "fragments de comportements sont créés par l'expérimentateur, sélectionnés en fonction d'hypothèses préalables, produits par un feed-back entre l'expérimentateur et l'objet" (Alexandre, 1993, p. 9).

A la suite de nombreuses observations réalisées avec ses collègues – principalement sur le comportement des enfants dans le contexte familial et scolaire – Barker (1963) propose de découper les séquences en unités « naturelles » constitutives du comportement. Ces unités comportementales (ou *behavior episodes*) sont emboîtées les unes dans les autres, à des niveaux différents, et sont définies en fonction d'un but, car toute action ne peut exister et se comprendre qu'orientée vers un but. De ce découpage va naître la théorie des « *behavior settings* ». Ce concept peut être traduit par « contexte », « décor comportemental » ou « paysage d'action » et représente l'unité de base en psychologie écologique. A l'intérieur de cette unité – qui correspond à une réalité de la vie sociale – toutes les composantes (psychologiques, sociales, environnementales et organisationnelles) sont intégrées. Le *behavior setting* est donc une réalité indépendante de l'observateur, qui possède une unité de temps et de lieu (moment et endroit géographique déterminés). Il touche un groupe de personnes défini, et ses participants ont des statuts et des rôles sociaux spécifiques.

Même si l'on peut émettre des critiques à l'égard de cette théorie (voir par exemple Alexandre, 1994), un regard novateur est porté sur le contexte propre à chaque situation sociale, principalement par l'inclusion des significations que peut revêtir ce contexte (rôles, normes sociales, comportements des autres, etc.).

2.1.2. LEWIN ET LA THÉORIE DU CHAMP

Si Lewin (1959) donne – à l’instar des tenants de la psychologie écologique – de l’importance au contexte dans lequel l’individu évolue, mais également à la valeur psychologique et sociale attribuée à l’environnement, il sera en revanche beaucoup plus fréquemment mentionné dans les recherches concernant le climat social de la classe. La théorie du champ peut être considérée en effet comme un des fondements théoriques de ce domaine.

Le champ – appelé aussi *espace de vie* – représente une portion particulière de l’espace qui est significative pour un individu donné. Il est constitué à la base par la perception de la personne de l’environnement réel et de la connaissance que la personne a de cet environnement (Von Saldern, 1992). Dans son ouvrage sur la psychologie dynamique, Lewin (1959, p. 12) définit les faits qui existent pour un individu ou un groupe donné, et qui constituent le champ :

- "a) Les variables psychologiques (besoins, motivations, buts, idéaux, perceptions, etc., de l’individu considéré);
- b) Les variables non-psychologiques : sociales, biologiques, physiques (normes culturelles, régulations hormonales, conditions climatiques) qui ont une incidence directe sur le comportement de l’individu considéré;
- c) Les autres variables de l’univers : qui n’ont aucune incidence directe sur le comportement de l’individu considéré."

La formule – très célèbre – de Lewin met en évidence l’interdépendance dynamique entre la personne et son environnement : $B = f(P, E)$, autrement dit, le comportement (*Behavior*) est fonction des caractéristiques de la personne (*Person*) en lien avec celles de l’environnement (*Environment*). De la définition du champ, apparaît donc clairement la valeur accordée à la perception de l’individu; de la formule, l’interdépendance entre l’individu et du contexte dans lequel il se trouve. Ce sont ces deux éléments que l’on retrouve dans la manière d’appréhender le climat social de la classe.

2.1.3. MURRAY ET LA THÉORIE « NEED-PRESS »

Le pivot de la théorie développée par Murray (1938) est aussi l'interaction entre la personne et l'environnement; ceci permet ainsi de concilier les théories comportementalistes (le comportement est essentiellement déterminé par l'environnement) et les théories des traits de personnalité (le comportement dépend principalement des caractéristiques personnelles des individus) (Von Saldern, 1992). Selon cette théorie, le comportement est modelé par l'environnement (*press*) et par les besoins individuels (*needs*), l'environnement n'ayant donc pas forcément le même impact sur différents individus.

Murray (1938) fait une autre distinction, entre l'environnement objectif (*alpha press*) et l'environnement psychologique perçu (*beta press*). La théorie « need-press » peut être représentée selon le modèle ci-dessous (Von Saldern, 1992, p. 31).

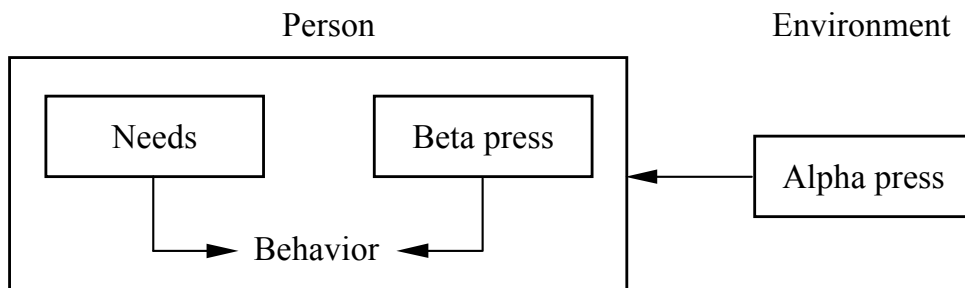


FIGURE 1. — Modèle need-press de Murray.

Poursuivant ces travaux, Stern (1970) distingue deux types de *beta press* (« pressions » qui ne peuvent pas être mesurées objectivement) : le *private beta press* et le *consensual beta press*⁴. Ce dernier représente les perceptions qui sont communes à un groupe d'individus. Cette distinction est à nouveau présente dans diverses

⁴ Le lecteur intéressé trouvera dans Stern, Stein et Bloom (1956) un développement plus complet de cette distinction.

recherches sur le climat de la classe, mais sous une autre terminologie (p.ex. Marjoribanks, 1990), à savoir l'aspect quantitatif de la « pression » qui correspond à l'aspect de l'influence commun à un groupe, et l'aspect qualitatif qui varie selon les individus, ou pour un même individu à des moments différents.

2.2. Définitions

La difficulté de circonscrire ce qu'est le climat social de la classe transparaît dans la littérature concernant ce domaine, où il est rare que les auteurs définissent clairement ce qu'ils mesurent, si ce n'est en présentant les échelles des instruments utilisés. Des nombreuses publications – en large majorité anglophones – que nous avons pu parcourir, ressortent trois termes récurrents (que nous avons traduits) : climat, environnement et atmosphère, complétés parfois de l'adjectif *social* voire *psychosocial*.

Dans le « Lexique de la psychologie » (Mucchielli & Mucchielli, 1969), on trouve deux définitions succinctes :

Environnement (p. 62) : "Ensemble des conditions de milieu et des facteurs de situation psychologique, considérés comme déterminant les réactions du sujet."

Climat (p. 33) : "Ambiance psychologique dans laquelle vit chaque individu, qui permet de le comprendre et de le connaître mieux. Chacun baigne dans un tissu de relations qui l'influencent et auxquelles il réagit inconsciemment."

Pour Brookover et Erickson (1975) le climat social "encompasses a composite of variables as defined and perceived by members of this group. These factors may be broadly conceived as the norms of the social system and expectations held for various members as perceived by the members of the group and communicated to members of the group" (p. 364).

Sur la base de ces définitions et des trois éléments que nous souhaitons retenir (l'individu, le contexte et la perception de ce contexte) – éléments présents dans le paradigme des processus médiateurs – nous formulons notre définition du climat (ou environnement) social de la classe de cette manière :

Le climat social de la classe est un agrégat multidimensionnel d'appropriations de divers éléments relatifs au fonctionnement des rapports (scolaires et personnels) entre les individus présents dans la classe (élèves et enseignant), exprimé par les perceptions (subjectives) de ces individus.

Nous proposons également ci-dessous (figure 2) une modélisation de ce concept (Genoud, 1999, p. 74).

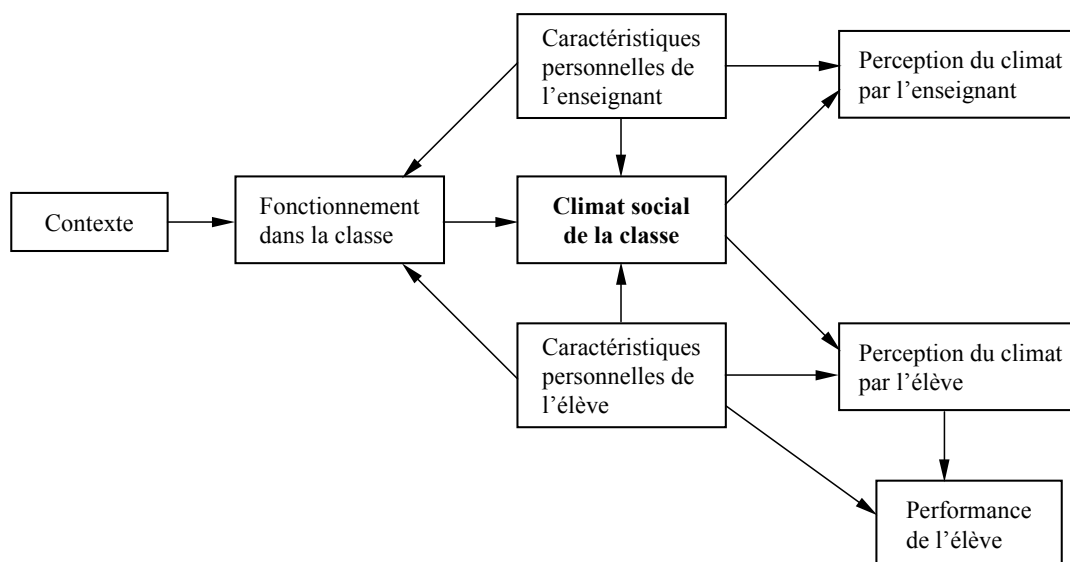


FIGURE 2. — Modélisation du climat social de la classe.

2.3. Le climat social de l'école

Une petite fraction des recherches effectuées dans le domaine du climat social s'intéressent plus spécifiquement à l'ensemble d'un établissement scolaire. Même si le développement de ces études s'est fait conjointement avec celles qui se cantonnent au niveau de la classe, les instruments de mesure et les objectifs de recherche ne sont généralement pas communs (Anderson, 1982; Tobin & Fraser, 1998; Johnson & Stevens, 2001). Quelques travaux examinent toutefois les liens entre l'environnement social de l'école et celui de la classe (p.ex. Fisher, Fraser & Wubbels, 1993). Comme le relèvent Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987), "One can envision the likely influence of the school environment on students, but thus far researchers have concentrated on home and classroom environments. This would appear to be a fruitful area for further exploration, especially in those areas where the school climate could be altered (e.g., school rules)" (p. 171).

L'analyse du climat social l'école est en général conduite pour deux raisons. La première est la volonté d'inclure des aspects qui peuvent échapper aux élèves (comme par exemple les relations entre les maîtres, les directives de l'administration, etc.), mais qui sont accessibles par les représentations du corps enseignant (p.ex. Fraser, Docker & Fisher, 1988; Walberg & Genova, 1982). La seconde (qui se base sur les perceptions des élèves) est la mesure de l'influence de facteurs spécifiques à l'école sur des variables telles que la réussite scolaire des élèves, l'efficacité globale des enseignements, etc. (p.ex. Ellett, Logan, Claudet, Loup, Johnson & Chauvin, 1997; Samdal, Wold & Bronis, 1999; Webster & Fisher, 2003), ainsi que la mise en évidence des déterminants du climat social de l'école (p.ex. Trickett, 1978; Johnson & Johnson, 1996).

Notons encore que les mesures de climat social peuvent également toucher d'autres terrains : famille, résidence universitaire, entreprise, hôpital psychiatrique, compagnie militaire, prison, etc. (Moos, 1974, 1991, 1996; Montis, 1976; Pierce, Trickett & Moos, 1972; Petric, 1990).

2.4. Les instruments de mesure

Dans le courant des années 70, l'émergence de nombreux questionnaires mesurant certains aspects du climat social de la classe a prouvé l'intérêt des chercheurs pour ce domaine. Au travers de la littérature que nous avons pu consulter, nous dénombrons plus de trente instruments différents, sans compter les nombreuses traductions (p.ex. Bhushan, 1979; Aldridge & Fraser, 1999). Parmi ces questionnaires, le *Classroom Environment Scale (CES)* de Trickett et Moos (1973) est sans aucun doute un instrument de référence dans la mesure du climat social de la classe. C'est sur la base de ses neuf dimensions (ou échelles) – consciencieusement validées⁵ – que de nombreux questionnaires (p.ex. Bennacer, 1991) ont été construits.

Avant d'inventorier les caractéristiques et les échelles des questionnaires les plus utilisés, nous proposons une présentation des trois domaines dans lesquels se regroupent les dimensions.

2.4.1. LES TROIS DOMAINES DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE

A l'instar de différents instruments élaborés pour des milieux non scolaires (voir plus haut), les questionnaires mesurant le climat social de la classe sont généralement composés de dimensions qui peuvent être réparties dans trois domaines (Moos, 1973). En ce qui concerne plus spécifiquement la structure conceptuelle du climat social, ces trois domaines peuvent être décrits de cette manière (Moos & Trickett, 1987, p. 3) :

I. Le domaine des relations interpersonnelles

"These subscales assess the level of student involvement in the classroom, the feeling of friendship between students in the class, and how much teachers support students."

⁵ On peut trouver dans les différents ouvrages de ces auteurs (voir liste bibliographique) une présentation de la démarche de validation de l'instrument ainsi que l'ensemble des résultats statistiques.

II. Le domaine des variables de maintien et de changement

"These subscales assess the extent to which the classroom functions in an organized and coherent manner, as well as the amount of variety and novelty in class activities."

III. Le domaine de l'orientation aux buts ou domaine du développement personnel

"These subscales tap the emphasis on the completing planned activities and how much students vie with each other for recognition and grades."

Si l'on peut – à ce stade-là de notre développement – faire un parallèle avec la question des relations entre enseignant et élèves, on remarque la présence d'éléments communs. Dans le premier domaine, de façon très visible, on relève la perception du soutien de l'enseignant; plus dissimulées dans le deuxième domaine, les interactions se manifestent au travers des manières d'enseigner et de « faire fonctionner » les activités dans la classe.

2.4.2. QUELQUES INSTRUMENTS DE MESURE

Le tableau 1 (présenté sur les deux pages suivantes) reprend les huit instruments⁶ de mesure du climat social de la classe les plus fréquemment cités dans la littérature. Il a été élaboré sur la base d'une publication de Fraser (1995, p. 346) que nous avons complétée, traduite et remaniée.

⁶ Références des publications dans lesquelles sont décrits les différents instruments, voire les étapes et les résultats des validations :

- MCI : Fraser, Anderson & Walberg (1982)
- QTI : Wubbels & Levy (1993)
- CES : Moos & Trickett (1987)
- LEI : Fraser, Anderson & Walberg (1982)
- ICEQ : Burden & Fraser (1993)
- WIHIC : Aldridge & Fraser (1999); Dorman (2003)
- SLEI : Fraser, Giddings & McRobbie (1992)
- CUCEI : Fraser (1994).

TABLEAU 1. — Quelques instruments de mesure du climat social.

Instrument	Population cible	Domaines		
		Relations interpersonnelles	Maintien ou changement du système	Orientation aux buts / Développement personnel
MCI My Class Inventory	Primaire / Secondaire I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Friction ▪ Satisfaction 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté ▪ Compétitivité
QTI Questionnaire on Teacher Interaction	Primaire / Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien de l'enseignant ▪ Empathie ▪ Insatisfaction ▪ Réprimande 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directivité ▪ Responsabilisation ▪ Incertitude ▪ Sévérité 	
CES Classroom Environment Scale	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication et participation ▪ Cohésion dans la classe ▪ Soutien de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordre et organisation ▪ Clarté des règles ▪ Sévérité de l'enseignant ▪ Innovation et responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation vers la tâche ▪ Compétition
LEI Learning Environment Inventory	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Friction ▪ Favoritisme ▪ Sous-groupes (esprit de clan) ▪ Satisfaction ▪ Apathie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversité des intérêts ▪ Application stricte des règles ▪ Disponibilité du matériel ▪ Clarté des objectifs ▪ Désorganisation ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vitesse ▪ Difficulté ▪ Compétitivité

(suite)

<p>ICEQ Individualized Classroom Environment Questionnaire</p>	<p>Secondaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualisation ▪ Implication et participation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche (curiosité) ▪ Différenciation des activités
<p>WHIC What Is Happening In this Classroom</p>	<p>Secondaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Soutien de l'enseignant ▪ Implication et participation ▪ Equité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche (curiosité) ▪ Orientation vers la tâche ▪ Coopération 	
<p>SLEI Science Laboratory Environment Inventory</p>	<p>Secondaire II / Tertiaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture, innovation ▪ Clarté des règles ▪ Adéquation du matériel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdisciplinarité
<p>CUCEI College and University Classroom Environment Inventory</p>	<p>Tertiaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualisation ▪ Implication et participation ▪ Cohésion dans la classe ▪ Satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovation ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation vers la tâche

En examinant de plus près les différents instruments, leurs échelles et leurs items, nous avons constaté que des dimensions ayant pourtant la même dénomination ne mesurent néanmoins pas le même concept. Par exemple, la dimension « Innovation » du CES comprend non seulement l'utilisation de nouvelles techniques par l'enseignant, mais aussi la contribution des élèves aux décisions concernant les activités en classe, aspect qui fait l'objet d'une échelle distincte « Democracy » (traduit en français par « Responsabilisation ») dans le LEI.

La majorité des instruments ont été validés auprès d'élèves de niveau secondaire, bien que l'on trouve des études qui s'intéressent spécifiquement aux élèves plus jeunes (p.ex. Prawat & Solomon, 1981). Certains questionnaires (voir exemples dans le tableau 2 ci-dessous) disposent de versions courtes (nombre d'items réduits), ce qui permet non seulement de diminuer le temps de passation, mais également de faciliter le codage des données et le calcul des scores par l'enseignant (Fraser & Fisher, 1983a, 1986). Une petite partie des recherches utilisent des instruments de mesure qui sont orientés sur l'évaluation d'environnements plus particuliers, comme par exemple le SLEI (voir tableau 1) qui est destiné aux laboratoires de sciences, ou le GCEI (*Geography Classroom Environment Inventory* – Teh & Fraser, 1994, 1995) validé pour des apprentissages assistés par ordinateur.

TABLEAU 2. — Comparaisons de quelques instruments (forme originale et courte).

	Version originale		Version courte	
	Echelles	Items	Echelles	Items
MCI	5	38	5	25
CES	9	90	6	24
ICEQ	10	50	10	25

2.4.3. LES VARIANTES

Les différents questionnaires ayant pour objectif de « traduire » les représentations du climat social de la classe peuvent être adressés aux élèves, à l'enseignant, voire à d'autres personnes qui ne sont pas directement impliquées dans le climat, mais qui peuvent avoir tout de même un avis à son sujet (directeur d'une école, observateur externe, etc.). Ces divers regards ne sont pas les seules variantes envisageables. A côté de l'évaluation de l'environnement existant (ou « *réel* ») – tel qu'il est perçu – on peut aussi demander à chaque sujet de donner son avis sur le climat qu'il juge comme étant « *idéal* » (ou environnement « préféré »).

D'autres variantes encore, issues entre autres des approches sociométriques (Tagiuri, Kogan & Brunner, 1955; Kogan, Tagiuri & Portis, 1959; Northway, 1964), sont également possibles, mais font appel à des mises en abîme souvent difficiles à analyser (p.ex. « ce que je pense que les autres perçoivent », « ce que les autres pensent que je perçois », etc.). Leur principal avantage réside cependant – en l'absence de mesures objectives – dans le calcul d'indices de lucidité (Toesca, 1972). Toutes ces variantes sont composées des mêmes items, donc de la même structure; seule la consigne adressée à l'évaluateur change.

Finalement, la variante appelée « *personnelle* » (Fraser, Giddings & McRobbie, 1995; McRobbie, Fischer & Wong, 1998) permet de proposer à l'élève des items qu'il code en fonction de lui-même et non de la classe entière. Par exemple, l'item « Les élèves ont la possibilité de décider de certaines choses dans l'organisation de la classe » de la variante normale devient « J'ai la possibilité de décider de certaines choses ... ». Cette petite nuance permet, selon les auteurs, de distinguer le « *private beta press* » du « *consensual beta press* » (voir p. 28) et d'examiner au mieux les différences de perception entre les élèves ainsi que les comportements différents de l'enseignant.

2.5. Les recherches

Dans le foisonnement des recherches appartenant au domaine du climat social de la classe, on observe quatre grandes directions ou champs de recherche :

- (1) l'étude des facteurs ayant un effet sur le climat social de la classe;
- (2) l'exploration des influences de l'environnement sur les résultats;
- (3) l'évaluation des réformes ou innovations, et des transitions entre écoles;
- (4) l'analyse des différences de perceptions (entre variantes).

Pour chacun de ces domaines, nous consacrons un sous-chapitre afin d'expliquer les thèmes centraux des recherches ainsi que quelques résultats typiques par le biais d'exemples concrets.

2.5.1. LES DÉTERMINANTS DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE

Examiner les facteurs qui ont un impact sur les représentations du climat social de la classe, c'est quelque part approcher le problème de la définition de ce concept par un angle plus pragmatique. Néanmoins, les recherches qui s'y intéressent se heurtent à trois obstacles. Premièrement, les méthodes utilisées sont très souvent corrélationnelles et ne peuvent donc mener à des affirmations de causalité, bien que la majorité des auteurs ne s'en soucient guère. Deuxièmement, les résultats présentés dans la littérature depuis plus de trente ans ne font l'objet d'aucun consensus, et la diversité des recherches laisse penser à un fort impact des choix méthodologiques sur les résultats. Finalement, on ne trouve jamais de distinction entre l'influence de diverses variables sur le climat « objectif », par opposition aux effets qui pourraient se manifester uniquement sur les représentations des élèves. Malgré ces importantes réserves à l'égard des conclusions de ce type de recherches, certains résultats nous semblent pertinents.

D'un côté, certaines études observent des variables qui ne sont pas liées aux élèves, et qui semblent influencer le climat en tant que tel. Ces études ne se focalisent généralement pas sur l'enseignant, car elles postulent que ce dernier est une source « normale » (et la plus importante) de variation du climat social (MacAuley, 1990). Les différents facteurs pris en compte font partie du curriculum⁷ et font l'objet des trois paragraphes suivants.

La matière (discipline) enseignée

La dynamique dans la classe semble liée à la matière enseignée. Anderson (1971) observe par exemple plus de frictions, de favoritisme et de désorganisation lorsqu'il s'agit de mathématiques par opposition au cours de littérature ou d'histoire. Ce contraste entre branches scientifiques et littéraires se retrouve également chez Steele, Walberg et House (1974). Dans la même veine, Hearn et Moos (1978) proposent une typologie des classes selon l'influence de la matière enseignée sur le climat.

Le contexte culturel et social

En fonction des méthodes d'enseignement, des objectifs explicites ou implicites, des habitus, etc. le climat social est différent. Avec une vision comparative, Randhawa et Michayluk (1975) mettent en évidence l'impact du contexte dans lequel la classe est baignée en mesurant l'environnement social dans des écoles urbaines et rurales. Plus récemment, avec une méthodologie similaire, Aldridge et ses collègues relèvent les répercussions des normes sociales et culturelles en confrontant des classes australiennes et taïwanaises (Aldridge & Fraser, 1999; Aldridge, Fraser & Huang, 1999)

La taille de la classe

L'effectif des classes est également un facteur qui peut déterminer partiellement le climat social de la classe. Malgré des résultats encourageants (Walberg, 1969c; Walberg & Alghren, 1970) et des possibilités d'applications concrètes, cette variable n'est guère présente dans les recherches actuelles.

⁷ Le curriculum inclut la définition du public cible, les contenus, les objectifs et finalités, la planification des activités, etc. (Raynal & Rieunier, 2001).

D'un autre côté, l'analyse des variables propres aux élèves a occupé bon nombre de chercheurs. On peut supposer que leurs effets se situent plutôt au niveau des représentations, et moins au niveau du climat « objectif ».

Le sexe et l'âge de l'élève

En discutant de la validité des perceptions des élèves (voir plus haut), nous avons déjà rendu le lecteur attentif à la variation des attentes et des besoins des élèves. En ce qui concerne par exemple le climat *idéal* selon les élèves, Byrne, Hattie et Fraser (1986) notent que les élèves de 7^{ème} année préfèrent un environnement structuré et cohésif, alors qu'en 9^{ème} ils souhaitent plus de compétition, et que deux ans plus tard, ils demandent de manière plus marquée de l'autonomie. Cette évolution comporte de légères différences entre filles et garçons, ce qu'observent aussi Owens et Barnes (1982). Lors de la passation des questionnaires *réels*, les scores vont être fonction des attentes de chacun, autrement dit d'une norme personnelle (De Ketele, 1998). Un même climat jugé suffisamment innovant pour un jeune élève peut être perçu comme trop traditionnel par un pair plus âgé, parce que les attentes de ce dernier sont plus fortes dans ce domaine.

Les différences de perception du climat social *réel* selon ces deux variables (sexe et âge) – observées par exemple dans la publication de Levy, Den Brok, Wubbels et Brekelmans (2003) – seraient dues, dans cette perspective, à l'utilisation de points de référence disparates entre les élèves. Cependant, on peut tout autant faire raisonnablement l'hypothèse que les comportements de l'enseignant sont en réalité différenciés selon les caractéristiques des élèves (âge, etc.). Des analyses solides pour identifier l'impact précis de ces déterminants devraient être réalisées.

D'autres variables biographiques des élèves

Sur le même principe, d'autres variables sont aussi en lien avec les perceptions de l'environnement social de la classe. Les facteurs culturels et linguistiques par exemple (Levy, Wubbels, Brekelmans & Morganfield, 1997; etc.), les attitudes (Johnson,

Johnson & Anderson, 1983; Johnson & Johnson, 1983), l'estime de soi (Madonna, Bailey & Wesley, 1990), et d'autres variables tels que les traits de personnalité (Walberg & Alghren, 1970) ont également un impact sur les représentations des élèves.

Si l'on dresse un bref bilan de ces recherches, on peut dire qu'il existe de nombreux liens – plutôt modérés généralement – entre les perceptions du climat et certains facteurs appelés déterminants. Les dispositifs permettant d'établir une quelconque causalité restent plutôt rares, bien que le cadre dans lequel les recherches sont menées et les instruments utilisés soient pertinents.

2.5.2. LE CLIMAT SOCIAL COMME PRÉDICTEUR

Un deuxième pan de recherche s'est intéressé à la mesure des effets (des représentations) du climat social de la classe sur les résultats des élèves. En effet, les chercheurs ont vite saisi les enjeux et les intérêts à porter une attention toute particulière à la qualité des environnements d'apprentissage dans lesquels les élèves passent un nombre d'heures considérable durant leur scolarité obligatoire, ainsi qu'à leur répercussion sur les « résultats » de ces apprentissages (Blocher, 1977). Là encore, on trouve de larges disparités dans les instruments utilisés, dans les indicateurs des résultats scolaires, dans la sélection des échantillons ainsi que dans le traitement et l'analyse des résultats. Anderson et Walberg (1974), par exemple, se basent sur trois recherches pour conclure que l'environnement prédit de 13 à 46% des résultats (lorsque la mesure est ajustée en fonction d'un pré-test), contre 16% maximum attribuable à une mesure de QI.

Nous présentons ci-après diverses autres études pour illustrer séparément les influences du climat sur les résultats cognitifs et sur les mesures affectives⁸.

⁸ "[...] *affective* refers to the feeling or emotional aspects of experience and learning, while *cognitive* refers to the conceptual activity of the mind knowing an object, or to intellectual functioning" (Johnson, 1974, p. 100).

- Performances cognitives

Parmi les diverses variables dépendantes intégrées dans ces recherches, on trouve essentiellement des résultats à des tests standardisés mesurant : la compréhension en sciences, des notes en mathématiques, en lecture, en connaissance du vocabulaire, etc. (Fraser & Fisher, 1982a, 1982b, 1982c; Centra, 1977; Walberg, 1969a, 1969b; Cohen, 1981; Brekelmans, Van den Eeden, Terwel & Wubbels, 1997; etc.). Plus rares sont les mesures de notes scolaires attribuées par l'enseignant (p.ex. Moos & Moos, 1978), à cause des biais dans leur attribution. A ce sujet, Bennacer (1999) calcule des coefficients de régression fort différents selon la variable testée (évaluation scolaire par l'enseignant vs score à une épreuve standardisée).

Les méthodes sont principalement corrélationnelles bien que certains auteurs utilisent d'autres tests statistiques – par exemple les analyses hiérarchiques (Goh, Young & Fraser, 1995) – pour démontrer les similitudes des résultats. Usuellement, de nombreux chercheurs contrôlent l'influence de variables tels que les connaissances antérieures, les capacités (QI, etc.), l'intérêt pour la branche, ainsi que d'autres facteurs mesurés en pré-tests. Malgré ces efforts, et à l'instar des recherches sur les déterminants du climat, rares sont les études qui utilisent des techniques permettant d'établir de manière valide la causalité, comme p.ex. Bennacer (2000) qui recourt aux analyses en pistes causales.

- Mesures affectives

Les variables appelées « affectives » concernent essentiellement les attitudes des élèves, telles que l'intérêt pour la matière enseignée, le plaisir éprouvé en cours, la motivation, l'esprit de recherche, le taux d'absentéisme, l'intention d'abandonner, l'estime de soi, le sentiment de surcharge, etc. (p.ex. Fraser & Fisher, 1982a, 1982b, 1982c; Goh, Young & Fraser, 1995; Moos & Moos, 1978; Ryan & Grolnick, 1986; Cheng, 1994; Wong,

Young & Fraser, 1997). Les mêmes remarques peuvent être adressées à la plupart de ces recherches en ce qui concerne les inférences de causalité.

Si l'on compare en détail les résultats de ces études, il est fort risqué d'affirmer que l'impact du climat est plus important sur les performances cognitives ou sur les mesures affectives. Même dans les recherches qui incluent les deux types de variables, on constate des corrélations significatives avec diverses dimensions du climat social de la classe. Si les analyses prennent en général chaque variable séparément, on peut supposer de nombreuses interactions entre elles. Le lien entre motivation et résultats scolaires en est – très certainement – l'un des exemples les mieux documentés (p.ex. Kremer & Walberg, 1981; Corbière, 1997). Il ne faut pas oublier également que les caractéristiques personnelles de l'élève ont, elles aussi, un effet modérateur sur l'influence de l'environnement d'apprentissage (Zampogna, Gentile, Papalia & Silber, 1976; Randhawa, 1991; Janosz, Georges & Parent, 1998; Bennacer, 2003).

La multitude des publications⁹ dans ce champ de recherche atteste de l'importance accordée par leurs auteurs à la reconnaissance du climat social de la classe comme étant digne d'intérêt puisqu'il est un prédicteur valide de la réussite de l'élève. En prenant un peu de recul par rapport aux détails des résultats, on constate une certaine régularité dans le signe des corrélations. En effet, les variables positives (p.ex. plaisir, intérêt, réussite ou performance) sont corrélées positivement avec les dimensions les plus « favorables » du climat de classe (cohésion, satisfaction, clarté des objectifs, implication, etc.), et négativement avec les dimensions que l'on peut classer dans la catégorie plutôt « négative » (favoritisme, friction, désorganisation, etc.). Des autres dimensions moins connotées (p.ex. responsabilisation, compétitivité, innovation, sévérité de l'enseignant) occasionnent des résultats moins tranchés.

⁹ Le lecteur intéressé trouvera dans le chapitre de Nielsen et Kirk (1974, pp. 71-73), dans l'article de Schibeci, Rideng et Fraser (1987, pp. 173-174) ainsi que dans celui de Fraser (1994, pp. 507-508) des tableaux répertoriant des dizaines de recherches, en indiquant les mesures dépendantes ainsi que les tailles (parfois très importantes) des échantillons.

Des méthodologies parfois fort différentes assurent donc une base suffisamment consistante pour reconnaître la présence de liens entre l'environnement et les résultats (cognitifs ou affectifs), sans conduire à des contradictions majeures dans l'explication de ces liens (Fraser, 1991, p. 14).

2.5.3. EVALUATION DES INNOVATIONS ET RÉFORMES, ET TRANSITIONS PRIMAIRE-SECONDAIRE

Les instruments de mesure de l'environnement social de la classe peuvent être utilisés comme moyen pour évaluer des innovations en matière d'éducation. Suite à des modifications d'aménagement dans une école, Evans et Lovell (1979) relèvent par exemple des effets positifs (changement d'attitudes) mesurés par le *Classroom Environment Scale (CES)*. A l'aide de ce même questionnaire, Wright et Cowen (1982) observent plus d'implication, d'organisation et de satisfaction chez les élèves pour lesquels un dispositif de médiation par les pairs a été mis en place. L'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement dans une classe peuvent également être appréciées auprès des élèves grâce à ce type d'instruments permettant de cerner leurs représentations (p.ex. Teh & Fraser, 1995).

Dans la même catégorie, se trouvent les études sur la transition entre l'école primaire et secondaire. Ce passage est, pour les élèves, souvent ressenti comme un stress, bien qu'il soit perçu de manière différente chez les filles et chez les garçons (Eccles & Midgley, 1989; Hirsch & Rapkin, 1987). Midgley, Eccles et Feldlaufer (1991) notent que "during mathematics instruction, students experience significant changes in the classroom environment when they move to junior high school – changes that are likely to lead to less positive attitudes toward academic pursuits" (p. 132). Sur la base de données récoltées auprès de 2000 élèves, ils discutent également des perceptions de ces derniers lors de ce changement de degré qui s'accompagne de modifications dans l'organisation scolaire et dans les relations avec les enseignants. Pour faciliter cette transition, Felner, Ginter et Primavera (1982) préconisent de leur côté des actions concrètes de prévention qui ont

un impact sur les perceptions du climat (classe mieux organisée, environnement plus structuré, satisfaction plus élevée chez les élèves, d'avantage de soutien de l'enseignant, etc.).

L'intégration de mesures du climat social de la classe dans la mise en place de dispositifs pédagogiques ainsi que dans l'analyse du parcours de l'élève n'est pas encore habituelle et laisse aujourd'hui un vaste espace de recherche peu exploré.

2.5.4. DIFFÉRENCES DE PERCEPTION

Un dernier volet de ce survol des recherches touche plus particulièrement la compréhension des divergences entre les représentations des individus (élève vs enseignant, mais aussi *idéal* vs *réel*).

A l'inverse des autres champs de recherche où l'hétérogénéité des résultats rend souvent les interprétations difficiles, nous trouvons ici une grande concordance des observations. Les variantes *idéales* sont, pour les enseignants comme pour les élèves, toujours plus élevées que les représentations de l'environnement *réel*¹⁰. De plus, si l'on compare les scores des élèves (moyenne de l'ensemble des élèves) à ceux de l'enseignant pour la variante *réelle*, ces derniers perçoivent plus positivement le climat. Ces résultats, déjà mis en évidence par Moos (1979), ont été répliqués dans de nombreux pays (USA, Israël, Pays-Bas, Australie), avec divers instruments (MCI, CES, ICEQ, QTI), ainsi que sur des échantillons d'âges différents (Fisher & Fraser, 1983; Fraser, 1984; Fraser & O'Brien, 1985; Hofstein & Lazarowitz, 1986; Wubbels, Brekelmans & Hooyman, 1992; etc.). La figure 3 présente un exemple concret de ces différences entre les représentations. L'étude en question (Sinclair & Fraser, 2002) s'appuie sur des données recueillies auprès de 745 élèves de 6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} année, avec un instrument construit sur la base du WIHIC (le *Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environment, ICE*).

¹⁰ Notre propos concerne les dimensions « positives » des instruments (p.ex. satisfaction). Pour les dimensions « négatives » (p.ex. friction), le raisonnement est inverse.

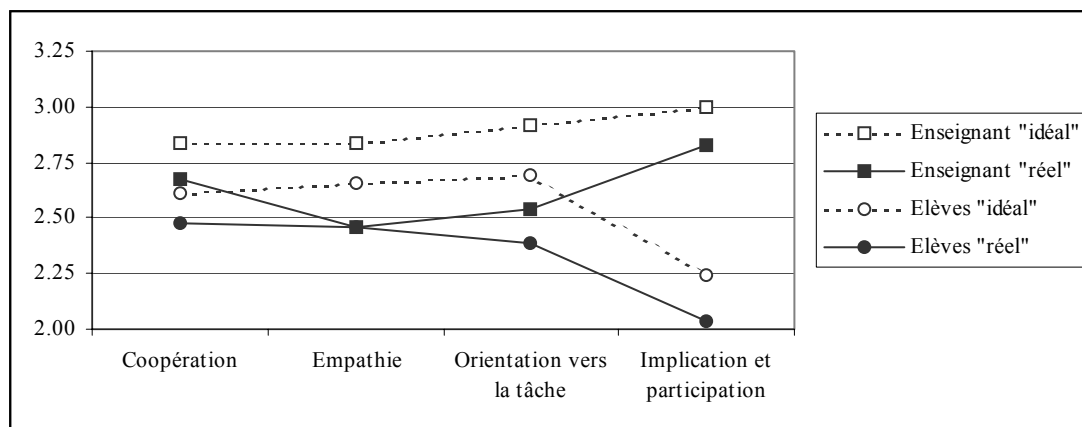


FIGURE 3. — Différentes perceptions du climat social (adapté de Sinclair & Fraser, 2002, p. 309).

Etudier les divergences dans les représentations déploie des perspectives pour savoir si les élèves réussissent mieux dans un environnement perçu comme étant proche de leur *idéal*. Selon Hunt (1975), si les besoins de l'individu sont congruents avec son environnement, alors des résultats cognitifs et affectifs favorables sont plus probables. C'est pour cela qu'il "recommended the study of person-environment interaction in educational psychology and admonished researchers for their apparent reluctance to incorporate a person-environment interactive perspective into their investigation" (Rentoul & Fraser, 1980, p. 268).

Plusieurs recherches mettent en évidence, dès le milieu des années 70, les effets positifs de la congruence des perceptions *réelle* et *idéale*. De Young (1977) par exemple, à l'aide du CES, note une meilleure appréciation du cours ainsi qu'un regain d'implication des élèves lorsque le climat s'approche des représentations *idéales*. Fraser et Fisher (1983b, 1983c) arrivent aux mêmes conclusions sur un échantillon de 116 classes avec le ICEQ : la congruence (ou adéquation personne-environnement) est un prédicteur important des résultats, tant cognitifs qu'affectifs. Plus récemment encore, Yarrow et Millwater (1995) ainsi que Wong et Watkins (1996) renouvellent ce type de recherche avec des issues similaires.

"The actual balance of emphasis on the performance of role requirements and the expression of personality needs changes as a function of interaction within the classroom group. [...] In working out this balance between the institution and the individual, the group develops a 'culture' or, perhaps better here, a climate."

J.W. Getzels & H.A. Thelen (1972, p. 31)

Chapitre 3

Modélisation des interactions au moyen du circomplexe

3.1. L'étude des relations maître-élèves sous l'angle du climat social

Lorsque l'on aborde l'étude d'un domaine tel que celui des relations entre maître et élèves dans la classe, divers points de vue (ou angles d'attaque) peuvent être envisagés. Parmi les exemples les mieux documentés dans la littérature, le champ de la didactique ou celui de la communication (verbale et non-verbale) nous donnent différentes possibilités d'analyse, tout comme les aspects liés au contrat didactique, aux rôles (ou statuts) de l'enseignant et des élèves.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré de quelle façon les développements théoriques et les recherches sur le climat social de la classe émanent manifestement du paradigme des processus

médiateurs. La méthodologie sous-jacente aux diverses expérimentations effectuées dans ce champ nous donne également des perspectives intéressantes pour l'étude des relations maître-élèves puisque ces relations constituent l'une des facettes du climat social (voir pp. 32-33).

Nous avons donc choisi de traiter cette étude des interactions en classe entre enseignant et élèves du point de vue adopté dans le champ du climat social de la classe. Tant au niveau conceptuel que méthodologique, nous y avons trouvé un éclairage judicieux et cohérent sur ce thème.

Les sous-chapitres suivants se focaliseront tout d'abord sur les outils permettant de mesurer les relations interpersonnelles, et plus spécifiquement dans un premier temps sur la structure de ces outils à travers le modèle appelé « circomplexe ». Par la suite, une présentation plus détaillée d'un questionnaire approprié pour l'analyse des interactions – à savoir le *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)* (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993) – ainsi que des recherches liées à cet outil feront l'objet d'un développement particulier. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous tenterons d'articuler personnalité et relation interpersonnelle en tenant compte du contexte spécifique qu'est la classe et de la place qu'occupe l'enseignant par rapport aux élèves.

3.2. Le circomplexe

3.2.1. DÉFINITION

Selon Guttman (1954), le circomplexe est un système qui permet de représenter des variables qui ont une relation d'ordre circulaire entre elles. En travaillant sur la modélisation de tests de capacité mentale, ce psychologue et mathématicien a mis en exergue la nécessité empirique d'utiliser une structure circulaire pour rendre compte des relations entre les variables. Suite à ses propositions et à sa définition du modèle « circomplexe », de très nombreuses

recherches ont été menées dans ce sens et on permis d'élargir et de circonscrire cette notion, principalement à l'intérieur du domaine des relations interpersonnelles.

Si l'on observe le nombre de publications faisant référence au circomplexe répertoriées dans la base de données PsycINFO (American Psychological Association, 1887-2003), on peut relever en moyenne deux articles publiés par an jusqu'au milieu des années 80, puis une très forte augmentation dès les années 90, avec plus de trente articles en moyenne par an. Cette information (basée sur un répertoire certes non exhaustif) montre bien que le développement de ce modèle s'est passé en deux temps : une première période « des pionniers » durant laquelle un certain nombre de chercheurs ont proposé des instruments et développé des théories; une seconde période, où le modèle a connu un essor très marqué, que l'on peut mettre en lien avec le développement et l'usage croissant de logiciels de traitement statistique spécialisés.

Il nous semble important, dans ce chapitre concernant la définition du circomplexe, d'en donner les principales caractéristiques. Parmi la liste des présupposés que Kiesler (1983) formule, nous en retenons sept qui correspondent aux caractéristiques les plus communément reconnues par les divers auteurs qui élaborent ou utilisent ce type d'outils. Celles que nous n'avons pas retenues concernent des aspects cliniques (anormalité des traits mesurés et proposition de comportements qui engendrent des réponses interpersonnelles adaptées).

1. La présentation circulaire se trouve dans un espace euclidien à deux dimensions, généralement appelées « contrôle » et « affiliation ».
2. Chacune des catégories est une combinaison (mathématique) de ces deux dimensions axiales.
3. Les valeurs des corrélations que l'on peut observer entre les catégories du modèle doivent refléter un ordre dit « circomplexe » dans lequel les catégories

adjacentes sont corrélées positivement (forte corrélation), puis, de moins en moins jusqu'aux catégories opposées, qui le sont négativement.

4. Sur le continuum de la circonférence, les catégories placées face à face représentent des comportements opposés. Ainsi, chaque catégorie est corrélée négativement avec son opposé, et montre une corrélation nulle avec celles qui sont placées orthogonalement.
5. Pour chaque catégorie, le rayon du cercle détermine l'intensité du comportement interpersonnel.
6. Les items décrivant les comportements interpersonnels doivent être construits avec des termes non ambigus.
7. Les définitions des items doivent être suffisamment opérationnelles pour permettre à des chercheurs indépendants de les reclasser dans leurs catégories respectives.

3.2.2. AXES

Dans la liste des caractéristiques du circomplexe (dont font partie celles que nous avons répertoriées ci-dessus), les auteurs mentionnent en général la présence des axes comme la structure de base à partir de laquelle les dimensions sont organisées (Gurtman, 1992), bien qu'aucune orientation spécifique des axes ne soit prévue a priori (Fabrigar, Visser & Browne, 1997). Néanmoins, les axes sont utiles à la définition du plan dans lequel le circomplexe est inscrit. Généralement, le cercle est organisé autour de deux axes orthogonaux de contrôle (ou « influence ») et d'affiliation (ou « proximité »). Chaque variable peut donc être décomposée selon ses projections sur le système d'axes (coordonnées cartésiennes) ou présentée en terme de vecteur dans un espace bidimensionnel (coordonnées polaires).

Les notions de complémentarité et d'opposition entre les points extrêmes sur l'axe sont des éléments à discuter. Comme le relève Benjamin (1974) dans son article, le cercle interpersonnel¹¹ n'est pas une mesure des interactions dans l'absolu, mais bien du comportement interpersonnel d'une personne. De plus, dans les interactions entre enseignant et élève, le statut des deux acteurs n'est pas similaire. Ceci implique donc la construction de deux modèles, chacun étant focalisé sur l'un des acteurs de la relation éducative. Sans vouloir entrer dans une perspective dynamique des interactions (Wagner, Kiesler & Schmidt, 1995), il est important de distinguer toutefois ces deux modèles (voir figure 4) que propose Benjamin (1996).

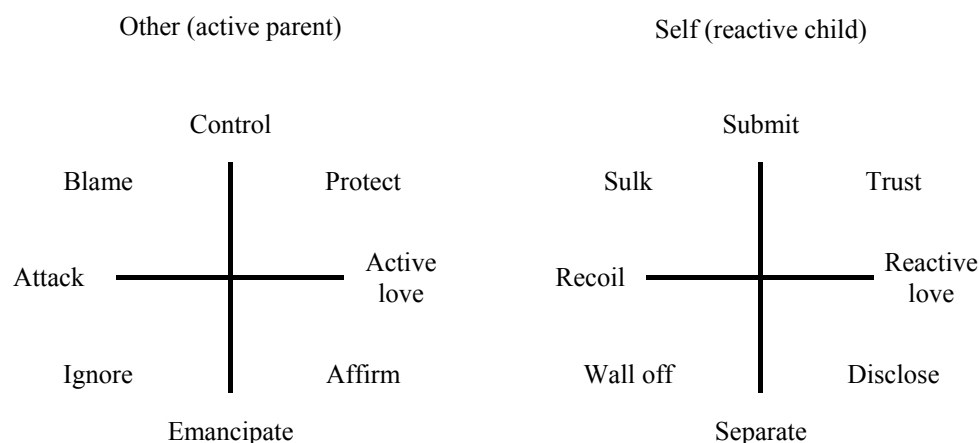


FIGURE 4. — Les deux modèles complémentaires de Benjamin (1996, p. 431).

Dans chacun des modèles, les dimensions bipolaires sont désignées par des comportements opposés (p.ex. « contrôler » vs « laisser des libertés » du côté des parents). La complémentarité des comportements du premier modèle se trouve dans les éléments du second modèle (p.ex. « protéger » et « faire confiance »).

¹¹ Le circomplexe est également appelé parfois « cercle interpersonnel » lorsqu'il est employé dans le champ d'étude de la personnalité (Kiesler, 1983; Whiteman, Bedford, Grant, Fowkes & Deary, 2001).

La description de modèles complémentaires est surtout intéressante théoriquement. En effet, dans l'utilisation du circomplexe, les auteurs se focalisent la plupart du temps sur une seule personne (et non sur la dyade). Les divers instruments de mesure validés permettent donc de donner un profil interpersonnel d'un sujet et non d'analyser la dynamique des comportements en termes de complémentarité ou de symétrie, au sens de Watzlawick, Beavin et Jackson (1967).

3.2.3. CIRCOMPLEXE ET QUASI-CIRCOMPLEXE

Différents auteurs (p.ex. Vrignaud & Bernaud, 1996) distinguent le modèle dont les variables sont réparties de manière régulière sur la circonférence (circomplexe) de celui qui diffère uniquement par l'absence de cette propriété (quasi-circomplexe). Cette distinction – importante conceptuellement – aurait pu être intégrée dans les propriétés énoncées ci-dessus. Nous avons cependant choisi de ne pas l'inclure dans la définition du circomplexe puisqu'elle ne dépend pas de la structure du modèle en soi mais, tout comme le nombre de catégories, du choix du chercheur à définir – voire à adapter – plus ou moins précisément les dimensions de son modèle (Plutchik, 1997).

L'avantage principal de l'utilisation d'un modèle circomplexe (pour autant qu'il soit sous-jacent aux observations effectuées) est une représentation structurale explicite du domaine, qui spécifie de manière relativement simple les relations complexes entre les variables (Acton & Revelle, 2002). De plus, le circomplexe donne une réponse claire aux limites diffuses entre les variables, puisqu'il dispose de manière précise les dimensions sur une circonférence tout en évoquant la possibilité de se trouver dans un espace compris entre ces dimensions (continuum circulaire).

Que ce soit dans le domaine des traits interpersonnels de la personnalité (par exemple : Wiggins, 1973; Lorr & Youniss, 1974; Conte & Plutchik, 1981; Wiggins, Trapnell & Norman, 1988; Feldman, 1995; Wagner, Kiesler & Schmidt, 1995; Plutchik & Conte, 1997;

Whiteman & al., 2001; etc.), ou dans celui – plus particulier – des relations interpersonnelles (Wiggins, 1979, 1980, 1982; Martinez-Arias, Silva, Diaz-Hidalgo, Ortet & Moro, 1999; etc.), de nombreux chercheurs constatent une répartition circulaire de leurs variables. La convergence des résultats de ces recherches menées de manière indépendante, avec des populations et dans des contextes différents, en utilisant des méthodologies variées, suggère la présence d'un modèle circomplexe sous-jacent, malgré quelques critiques quant à ce type de modélisation (Jackson & Helmes, 1979).

3.2.4. UN MODÈLE TYPIQUE DES COMPORTEMENTS INTERPERSONNELS

L'objectif initial de Leary et ses collaborateurs a été la description du comportement interpersonnel des sujets dans un milieu psychiatrique (Leary, 1957). Pour ce dernier, la manière de communiquer de chaque personne est révélatrice de sa personnalité. La méthode empirique retenue proposait une description des interactions, tant au niveau du contenu que de la relation. Par une série d'analyses statistiques, il en est ressorti 16 catégories représentées de manière circulaire. Une illustration de cette structure (voir figure 5, page suivante) est mise en évidence dans le *Interpersonal Check List* (Laforge & Suczek, 1955). Les travaux de Lonner (1980) ont étayé la validité transculturelle de ce modèle.

Les seize catégories de base peuvent être regroupées deux à deux pour en obtenir huit. Le centre du cercle peut être considéré comme le score moyen d'une population normale. Les catégories opposées sont interprétées comme un continuum bipolaire; si un score est inférieur à ce qui est observé dans la population de référence, il est placé sur la dimension opposée. On observe également dans ce modèle plusieurs paliers, du centre vers l'extérieur, allant d'un comportement jugé normal à un comportement anormal (inadapté). Les deux axes sous-jacents à cette structure sont : puissance ou influence (axe vertical) et affiliation ou proximité (axe horizontal).

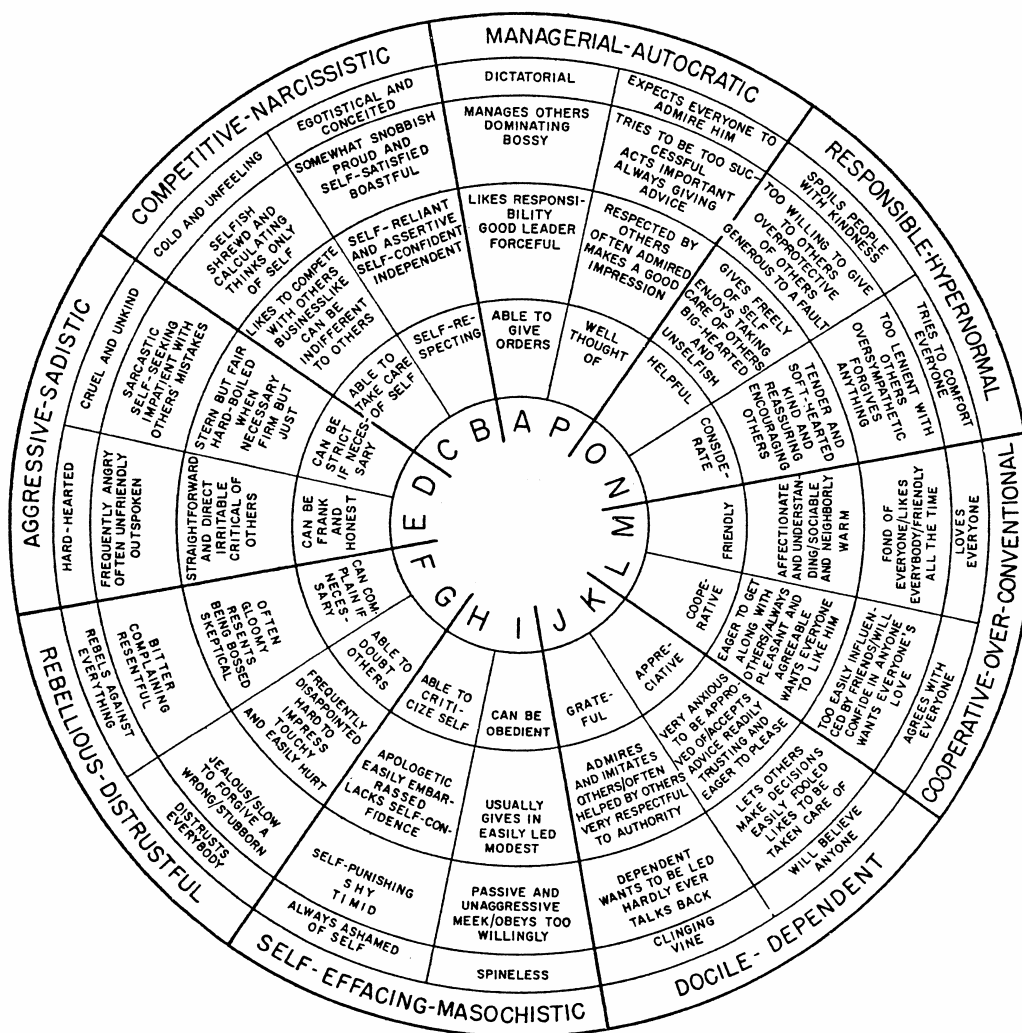


FIGURE 5. — Représentation graphique du *Interpersonal Check List* (Leary, 1957, p. 135).

Le modèle de Leary (voir ci-dessus) a été largement utilisé en psychologie clinique. Sa structure est intéressante pour l'évaluation des comportements interpersonnels (Foa, 1961; Wiggins, Phillips & Trapnell, 1989; Lorr, 1997; etc.). De plus, ses deux axes se retrouvent dans la description des relations pédagogiques dans la famille (Slater, 1962), comme dans la classe (Dunkin & Biddle, 1974).

3.3. Le *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*

3.3.1. STRUCTURE DU QTI

Le développement du QTI (Wubbels & al., 1993) se base fondamentalement sur le modèle de Leary, présenté précédemment. Plus précisément, la structure a été retenue pour construire deux modèles de comportements interpersonnels, ceux de l'enseignant et ceux de l'élève. Les catégories ont été traduites en comportements observables, et répertoriées à partir d'enregistrements vidéo de séquences d'enseignement. Seuls les comportements focalisés sur l'enseignant ont ensuite été pris en compte. Après une série d'analyses statistiques (analyses confirmatoires avec LISREL), 77 items ont été retenus pour la première version hollandaise du QTI. Ce dernier permet donc de décrire le comportement interpersonnel de l'enseignant (uniquement) selon huit catégories distinctes¹² (voir figure 6) disposées dans un plan défini par deux axes : l'axe horizontal de *proximité* (allant de l'opposition à la coopération) et l'axe vertical d'*influence* (allant de soumission à dominance). Le questionnaire se présente sous la forme d'affirmations auxquelles le répondant doit donner une fréquence d'apparition (de « jamais » à « toujours », sur une échelle de Likert à 5 positions).

Les résultats des analyses confirmatoires sont largement satisfaisants au niveau de la classe, des élèves comme de l'enseignant. Des tests de validité et de fidélité ont été menés non seulement sur la version de base (hollandaise), mais également aux Etats-Unis (version à 64 items; Wubbels & Levy, 1991), à Singapour (Goh & Fraser, 1996), en Israël (Kremer-Hayon & Wubbels, 1992) ainsi qu'en Australie (version courte à 48 items qui permet une utilisation facilitée pour l'enseignant; Fisher, Kent & Fraser, 1998). Les différentes recherches attestent de la pertinence de l'outil¹³.

¹² On appelle également « octant » chaque portion (correspondant au huitième) de l'octogone.

¹³ Le lecteur intéressé retrouvera, dans les diverses publications mentionnées, les résultats chiffrés des analyses factorielles, les indices de consistance interne, ainsi que les valeurs des coefficients pour les différents tests de validité et de fidélité.

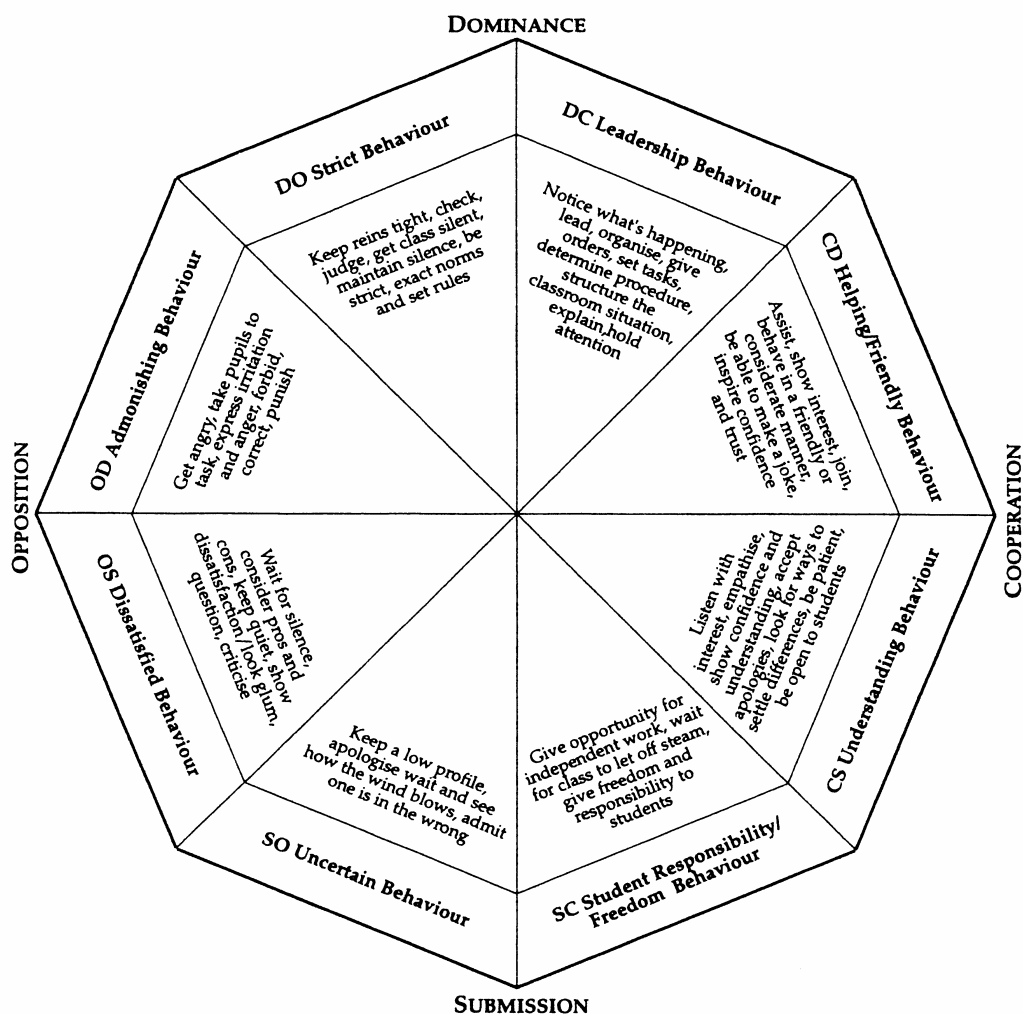


FIGURE 6. — Les huit dimensions du QTI selon Wubbels & al. (1993).

3.3.2. LES RECHERCHES RÉALISÉES AVEC LE QTI

Parmi les nombreuses recherches qui utilisent le QTI comme mesure du comportement interpersonnel de l'enseignant, on retrouve – à l'instar des recherches dans le champ plus large du climat social de la classe – des travaux qui mettent en lien les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant et différentes variables dépendantes décrivant des mesures cognitives et affectives.

Pour donner un aperçu des résultats de ces recherches, nous présentons ci-dessous une synthèse dont les principaux éléments sont tirés de la vaste revue de littérature de Ferguson (1998, p. 101-108) et que nous complétons par diverses autres contributions publiées plus récemment encore.

1. Dans une classe donnée, les perceptions qu'ont les élèves d'un comportement particulier de l'enseignant (évalué par chaque dimension du QTI) montrent généralement un fort degré d'accord.
2. Lorsqu'on demande aux élèves de dépeindre les caractéristiques du « bon » enseignant, les résultats indiquent des scores élevés pour les dimensions *directivité*, *soutien* et *empathie*, et faibles pour *incertitude*, *insatisfaction* et *réprimande*. De plus, la dimension *responsabilisation* montre un score plutôt faible.
3. Le portrait que dressent les élèves du « mauvais » enseignant est cohérente (inversée par rapport au « bon » enseignant).
4. Dans la description du « bon » enseignant, les plus jeunes élèves recherchent plus d'*autorité* que leurs pairs plus âgés.
5. La plupart du temps, les élèves et les enseignants sont peu d'accord sur les profils donnés à ce dernier, et ceci d'autant plus qu'il s'agit de « moins bons » enseignants (selon les critères donnés par les élèves). Les enseignants ont en général une perception de leur propre comportement plus favorable que les élèves (Den Brok, Levy, Rodriguez & Wubbels, 2002).
6. En ce qui concerne la variante *idéale*, enseignants et élèves ont des représentations similaires, malgré les différences pour la variante *réelle*.
7. Les perceptions des élèves sont moins favorables après leur passage au secondaire (Ferguson & Fraser, 1999).

8. Dans les degrés élevés (classes en fin du secondaire), les étudiants perçoivent leurs enseignants comme ayant un niveau plus élevé dans les dimensions relatives à la *coopération*, ainsi que plus de *responsabilisation*.
9. Les filles perçoivent généralement l'enseignant de manière plus positive que les garçons (Goh & Fraser, 1996). Pour un enseignant donné, elles l'évalueront en moyenne comme plus *coopératif* et plus *dominant* (Levy, Den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003).
10. Selon les matières enseignées (au secondaire), le degré d'*autorité* de l'enseignant varie. Les branches où les enseignants sont perçus comme étant les plus autoritaires sont les mathématiques et les langues étrangères.
11. La réussite des élèves (évaluée de manière externe) est en lien avec des profils élevés dans les dimensions *sévérité* et *directivité* (proches de l'*autorité* sur l'axe vertical).
12. Les attitudes positives des élèves sont en lien avec des profils élevés dans les dimensions *directivité*, *soutien*, *empathie* et *responsabilisation* (du côté de la *coopération* sur l'axe horizontal).
13. Il y a peu de différences dans les profils (*réels* ou *idéaux*) perçus par les élèves selon leur culture. Ce résultat est également confirmé par la recherche de Den Brok et al. (2002).

Globalement, les recherches qui prennent en compte comme variables indépendantes diverses caractéristiques de l'enseignant ou de l'élève, établissent des différences peu prononcées entre les groupes constitués. Comme le relèvent Levy et ses collaborateurs (2003), les pourcentages de variance expliquée sont faibles et les chercheurs doivent être prudents dans la manière d'identifier les facteurs qui covarient avec les dimensions du QTI.

Notons encore que diverses recherches, plutôt que d'utiliser les huit dimensions du QTI, se basent sur des typologies d'enseignants mises en évidence en analysant les profils dans de larges échantillons (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1991; Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993).

3.4. Rôle de la personnalité de l'enseignant

En présentant les fondements du QTI, et plus précisément le modèle de Leary (voir pp. 53-54), nous avons explicitement fait référence à la notion de personnalité. Cette appropriation d'une structure sous-jacente propre à ce domaine nous montre en effet qu'il existe des liens entre la personnalité de l'enseignant et son comportement interactionnel, et il nous semble important d'y consacrer quelques paragraphes dans ce travail.

3.4.1. INFLUENCE DE LA PERSONNALITÉ DE L'ENSEIGNANT SUR LE CLIMAT SOCIAL

Comme nous l'avons mentionné au début de ce travail (voir pp. 22-23), l'enseignant joue un rôle prépondérant dans les interactions avec les élèves et, de ce fait, dans la « couleur » donnée au climat social de la classe (Harty & Hassan, 1983; Bhushan, 1991). En effet, les différentes facettes permettant de définir ce climat de classe comprennent – dans l'ensemble – d'une part des éléments qui sont déterminés par l'enseignant¹⁴ (p.ex. ordre et organisation, clarté des règles, innovation, etc.) et d'autre part des éléments qui découlent de la relation qu'il a avec les élèves (p.ex. sévérité, soutien, individualisation, etc.). D'un côté comme de l'autre, on peut raisonnablement envisager une influence plus ou moins grande de la personnalité de l'enseignant.

¹⁴ Ces éléments peuvent également dépendre en partie du fonctionnement général d'une école ou d'un système scolaire.

Diverses recherches, publiées dans les années 60-70, prennent en considération les mesures de personnalité comme prédicteurs de l'environnement social de la classe. On trouve par exemple dans la publication de Astin (1965) la mise en évidence de différences de climat social selon les traits personnels de l'enseignant, ainsi que selon son comportement (manière de parler, sens de l'humour, enthousiasme, etc.). Isaacson, McKeachie et Milholland (1963) étudient les patterns de corrélations entre les mesures de personnalité et les représentations des élèves, et ne trouvent que peu de consistance dans leurs résultats.

Ce constat est également fait quelques années plus tard par Costin, Greenough et Menges (1971) en reprenant toute une série d'études dont la méta-analyse de Getzels et Jackson (1963) qui dresse un bilan sur plus de 150 recherches. Ils mentionnent que, malgré l'intuition notable d'une influence de la personnalité de l'enseignant et même lorsque les méthodologies des recherches effectuées sont adéquates, il n'existe que peu d'évidence pour en attester l'existence.

A l'exception de quelques recherches, comme par exemple celles de Deci et ses collaborateurs (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982) ou encore celle de Fisher, Kent et Fraser (1998), on observe depuis le milieu des années 70 une disparition de ce type d'études dans la littérature. Cette absence est très certainement la conséquence des difficultés à mettre en évidence ces résultats (variables intermédiaires, interactions entre les variables, effets relativement faibles, contrôle difficile des variables parasites, etc.) plus que du désintérêt des scientifiques pour ce sujet.

3.4.2. FACTEURS DE PERSONNALITÉ VS MODÈLE CIRCOMPLEXE

Si l'on fait momentanément abstraction des difficultés méthodologiques à démontrer les liens entre la personnalité de l'enseignant et son comportement interpersonnel tel qu'il est perçu par ses élèves, quelles différences peut-il y avoir entre les mesures obtenues avec

une modélisation selon un circomplexe et celles recueillies par les questionnaires « traditionnels » de personnalité (modèles à cinq facteurs)¹⁵ ?

Pour répondre à cette question il nous semble utile de comparer tout d'abord les origines de ces deux tentatives d'organisation de la personnalité. Le circomplexe provient du champ de la psychiatrie interpersonnelle, de la psychologie sociale et de la psychologie de la personnalité; le modèle en cinq facteurs est quant à lui une construction empirique découlant de tentatives de résumer les traits de personnalité dans une tradition d'analyse factorielle (McCrae & Costa, 1989). Les différences se retrouvent également dans les objectifs poursuivis : d'un côté, la mise en évidence des dispositions en lien avec les interactions, de l'autre, la représentation exhaustive des traits affectifs, expérientiels, de motivation et d'interaction. Ce contraste apparaît très clairement chez Plutchik (1997, p. 29) : "The circumplex as applied to personality primarily describes the interpersonal aspects of personality, not everything that investigators over the years have labeled personality. The circumplex probably does not apply well or at all to physical characteristics of a person, to pejorative terms, or to cognitive styles, all of which have been considered at one time or another to be aspects of personality".

Dans un deuxième temps, l'examen des correspondances entre les deux modèles nous donne des réponses intéressantes. En étudiant diverses possibilités de présenter les facteurs de personnalité issus du *Big Five* dans une perspective circomplexe, avec un échantillon de plus de 600 individus, Hofstee, De Raad et Goldberg (1992) proposent dix circomplexes construits en utilisant les combinaisons deux à deux des facteurs du *Big Five*. Le premier circomplexe présenté (avec comme dimensions axiales *extraversion* et *agréabilité*) est de loin celui qui possède la meilleure répartition des sous-échelles sur sa circonférence. Ces modélisations permettent

¹⁵ Le modèle à cinq facteur (Five-Factor Model - FFM) ou « *Big Five* » comprend les cinq dimensions de la personnalité considérées comme universelles et invariantes (Digman, 1990). Ces dimensions sont généralement dénommées : *agréabilité*, *extraversion*, *conscience*, *ouverture* et *névrosisme* (vs *stabilité émotionnelle*).

non seulement de jauger et de discuter de la pertinence d'une représentation circomplexe des facteurs de la personnalité, mais également de clarifier le lien (ou l'indépendance) des dimensions du *Big Five* (Johnson & Ostendorf, 1993). Dans une démarche presque similaire, Saucier (1992) trouve, à partir des cinq facteurs de personnalité, une modélisation de type sphérique (trois dimensions) ayant pour axes l'*extraversion*, l'*agréabilité* et la *stabilité émotionnelle* (vs *névrosisme*)¹⁶, et représentant donc les facteurs qui possèdent des variables interstitielles¹⁷.

D'autres chercheurs vont aussi s'intéresser à une modélisation circulaire des facteurs de la personnalité, et tester leurs hypothèses auprès d'échantillons souvent très grands. Les résultats de la recherche de Trapnell et Wiggins (1990), par exemple, attestent de l'existence d'un circomplexe formé par les axes *extraversion* et *agréabilité* ainsi que de trois facteurs supplémentaires (*névrosisme*, *ouverture* et *conscience*). Le point de vue de Schmidt, Wagner et Kiesler (1999) est un peu moins tranché. Ces auteurs indiquent que les échelles d'*extraversion* et d'*agréabilité* se trouvent effectivement sur le circomplexe, mais qu'il est possible de projeter également les autres dimensions sur la circonférence. Néanmoins, après discussion de l'inclusion du *névrosisme* dans le modèle circomplexe, ils concluent leur travail en différenciant les facteurs : nature interpersonnelle des facteurs *extraversion* et *agréabilité* d'un côté; nature intra-psychique des facteurs *névrosisme*, *ouverture* et *conscience* de l'autre.

En résumé, les deux modélisations s'avèrent être des représentations complémentaires de la personnalité (McCrae & Costa, 1989), "the five-factor model provides a larger framework in which to orient and interpret the circumplex, and the interpersonal circle provides a useful elaboration about aspects of two of the five factors – Extraversion and Agreeableness – and their combinations" (p. 593).

¹⁶ Ces trois axes peuvent être pris deux à deux pour former trois circomplexes « plan ».

¹⁷ Variables qui se situent entre les axes et qui correspondent à une combinaison des facteurs de personnalité.

3.4.3. LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVES : UNE SITUATION PARTICULIÈRE

Dans les paragraphes précédents, nous avons fait un parallèle entre le cercle interpersonnel et le modèle de la personnalité en cinq facteurs sans tenir compte de la situation précise qui nous intéresse dans ce travail, à savoir les interactions enseignant-élèves. S'il semble clair à présent que le circomplexe représentant les interactions inclut deux facteurs interpersonnels du *Big Five*, il faut encore se demander de quelle manière ce résultat est transposable dans une situation en classe. En effet, les interactions que le maître entretient avec ses élèves ne sont pas uniquement dépendantes de sa personnalité, elles impliquent des relations de pouvoir et d'autorité (Felouzis, 1997). Postic (1977, p. 306) mentionne qu'il faut rechercher "l'origine des comportements de l'enseignant soit dans ses traits de personnalité, soit dans la façon d'assumer un rôle, soit dans la méthodologie suivie". De plus – et comme nous l'avons déjà mentionné – l'interaction dépend en partie des élèves.

Le contexte dans lequel l'interaction a lieu risque d'influer sur l'interaction et diminuer conséquemment l'impact de la personnalité de l'enseignant (Block & Bennett, 1955). Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher et Fraser (1998) montrent dans leur recherche que l'enseignant ne réagit pas de la même façon face à des individus séparément ou face à la classe où l'on peut observer un fonctionnement « ritualisé ». Le rôle que prend l'enseignant en classe va donc être un « catalyseur » des interactions.

Afin de mieux comprendre cet équilibre qui va se faire entre les facteurs de personnalité et les contraintes propres au rôle de l'enseignant, le modèle de Getzels et Thelen (1972) dégage bien les éléments qui se rattachent à l'individu et ceux inhérents à l'institution (voir figure 7, page suivante).

Dans le contexte de la classe, le carcan que représente le rôle de l'enseignant (visible par les attentes précises des élèves, des parents et de l'institution à son égard) explique les difficultés qu'ont eues les chercheurs à démontrer des liens entre personnalité et comportements interpersonnels. En effet, "behavior is not

determined only by the personality of the individual, as if it operated in a social vacuum, but is more likely to be a function of the pattern of the individual's personality characteristics engaged with the pattern of particular situational characteristics" (Getzels, 1969, p. 518). Et, plus la pression de la situation est forte, moins la personnalité a d'occasions de se manifester.

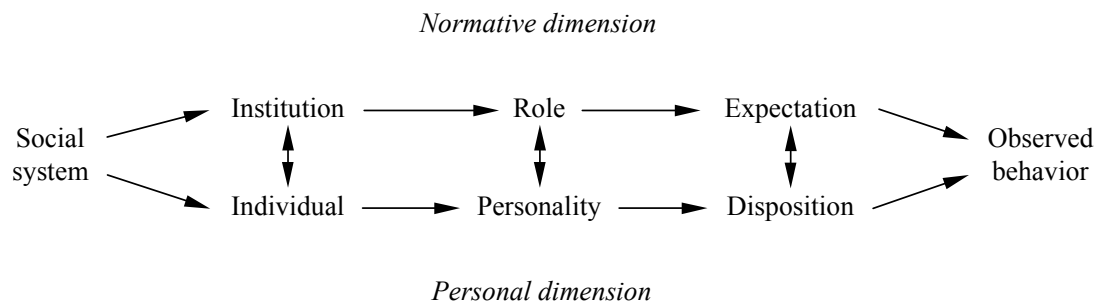


FIGURE 7. — Modèle de Getzels et Thelen (1972, p. 21)¹⁸.

¹⁸ Certains termes de cette figure ont été repris d'une autre publication de ce même modèle (Getzels, 1969, p. 462).

"It is highly desirable that the recent emphasis on classroom environment research should have some practical application in facilitating environmental change. That is, educators might use feedback based on environment perceptions to guide attempts to improve classroom environments."

B.J. Fraser (1981a, p. 55)

Chapitre 4

Amener des changements dans le climat de la classe

Parallèlement au développement de nombreux instruments destinés à la mesure du climat social de la classe, ainsi qu'à la démonstration de la validité des perceptions des élèves, des interrogations concernant l'utilité pragmatique des données récoltées ont été soulevées. Plusieurs auteurs – peu nombreux cependant – y ont trouvé un début de réponse dans leur utilisation en tant que feedback destiné à l'enseignant. Parmi d'autres, Costin, Greenough et Menges (1971) notent en conclusion de leur travail que : "There was also some evidence that feedback in the form of student ratings may improve the teacher's performance (as evaluated by students)" (p. 808).

Cette supposition concernant l'influence par un feed-back peut être également relevée chez Gilly, Martin et Rohrer (1974-1975, p. 530) qui écrivent : "A la lumière des quelques constats différentiels effectués, nous pensons, pour notre part, que la représentation

de l'élève pourrait certainement être exploitée de façon bénéfique comme feed-back régulateur des rapports maître-élèves".

Bien évidemment, les chercheurs ne se contenteront pas de proposer l'utilisation du feed-back; ils en feront l'objet d'une série de recherches (p.ex. Levinson-Rose & Menges, 1981; Fraser & Fisher, 1986; L'Hommedieu, Menges & Brinko, 1990), utilisant des dispositifs, des instruments et des échantillons très variés.

4.1. L'utilisation du feed-back

4.1.1. TROIS RECHERCHES TYPIQUES

Pour illustrer les recherches qui ont expérimenté les améliorations de l'environnement social grâce à l'utilisation de feed-back, nous présentons ci-dessous trois recherches représentatives de ce champ.

La première (Burden & Fraser, 1993) a eu pour objectif de proposer aux psychologues scolaires – qui ne s'intéressent plus uniquement au côté individuel, mais aussi à l'aspect systémique – une manière d'intervenir sur l'environnement social de la classe par le biais des diverses perceptions des élèves. Une version courte (variantes *réelle* et *idéale*) du ICEQ (*Individualized Classroom Environment Questionnaire*) a fait l'objet d'une passation auprès d'élèves de 11 à 14 ans (dans huit classes), qui ont également pu y adjoindre d'autres commentaires au sujet du questionnaire ou de leur classe. Les scores calculés dans les diverses échelles ont servi de point de départ de discussions, qui ont débouché par la suite sur des modifications de comportement à adopter par les deux parties (enseignant et élèves). Durant cette phase, les auteurs ont observé des changements d'attitude chez les élèves tout comme chez les enseignants, ces derniers perdant leur image d'adulte distant. Après quatre semaines seulement, une nouvelle passation a permis de relever des changements considérables, rendus visibles par une diminution importante des divergences entre les deux variantes du questionnaire.

Deuxièmement, la recherche de Yarrow et Millwater (1995) propose une perspective similaire, appliquée cette fois-ci à des cours universitaires (sept au total) et utilisant le CUCEI (*College and University Classroom Environment Inventory*). Tout d'abord, les variantes *réelle* et *idéale* du questionnaire ont été soumises aux étudiants. Un feed-back présenté sous forme graphique, et montrant les dimensions où les divergences¹⁹ entre les variantes sont les plus fortes, a ensuite été communiqué aux enseignants. Sur cette base, les informations ont été discutées et des propositions d'interventions ont été décrites. Après sept semaines, un post-test a permis de dégager des changements positifs significatifs, mais également, sur certaines dimensions moins travaillées, l'une ou l'autre détérioration.

Plus récente, la troisième recherche (Sinclair & Fraser, 2002) s'intéresse à des élèves plus jeunes (entre 12 et 14 ans). Pour se faire, les auteurs valident tout d'abord un nouvel instrument appelé ICE (*Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environment*) basé sur le WIHIC (voir p. 35). Selon une procédure similaire aux deux travaux décrits plus haut, trois enseignants demandeurs utilisent le feed-back fourni par ce questionnaire ainsi qu'une assistance pour trouver des plans d'action qui puissent améliorer le climat. Cette étude souligne en conclusion "that teachers, who received support and training, can use feedback based on students' viewpoints to improve their classroom environment. Teachers can develop and apply their own plans for classroom environment changes based on their students' perceived and preferred ICE results" (p. 322).

Ces trois expérimentations ont été réalisées à l'aide d'instruments mesurant l'environnement social de la classe. Cependant, tout un pan de recherches sur l'impact des feed-back ne concerne pas spécifiquement le climat de la classe, mais touche plus largement l'ensemble des comportements de l'enseignant. Dans les développements qui vont suivre, nous y ferons référence puisque le processus de feed-back ne dépend pas en soi de l'objet sur lequel il porte.

¹⁹ Nous appellerons par la suite cette différence entre perception *réelle* et *idéale* : *distance perçue*.

4.1.2. LES ÉTAPES POUR PROMOUVOIR UN CHANGEMENT

Nous avons pu relever, dans diverses recherches (Fraser, 1987, p. 213; Fraser, Docker & Fisher, 1988, p. 117; etc.), une procédure en cinq étapes permettant d'aboutir souvent à des améliorations du climat social de la classe (ou du moins des perceptions qu'en ont les élèves après « intervention ») :

1. Pré-test

Durant cette phase, les perceptions *réelles* et *idéales* des élèves sont recueillies dans la classe, et les dimensions sur les diverses échelles sont calculées (moyenne des élèves dans une classe donnée).

2. Feed-back

L'enseignant reçoit un feed-back présentant les scores aux deux variantes et indiquant la *distance perçue*, généralement sous forme graphique. Ces profils lui permettent d'identifier les différences les plus marquées.

3. Réflexion et discussion

L'enseignant s'engage dans une réflexion personnelle ainsi que dans des contacts informels avec ses collègues. Il décide alors – en fonction des écarts entre les variantes et de son point de vue personnel – de quelle(s) dimension(s) il souhaite se préoccuper, et aussi des changements concrets qu'il désire apporter. Durant cette phase, l'enseignant peut être épaulé par le chercheur ou un autre professionnel (psychologue scolaire par exemple).

4. Intervention

Durant un certain temps, l'enseignant met en pratique les diverses stratégies planifiées pour améliorer le climat social dans sa classe.

5. Post-test

Après l'intervention, la variante *réelle* est à nouveau utilisée pour apprécier d'éventuels changements de la perception chez les élèves. Ce post-test est parfois appliqué à plusieurs reprises pour vérifier la stabilité des améliorations apportées.

4.1.3. L'IMPORTANCE DE LA RÉFLEXION ET DE LA DISCUSSION

La troisième étape de la démarche d'amélioration proposée (réflexion et discussion) est primordiale. Communiquer à l'enseignant la liste des dimensions sur lesquelles la *distance perçue* est la plus appréciable n'est généralement pas suffisant pour entraîner des changements (McKeachie, Lin, Daugherty, Moffett, Neigler, Nork, Walz & Baldwin, 1980). En effet, selon ces auteurs, les conditions d'efficacité du feed-back sont (p. 168) : (1) le feed-back procure une information que l'enseignant ne connaît pas; (2) le feed-back augmente la motivation; (3) l'enseignant sait que faire pour améliorer la situation. Selon ces auteurs toujours, lorsqu'il y a des encouragements et des suggestions d'améliorations, les effets du feed-back sont plus manifestes. La consultation ou l'aide externe fournit un soutien non seulement technique, mais aussi motivationnel.

Dans une recherche auprès d'un échantillon de plus de 3000 élèves suivant quelque 52 cours au collège, Aleamoni (1978) met lui aussi en évidence que la combinaison d'un feed-back et d'un entretien personnel induit de meilleurs résultats que le feed-back seul, ce dernier ayant tout de même des effets qui ne se retrouvent pas dans le groupe contrôle. D'autres recherches encore (Marsh & Roche, 1993, 1997) envisagent l'entretien comme un moyen d'aider l'enseignant à cibler certaines dimensions sur lesquelles il s'engage à réaliser un changement. Cette procédure, concrétisée sur un large échantillon d'enseignants par ces deux auteurs, amène des améliorations dans les résultats du post-test.

La phase de réflexion-discussion peut apparaître encore plus primordiale lorsque le processus est initié par l'enseignant lui-même ou par un groupe d'enseignants (recherche-action). Dans ce cas-là, le rôle de soutien n'est pas assuré par une personne externe, et les enseignants doivent réfléchir, discuter, comparer, questionner leur propre manière d'enseigner pour concevoir des moyens – souvent formulés en termes d'hypothèses à mettre à l'épreuve – en vue d'améliorer leur enseignement (Elliott, 1976-1977).

4.1.4. L'INCIDENCE DE LA MOTIVATION

Si le feed-back en lui-même permet de clarifier les perceptions existantes (et d'évaluer au besoin tout changement dans le temps) et les discussions d'élaborer des actions en faveur d'améliorations, les aspects motivationnels sont déterminants dans la réussite de ce processus. McKeachie & al. (1980) parlent du soutien motivationnel que peuvent apporter les entretiens; d'autres chercheurs (p.ex. Pierce, Trickett & Moos²⁰, 1972) voient dans le feed-back lui-même la source de motivation : "Although it is presently not clear how this information helped certain staff get more involved in solving ward problems, it does appear that this kind of feedback in this setting had some motivating properties to it and aided more staff to become involved in the articulation of ward issues and goals" (p. 40).

Outre les critiques que l'on peut émettre au sujet du manque de rigueur méthodologique de certaines recherches dans la littérature, rares sont celles qui ne mentionnent aucun effet du feed-back²¹. La publication de Miller (1971) en est le seul exemple que nous avons pu trouver. Avec un dispositif très similaire aux autres recherches mentionnées dans ce chapitre, les résultats de cette étude indiquent que dans deux tiers des cas, le comportement de l'enseignant n'est pas affecté par le feed-back qui lui est transmis. Une explication partielle que donne l'auteur réside non seulement dans les disparités de capacité à changer chez les enseignants concernés, mais aussi dans leurs motivations à le faire. En effet, comme le relèvent Jakubowski et Tobin (1991), il n'est pas possible d'initier des changements sans que l'enseignant en voie la nécessité.

La motivation des enseignants est sans aucun doute directement en lien avec la manière dont l'expérimentation est menée. Frase et Streshly (1994) mentionnent par exemple que le feed-back est

²⁰ Recherche effectuée dans un milieu psychiatrique afin d'y améliorer le climat social.

²¹ Ce phénomène est dû en partie au fait que les recherches qui ne valident pas des hypothèses de changement au post-test ne sont généralement pas soumises à publication.

souvent perçu comme étant "purely ceremonial, with little or no intent to improve instruction and supervision" (p. 50). D'une façon similaire, Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981) affirment qu'un dispositif est utile si le feed-back transmis est perçu comme étant une information et non un contrôle de leur travail. Keutzer (1993) parle d'un feed-back « non menaçant », autrement dit un feed-back qui ne puisse être utilisé de manière préjudiciable à l'enseignant.

Pour consolider l'engagement des enseignants dans le processus d'amélioration (avant tout lorsque ce dernier est initié par des personnes externes), le recours à des encouragements lors de l'intervention peut être profitable. Utilisant un plan pré-experimental en introduisant – successivement – (a) des instructions sur les comportements attendus, (b) un feed-back sur ces comportements et (c) des encouragements lors de l'apparition des comportements, Cossairt, Hall et Hopkins (1973) relèvent parmi les quelques enseignants de leur étude des résultats plutôt prometteurs (en terme d'efficacité et de stabilité) lors de l'introduction de la troisième condition (renforcements ciblés).

4.1.5. AUTRES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'INFLUER SUR L'EFFICACITÉ DU FEED-BACK

Si le soutien externe (réflexion et discussion) ainsi que la motivation sont des facteurs primordiaux dans le fonctionnement de ce processus de feed-back, d'autres éléments peuvent également améliorer ou altérer les effets attendus. Parmi eux, on trouve le cadre général dans lequel se déroule le processus (implication des instances dirigeantes p.ex.), l'existence de séances ou d'ateliers de préparation (possibilité pour l'enseignant d'avoir des informations sur les comportements pris en compte dans le feed-back, etc.), les compétences du formateur, le temps investi dans l'activité, le degré de participation (Veenman, Van Tulder & Voeten, 1994).

4.2. Deux types de feed-back

Dans la quasi-totalité des recherches mesurant les effets d'un feed-back chez l'enseignant, ce sont les conséquences du comportement (ou du changement de comportement) qui constituent le contenu de ce feed-back (p.ex. Fraser, 1981b; Leach & Dolan, 1985). Autrement dit, si on cherche par exemple à ce qu'un enseignement soit plus innovant, on évaluera généralement la présence d'innovation par le biais des perceptions qu'en ont les élèves (ou un observateur externe). Tout changement en classe (ou absence de changement) sera également apprécié selon les perceptions, et non en fonction du comportement effectif de l'enseignant qui peut avoir (ou ne pas avoir) changé en réalité.

Dans leur expérimentation, Leach et Conto (1999) utilisent deux types de feed-back pour aider les enseignants à augmenter chez les élèves la durée d'engagement dans les activités en classe. Le premier (feed-back sur la performance) indique le temps durant lequel les élèves sont engagés dans les tâches scolaires. Le second (feed-back sur le processus) informe l'enseignant de ses changements de comportement et, plus spécifiquement, de l'apparition de comportements renforçant (théoriquement) l'engagement des élèves. Chez les quelques enseignants observés, les deux types de feed-back, donnés séparément ou ensemble, produisent des effets positifs.

L'impact différentiel des deux types de feed-back peut être observé, selon Earley, Northcroft, Lee et Lituchy (1990), quand le lien entre le comportement et ses effets est complexe. Dans ce cas, le feed-back sur le processus peut être pertinent. Lorsque ce lien est au contraire simple et structuré, le feed-back sur la performance est suffisant.

4.3. Les effets du feed-back sur les attitudes

L'instauration de pratiques d'enseignement qui incluent le feed-back comme moyen pour visualiser le fonctionnement – voire aussi l'évolution des interactions dans la classe – n'a pas uniquement des

effets sur les comportements de l'enseignant ou, par ricochet, sur les résultats (ou « performances ») des élèves. Dans leur recherche, Overall et Marsh (1979) observent par exemple des répercussions indirectes sur des aspects affectifs (comme le développement d'attitudes positives envers la matière) chez des étudiants universitaires dont les enseignants ont reçu un feed-back.

C'est également ce que relève Keutzer (1993, p. 240) : "Another benefit of a midterm evaluation is that it alters the attitude of the students toward the instructor and the teaching process. Students see that their input is important in the collaborative venture of teaching and learning. They feel respected and recognize that they can participate in their own educational process".

4.4. Stabilité des effets du feed-back

Dès les premières expérimentations sur les effets du feed-back, les chercheurs ont mentionné le problème de la durabilité des améliorations observées (p.ex. Cossairt & al., 1973; Ingham & Greer, 1992). Utilisant un pré-test pour établir une ligne de base, Leach et Dolan (1985) rapportent des changements positifs lors de la mise en place des feed-back, puis un déclin lorsque ces derniers sont retirés. Cependant, alors que les mesures effectuées dans le groupe contrôle restent assez stables, celles des groupes expérimentaux se situent au-dessus de la ligne de base. La réplication de cette recherche quelques années plus tard (Leach & Ingram, 1989) fournit des résultats convergents.

4.5. Effet différentiel selon la source du feed-back

Parmi les nombreuses variantes et options méthodologiques des études dans ce domaine, le regard singulier que porte la recherche de Tuckman et Oliver (1968) nous semble pertinent. En effet, ces auteurs répartissent les quelque 286 enseignants de leur échantillon dans quatre conditions expérimentales que nous décrivons ci-après.

- (1) feed-back des élèves seulement;
- (2) feed-back d'un superviseur (principal du collège p. ex.);
- (3) feed-back des deux ensemble;
- (4) sans feed-back (groupe contrôle).

Les résultats indiquent que les deux groupes dans lesquels le feed-back de l'élève est transmis à l'enseignant (1 et 3) sont les mieux évalués au post-test, alors que le groupe qui reçoit uniquement le feed-back du superviseur (2) se retrouve largement en deçà du groupe contrôle (changement en direction opposée). Les auteurs mettent également en évidence une tendance à un lien négatif entre le nombre d'années d'expérience et la réceptivité au feed-back.

4.6. La théorie de l'équilibre pour expliquer l'influence du feed-back

4.6.1. PETIT VS GRAND DÉSÉQUILIBRE

Les résultats de la recherche de Pambookian (1974) étayent dans un premier temps l'affirmation que le feed-back a des effets sur l'enseignant et, dans un deuxième temps, indiquent que ces effets deviennent plus prononcés lorsque la *distance perçue* augmente sensiblement. Pour le groupe d'enseignants dont cette distance est moindre, les changements positifs sont effectivement plus difficiles à réaliser, car la marge d'action est petite. Ce qui surprend les auteurs dans ces constatations, c'est la différence significative entre les enseignants dont cette *distance perçue* est modérée et ceux dont elle est considérable. Ces derniers, malgré l'apparente étendue des potentialités d'amélioration, ne changent que faiblement, voire dans une direction opposée. A cause d'un état de forte anxiété occasionné par les évaluations, ils deviennent en effet souvent plus rigides dans leurs comportements.

A l'inverse, Rotem et Glasman (1979) indiquent que le feed-back est efficace lorsqu'il est informatif (description des comportements et indications pour d'éventuels changements) et provocant (créant un déséquilibre inconfortable qui encourage à changer). Centra

(1973a), citant la théorie de l'équilibre, fait l'hypothèse que plus la distance entre les perceptions des élèves et celles de l'enseignant est grande, plus les changements devraient être importants.

4.6.2. LES PRINCIPES DE LA THÉORIE DE L'ÉQUILIBRE

Globalement, la théorie de l'équilibre postule que chaque individu a un besoin de cohérence cognitive. Lorsque cette cohérence n'est plus assurée, le sujet va tendre à retrouver un état d'équilibre (Gilly, 1980, chap. VIII). L'équilibre suppose un état (momentanément) stable entre les éléments d'un système, autrement dit la position d'une balance au repos. Ce concept d'équilibre ou de balance est analogue à celui de congruence (Osgood & Tannenbaum, 1955) où "The principle of congruity in human thinking can be stated quite succinctly : changes in evaluation are always in the direction of increased congruity with the existing frame of reference" (p. 43) et à celui de dissonance cognitive qui est "un état de tension de plus ou moins grande amplitude selon l'importance des éléments pour l'individu et le degré auquel ils sont réellement conflictuels. Cette tension a une force motivationnelle : l'individu est poussé à réduire les dissonances, soit en diminuant psychologiquement l'importance des éléments dissonants, soit en changeant l'un des éléments dans le but de restaurer la consonance" (Newcomb, Turner & Converse, 1970, p. 130).

Si la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1962) a connu, grâce à son ancrage dans le champ de la psychologie sociale, une notoriété plus importante que la théorie de l'équilibre (Heider, 1946, 1958), cette dernière semble néanmoins plus adéquate dans la situation qui nous occupe ici. Sans entrer dans les détails de cette théorie, nous en présentons les principes appliqués à une triade, à savoir l'enseignant (E), l'élève (é) et la perception du comportement par les élèves (C). Pour Heider (1958, p. 202-203), "a triad is balanced when all three of the relations are positive or when two of the relations are negative and one is positive. Imbalance occurs when two of the relations are positive and one is negative. The case of three negative relations is somewhat ambiguous".

Par « relation », on entend (Léonard, 1972) soit une attitude (p.ex. aimer, estimer), soit une union (p.ex. appartenance, proximité, causalité). De plus, chaque élément peut avoir une valence positive ou négative. Ces valences constituent la signification du champ social pour un sujet donné. On peut alors dresser l'inventaire des conditions d'équilibre et de déséquilibre dans le cas de notre triade (figure 8).

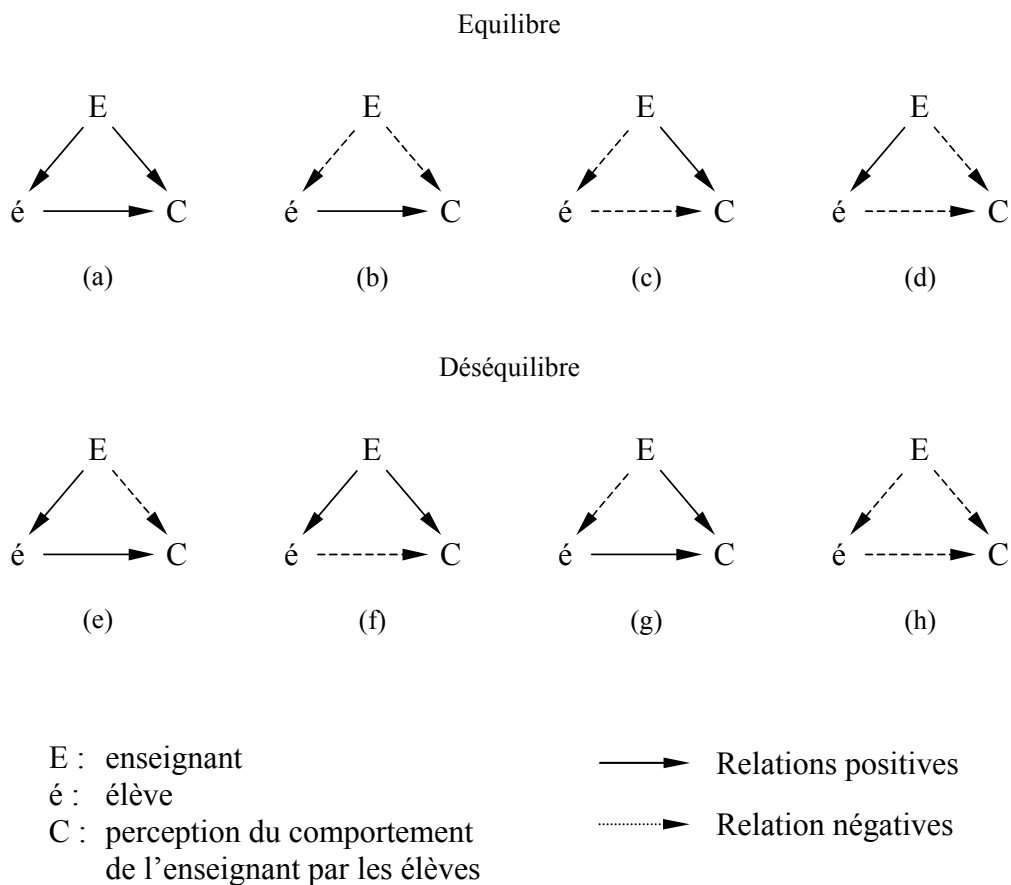


FIGURE 8. — Situations d'équilibre et de déséquilibre.

Lorsque l'enseignant reçoit un feed-back et que la *distance perçue* est importante, il se trouve dans la situation de déséquilibre (f). Pour parvenir à une situation d'équilibre, plusieurs alternatives sont possibles (Gilly, 1980, p. 186). La première solution consiste pour l'enseignant à amener les élèves de sa classe à percevoir de

manière différente son comportement (a). Ce moyen est visible, par exemple, lorsque l'enseignant explique aux élèves la nécessité de sa sévérité pour leur propre intérêt. La deuxième solution (c) est de changer sa relation vis-à-vis des élèves (du positif vers le négatif). Cependant, cette solution peut être une source contagieuse de tension dans l'ensemble des relations d'enseignement. La troisième solution consistera pour l'enseignant à percevoir momentanément son comportement comme inadapté (d), ce qui l'incitera à l'améliorer afin que la *distance perçue* soit suffisamment faible pour se retrouver dans la situation d'équilibre (a).

4.6.3. CRITIQUES À L'ÉGARD DE LA THÉORIE DE L'ÉQUILIBRE

Le concept d'équilibre – comme celui de balance, de congruence ou de dissonance – a fait l'objet de nombreuses critiques. La principale concerne le manque de précision quant aux situations dans lesquelles la théorie s'applique. Le niveau d'abstraction contextuelle (qui peut être souvent une qualité d'un modèle théorique) ne permet pas de prendre en compte les caractéristiques particulières de chaque situation qu'elle se propose d'expliquer. L'introduction de la publication de Zajonc (1960, p. 280) exprime bien ce problème : "The concept of consistency [...] has in recent years been productive of systematic theories and programs of research. [...] Consistency doctrines, however, lack specification of the conditions under which their predictions will hold. People like to make sense of their world, but they also seek out the magician to be entertained by incongruity. Historically, the concept of consistency resembles the concept of vacuum in physics – a useful doctrine for organizing knowledge, although full of exceptions and contradictions".

Cet aspect pousse à définir un cadre plus circonscrit (ou mieux le clarifier), avec des limitations (voir p.ex. Léonard, 1972), au risque de ne pouvoir comprendre les phénomènes observés à la lumière de cette théorie. Par exemple, l'origine et la nature des relations peuvent être différentes entre les sujets concernés, ou encore, la relation d'appartenance n'est pas symétrique dans la plupart des

situations. Ces difficultés nous apparaissent très clairement dans la plaisanterie syllogistique de Festinger (cité par Zajonc, 1960) : « J'aime les poulets, les poulets aiment les grains, donc je dois aimer les grains ou alors je risque d'éprouver de l'incongruence ».

Une autre faiblesse de cette théorie – qui découle également de la critique susmentionnée – est la difficulté de trouver un point de référence dans la complexité du système de représentation des acteurs concernés. Pour l'enseignant, par exemple, la relation avec l'élève n'est pas vécue de manière aussi triviale que positivement ou négativement. Les diverses facettes de cette relation peuvent être influencées par l'image de l'élève, des objectifs de changement, de l'enseignant type, etc. (Gilly, 1999). Il peut donc en découler des aspects normatifs, mis en évidence chez les élèves par Abernot (1982) sous la dénomination de *norme fluctuante*.

Finalement, une autre remarque que l'on peut adresser – cette fois plus à l'appropriation par certains auteurs de la théorie de l'équilibre pour expliquer les changements observés suite au feed-back – concerne les multiples alternatives qui s'ouvrent à l'enseignant lorsqu'il se trouve en situation de *déséquilibre*. Si Gilly (1980), comme nous l'avons mentionné plus haut, explique que l'issue la plus probable de cette incongruence est un changement manifeste de comportement de la part de l'enseignant, certains auteurs (p.ex. Gage, Runkel & Chatterjee, 1964²²) suggèrent d'autres options pour l'enseignant : réinterpréter la perception des élèves (c'est-à-dire le feed-back) dans une acception plus proche de ses propres représentations, ou plus simplement encore, tolérer l'asymétrie.

²² Recherche princeps, prototype de toutes les recherches ultérieures dans le champ, selon Gilly (1980).

"The use of student perception data in reflective inquiry on teacher education programs has promise as an effective way for preservice teachers to examine the learning environment which they've created."

R.A. Duschl & H.C. Waxman (1991, p. 268)

Chapitre 5

Insertion du processus de feed-back dans la formation des enseignants

5.1. Un sujet peu exploré

Les recherches qui se sont employées à démontrer – avec plus ou moins de succès – l'impact que peut avoir un feed-back sur la pratique d'un enseignant (voir chapitre précédent), ainsi que celles qui ont exploré plus globalement les conditions d'amélioration du climat de classe, ne se sont guère intéressées à l'inclusion de ces processus de changement dans une perspective plus ciblée de formation (initiale ou continue) des enseignants (Fraser & Walberg, 1995). Certaines exigences méthodologiques (durée longitudinale des mesures, taille souhaitée des échantillons, critères de contrôle, etc.) en sont très certainement la principale cause. Malgré cela, les bénéfices supposés de l'utilisation d'un processus de feed-back en formation initiale nous paraissent suffisamment attrayants pour explorer ce terrain.

Relevant ce peu de progrès faits dans l'inclusion de ce processus depuis ses premiers développements, Fraser (1998b, p. 553) mentionne différents objectifs que peut revêtir la formation (initiale ou continue) :

- sensibiliser les enseignants à des aspects peu visibles mais certes importants dans le fonctionnement de la classe;
- illustrer l'utilité d'inclure des mesures de l'environnement social de la classe ou de l'école comme une facette de l'évaluation des activités;
- démontrer la manière dont les perceptions du climat social peuvent conduire à des améliorations pratiques dans la classe;
- fournir au stagiaire un feed-back valide sur ses performances tant pour des évaluations formatives que sommatives.

Lorsqu'on prend en considération des domaines connexes dans la littérature, on en observe deux qui se sont penchés plus spécifiquement sur les questions de formation des enseignants. Le premier concerne toute une série de travaux réalisés sur la base de mesures de basse inférence. Ainsi, on trouve par exemple dans le livre de Amidon et Hough (1967) plusieurs chapitres consacrés en particulier à l'application des analyses des interactions dans la formation des enseignants. Si l'on retrouve clairement les notions de feed-back, de mesure du changement et d'évolution des pratiques par le biais des comportements des élèves, ainsi que la présence de phases de réflexion par les enseignants sur le feed-back reçu, l'utilisation de l'observation externe reste le mode de récolte des données généralement utilisé. Le deuxième domaine qui possède de grandes similitudes avec notre sujet de préoccupation – et que nous développons dans le sous-chapitre suivant – est celui du micro-enseignement (Allen & Ryan, 1969).

5.1.1. LE MICRO-ENSEIGNEMENT : ANALOGIES AVEC L'UTILISATION DU FEED-BACK

Dans l'utilisation du feed-back pour l'amélioration du climat social de la classe comme dans celle du micro-enseignement, on peut relever un certain nombre d'éléments comparables. Premièrement, en ce qui concerne le déroulement habituel, on retrouve les phases suivantes : l'enseignement d'une séquence, un feed-back destiné à l'enseignant (qui consiste, dans le cas du micro-enseignement, à un enregistrement vidéo de la séquence enseignée), une étape de discussion et de réflexion en groupe, et éventuellement une nouvelle séquence d'enseignement suivie d'une évaluation post-test (Altet & Britten, 1983).

Ensuite, l'aspect central du micro-enseignement est l'utilisation de la réaction (filmée) des élèves pour évaluer l'enseignant²³. A ce sujet, Crahay (1979, p. 23) note que : "C'est donc par rapport à sa conséquence sur le comportement de l'enfant qu'un comportement de maître doit être évalué et c'est à cette démarche qu'il convient, selon nous, d'initier les candidats-maîtres". Il rajoute également que : "Pour nous, un maître ou un comportement de maître n'est pas bon ou mauvais en soi, il produit telle ou telle réaction chez l'enfant [...] la valeur d'un comportement de maître est relative à son effet sur le comportement de l'enfant." (p. 23). Pour le futur enseignant, le fait de constater des effets au niveau du comportement ou des apprentissages chez les élèves a des répercussions sur sa motivation. La présence du formateur peut, à elle seule, agir comme une source de renforcement chez le stagiaire, mais au sortir de sa formation, ce dernier ne sera plus supervisé et les habitudes risquent de prendre le dessus sur des comportements encore fragiles. Si, au contraire, les élèves jouent le rôle de renforçateur, les comportements appris risquent de se maintenir (Crahay, 1979).

On peut également rajouter que c'est en formation initiale que les enseignants restent généralement les plus malléables et que leurs stratégies sont les moins résistantes au changement, spécialement

²³ Cette évaluation peut également toucher divers aspects des interactions maître-élèves (Altet, 1989).

durant les toutes premières semaines d'enseignement (Allen & Ryan, 1969). Ceci ne veut évidemment pas dire que les stagiaires qui débutent n'ont pas leurs propres façons d'appréhender l'enseignement, mais plutôt qu'il faut être conscient qu'en formation continue, les pratiques risquent d'être plus rigides (Altet & Britten, 1983).

Finalement, un autre élément que nous souhaitons relever est le rôle du formateur qui se veut relativement effacé dans les phases d'enseignement, mais beaucoup plus présent dans les phases de visionnement actif et de discussion. C'est le feed-back qui va aider au développement de capacités d'analyse et d'autocritique et qui aura alors une fonction importante d'autorégulation (Linard, 1976). Ainsi, l'intervention du formateur se limitera souvent à poser des questions, conseiller sur demande, encadrer et animer le groupe, diriger l'attention du stagiaire sur les points les plus importants, etc. (Wagner, 1988). Comme on a pu le voir dans les recherches mettant en évidence des améliorations du climat social, le feed-back ne constitue souvent qu'une amorce de changement et doit être également accompagné d'occasions de réflexion et de discussion (voir p. 69).

Le micro-enseignement se distingue cependant des recherches sur l'amélioration du climat social de la classe sur plusieurs points. Le plus important concerne la nature du feed-back qui ne passe pas par le « filtre » des élèves, puisqu'il s'agit d'enregistrements vidéo « objectifs ». On peut souligner également des différences dues à l'utilisation quasi-exclusive du micro-enseignement pour la formation²⁴ : la présence de phases de préparation de la leçon (objectifs, focalisation sur certains comportements, etc.), le caractère artificiel des séquences (élèves moins nombreux, durée limitée, répétition de la leçon, etc.), ainsi que l'apport des autres stagiaires à l'analyse des situations.

²⁴ Le lecteur intéressé trouvera dans le chapitre de Cruickshank et Metcalf (1990) une revue de littérature sur ce sujet.

5.2. Agir sur les préconceptions des futurs enseignants

Parmi les différents facteurs qui déterminent nos conduites, Jodelet (1999) relève le rôle prédominant des représentations (ou conceptions implicites). Dans le domaine de l'éducation, l'exemple le plus célèbre d'influence de conceptions implicites sur le comportement de l'enseignant est très certainement l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971; Weinstein, 1989) : l'attente de capacités et de résultats au sujet d'un élève va, de fait, pousser un enseignant à se comporter de manière différente avec lui, au point qu'on pourra observer les répercussions de ces attentes sur les résultats effectifs de cet élève. En ce qui concerne la formation des enseignants, agir sur les conceptions implicites se révèle donc un moyen pour amener des modifications comportementales durables (Vandenbergh, 1986; Hollingsworth, 1989), bien que l'on ne sache pas toujours comment prendre en considération ces conceptions dans la formation (Clark, 1988).

Chez le futur enseignant, on parlera plutôt de « préconceptions », puisqu'elles préexistent aux expériences concrètes d'enseignement. Ces préconceptions sont construites progressivement par le vécu en tant qu'élève, ainsi que par les nombreux stéréotypes véhiculés dans la société et les médias (Wubbels, 1992). Elles sont étroitement liées aux objectifs que l'enseignant se propose d'atteindre en exerçant cette profession, bien que l'on peut trouver souvent des éléments contradictoires (Mollo, 1970). Si l'on observe l'image que se fait le futur enseignant de l'élève idéal – déterminé presque exclusivement dans un processus de communication enseignant-élève – les attitudes de ce dernier correspondent très fréquemment à un rôle de soumission en classe, tout en gardant paradoxalement des manifestations de spontanéité et de curiosité. Même lorsqu'on assiste à l'émergence d'un nouveau modèle d'écolier, ce modèle se trouve "paradoxalement intégré à un système de communication autoritaire et hiérarchisé" (Mollo, 1970, p. 199).

La « mise à l'épreuve » in vivo des préconceptions peut induire un choc chez les enseignants qui débutent. On peut observer alors non seulement des plaintes de leur part (stress, pression, etc.), mais

également un changement visible de comportement et d'attitude en direction de positions plus conservatrices (Veenman, 1984). Ces rigidifications se manifestent, par exemple, par une focalisation sur des aspects de dominance et de contrôle de la classe au détriment d'aspects plus coopératifs (Wubbels & Brekelmans, 1998). Pour changer ces préconceptions, Wubbels (1992) souligne que l'entraînement pratique doit fournir au maître des expériences rapidement pertinentes pour lui. De plus, "practice and training of skills is necessary, but fruitful only if feedback about skills that have been displayed is incorporated in new instruction period" (p. 141).

5.3. De l'auto-évaluation ...

La pratique de l'enseignement (au cours des stages en particulier), ainsi que le feed-back sont certes nécessaires à la formation des futurs maîtres, mais si l'on souhaite que le processus perdure au-delà de la formation initiale et que l'enseignant puisse envisager d'éventuels changements (améliorations) dans ses façons de faire, il doit pouvoir "continuellement analyser ce qu'il fait, les raisons de ses actes, la façon dont il les accomplit et l'ampleur de sa réussite" (Simpson, 1976, p. 24). Dans ce sens, les compétences que peut acquérir un individu dans sa propre auto-évaluation comportent en elles-mêmes une "puissance d'auto-formation et d'auto-éducation" (De Ketele, 1986, p. 203).

L'auto-évaluation (en situation de formation, tout comme dans la pratique future de la profession) peut être pour chaque enseignant un point de départ de tout changement. L'idée de force motivationnelle poussant l'individu à réduire le « déséquilibre » (voir p. 74) lui est sous-jacente : "L'auto-évaluation est en effet le meilleur moyen pour lui de prendre conscience de sa distance à l'objectif et de ressentir un conflit cognitif mobilisateur" (Cardinet, 1988, p. 186). Il faut cependant que cette distance soit « raisonnable », autrement dit qu'elle se trouve dans une « zone proximale de développement » au sens vygotkien du terme²⁵ (Allal, 1993).

²⁵ Ce concept pourrait trouver un écho favorable dans les tentatives d'interpréter les répercussions différentielles de grands vs petits déséquilibres.

Trois mouvements vont constituer la prise de distance (Campanale, 1997) : (1) le *recul*, qui permet une prise de conscience « froide » de la pratique; (2) la *distanciation*, qui aide à une régulation des actions (l'individu fait mieux, mais fait néanmoins toujours la même chose); et (3) la *décentration* ensuite, où l'apport de regards externes enrichit les perspectives (l'individu fait différemment). Ces mouvements sont également mis en évidence par Bélair (1999) qui, dans un ouvrage consacré à ce sujet, écrit que : "Le processus d'auto-évaluation exige d'entrer dans la situation que l'on vient de créer et de la comprendre de l'intérieur, pour ensuite s'en distancier et être en mesure de la regarder autrement par l'exploration de nouveaux dispositifs ou de nouvelles représentations" (p. 65).

Si, en contraste avec nombre de préceptes dans la formation des enseignants, l'auto-évaluation est presque unanimement recommandée par les professionnels et les didacticiens (p.ex. Pillonel & Rouiller, 2001) – et ceci dès les années 70 déjà (Simpson, 1976) – elle nécessite cependant une intervention différente de la part du formateur. Pour Bélair (1999), la relation d'auto-évaluation diffère d'une relation d'évaluation simple et nécessite "un processus de communication, de transparence, de négociation et de collaboration entre tous les partenaires de l'action" (p. 67). Le rôle du formateur sera dès lors de faciliter une prise de conscience « libérante » (Cardinet, 1989), mais également – et dans une large mesure – de planifier les activités dans lesquelles les auto-évaluations sont en général intégrées (Allal & Michel, 1993).

5.4. ... vers un processus réflexif

Lorsque l'auto-évaluation n'est pas pratiquée dans un contexte dit normatif, son véritable enjeu n'est plus uniquement un auto-contrôle, mais aussi un auto-questionnement (Vial, 2000). Alors, "l'évaluateur qui prend en considération l'auto-évaluation aide par ses questions à se dépasser, il envoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même" (p. 204). Ceci doit amener l'apprenant à accepter de porter un regard critique sur sa pratique, de revenir en arrière, de réfléchir aux moyens pour évoluer (Bélair, 1999), et les

changements interviennent non seulement au niveau de la prise de conscience et des modifications des pratiques, mais également dans la capacité d'explicitier sa démarche réflexive (Campanale, 1997).

Même si l'on peut émettre de multiples objections et critiques à l'égard du développement de pratiques réflexives (Gomez, 1999), il reste toutefois un objectif central pour grand nombre d'auteurs (Perrenoud, 1998a; Lafortune, Deaudelin & Deslandes, 2001)²⁶. Cependant, le fossé entre réflexion et réflexivité peut s'avérer considérable. En effet, la réflexion spontanée d'un enseignant n'en fait pas pour autant un praticien réflexif (au sens « schönien » du terme). Lorsqu'on forme des stagiaires, cette formation se fait dans un objectif – plus ou moins lointain – de les faire évoluer grâce à une pratique réflexive sur le chemin de l'expertise (Perrenoud, 1996) : "Former de bons débutants, c'est justement former des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, ce qu'ils ont fait, ce que ça donne" (p. 12).

Pour que cette réflexivité se développe, le stagiaire doit pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation afin de lui permettre de réfléchir sur sa pratique et de s'approprier de nouvelles connaissances qui seront progressivement assimilées dans son action pédagogique (Tochon, 1989). Il faut donc, selon Perrenoud (2001, p. 43) "laisser du temps et de l'espace à une démarche clinique, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage pratique de la réflexion professionnelle, dans une articulation entre des temps d'intervention sur le terrain et des temps d'analyse" en multipliant dans la mesure du possible les occasions de réflexion et de régulation.

De ce point de vue, le processus réflexif est donc le résultat d'un apprentissage, puisqu'il est question ici "d'une posture et d'une pratique réflexives *fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets*, disposition et compétence qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un *entraînement*

²⁶ On ne saurait également faire abstraction d'un ouvrage de référence dans le domaine (Schön, 1994; publié dans sa version originale en 1983), dans lequel le concept de praticien réflexif est disséqué.

intensif et délibéré" (Perrenoud, 1998a, p. 1). Les stratégies de formation qui favorisent ce processus peuvent être basées sur des activités qui encouragent la réflexion et qui permettent d'examiner l'efficacité de sa propre action, tels le portfolio, la recherche-action, etc. (Zeichner, 1987), mais on peut également mentionner les discussions collectives entre stagiaires ou avec l'enseignant expérimenté (Boutet, 2001), ou d'autres techniques encore proches des principes du micro-enseignement (Cruickshank, Kennedy, Williams, Holton & Fay, 1981).

Malgré l'apparente simplicité que pourraient revêtir nos propos au sujet de la formation des stagiaires, il est illusoire de penser qu'en fin de formation initiale les candidats soient aussi compétents que des experts dans l'art de la réflexivité. Les coûts cognitifs des analyses et réflexions systématiques de l'enseignant qui débute seront – dans leurs prémices – nettement supérieurs aux bénéfices qu'il peut attendre en retour (Chenu, 2000). Cependant, même si la durée de la formation initiale ne permet pas d'installer entièrement cette réflexion *sur* l'action, la présence d'une posture réflexive va induire une réflexion *dans* l'action qui amorcera à son tour, et dans une certaine continuité, ce que l'on recherche, à savoir cette réflexion *sur* l'action (Perrenoud, 1998b).

5.5. Obstacles à la formation et perspectives

Les premières difficultés que l'on peut pressentir concernent le partenariat entre le maître de stage²⁷, le superviseur et le stagiaire. Comme dans tout dispositif de formation – spécialement ceux impliquant plusieurs formateurs – ce partenariat nécessite d'être discuté (Desgagné, 1996), et de nombreux facteurs limitent ou empêchent les concertations (Raymond & Lenoir, 1998; Busque & Herry, 1998). Lorsqu'il s'agit d'une méthode de formation laissant une certaine autonomie au stagiaire (par l'auto-évaluation), il faut

²⁷ Nous appelons « maître de stage », l'enseignant sur le terrain qui accueille dans sa classe le stagiaire, et « maître-guide » ou « superviseur », le formateur qui suit l'élève-enseignant dans l'institution de formation des maîtres.

d'autant plus prêter attention au processus de collaboration et de concertation entre les acteurs de cette formation (Bélaïr, 1999). Néanmoins, ce partenariat peut apparaître "comme un lieu privilégié, pour l'enseignant de métier, pour poursuivre, approfondir et parfaire sa propre formation" (Robillard & Saint-Louis, 1998, p. 128).

Un obstacle supplémentaire, lors de la mise en place du dispositif « feed-back - réflexion », est certainement le changement de rôle du maître de stage, dont l'influence sur la formation est central (Boudreau & Baria, 1998). En effet, ce dernier doit faire le deuil d'une part de pouvoir et de suprématie dans l'évaluation formative du stagiaire (Bélaïr, 1999) puisque les élèves y participent. Sa position peut être difficile à situer, entre une posture d'évaluateur (sommatif) et d'appui, entre un statut de référence pour le stagiaire et une attitude de laisser-faire favorisant l'autonomie (Chenu, 2000). Pour répondre aux besoins de ce type de formation et tenir compte de la diversité des parcours des futurs enseignants, le maître de stage ne doit pas transmettre un savoir, mais plutôt créer des situations (Perrenoud, 1996), saisir les opportunités, observer, écouter, ré-orienter, etc. "Il n'est pas possible en formation [...] de simplement – par magie –, convoquer l'auto-évaluation du formé" (Vial, 2000, p. 183). Les compétences d'expert sont difficiles à insuffler au novice mais, à nouveau, ces difficultés relatives à l'encadrement des stagiaires peuvent donner au maître de stage des occasions de réfléchir sur sa propre pratique et de s'améliorer encore (Boutet, 2001).

Un autre aspect qui demande une certaine circonspection concerne l'utilisation du feed-back. Ce dernier "ne peut remplir sa fonction de régulation que pour autant que l'on puisse, ou que l'on veuille bien, l'utiliser et que l'on ne se sente pas trop agressé par un tel instrument ou par ceux qui le manipulent" (Linard, 1974-1975, p. 592). Le danger – bien réel et rencontré fréquemment dans les situations de stage, selon De Ketele (1986) – est que le feed-back (ou l'auto-évaluation) soit employé au détriment du stagiaire. Denton, Calarco et Johnson (1977) mentionnent par exemple que les évaluations des élèves peuvent servir comme un contrôle des

compétences du stagiaire, ou plus directement pour prendre des décisions par rapport à sa formation. Ceci explique peut-être en partie les réticences voire les résistances que les stagiaires peuvent déployer (Perrenoud, 2001).

Les éléments prometteurs que l'on peut relever, outre les bénéfices attendus en terme d'attitude réflexive, sont multiples. Il y a tout d'abord la « visibilité » des changements qu'offrent les perceptions des élèves (Guskey, 1986) qui est source de renforcement et de motivation. Moos et Otto (1972, p. 37) rapportent que "Regular feedback of process data provides a way to monitor the evolution and function of a system over time and may help to bring about desired changes in program goals". Plusieurs recherches (p.ex. Witt, Noell, LaFleur & Mortenson, 1997) montrent d'ailleurs que le feed-back des élèves est un moyen pour l'enseignant de contrôler son comportement (particulièrement lors de la mise en place de nouveaux comportements) en le rendant visible et permettant ainsi de le réguler, bien que les élèves peuvent être parfois lents à remarquer des changements (Bray & Howard, 1980).

Parmi les autres avantages, et de façon très pragmatique, l'emploi de questionnaires peut se révéler utile pour les stagiaires dans la mesure où les différents items reflètent des comportements précis. En effet, si le stagiaire reçoit une évaluation lui indiquant par exemple qu'il ne soutient pas assez ses élèves et qu'il ne sait pas dans quelle direction changer son comportement pour améliorer cela, revenir sur les différents items qui constituent cette mesure de soutien peut lui fournir des pistes utiles (Fraser & O'Brien, 1985). L'objectif n'est pas d'avoir un score de la représentation des élèves pour chaque question, mais bien de voir, par les éléments qui composent une dimension, ce que cette dernière mesure exactement et surtout concrètement.

Il est fort difficile de dresser une liste exhaustive de l'ensemble des perspectives liées à l'utilisation du feed-back – telle que nous l'avons présentée dans les développements précédents – tant leurs retombées peuvent être diverses. A ce sujet, dans un plaidoyer pour une réflexion sur la pratique, Perrenoud (1998a, 2001) décrit et

commente une dizaine de raisons de faire de cette posture réflexive un objectif central de la formation initiale des enseignants. Selon cet auteur, réfléchir sur sa pratique peut aider à vivre un métier difficile, favoriser l'accumulation de savoir d'expérience, accréditer une évolution vers la professionnalisation, ouvrir la coopération avec les collègues, accroître les capacités d'innovation dans divers domaines, etc. Certains de ces bénéfices attendus sont également repris par d'autres auteurs, comme par exemple Hertz-Lazarowitz et Od-Cohen (1992) qui mentionnent les répercussions des collaborations et échanges au niveau de l'amélioration du climat de l'école (attitudes positives des enseignants, système de soutien plus solide, etc.).

Chapitre 6

Hypothèses et questions de recherche

6.1. Hypothèse générale

Dans les divers ouvrages traitant des relations éducatives, on peut voir qu'il existe de nombreux modèles théoriques mettant en lien les acteurs, les savoirs, les dispositifs de formation, l'environnement, les finalités, etc. Ces modèles, utiles pour conceptualiser et développer la théorie, ne sont en général guère appropriés pour discuter des approches méthodologiques et pour mettre à l'épreuve des hypothèses.

Le paradigme des processus médiateurs a procuré aux chercheurs une voie pour aborder les mesures du climat social, et plus spécifiquement certains aspects liés aux interactions maître-élèves, par le biais des représentations. Cependant, dans la classe, les personnes présentes n'ont pas forcément les mêmes perceptions de ce qui s'y passe. L'enseignant, en tant qu'adulte averti, perçoit-il mieux certains éléments ? Les élèves, de par leur nombre, sont-ils plus à même de décrire le fonctionnement des activités ?

Lorsqu'on rajoute un stagiaire, la situation se complexifie encore. Le maître de stage n'est plus directement impliqué dans les interactions, et le stagiaire manque peut-être de recul par rapport à sa pratique ou ne peut donner un avis pertinent sur le sujet car il est tout simplement trop absorbé par la mise en place d'activités pour lesquelles il s'avère être encore peu expérimenté.

Les diverses recherches que nous avons mentionnées mettent en exergue le bien-fondé des représentations des élèves. Cependant, la majorité d'entre elles se sont intéressées plus particulièrement à des élèves du secondaire I ou II ainsi qu'à des adultes (formation

universitaire). Qu'en est-il des élèves plus jeunes ? Nous avons pu voir que des instruments adaptés à cette population permettent de garantir des résultats valides.

Dans la situation de formation des enseignants qui nous concerne ici, et dans le cadre très spécifique de stages dont la durée est de quatre semaines, nous souhaitons montrer la pertinence d'une approche utilisant une méthodologie basée principalement sur les perceptions des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} année et formulons notre hypothèse générale de la manière suivante :

HG

Utiliser le regard que les élèves portent sur le profil interactionnel du stagiaire est une démarche pertinente dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

Afin de pouvoir y répondre, nous allons prendre en considération plusieurs aspects qui font l'objet d'hypothèses et questions de recherches sous-jacentes.

Pour que le regard des élèves soit jugé pertinent pour la formation des enseignants, il faut discuter sa validité et les conditions de sa faisabilité, mais aussi ses apports et son potentiel formateur. Nous nous intéresserons tout d'abord à la validité des représentations des élèves (H1). Il est en effet illusoire de prendre en compte l'avis des élèves sans un outil robuste, et sans vérifier que les élèves sont à même de l'employer. En deuxième lieu, il nous paraît important de montrer en quoi la perception des élèves apporte quelque chose de novateur par rapport à l'évaluation « traditionnelle » du maître de stage. Avec une question de recherche (QR2), nous confronterons les représentations des élèves avec celles du maître de stage, ainsi qu'avec les auto-perceptions du stagiaire, et nous essayerons de dégager leurs caractéristiques. Par la suite, nous comparerons les résultats de notre échantillon avec ceux des recherches effectuées antérieurement afin de mettre en évidence les points communs, tout comme les spécificités de notre expérimentation (H2, H3, H4 et QR3). Finalement, nous nous pencherons sur les appréciations

des stagiaires concernant l'importance accordée aux perceptions des élèves (QR4), ainsi que sur l'utilité et la valeur formatrice de la démarche (QR5).

6.2. Hypothèses et questions de recherche subordonnées

Dans ce sous-chapitre, nous présentons, de manière spécifique, les hypothèses et questions de recherche sous-jacentes à l'hypothèse générale :

H1

Pour aborder les interactions stagiaire-élèves, l'utilisation des représentations des élèves dans la classe est un procédé valide.

Le terme « valide » n'implique pas ici la notion d'objectivité. Nous nous intéressons en effet uniquement au point de vue des différents acteurs de la situation éducative (stagiaire, élève et maître de stage). L'avis d'une personne externe, même avec une grille d'observation appropriée, serait – en ce sens – en dehors de notre sujet de préoccupation et ne garantirait du reste même pas une « objectivité » des mesures. En effet, une observation ne peut être indépendante de la personne qui l'a faite. L'expérience, les préjugés et les attentes ne peuvent être mis de côté, surtout dans le domaine de l'éducation où chacun possède un long vécu et de très nombreux a priori. Au mieux, une mesure intersubjective – certainement coûteuse et sans garantie de succès – pourrait être envisagée. Mais, comme nous l'avons mentionné (en lien avec le paradigme des processus médiateurs), c'est la perception en tant que telle qui nous intéresse.

Parallèlement à cette première hypothèse, nous nous penchons également sur les représentations du stagiaire (auto-perception) et sur celle des maîtres de stage, afin de déterminer si elles sont également valides et quelles sont les caractéristiques qui leurs sont associées (question de recherche 1).

QR1

Les auto-perceptions des stagiaires et les représentations des maîtres de stage sont-elles valides ?

En fonction des résultats de nombreuses recherches qui montrent que les enseignants ont tendance à se surévaluer dans leurs auto-perceptions, nous aborderons aussi, par le biais d'une deuxième question de recherche, cet aspect-là. Nous avons renoncé à mettre cette question sous une forme d'hypothèse puisque notre échantillon de stagiaires et d'élèves possède des caractéristiques que l'on ne retrouve pas dans les diverses publications.

QR2

Le stagiaire a-t-il tendance à se surévaluer par rapport aux profils issus des représentations des élèves ?

La deuxième et la troisième hypothèse que nous postulons se rapportent aux différences de perception selon le sexe de l'élève et de l'enseignant. La littérature présente des résultats très complexes, mêlant ces variables avec celles relatives à la matière enseignée (ceci pour des études réalisées dans les écoles secondaires où l'enseignant ne dispense que certaines branches), au nombre d'années d'enseignement, à l'ethnie des élèves ou de l'enseignant (dans des études américaines principalement), etc. Les éléments qui sont apparus de manière répétitive dans les résultats de ces diverses recherches devraient également se retrouver dans ceux de notre expérimentation. Nous posons donc deux hypothèses suivantes :

H2

Parmi les élèves, les filles perçoivent les interactions avec le stagiaire de manière plus favorable que les garçons, c'est-à-dire comme étant plus coopératives et plus autoritaires.

H3

Parmi les stagiaires, les femmes sont perçues comme plus autoritaires, et les hommes comme plus coopératifs.

Dans une recherche réalisée antérieurement (Genoud, 1999) nous avons validé une hypothèse qui postulait que les classes qui ont un degré d'accord élevé dans leur perception du climat social se distinguent par un meilleur climat et par une plus grande motivation. Aucune des recherches que nous avons pu examiner ne fait état de mesures de divergences de perceptions entre les élèves d'une même classe. Les résultats sont en effet soit directement moyennés pour fournir un seul score par enseignant, soit discutés en fonction des perceptions différentielles des élèves selon leurs caractéristiques (voir par exemple l'hypothèse 2).

Les différences que nous avons pu observer dans cette recherche sont en faveur des classes « homogènes » (dont la dispersion des perceptions des élèves est faible) pour les quatre dimensions du climat social (dont trois différences significatives). Le même pattern se retrouve pour neuf des dix dimensions de la motivation (*Echelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires*, Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000). Nous nous attendons à retrouver, dans cette nouvelle situation expérimentale, des résultats similaires et postulons l'hypothèse suivante :

H4

Les classes caractérisées par une faible dispersion des représentations par les élèves montrent des profils d'interaction plus favorables que celles dont les dispersions sont plus grandes.

La question de recherche suivante se veut plus normative. Nous nous proposons d'observer si (et de quelle manière) les interactions stagiaire-élèves diffèrent de celles que ces derniers ont avec un

enseignant (selon le point de vue des élèves). La situation de stage crée-t-elle un environnement particulier dans lequel les interactions sont vécues différemment par les élèves ?

QR3

D'un point de vue descriptif, où se situent les stagiaires dans leurs interactions ? Sont-elles comparables aux interactions qu'ont les enseignants avec leurs élèves ?

Les deux dernières questions de recherche sont plus axées sur la formation des enseignants. Elles se proposent d'examiner le regard que porte le stagiaire face à notre questionnaire et à la démarche qu'il a occasionné. Nous sommes intéressés à savoir si les stagiaires abordent ce questionnaire avec intérêt, si l'approche leur paraît pertinente ou si, au contraire, elle est perçue comme étant une obligation de plus à remplir dans leur métier d'élève-enseignant. Leur regard à ce sujet est très important puisqu'il est déterminant pour l'implantation réussie de ce type d'outil leur formation.

QR4

Quelle valeur les stagiaires accordent-ils aux perceptions des élèves, comparativement à celles du maître de stage ? Quels sont, selon eux, les éléments qui influencent les interactions ?

QR5

La démarche proposée aux stagiaires (passation des questionnaires, intégration des acquis et analyse personnelle des profils) est-elle utile et formatrice ?

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

<u>7. Le Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)</u>	99
7.1. Structure du <i>PIS</i> : axes et octants	99
7.2. Les différentes variantes utilisées	102
7.3. Mise au point des items du questionnaire	103
7.4. Méthodes de validation	105
7.5. Résultats de la validation	107
7.5.1. Examen visuel	108
7.5.2. Analyse confirmatoire au niveau des items	111
7.5.3. Analyse confirmatoire au niveau de la structure	114
7.6. Cotation et élaboration des profils	116
<u>8. Le <i>NEO PI-R</i> : inventaire de personnalité révisé</u>	119
8.1. Structure et développement	119
8.2. Administration et cotation	123
<u>9. Questionnaire « Analyse des profils »</u>	125
<u>10. Passation et sujets</u>	129
10.1. Réactions sur le terrain	129
10.2. Plan de passation, instruments de mesure et sujets	131
10.3. « Intégration » des acquis	136
<u>11. Unité d'analyse</u>	139

Chapitre 7

Le Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)

Le *Profil Interactionnel du Stagiaire* a été construit sur la base du *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)* (voir pp. 55-56). La démarche d'élaboration a été effectuée en plusieurs étapes, de la traduction en français à la validation finale de l'outil. Les premiers résultats, obtenus avec une version ayant subi de nombreux aménagements, ont déjà fait l'objet d'une publication (Genoud, 2003b). Nous reprenons ci-dessous – de manière plus circonstanciée – les différents développements, et rajoutons également les résultats d'une seconde validation plus récente encore²⁸.

Dans un premier temps, nous présentons les deux adaptations qui ont été effectuées : une au niveau de la terminologie des éléments du modèle, l'autre au niveau des items. Dans un second temps, les résultats des analyses confirmatoires seront détaillés.

7.1. Structure du *PIS* : axes et octants

Dans la traduction des huit catégories (ou *octants*) du modèle de Wubbels et ses collaborateurs (1993), nous avons dans un premier temps redéfini les deux axes. En ce qui concerne l'axe horizontal (*proximité*), nous avons conservé les termes « coopération » et « opposition » pour les deux extrémités. Des modifications ont par contre été faites pour l'axe vertical (*influence*). En effet, les deux termes utilisés (« dominance » et « soumission ») – ou du moins leur traduction en français – étant connotés négativement dans le domaine scolaire, nous avons souhaiter les renommer « autorité »

²⁸ Une partie des résultats de cette seconde validation a été présentée au 8^{ème} Congrès de la Société Suisse de Psychologie (Genoud, 2003a).

vs « subordination ». Cette adaptation – orientée dans le sens de ce que propose Lorr (1991, 1997) – correspond d’ailleurs mieux aux différents types de comportements de l’enseignant en classe, où ce dernier peut donner aux élèves de l’autonomie sans que cela soit qualifié de soumission.

Une fois les axes posés, la dénomination des huit octants (catégories) a nécessité de multiples échanges avec des praticiens et des chercheurs du domaine de l’éducation, l’objectif étant de trouver la terminologie la plus claire pour tous. A la suite de concertations, nous avons pu produire une structure du modèle qui nous donne satisfaction (voir figure 9). L’explication des octants se trouve dans le tableau 3.

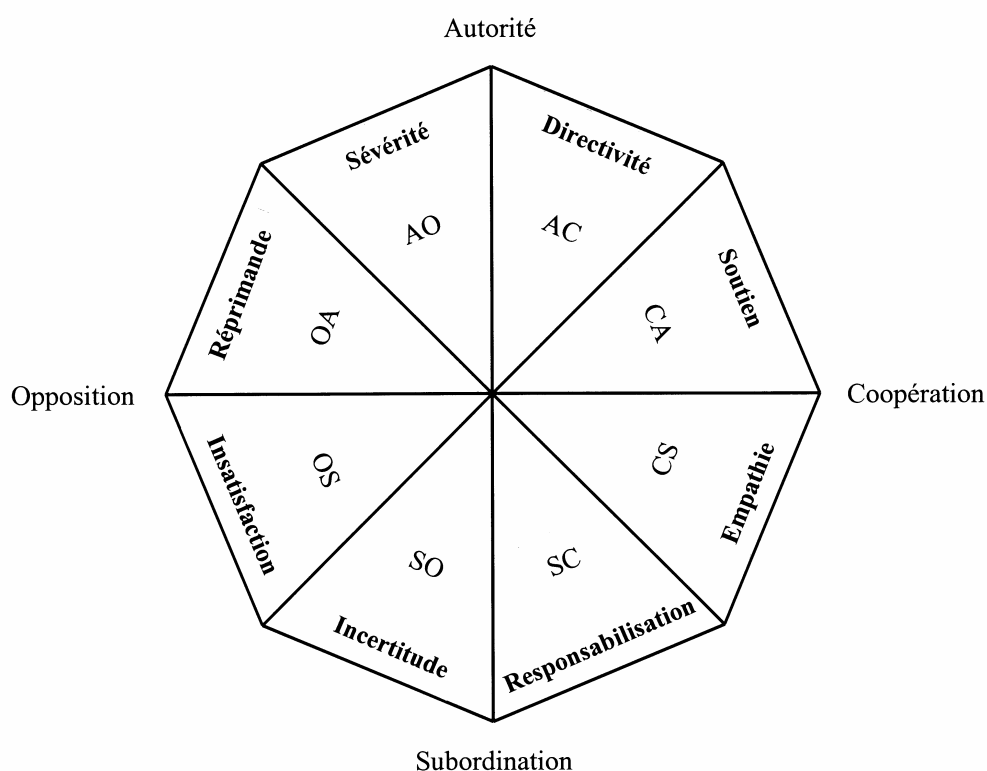


FIGURE 9. — Structure du PIS.

Nous relevons ici tout de même un élément qui a donné lieu à de nombreuses discussions : la « sévérité ». En effet, pour une partie des personnes consultées, ce terme ne désigne pas forcément une

attitude d'opposition, et pourrait donc être placé sur l'axe vertical du modèle. Après mûre réflexion, nous avons donc pris l'option de laisser ce terme puisque les désignations des extrémités des axes sont présentes et garantissent la compréhension de cette structure.

TABLEAU 3. — Explications des huit échelles du *PIS*.

ECHELLE	EXPLICATION
Directivité (AC)	Dirige, organise clairement, donne des instructions, a le contrôle, stimule.
Soutien (CA)	Aide, montre de l'intérêt pour les élèves, s'occupe de chacun, encourage.
Empathie (CS)	Est compréhensif, se met à la portée des élèves, est patient et ouvert, sait plaisanter.
Responsabilisation (SC)	Donne des libertés, des opportunités d'indépendance, fait confiance.
Incertitude (SO)	Garde un profil bas, hésite, est inquiet, se fait chahuter, est désorganisé.
Insatisfaction (OS)	Est insatisfait, mécontent, se méfie des élèves, est de mauvaise humeur.
Réprimande (OA)	Exprime de la colère et de l'irritation, met des interdictions, donne des punitions.
Sévérité (AO)	Tient les rênes serrées, contrôle, maintient le silence dans la classe, est strict.

L'échelle *directivité* (ou *leadership*, en anglais) indique si l'enseignant est perçu comme étant la personne qui gère les activités dans la classe. Elle donne également un indice de l'engagement de ce dernier par rapport aux contenus enseignés. De grandes différences entre enseignants sur cette échelle peuvent s'expliquer en partie par le niveau des élèves (les plus jeunes ayant généralement besoin d'un encadrement plus important) et par les méthodes didactiques utilisées (découverte vs transmission de connaissances).

Les échelles *soutien* et *empathie* sont relativement proches conceptuellement. La distinction entre elles réside dans le fait que pour la

première, l'enseignant est l'initiateur des comportements d'aide et de coopération, tandis que pour la seconde, c'est sa disponibilité qui est mise en évidence.

La *responsabilisation* renvoie à la part d'autonomie qui est laissée à l'élève. Elle indique la place de l'enfant en tant qu'acteur de la situation d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation, c'est un élément central et complexe dans ses rapports avec le fonctionnement de la classe (Ravestein, 1999).

Dans le quadrant "opposition – subordination", on trouve les deux échelles *incertitude* et *insatisfaction*. Un score élevé dans la première indique que l'enseignant est perçu comme ayant un manque de directivité qui a des conséquences négatives sur le fonctionnement de la classe (par opposition à la *responsabilisation* où la conséquence est positive puisque les élèves gèrent en partie les activités). Une *insatisfaction* perçue par les élèves concerne des enseignants qui se montrent mécontents de leur classe. Elle peut être liée au phénomène de burn-out.

La *réprimande* dépeint des comportements où l'enseignant gronde, voire punit ses élèves, c'est-à-dire les moments où il fait usage de son autorité, alors que la *sévérité* caractérise le contrôle qu'il a pour éviter tout débordement dans la classe.

Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons parfois, pour désigner chaque octant, les deux lettres correspondant à leur position par rapport aux dimensions axiales (voir figure 9).

7.2. Les différentes variantes utilisées

Plusieurs variantes (regards différents) ont été utilisées afin de révéler les perceptions des diverses personnes impliquées dans l'action éducative. Dans le cadre de notre recherche, la variante principale s'adresse aux élèves qui évaluent le comportement interactionnel du stagiaire qu'ils ont en classe. Les deux variantes, qui s'adressent au stagiaire lui-même, concernent son auto-évaluation

(comment il se perçoit) ainsi que les interactions qu'il juge comme étant idéales. La quatrième et dernière variante que nous avons utilisée s'adresse au maître titulaire de la classe qui va lui aussi, par le biais de ce questionnaire, donner son avis sur les interactions stagiaire-élèves. Elle permet d'obtenir un regard externe qui est fréquemment utilisé dans la formation des enseignants (Acheson & Gall, 1993). Toutes les variantes sont donc « orientées » vers le stagiaire.

L'utilisation de cette approche à 360° n'est pas propre à cet outil, mais est communément utilisée – comme nous l'avons déjà mentionné plus haut (voir p. 37) – avec des instruments dont le but est la mesure de certains aspects du climat social de la classe (Moos, 1979; Fisher & Fraser, 1983).

Il faut encore relever que chaque questionnaire possède une version « il » et une version « elle » afin de faciliter la compréhension des items pour les élèves.

7.3. Mise au point des items du questionnaire

Parallèlement à l'adaptation terminologique relative à la structure du *PIS*, tout un travail a été effectué pour ajuster les items. Ce processus a d'ailleurs fait l'objet de consultations auprès d'enseignants primaires qui ont, à de multiples reprises, donné leur avis sur la pertinence et la formulation des items, afin que l'instrument soit à la portée des élèves concernés.

Dans un premier temps²⁹, nous avons traduit les 64 items de la version anglaise du *Questionnaire on Teacher Interaction*. Le vocabulaire a ensuite été simplifié; nous avons également modifié les items de façon à enlever toutes les tournures négatives (qui nuisent souvent à la compréhension et au codage). Nous avons pu, de cette manière, anticiper quelque peu des problèmes chez les

²⁹ On retrouvera, dans le chapitre 10, une présentation graphique détaillée du calendrier des passations (figure 16, p. 132).

élèves. Il faut à ce sujet relever que le *QTI* n'a été utilisé généralement qu'au niveau secondaire auprès d'élèves plus âgés (élèves de 14 à 16 ans) (Wubbels & Levy, 1993).

Concernant les possibilités de codage laissées aux répondants, nous avons conservé celles qui sont proposées dans la version originale, c'est-à-dire des échelles de Likert à cinq positions, allant de 0 à 4 (de « jamais » à « toujours »). En effet, la mesure de fréquence nous paraît la plus adaptée pour le codage de comportements. De plus, le nombre de positions semble adapté à l'âge des élèves de notre échantillon, tout en restant dans la fourchette optimale de 7 ± 2 (Schwarz, Knäuper, Hippler, Noelle-Neumann & Clark, 1991).

Cette première version a été proposée à des élèves ($N = 318$) de 12 classes de 5^{ème} et 6^{ème} primaire du système scolaire fribourgeois (élèves de 11 à 13 ans). Cette passation exploratoire a révélé de nombreuses difficultés, tout particulièrement chez les élèves plus jeunes. Leurs demandes d'éclaircissement liées à une non compréhension de certains items nous ont en effet permis de repérer les énoncés trop difficiles et de les simplifier en conséquence. En parallèle, cette première mouture a été présentée à des stagiaires (en formation initiale), mais uniquement pour les variantes « idéal », « maître de stage » et « auto-perception » ($N = 174$). Les élèves des classes concernées n'ont donc pas été consultés, à cause de leur jeune âge (élèves de 7 à 9 ans dans des classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaire).

L'ensemble des profils récoltés – malgré de nombreuses données manquantes (3.9%) – nous a donné l'occasion d'effectuer une première analyse factorielle exploratoire et de reformuler, voire d'écartier certains items n'entrant pas dans la structure.

Dans une deuxième étape, le questionnaire ainsi remanié a subi une nouvelle passation dans les classes de quatre enseignants demandeurs ($N_{\text{profils}} = 99$) – suite à laquelle nous avons reformulé certains items – ainsi que lors du 2^{ème} stage de la volée 2000/2001 ($N = 1188$). Les données récoltées dans ces classes de 5^{ème} et 6^{ème} nous ont permis d'améliorer encore notre instrument.

Les deux étapes suivantes nous ont servi aux analyses confirmatoires, avec des passations complètes (toutes les variantes). Le nombre de données récoltées durant le premier trimestre des années 2002 et 2003 correspond à 1905 profils, répartis selon les diverses variantes (voir chapitre 10.2., p. 131). Le questionnaire utilisé en 2002 comporte cinq items de plus que la version définitive (40 items). En effet, la distribution de certains items n'étant pas encore suffisamment normale, nous avons rajouté ces cinq items supplémentaires, permettant ainsi d'effectuer un choix en fonction des indices de voussure et de symétrie, avant les analyses confirmatoires. On trouve dans le tableau ci-dessous (tableau 4) un exemple d'item pour chaque octant.

TABLEAU 4. — Exemples d'items.

ECHELLE	EXEMPLE D'ITEM (version « il »)
Directivité	Il est très sûr de ce qu'il fait.
Soutien	Il s'occupe de chaque élève.
Empathie	Il nous comprend vraiment, il se met à notre portée.
Responsabilisation	Il nous laisse décider de certaines choses dans la classe.
Incertitude	Il hésite, il change d'avis.
Insatisfaction	Il semble mécontent, fâché.
Réprimande	Il nous menace avec des punitions.
Sévérité	Il exige que nous restions silencieux en classe.

7.4. Méthodes de validation

Il n'existe aucun consensus entre les chercheurs en ce qui concerne la démarche de validation d'un circomplexe (Fabrigar, Visser & Browne, 1997). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la définition même du circomplexe n'est pas commune à tous. De plus, depuis les années 50, les méthodes statistiques ainsi que les programmes permettant d'effectuer des calculs complexes ont incontestablement évolué (Steiger, 1979; Browne, 1995).

Malgré cela, il nous faut trouver, parmi la diversité des approches, celle qui est la plus adéquate pour la validation d'un tel modèle. Avant de choisir l'une ou l'autre méthode qui nous paraîtrait a priori pertinente, il nous semble essentiel de présenter de manière synthétique les diverses possibilités qui s'offrent à nous. Tracey (2000) propose une catégorisation qui recouvre l'ensemble des méthodes. Nous en reprenons ci-dessous, en résumé, les principaux aspects (tableau 5).

TABLEAU 5. — Méthodes de validation.

Analyses exploratoires	Analyses confirmatoires
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen visuel de la matrice des corrélations ... de la présentation graphique des scores factoriels ▪ Test statistique de la distribution circulaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Echelles multidimensionnelles ▪ Modèles d'équations structurales ▪ Test des relations d'ordre supposées

Il est important, même dans une démarche de validation confirmatoire d'un modèle, d'utiliser les outils des approches exploratoires – ou approches géométriques (Vrignaud, 2002) – qui nous donnent une première indication du résultat, avant de poursuivre par des analyses statistiques plus poussées. En effet, les diverses analyses confirmatoires nous donnent des résultats chiffrés qui sont relativement incompréhensibles pour le lecteur non averti, alors qu'une représentation graphique des variables, voire même une analyse plus intuitive de la matrice des corrélations, permettent de se faire une idée globale de la structure des données et constituent, à notre avis, une première étape nécessaire dans la validation. En effet, on pourrait remettre en cause l'utilisation d'analyses confirmatoires si une présentation des données ne correspondait pas (ou peu) à la structure attendue.

Pour les raisons énoncées ci-dessus, nous avons par conséquent choisi d'aborder cette validation par un examen visuel de la matrice des corrélations et par la présentation graphique des variables. Le test statistique de la distribution circulaire nous semble a priori peu utile et redondant puisqu'il quantifie, de manière "descriptive" (mesure des angles et des longueurs des vecteurs), la position des variables. Dans la démarche confirmatoire, nous avons opté pour une démarche en deux temps : une analyse factorielle confirmatoire réalisée au niveau des items, et une autre réalisée au niveau de la structure géométrique du *PIS* (ainsi que le test des relations d'ordre postulées entre les différentes corrélations).

En choisissant diverses approches, nous espérons non seulement montrer qu'elles sont complémentaires, mais également nous donner les moyens de mettre au mieux en évidence la validité de l'instrument.

7.5. Résultats de la validation

Nous avons choisi de présenter les résultats des deux dernières passations (2002 et 2003) de manière séparée, tel que cela a effectivement été réalisé. En ce qui concerne l'unité d'analyse, deux options sont possibles : (1) utiliser chaque profil comme élément à part entière (sans tenir compte du fait que certains profils concernent le même stagiaire); (2) moyenniser les évaluations des élèves afin de donner un seul profil « élève » par classe. Nous avons retenu la première option puisque le nombre d'enseignants (en l'occurrence de stagiaires) est suffisamment grand et permet une variabilité qui nous semble suffisante. Toutefois, pour nous assurer de l'équivalence des deux options, toutes les analyses décrites ci-dessous ont également été menées avec les scores moyennés. Les résultats sont, à tous les niveaux, similaires.

L'ensemble des profils récoltés a donc été pris en compte, y compris ceux correspondant à la variante « idéal ». Bien que nous nous attendons, avec ces profils, à des distributions plus asymétriques et, par conséquent, à des résultats un peu moins bons, leur inclusion a

été faite dans les calculs statistiques. Il est en effet impossible d'affirmer a priori l'influence qu'ils peuvent avoir sur les résultats, mais nous souhaitons mettre en évidence le fait que la structure du modèle que nous testons est suffisamment robuste malgré cela.

Nous avons mentionné plus haut que le questionnaire s'adressait à des élèves en fin de scolarité primaire et que les données avaient été récoltées auprès de classes de 5^{ème} année et 6^{ème} année. Trois enseignants-stagiaires (en 2003) ont cependant enseigné dans des classes de 3^{ème} année et ont demandé à leurs élèves (N = 63) de remplir aussi le questionnaire. Malgré nos réticences à utiliser ces données, quelques analyses effectuées sur ces profils nous ont fourni des résultats correspondant à ceux trouvés sur le reste de l'échantillon. Pour cette raison, ainsi que celles développées dans le paragraphe précédent, nous avons donc inclus ces quelques profils.

En ce qui concerne les données manquantes, nous avons pu en limiter le nombre en suggérant aux stagiaires de demander à leurs élèves de contrôler que chaque item ait une réponse avant de restituer le questionnaire. De cette façon, nous relevons moins de 1% de réponses manquantes, ce qui est vraiment négligeable. Les questionnaires des quelques élèves ayant oublié de remplir la dernière page, ainsi que celui d'un élève allophone récemment arrivé dans une classe, n'ont pas été pris en considération. Pour le traitement des réponses « doubles » (lorsque le répondant inscrit deux croix ou place une croix entre deux cases), nous avons pris l'option de considérer la réponse la plus extrême (d'un côté ou de l'autre du point milieu). Ces cas ont été relativement rares.

7.5.1. EXAMEN VISUEL

Nous observons, au premier coup d'œil, une très grande similitude entre les deux matrices de corrélations (voir figure 10 et figure 11) concernant deux passations néanmoins différentes (en 2002 et en 2003). Un regard un peu plus pointu nous montre que les corrélations entre des octants adjacents sont, dans la plupart des cas, plus

élevées qu'entre des octants plus distants sur la circonférence. Ce n'est pas le cas pour chacune d'entre elles, mais la tendance est tout de même manifeste. Il n'est pas encore ici question de comptabiliser les divergences par rapport aux attentes sur un tel modèle; un test statistique sera utilisé à cette fin dans la partie concernant la validation confirmatoire.

AC								
CA	.54							
CS	.56	.65						
SC	.31	.39	.44					
SO	-.46	-.32	-.33	-.06				
OS	-.39	-.39	-.48	-.21	.50			
OA	-.33	-.37	-.42	-.20	.33	.58		
AO	-.04	-.15	-.19	-.14	.14	.35	.51	
	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA	AO

FIGURE 10. — Corrélations entre les octants (2002 / N = 1174).

AC								
CA	.58							
CS	.55	.64						
SC	.36	.41	.50					
SO	-.44	-.25	-.22	-.02				
OS	-.47	-.42	-.49	-.32	.47			
OA	-.33	-.36	-.48	-.34	.25	.61		
AO	-.16	-.14	-.24	-.28	.16	.38	.51	
	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA	AO

FIGURE 11. — Corrélations entre les octants (2003 / N = 735).

Un des aspects permettant d'expliquer en partie certaines différences observées dans la hiérarchie des corrélations, est la répartition des corrélations positives et négatives. On observe en effet, dans

les deux matrices, que les corrélations entre les octants d'un même côté (gauche ou droite) sont positives, et que celles entre les octants de côtés différents sont toutes négatives. Ceci indique une dichotomie claire entre « opposition » et « coopération », beaucoup plus prégnante que celle entre les extrémités de l'axe vertical. Rappelons cependant que le signe des corrélations n'est qu'un aspect, mais que leurs valeurs relatives sont plus importantes pour leurs positions sur la circonférence.

La seconde partie de cet examen visuel concerne la disposition des octants selon les deux axes (*proximité* et *influence*). Les deux graphiques de la figure 12 nous permettent de mettre en évidence la quasi-circularité du modèle. Les octants se présentent dans l'ordre attendu, deux par quadrant (à un chevauchement près), et à une distance du centre relativement égale. A nouveau, les deux passations présentent des résultats comparables.

L'écart entre les variables du côté « opposition » (gauche) et celle du côté « coopération » (droite) – déjà décrit sur la base du signe des coefficients dans les matrices de corrélations – se retrouve dans ces représentations. On peut voir en outre un rapprochement des trois octants *AC*, *CA* et *CS*.

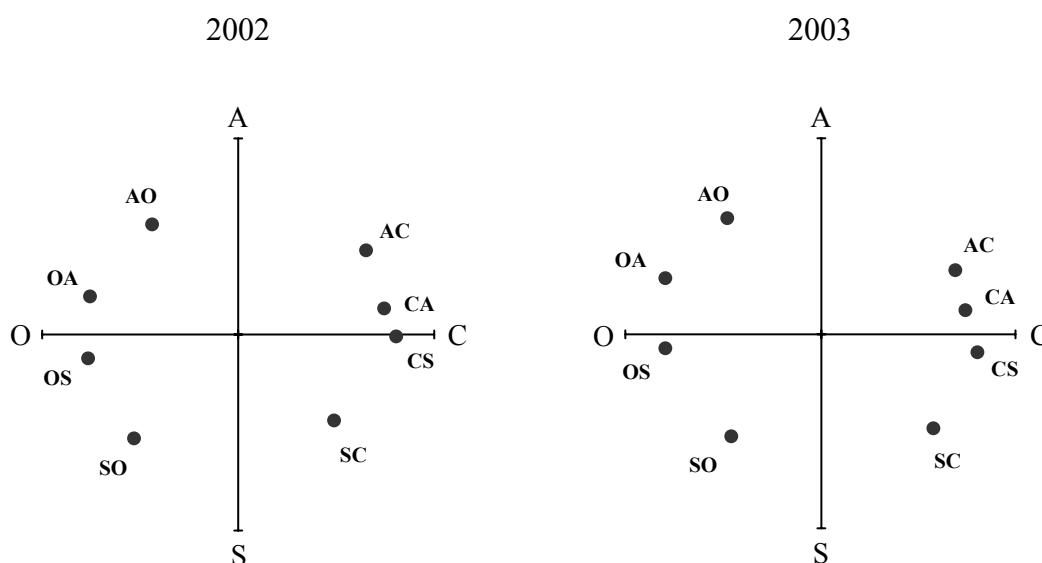


FIGURE 12. — Disposition plane des octants.

Afin de compléter cette analyse visuelle, nous avons questionné quelques enseignants et chercheurs du domaine afin qu'ils donnent leur avis sur la répartition des items dans les huit échelles de notre instrument. Cette démarche – qui ne se veut en aucun cas inférentielle – a mis en exergue que les toutes les confusions (voir figure 13) se situent entre des octants adjacents, et plus particulièrement entre les trois mentionnés précédemment (*AC*, *CA* et *CS*).

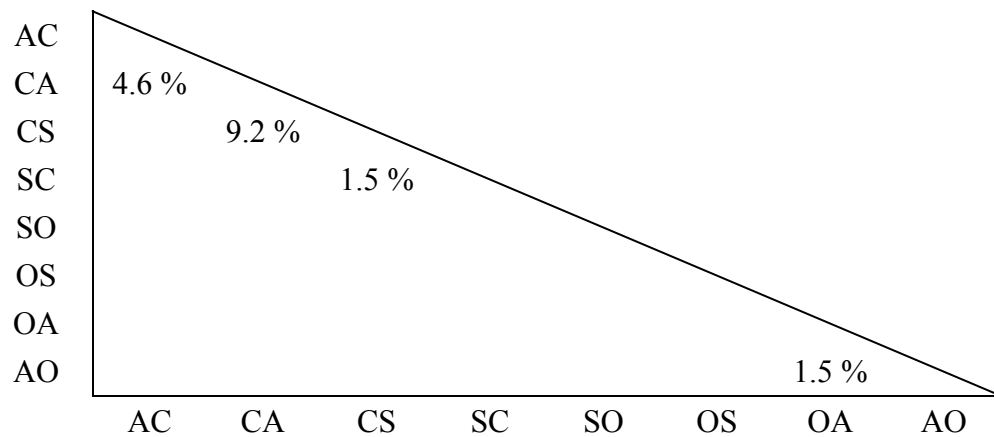


FIGURE 13. — Matrice des confusions.

Pour résumer les différentes informations présentées jusqu'ici, on peut mentionner que la représentation des octants tend vers un cercle, relativement proche du modèle attendu, bien que les dimensions ne soient pas réparties de manière parfaitement égale sur la circonférence. L'axe horizontal paraît de ce fait plus prédominant que le vertical.

7.5.2. ANALYSE CONFIRMATOIRE AU NIVEAU DES ITEMS

Comme le relèvent West, Finch et Curran (1995), de nombreux chercheurs ne s'inquiètent pas des conditions prérequis à l'utilisation de certaines méthodes statistiques, et rares sont ceux qui discutent de la normalité de leurs données. En ce qui nous concerne, une analyse sur chaque item a été menée pour les deux échantillons. Comme nous pouvions le supposer – vu notamment

l'inclusion des profils « idéal » – les indices d'asymétrie pour les items appartenant aux octants proches de l'axe horizontal s'écartent un peu d'une distribution symétrique sans néanmoins dépasser des valeurs que l'on pourrait qualifier d'extrêmes (Kline, 1998). La voussure des distributions est par contre très satisfaisante pour l'ensemble des items. Si la taille de nos échantillons (en nombre de profils) ne nous restreint pas a priori sur le choix de la méthode, nous devons être attentif aux biais découlant des distributions.

Parmi les différentes méthodes d'estimation les plus utilisées, celle du « maximum de vraisemblance » (ML : Maximum Likelihood) est la plus courante et a fait, par conséquent, l'objet d'un nombre important de recherches. Sous des conditions de non-normalité, le ML donne des résultats plus stables et plus réalistes sur tous les indices, comparé aux autres méthodes (Olsson, Foss, Troye & Howell, 2000). C'est donc cette méthode que nous avons retenue pour effectuer nos analyses factorielles confirmatoires.

En ce qui concerne les indicateurs, nous avons opté pour les suivants (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Kline, 1998) :

- CMIN
↳ inférieur ou égal à 3
 - AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)
↳ supérieur ou égal à .90
 - RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)
↳ inférieur ou égal à .05
- et PCLOSE (P for test of close fit)
↳ supérieur à .05

Le modèle que nous testons pour l'instant ne fixe pas les corrélations entre les variables latentes, l'objectif étant de vérifier ici l'appartenance des items aux huit octants. L'analyse factorielle confirmatoire a été effectuée à l'aide du logiciel AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999) et donne des résultats que l'on trouve dans le tableau 6.

TABLEAU 6. — Indices de l'analyse confirmatoire au niveau des items.

	2002	2003
CMIN ₍₇₁₂₎	2.32	2.14
AGFI	.92	.94
RMSEA	.034	.039
PCLOSE	1.0	1.0
Intervalle de confiance à .90	.031 – .036	.036 – .041

Les valeurs des indices retenus sont tout à fait satisfaisantes et confirment donc la structure factorielle de l'instrument. Les indices de consistance interne (α de Cronbach) ont également été calculés pour les huit facteurs (moyenne = .77), et les résultats sont globalement acceptables³⁰ (voir tableau 7). A titre de comparaison, les coefficients mesurés dans la validation du *QTI* par Levy, Den Brok, Wubbels & Brekelmans (2003, p. 30) s'échelonnent entre .67 et .87, avec une moyenne de .78.

TABLEAU 7. — Indices de consistance interne.

ECHELLE		α (2002)	α (2003)
AC	Directivité	.77	.78
CA	Soutien	.80	.84
CS	Empathie	.80	.80
SC	Responsabilisation	.76	.81
SO	Incertitude	.66	.66
OS	Insatisfaction	.75	.79
OA	Réprimande	.86	.88
AO	Sévérité	.75	.76

³⁰ Traditionnellement, en sciences sociales, on considère comme valeur satisfaisante un α supérieur ou égal à .70, bien que parfois des coefficients de .60 voire plus faibles encore peuvent être adéquats (Nunnally, 1967; Aron & Aron, 2002).

7.5.3. ANALYSE CONFIRMATOIRE AU NIVEAU DE LA STRUCTURE

A l'instar de la validation de divers autres modèles circomplexes (Vrignaud & Bernaud, 1996), nous allons faire, dans un premier temps, une analyse des valeurs de la matrice des corrélations et, ensuite, une analyse confirmatoire prenant en compte la structure octogonale de notre instrument.

Parmi les sept critères que nous avons énoncés pour décrire le circomplexe (voir pp. 49-50), l'un d'entre eux (le 3^{ème}) postule la présence de corrélations positives entre des octants adjacents, qui diminuent ensuite plus ils sont éloignés (plus l'angle est grand). Nous présentons, dans la figure 14, les quatre paramètres qui correspondent à ce postulat (selon l'hypothèse de relation d'ordre circulaire) où la relation attendue est : $r_1 > r_2 > r_3 > r_4$. Comme le suggèrent Hubert et Arabie (1987), le nombre de comparaisons deux à deux qui satisfont à ces relations d'ordre ont été comptabilisées. Nous avons également utilisé le programme RANDALL (Tracey, 1991, 1997) afin de calculer l'indice de correspondance (CI) qui est un coefficient de corrélation (Tracey, 2000) variant entre -1 (aucune comparaison ne va dans le sens attendu) et +1 (modèle idéal). Le tableau 8 (page suivante) résume les résultats de cette analyse.

AC								
CA	r_1							
CS	r_2	r_1						
SC	r_3	r_2	r_1					
SO	r_4	r_3	r_2	r_1				
OS	r_3	r_4	r_3	r_2	r_1			
OA	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2	r_1		
AO	r_1	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2	r_1	
	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA	AO

FIGURE 14. — Matrice des corrélations attendues.

TABLEAU 8. — Congruence entre les modèles attendus et observés.

	2002	2003
Nombre total de prédictions	288	288
Nombre de prédictions exactes	243	248
Correspondence Index (CI)	.69	.72
Probabilité	.0008	.0004

Nous pouvons voir dans le tableau 8 que le nombre de prédictions dans nos données qui sont en conformité avec le modèle attendu est élevé (84%), et que l'indice de correspondance affiche une probabilité largement inférieure à 1%.

La dernière étape de la validation concerne l'analyse factorielle confirmatoire, effectuée cette fois-ci en incluant les contraintes liées à la structure. Nous avons opté pour un modèle à quatre paramètres (4 différents types de corrélations; cf. figure 14). Bien que ce modèle n'intègre pas de contraintes sur la relation d'ordre entre les paramètres (taille relative des corrélations), il présente néanmoins un compromis plutôt intéressant entre le modèle quasi-circomplexe et le modèle à un seul paramètre (Vrignaud & Bernaud, 1996). Nous avons donc rajouté au modèle testé sur AMOS précédemment les quatre paramètres entre les variables latentes.

Les résultats de cette analyse (voir tableau 9, page suivante) sont un peu inférieurs à ceux de l'analyse précédente (comparaison à faire avec les résultats de l'analyse au niveau des items dans le tableau 6), mais demeurent tout de même dans des limites couramment acceptées. Cette légère détérioration s'explique aisément par l'ajout de contraintes supplémentaires.

TABEAU 9. — Indices de l'analyse confirmatoire au niveau de la structure.

	2002	2003
CMIN ₍₇₁₂₎	2.82	2.33
AGFI	.90	.91
RMSEA	.039	.041
PCLOSE	1.0	1.0
Intervalle de confiance à .90	.037 – .041	.039 – .044

7.6. Cotation et élaboration des profils

Le *Profil Interactionnel du Stagiaire* est un instrument permettant d'appréhender, auprès des personnes concernées par une séquence d'enseignement, leur perception des interactions qu'a l'enseignant (en l'occurrence stagiaire) avec ses élèves. La version définitive, validée dans deux échantillons différents, comporte 40 items (5 par octant) que le répondant évalue à l'aide d'une échelle de Likert à 5 positions. Le questionnaire peut être utilisé pour évaluer plusieurs types de profils : variante « idéal », « auto-évaluation », « maître de stage » et « élèves » (voir par exemple les illustrations de la figure 15) voire d'autres encore (variante « idéal » selon les élèves, etc.). Le calcul des scores s'effectue simplement par une moyenne arithmétique des cinq items de chaque octant (comprise entre « 0 » et « 4 »). En règle générale, la durée de passation ne dépasse pas les vingt minutes chez les élèves.

Bien que la configuration révélée par nos données n'offre pas une répartition scrupuleusement régulière des octants le long de la circonférence (voir figure 12, p. 110), telle que la disposition théorique nous le propose, nous utiliserons – comme cela se fait généralement avec les modèles circomplexes – un octogone régulier pour la présentation graphique des profils.

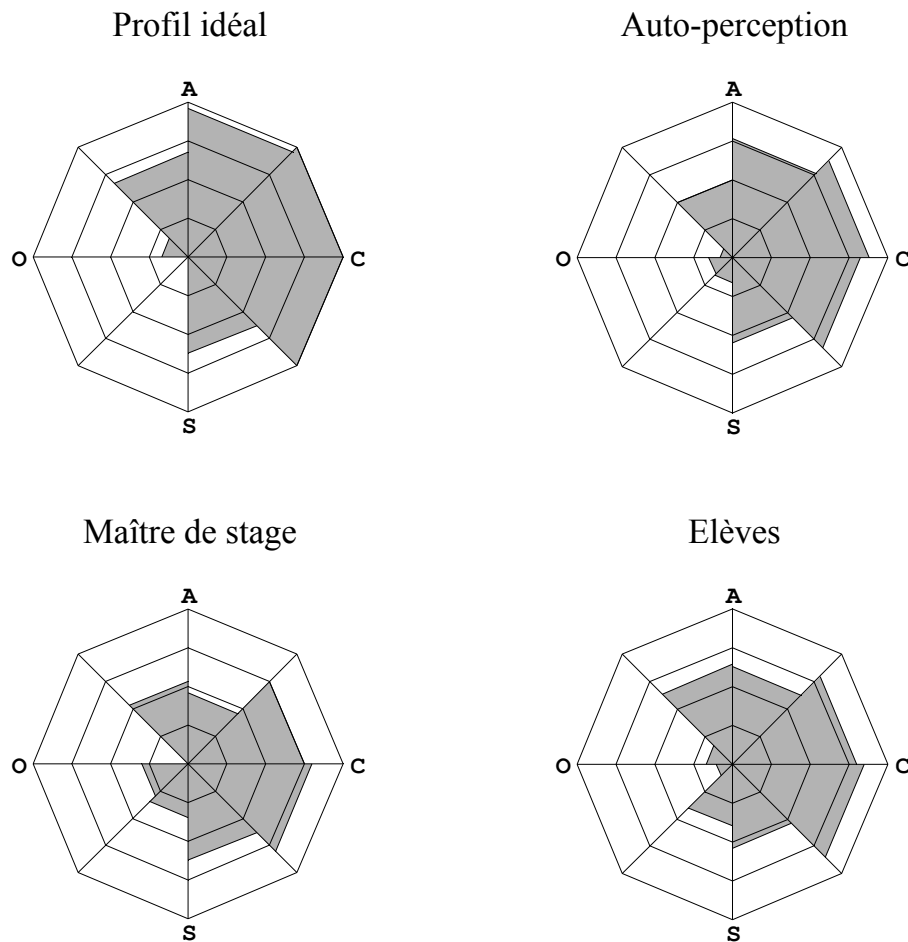


FIGURE 15. — Exemple de profils pour un stagiaire.

Le lecteur trouvera en annexe la liste des items par dimension (pp. 311-312), une copie du questionnaire distribué aux élèves (pp. 313-316), un exemple de présentation de profils et d'explication des octants (document distribué personnellement à chaque stagiaire) (p. 317), ainsi que le programme permettant de dessiner sur Mathematica (Wolfram, 1999) les octogones en fonction des scores calculés (pp. 319-320).

Chapitre 8

Le *NEO PI-R* : inventaire de personnalité révisé³¹

8.1. Structure et développement

Le NEO PI-R est un inventaire permettant de mesurer des traits de personnalité chez des individus d'une population « normale ». Il existe en deux variantes : auto-évaluation (forme S) et évaluation par un observateur (forme R, non disponible en français). Sa première version (NEO-PI) date de 1985 et la version révisée a été modifiée en gardant la volonté de maintenir un instrument fixe et standard tout en tenant compte des évolutions dans les recherches effectuées.

L'instrument possède cinq facteurs, chacun pouvant être subdivisé en six facettes différentes. "En repérant la position de l'individu pour chacun des cinq facteurs, un profil global de sa personnalité rendra compte de sa manière particulière d'envisager les relations aux autres, l'expérience et les émotions ainsi que de son attitude et de ses motivations. [...] Les facettes permettent d'affiner cette première analyse grâce à la mesure de traits spécifiques à l'intérieur de chacun des cinq domaines" (p. 14).

Nous présentons tout d'abord (page suivante) la description des cinq facteurs puis, par la suite, un exemple d'item pour chacune des facettes de l'instrument (voir tableau 10, pp. 121-122).

³¹ La plupart des informations de ce sous-chapitre sont tirées de Costa & McCrae (1998).

Les cinq facteurs sont :

▪ **Névrosisme**

Score élevé : Tendance générale à éprouver des affects négatifs (peur, tristesse, gêne, colère, etc). Tendance à moins bien maîtriser ses pulsions et à avoir plus de difficultés à gérer son stress.

Score bas : Stable émotionnellement et détendu. Capacité de faire face aux situations stressantes.

▪ **Extraversion**

Score élevé : Sociable, actif et loquace; naturel joyeux, énergique et optimiste.

Score bas : Réservé, indépendant, constant et régulier.

▪ **Ouverture**

Score élevé : Préférence pour la variété. Imagination active et sensibilité esthétique. Disposition à concevoir des idées nouvelles et non-conventionnelles. Indépendance de jugement. Curiosité intellectuelle.

Score bas : Conservateur et conventionnel dans les opinions et les comportements.

▪ **Agréabilité**

Score élevé : Sympathique et altruiste. Disposé à aider les autres.

Score bas : Plus compétitif que coopératif. Capacité à défendre ses intérêts.

▪ **Conscience**

Score élevé : Réfléchi, déterminé. Scrupuleux, ponctuel et fiable. Volonté de réussite.

Score bas : Nonchalant et hédoniste.

TABLEAU 10. — Facteurs et facettes du NEO PI-R.

Facteurs	
Facettes	Exemples d'items
(N) Névrosisme	
(N1) Anxiété	Je me sens souvent tendu(e) et nerveux(se).
(N2) Colère-Hostilité	Pour moi, même des petites contrariétés peuvent être irritantes.
(N3) Dépression	Quelquefois, je me sens complètement sans valeur.
(N4) Timidité sociale	Je me sens rarement mal à l'aise quand je suis avec des gens. (*)
(N5) Impulsivité	Je suis toujours capable de garder le contrôle de mes sentiments. (*)
(N6) Vulnérabilité	Il est souvent difficile pour moi de prendre une décision.
(E) Extraversion	
(E1) Chaleur	Je prends réellement plaisir à parler avec les gens.
(E2) Grégarité	J'aime avoir beaucoup de gens autour de moi.
(E3) Assertivité	Je ne m'affirme pas toujours autant que je devrais. (*)
(E4) Activité	Quand je fais quelque chose, je le fais avec énergie.
(E5) Recherche de sensations	J'aime bien être là où il y a de l'action.
(E6) Emotions positives	Je suis une personne joyeuse et pleine de bonne humeur.
(O) Ouverture	
(O1) Ouverture aux rêveries	J'ai une imagination très active.
(O2) Ouverture à l'esthétique	Certains genres de musique exercent sur moi une fascination sans fin. (*)
(O3) Ouverture aux sentiments	J'éprouve une grande variété d'émotions ou de sentiments.
(O4) Ouverture aux actions	Je suis bien installé(e) dans mes habitudes. (*)
(O5) Ouverture aux idées	J'ai beaucoup de curiosité intellectuelle.
(O6) Ouverture aux valeurs	Je me trouve large d'esprit et tolérant(e) pour les façons de vivre des autres.

(suite page suivante)

(suite)

(A) Agréabilité

(A1) Confiance	Ma première réaction est de faire confiance aux gens.
(A2) Droiture	Je suis fier(ère) de l'habileté avec laquelle je manipule les gens. (*)
(A3) Altruisme	J'essaye en général d'être attentionné(e) et prévenant(e).
(A4) Compliance	Quand on m'a insulté(e), j'essaye simplement de pardonner et d'oublier.
(A5) Modestie	Je suis meilleur(e) que la plupart des gens, et je le sais. (*)
(A6) Sensibilité	Je crois que tous les êtres humains sont dignes de respect.

(C) Conscience

(C1) Compétence	Je suis réputé(e) pour ma prudence et mon bon sens.
(C2) Ordre	Je maintiens mes affaires nettes et propres.
(C3) Sens du devoir	J'ai des principes moraux et j'y adhère strictement.
(C4) Recherche de réussite	Je travaille dur pour atteindre mes objectifs.
(C5) Autodiscipline	J'ai du mal à me forcer à faire ce que je devrais. (*)
(C6) Délibération	J'examine les choses en détail avant d'arriver à une décision.

(*) Items « négatifs » dans l'échelle.

Parmi les combinaisons de facteurs, on peut mettre en évidence des aspects spécifiques de la personnalité :

- N et E : styles émotionnels de base de l'individu;
- E et A : plan interpersonnel;
- E et C : schémas d'activité;
- O et A : attitudes;
- O et C : importance dans les résultats scolaires;
- A et C : dimensions de base du caractère.

Pour ce qui est relatif au développement et à la construction de la version américaine du NEO PI-R (et de celles qui l'ont précédée), des méthodes à la fois empiriques et factorielles ont été utilisées. Les analyses effectuées montrent la structure hiérarchique des domaines et des facettes. L'instrument possède également des qualités psychométriques satisfaisantes, tant au niveau de la fidélité (consistance interne et fidélité test-retest) que de la validité (de contenu, de construit, discriminante et convergente).

L'adaptation française de l'instrument a porté, dans un premier temps, sur un échantillon de 447 étudiants pour la vérification de la structure à l'aide d'analyses confirmatoires. Les indices de saturations pour les 30 facettes sont dans l'ensemble satisfaisants et les indices de consistance interne (α de Cronbach) varient entre .83 et .90 pour les domaines, et seules quatre facettes affichent des valeurs inférieures à .70. Par la suite, l'étalonnage de l'instrument a nécessité un échantillon de plus de 800 sujets, répartis selon le sexe, l'âge, le niveau d'étude et la catégorie socio-professionnelle. Cette nouvelle passation a permis de contrôler une fois de plus la validité et la fidélité de l'instrument qui semblent, après analyse, conformes au modèle original.

8.2. Administration et cotation

Le NEO PI-R (version française) comprend une liste de 240 affirmations auxquelles le répondant donne un degré d'accord sur une échelle de Likert à 5 positions (de « Fortement en désaccord » à « Fortement d'accord »). Une feuille de réponses autoscorable est prévue afin de faciliter le dépouillement des réponses du sujet. La passation peut se faire individuellement ou en groupe. Le temps imparti pour remplir ce questionnaire n'est pas prédéfini, mais est en général d'environ 30 à 40 minutes.

Lors du calcul des scores, il faut veiller à ce que le nombre de réponses manquantes ne dépasse pas les 40 items (ou au maximum 3 items pour une même facette). Trois questions supplémentaires

de « validité » permettent de s'assurer que le sujet a rempli le questionnaire complètement et de manière pertinente.

Une feuille de profil permet de représenter les scores (bruts) de chaque sujet sur une trame construite sur la base de l'échantillon normatif (et séparément pour les hommes et les femmes). Des tables d'étalonnage standardisées, disponibles en annexe du manuel, permettent de transformer les scores bruts en notes T.

Chapitre 9

Questionnaire « Analyse des profils »

Nous avons construit un questionnaire complémentaire, plus qualitatif, pour trois raisons. La première est d'amener les stagiaires à poursuivre leur réflexion sur leurs profils d'interaction en classe. Dans cette optique, les réponses données ont également fait partie de leurs dossiers d'apprentissage³². La deuxième raison est d'avoir un certain nombre d'informations sur cette réflexion individuelle (savoir si les stagiaires arrivent à mener une analyse des différences, connaître les éléments qui, selon eux, ont un impact sur les profils, etc.). Troisièmement, il sert à connaître l'avis des stagiaires sur la procédure (passation du *PIS* et feed-back) ainsi que leurs attitudes à l'égard de l'instrument utilisé.

La première version de ce questionnaire (voir en annexe, pp. 321-323) contient uniquement des questions ouvertes. Il est structuré en trois parties :

- (1) comparaison des profils et analyse que fait le stagiaire des différences observées;
- (2) réflexion plus générale quant aux profils (validité des perceptions, utilité perçue, etc.);
- (3) appréciation globale de la procédure.

³² Dossier qui peut être défini (Simon & Forgette-Giroux, 2003, p. 280) comme "un recueil cumulatif et continu par l'élève et/ou l'enseignant/e, d'un échantillon d'indicateurs du progrès de l'élève vers le développement d'une compétence ainsi que de ses réflexions sur son cheminement, à des fins d'évaluation". Pour le stagiaire, ce dossier sert non seulement à communiquer des informations sur sa formation pratique au maître-guide, mais également à le stimuler dans l'auto-réflexion.

Sur la base de l'analyse des réponses récoltées avec cette première version, certains regroupements d'items ont été effectués afin de formuler des questions de type « fermé » et disposer ainsi d'un instrument dont le temps d'administration est réduit. On retrouve dans la seconde version (voir en annexe, pp. 325-328) la structure en trois parties, mais agencée de manière quelque peu différente :

(1) Comparaison des profils

Les différences entre les quatre profils étant variables d'un stagiaire à l'autre, nous avons gardé deux questions ouvertes concernant les comparaisons entre les variantes *élève* vs *auto-perception* et *maître de stage* vs *auto-perception*.

(2) Réflexion générale

Dans un premier temps, nous avons demandé au stagiaire d'indiquer, sur une échelle de Likert à 7 positions, s'il considère les trois profils *élève*, *maître de stage* et *stagiaire* comme étant proches ou éloignés de la réalité (mesure de la validité perçue). Afin de pouvoir observer d'éventuels changements concernant cette perception, la même question a été posée avant le stage, tout comme une question relative aux profils qu'il estime nécessaires pour améliorer ses interactions avec les élèves (voir en annexe, p. 329). Dans un second temps, le stagiaire a pu mentionner les éléments qui, selon lui, ont eu un impact sur ses interactions avec les élèves.

(3) Appréciation globale

Nous avons soumis au stagiaire une série d'affirmations pour lesquelles il a indiqué un degré d'accord sur une échelle de Likert à 6 positions (de 0 à 5). En fonction de l'analyse des réponses ouvertes de la première version, nous avons discerné trois domaines : utilité perçue, intérêt ainsi que validité ou pertinence de l'instrument (tableau 11). Un calcul de la moyenne par domaine nous donne des indices quantitatifs.

TABLEAU 11. — Répartition des affirmations selon les trois domaines.

Sens	Items
Utilité	+ Le questionnaire PIS a servi de base de discussion avec mon maître de stage.
	+ Le questionnaire m'a permis de me poser des questions.
	+ Les résultats me permettent de voir mes forces et mes faiblesses dans ce domaine.
	+ Les résultats m'ont rassuré.
	+ Les résultats ont renforcé ma confiance en moi.
	+ Le PIS est un outil que je pourrais réutiliser dans ma pratique.
	– Je ne sais pas que faire des résultats, les profils me sont inutiles.
	– Le questionnaire est superflu pour ma formation.
Intérêt	– Les dimensions des profils sont trop vagues pour en tirer quelque chose de pertinent pour ma pratique.
	+ J'étais curieux de voir les résultats.
	+ L'utilisation d'un nouvel instrument est intéressante.
	+ L'utilisation de ce questionnaire nous ouvre à une manière différente d'aborder les interactions.
Validité / pertinence	+ Les résultats me semblent fiables.
	– Le questionnaire est trop difficile pour les élèves.
	– Les résultats sont arbitraires et ne correspondent à rien.
	– Le regard externe du maître de stage est trop subjectif.
	– Il y a trop de subjectivité dans les évaluations des élèves.
Autre	Avec ma propre classe, les profils du PIS seraient bien différents.

Les items de ce questionnaire n'ont pas fait l'objet d'une validation vu un nombre trop peu élevé de sujets pour exécuter des analyses factorielles. Cependant, nous avons calculé – à titre indicatif – les coefficients de consistance interne (α de Cronbach) des trois domaines : .81 (utilité), .73 (intérêt) et .63 (validité / pertinence), coefficients qui sont satisfaisants (Aron & Aron, 2002).

Afin de faciliter la récolte des données ainsi que le codage, le questionnaire (dans ses deux versions) a été mis à disposition sur Internet (à remplir en ligne). Avant de pouvoir répondre aux items, un texte exposait les éléments importants liés au questionnaire (axes du circomplexe, variantes, etc.).

Chapitre 10

Passation et sujets

L'ensemble des mesures auxquelles nous faisons référence dans ce travail ont été effectuées dans le canton de Fribourg, principalement auprès des étudiants de l'Ecole Normale Cantonale, section francophone.

10.1. Réactions sur le terrain

Avant de présenter les différentes étapes dans l'administration des instruments de mesure, il nous paraît important de relever les différents obstacles auxquels nous avons dû faire face, ainsi que les implications qu'ils ont eues sur la phase expérimentale de notre recherche.

A la fin de l'année 2000, la première passation avec la version initiale du questionnaire *PIS* (appelé alors *Profil Interpersonnel de l'Enseignant, PIE*) a eu lieu dans 17 classes de 5^{ème} et 6^{ème} primaire (représentations ciblées sur des enseignants titulaires), parallèlement à une passation en situation de stage avec les variantes *idéal*, *auto-perception* et *maître de stage*³³ (ciblées sur des stagiaires de l'Ecole Normale). Malgré les informations qui ont été transmises aux enseignants (avant et durant la passation), les réactions de certains d'entre eux ont été vives. Ces derniers ont en effet jugé une partie des items « tendancieux » et ont ressenti un « profond malaise » face à cet outil.

³³ La variante *élève* n'a pas été proposée aux stagiaires vu que le stage concernait des classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaire.

Afin de protéger les élèves d'une pression exercée par l'enseignant et garantir ainsi une certaine sincérité dans leurs réponses, les questionnaires remplis en classes étaient anonymes et destinés uniquement à la présente recherche (aucune indication sur les profils ne serait donnée en retour à l'enseignant). Le fait d'avoir, dans sa classe, un chercheur qui questionne les élèves sur ses interactions et reparte avec une série de données le concernant a pu être pour l'un ou l'autre enseignant contrariant, surtout dans un climat de réévaluation des postes et de discours sur le salaire au mérite. Comme le relevait trente ans auparavant Mollo (1970), dans une étude basée également sur les représentations qu'ont les élèves de leur maîtres, ces derniers sont en général curieux, mais surtout inquiets des réponses de leurs élèves. Dans un chapitre intitulé "Le maître vu par les élèves" nous relevons une phrase que nous pourrions nous approprier : "Peu s'en faut que nous n'ayons été traitée de perturbatrice des règles de la société scolaire" (p. 242).

Suite à ces quelques oppositions concernant le questionnaire et notre méthode de récolte de données, nous avons poursuivi notre recherche uniquement auprès des stagiaires de l'École Normale. Avec les responsables des stages, nous avons trouvé un terrain d'entente et d'apport mutuel, les profils récoltés permettant de poursuivre la recherche tout en contribuant en même temps à la formation des normaliens³⁴. Le cadre de l'institution en question a amené certaines contraintes et nous avons dû renoncer à :

- faire une étude longitudinale et tester ainsi des changements dans les interactions
- effectuer plusieurs mesures pour un contrôle test-retest
- évaluer le climat interactionnel dans la classe avant le passage du stagiaire

³⁴ Dans les curricula de la HEP (Haute Ecole Pédagogique, qui supprime l'ancienne École Normale), un accent particulier est prévu dans le domaine de la recherche et de « l'être en recherche » pour amener progressivement les étudiants et les enseignants à investir des questions de ce type et à utiliser des outils nouveaux. Notre démarche a eu par conséquent un écho valorisant.

- avoir des informations sur l'enseignant titulaire de la classe
- sélectionner de manière aléatoire, voire stratifiée notre échantillon
- inclure certaines variables (expérience de l'enseignant, etc.)
- disposer de périodes d'enseignement plus longues, le stage ne durant que quatre semaines.

Malgré ce cadre et les exigences qu'il impose, la suite de la recherche s'est déroulée dans les meilleures conditions. Si les réticences (finalement peu nombreuses) ont été largement et ostensiblement relayées, il nous faut aussi relever l'intérêt de certains enseignants qui nous ont sollicité pour une seconde passation dans leur classe (dont les résultats leur seraient cette fois-ci transmis), ainsi que quelques-uns de leurs collègues souhaitant également connaître les perceptions de leurs élèves. Les premières passations ont été incluses dans nos analyses, mais les analyses confirmatoires du *PIS* ne portent que sur des profils de stagiaires.

10.2. Plan de passation, instruments de mesure et sujets

La figure 16 (voir page suivante) retrace les différentes passations effectuées entre novembre 2000 et mars 2003. Nous reprenons par la suite (pp. 133-136) les différentes phases du déroulement avec quelques explications et informations complémentaires³⁵. Avant chaque passation, une information concernant l'outil (dimensions, construction, etc.) ainsi qu'une brève description des objectifs de cette recherche ont été transmises (par circulaire ou séance d'information) auprès des enseignants (ou stagiaires) concernés.

³⁵ Le lecteur trouvera en annexe (pp. 331-332) les consignes de passation telles qu'elles ont été présentées aux stagiaires.

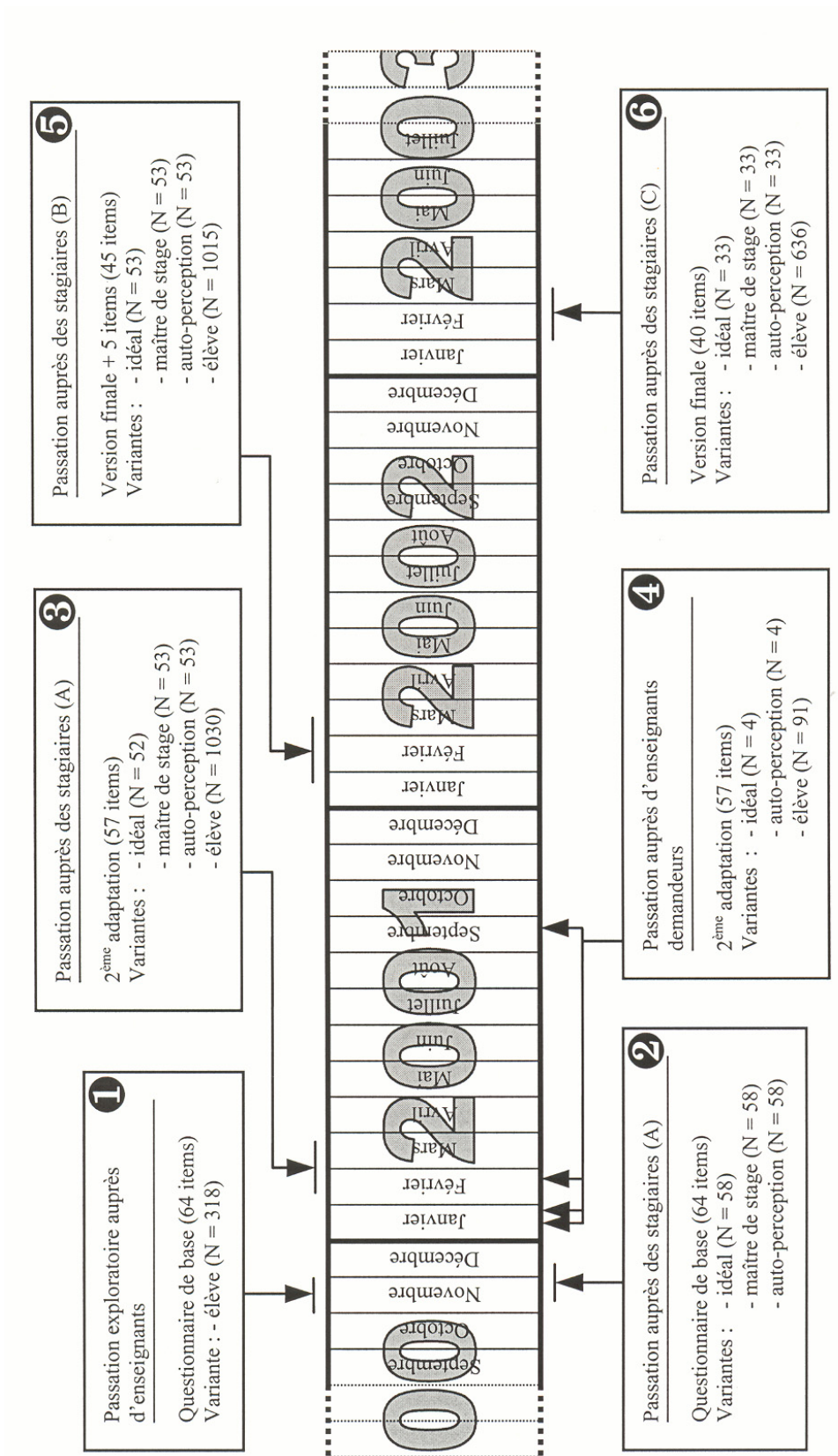


FIGURE 16. — Calendrier des diverses passations.

① Passation exploratoire ciblée sur des enseignants

Traduction et adaptation (notamment simplification du vocabulaire de certains items et modification en fonction du contexte scolaire fribourgeois).

Sujets : Enseignants titulaires de classes (N = 16) de 5^{ème} et 6^{ème} année primaire (ainsi que classes à deux degrés). Dans les classes tenues par un duo pédagogique, les élèves ont donné leur avis sur l'enseignant présent au moment de la passation (nous n'avons pris en compte qu'un seul enseignant pour construire le tableau 12). La moyenne d'âge des élèves est de 12 ans 1 mois.

TABLEAU 12. — Répartition selon le degré des classes et le sexe des enseignants et des élèves.

		Enseignant			Elève		
		Homme	Femme	Total	Garçon	Fille	Total
Degré	5 ^{ème}	3	2	5	46	61	107
	5-6 ^{ème}	3	2	5	48	46	94
	6 ^{ème}	5	1	6	57	60	117
Total		11	5	16	151	167	318

② Passation ciblée sur des stagiaires (volée A)

La même version³⁶ du questionnaire a été utilisée lors du 1^{er} stage des normaliens, dans des classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaire (N = 58; 41 femmes et 17 hommes). Les élèves n'ont pas répondu au questionnaire vu leur trop jeune âge.

³⁶ Nous utilisons le terme « version » pour désigner le questionnaire à des étapes différentes d'élaboration (formes progressivement améliorées en vue de la validation), alors que le terme « variante » est réservé aux divers regards (*idéal, auto-perception, maître de stage et élève*).

③ Passation ciblée sur des stagiaires (volée A)

Lors du 2^{ème} stage – organisé cette fois-ci dans des classes de 5^{ème} et 6^{ème} année – la même volée de normaliens (à l'exception d'un étudiant) ont réutilisé les questionnaires, dans une deuxième mouture améliorée (items ayant un vocabulaire trop difficile enlevés, analyse factorielle exploratoire, etc.). La variante *élève* a cette fois-ci été employée. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 19.4, mais on trouve de grandes différences selon les classes (de 12 à 27 élèves).

Sujets : La date de naissance des élèves n'apportant pas d'éléments particulièrement nouveaux mais pouvant laisser supposer que le questionnaire n'est pas rigoureusement anonyme, nous avons décidé de ne pas l'insérer dans cette version. La répartition des sujets se trouve dans le tableau 13.

TABLEAU 13. — Répartition selon le degré des classes et le sexe des stagiaires et des élèves.

		Stagiaire			Elève		
		Homme	Femme	Total	Garçon	Fille	Total
Degré	5 ^{ème}	6	12	18	159	194	353
	5-6 ^{ème}	2	15	17	155	165	320
	6 ^{ème}	7	11	18	186	171	357
Total		15	38	53	500	530	1030

④ Passation ciblée sur des enseignants demandeurs

Du fait qu'aucun résultat n'était transmis aux enseignants durant l'étape 1, certains d'entre eux (2 hommes et 2 femmes) ont souhaité une seconde passation. C'est avec cette même version (à 57 items) que nous avons répondu à leur demande.

⑤ Passation ciblée sur des stagiaires (volée B)

La 5^{ème} étape est comparable à la 3^{ème}, mais auprès de normaliens d'une nouvelle volée et avec la version quasi-définitive du *PIS* (voir p. 105). Avant le stage, les profils de personnalité des stagiaires ont été mesurés à l'aide du NEO PI-R (N = 53), et le questionnaire « Analyse des profils » en ligne (dans sa première version) a été rempli durant la semaine suivant le stage, par les mêmes sujets.

TABLEAU 14. — Répartition selon le degré des classes et le sexe des stagiaires et des élèves.

	Stagiaire			Elève		
	Homme	Femme	Total	Garçon	Fille	Total
Degré 5 ^{ème}	5	14	19	229	180	409
5-6 ^{ème}	3	7	10	87 ⁽⁴⁷⁾ ₍₄₀₎	86 ⁽⁴⁵⁾ ₍₄₁₎	173 ⁽⁹²⁾ ₍₈₁₎
6 ^{ème}	7	17	27	226	207	433
Total	15	38	53	542	473	1015

Les chiffres entre parenthèses indiquent la répartition des élèves des classes à deux degrés.

Sujets : Afin de différencier au mieux les élèves, nous leur avons attribué deux variables de « degré » : celle les concernant individuellement (5^{ème} ou 6^{ème}) et celle relative à leur classe (5^{ème}, 5-6^{ème} ou 6^{ème}). De cette façon, nous avons pu distinguer les élèves des classes à deux degrés.

⑥ Passation ciblée sur des stagiaires (volée C)

La dernière étape qui a permis une seconde analyse confirmatoire de la version définitive du *PIS* a concerné les normaliens de la volée 2002-2003. A nouveau, le NEO PI-R (N = 33) a

permis une mesure de leur personnalité. Le questionnaire « Analyse des profils » en ligne a été également utilisé, mais cette fois-ci dans sa deuxième version.

Sujets : On trouve dans le tableau 15 la répartition des sujets selon les mêmes critères que précédemment, avec en plus un degré supplémentaire puisque trois normaliens ont pu effectuer leur stage en 3^{ème} année (voir p. 108).

TABLEAU 15. — Répartition selon le degré des classes et le sexe des stagiaires et des élèves.

	Stagiaire			Elève			
	Homme	Femme	Total	Garçon	Fille	Total	
Degré	3 ^{ème}	2	1	3	37	26	63
	5 ^{ème}	1	9	10	103	89	192
	5-6 ^{ème}	1	5	6	53 ⁽²³⁾ ₍₃₀₎	52 ⁽²¹⁾ ₍₃₁₎	105 ⁽⁴⁴⁾ ₍₆₁₎
	6 ^{ème}	2	12	14	155	121	276
	Total	6	27	33	348	288	636

10.3. « Intégration » des acquis

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises plus haut, la phase expérimentale de notre travail s'est insérée dans le processus de formation des normaliens. Outre le questionnaire à remplir en ligne, nous avons organisé après le stage, en collaboration avec les superviseurs de l'École Normale, une demi-journée « d'intégration » relative aux profils *PIS*.

Cette séance s'inscrit dans une semaine d'intégration (organisée directement après le stage) dont l'objectif principal est de valoriser les acquis des expériences particulières des stagiaires et d'en tirer

les liens avec les aspects plus théoriques de la formation. En ce qui concerne plus précisément notre intervention, nous avons procédé de la manière suivante :

- Tour de table permettant à chaque stagiaire de s'exprimer sur les difficultés rencontrées lors de la passation des questionnaires dans les classes (réactions des élèves et du maître de stage, préoccupations, problèmes de compréhension chez les élèves, etc.), ou sur leurs propres interrogations face à cet outil (validité, utilité, etc.).
- Présentation de la structure de l'instrument, de ses axes et dimensions.
- Travail en groupe : comparaison et analyse de profils d'interactions. Sur la base de profils-type, les normaliens ont été invités à discuter les différences qu'ils ont observées et à proposer des moyens qui pourraient être mis en œuvre pour les réduire. Une mise en commun et discussion en plenum ont suivi cette activité.
- Distribution des profils individuels.

Les trois séances qui ont eu lieu après les passations **③**, **⑤** et **⑥** (voir ci-dessus) ont été animées dans un esprit d'ouverture, notre objectif étant de laisser les stagiaires s'exprimer et réagir sur l'ensemble de la procédure liée au *PIS* dans un premier temps, de leur transmettre ensuite un certain nombre d'informations sur les outils utilisés et finalement d'amorcer la réflexion sur leurs relations avec les élèves.

Chapitre 11

Unité d'analyse

L'instrument central de notre recherche (le *PIS*) permet des analyses à différents niveaux. Il nous semble utile de clarifier leurs différences et l'utilisation que nous souhaitons en faire. Notons tout d'abord qu'il ne faut pas confondre l'unité d'observation (niveau auquel l'information est récoltée) – qui est en général l'élève dans ce type de recherche – et l'unité d'analyse qui correspond au niveau auquel les résultats sont interprétés. En consultant la littérature concernant le climat social, on distingue trois niveaux différents d'unités d'analyse : (1) celui de l'école (p.ex. Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood & Wisenbaker, 1978; Webster & Fisher, 2003), (2) celui de la classe utilisé dans la majorité des travaux (p.ex. Fraser & Walberg, 1991; Lee, Lee & Wong, 2003), et (3) celui de l'élève (Fraser & Fisher, 1983b; Byrne, Hattie & Fraser, 1986; Wierstra, Kanselaar, Van der Linden & Lodewijks, 1999) ou du groupe d'élèves (Walberg, Singh & Rasher, 1977).

D'après Fraser et Fisher (1982b), le choix de cette unité d'analyse est un élément important pour diverses raisons. Premièrement, la relation obtenue (p.ex. une corrélation) peut varier en amplitude et parfois en signe selon l'unité choisie. Deuxièmement, certaines unités d'analyse transgressent la nécessité d'indépendance des observations et remettent dès lors en question la significativité de certains résultats. Finalement, l'utilisation de différentes unités d'analyse implique conceptuellement des hypothèses différentes.

Alors que certaines recherches mentionnent clairement l'utilisation de plusieurs niveaux d'analyses selon les hypothèses testées (p.ex. Goh, Young & Fraser, 1995; Wierstra, 1984), d'autres n'indiquent pas sur quelle base les scores des facteurs sont calculés. Burstein,

Linn et Capell (1978) ainsi que Sirotnik (1980) insistent sur la nécessité – tout comme sur la difficulté – d'effectuer des analyses à plusieurs niveaux. A ce sujet encore, Von Saldern (1992) relève que le choix d'une unité adéquate semble être encore négligé dans de nombreuses recherches empiriques et illustre ses propos avec des exemples frappants (pp. 47-48). Au-delà d'un débat théorique sur l'unité d'analyse adéquate dans la recherche sur le climat de la classe, ce qui semble important est que cette unité soit adaptée à la problématique de la recherche.

Si le choix de l'unité d'analyse se porte sur la classe, il reste ensuite à décider comment seront définies les dimensions du climat de la classe. On peut – comme dans la grande majorité des recherches – effectuer une moyenne des perceptions des divers apprenants qui composent la classe. Mais d'autres solutions existent également : rechercher le plus grand dénominateur commun des perceptions individuelles, calculer les pourcentages des éléments qui reviennent le plus fréquemment, voire encore "mesurer" les différences entre la perception individuelle et le consensus que constitue la moyenne de classe (Sirotnik, 1980).

Dans notre recherche, nous utiliserons successivement deux unités d'analyse. D'un côté, lorsque nous examinerons les représentations des élèves pour en connaître par exemple les différences selon leurs caractéristiques (sexe ou degré scolaire), nous utiliserons les profils recueillis chez chaque élève (avec un nombre de données important). D'un autre côté, lorsque nous nous intéresserons aux stagiaires, l'unité d'analyse employée sera celle de la classe. En effet, malgré les écarts de perceptions entre élèves, la moyenne de classe reste, selon les recherches effectuées avec le *Questionnaire on Teacher Interaction*, un indicateur pertinent³⁷.

³⁷ Cette moyenne correspond au « consensual beta press » du modèle de Murray (voir p. 28).

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

12. Remarques préliminaires	143
12.1. Données et seuils statistiques	143
12.2. Lecture des profils	144
13. Configuration des huit octants	149
13.1. Relations d'ordre des corrélations entre octants	153
13.2. Liens entre les profils des différentes variantes et le NEO PI-R	154
13.2.1. Profil <i>auto-perception</i>	155
13.2.2. Profil <i>maître de stage</i>	156
13.2.3. Profil <i>élève</i>	157
14. Présentation des profils des stagiaires	159
14.1. Variante <i>idéal</i>	159
14.1.1. Axe « optimum »	160
14.2. Variante <i>auto-perception</i>	161
14.3. Variante <i>maître de stage</i>	162
14.4. Variante <i>élève</i>	163
14.5. Etendue optimale des quatre variantes	164
14.6. Profils de stagiaires et profils d'enseignants	164
15. Confrontation des représentations	167
15.1. Confrontation <i>auto-perception</i> vs <i>maître de stage</i>	167
15.2. Confrontation <i>auto-perception</i> vs <i>élève</i>	168
15.3. Confrontation <i>maître de stage</i> vs <i>élève</i>	170
15.4. Comparaisons sur l'axe <i>optimum</i>	171
15.5. Lien entre différence de représentation et évaluation sur l'axe <i>optimum</i>	171

16. Divergences dans les perceptions des élèves	175
16.1. Différences entre les stagiaires	175
16.2. Différences selon le sexe de l'élève et le sexe du stagiaire	176
16.3. Différences selon le degré de la classe	179
16.4. Influence du nombre d'élèves par classe	183
16.5. Dispersion des représentations des élèves au sein de la classe	183
17. Importance des profils pour le stagiaire	187
17.1. Objectivité perçue par les stagiaires dans les profils	187
17.2. Profils utiles à l'amélioration des interactions	192
17.3. Facteurs influençant les interactions	193
18. Evaluation générale de la démarche auprès des stagiaires	201
18.1. Utilité perçue	201
18.2. Intérêt perçu	208
18.3. Validité perçue	210
18.4. Liens entre utilité, intérêt et validité	213

Chapitre 12

Remarques préliminaires

Dans cette section, nous allons présenter les résultats des analyses statistiques effectuées, relatives aux objectifs qui sous-tendent ce travail. Nous aborderons tout d'abord l'analyse des configurations des huit dimensions (selon la variante choisie) avant de présenter de manière descriptive les profils interactionnels des stagiaires de notre échantillon. La confrontation des représentations fera l'objet du chapitre 15. Ensuite, dans le but d'examiner plus spécifiquement les perceptions différentielles des élèves, nous analyserons leurs particularités selon le sexe et le degré scolaire des élèves. Finalement, les deux derniers chapitres de cette section (17 et 18) seront consacrés aux appréciations des stagiaires concernant non seulement les profils reçus, mais aussi la démarche de formation qu'a entraînée notre expérimentation.

12.1. Données et seuils statistiques

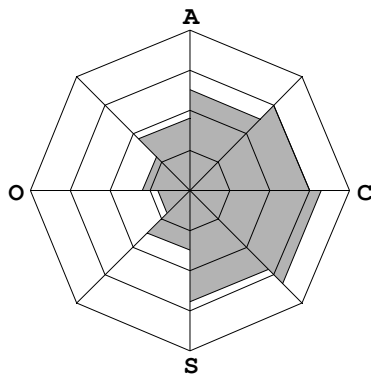
Les diverses passations que nous avons pu effectuer ont fourni une quantité importante de données sur lesquelles nous avons réalisé un certain nombre d'analyses statistiques. Cependant, en raison des versions différentes du *PIS* et du questionnaire en ligne, nous n'avons pas inclus l'ensemble de ces données pour chaque analyse. De manière générale (et sauf indication contraire), les données du *PIS* que nous utilisons sont celles qui ont été récoltées sur les deux dernières volées de stagiaires (2002 et 2003), avec la version finale de l'instrument. Nous avons donc à disposition les profils correspondant à 86 stagiaires (sur les quatre variantes) ou, au niveau de l'élève comme unité d'analyse, 1651 profils.

Les appréciations des stagiaires qui ont fait l'objet d'analyses sont celles correspondant à la seconde version du questionnaire mis à disposition sur Internet (volée 2003). Les commentaires qualitatifs de la volée précédente (récoltés par le biais de la première version du questionnaire en ligne) sont avant tout utilisés pour illustrer les résultats trouvés. En effet, il est difficile de regrouper l'analyse de données dont les méthodes de récolte sont foncièrement différentes.

En ce qui concerne les seuils de significativité, nous avons retenu la valeur de 5% pour l'ensemble des tests statistiques, seuil communément utilisé dans les sciences sociales. Cependant, vu que les coefficients de corrélation (Bravais-Pearson) affichent des valeurs significatives à partir de .21 (pour $N = 86$) et .05 (pour $N = 1651$), nous les discuterons donc en fonction de la taille du coefficient et non de la probabilité associée à ce dernier. Cependant, les valeurs retenues varient selon les chercheurs (Guéguen, 1998). Traditionnellement, on considère la corrélation comme forte à partir de .50, modérée en dessus de .30 et petite dès .10 (Cohen, 1977; Aron & Aron, 2002). Nous ne tiendrons donc compte, dans la suite de ce travail, que des corrélations considérées comme modérées, à savoir celles supérieures ou égales à .30.

12.2. Lecture des profils

L'un des avantages de la représentation octogonale des profils du *PIS* est sa facilité de lecture. Les 40 items sont en effet regroupés dans 8 dimensions illustrées graphiquement par les huit octants dont la surface est plus ou moins ombrée selon le score calculé. Les échelles de Likert des items vont de 0 à 4, et on retrouve cette même graduation dans les profils graphiques, chaque unité étant représentée par un segment dans la « toile d'araignée ». La figure 17 (page suivante) propose un exemple de profil pour les scores mentionnés.



Echelle	Score
Directivité (AC)	2.50
Soutien (CA)	3.00
Empathie (CS)	3.30
Responsabilisation (SC)	2.80
Incertitude (SO)	1.50
Insatisfaction (OS)	0.80
Réprimande (OA)	1.20
Sévérité (AO)	1.80

FIGURE 17. — Exemple de représentation d'un profil.

Les analyses portant séparément sur chacun des huit octants sont parfois difficiles à synthétiser. Afin de résumer quelque peu les résultats, nous avons rajouté les dimensions relatives aux deux axes (*proximité* et *influence*), comme certains auteurs le proposent également (p.ex. Levy, Wubbels & Brekelmans, 1992). Pour le calcul de ces scores sur les axes, une projection orthogonale a été réalisée en utilisant les formules suivantes, tirées de Wiggins et al. (1989, p. 297) et adaptées à notre instrument :

$$\text{Proximité} = (.38) \sum_{i=1}^8 Z_i \cos \theta_i$$

et

$$\text{Influence} = (.38) \sum_{i=1}^8 Z_i \sin \theta_i$$

Le Z_i correspond au score du $i^{\text{ème}}$ octant (numérotés de 1 à 8) et θ_i à la position angulaire de cet octant. A la différence de nombreux circomplexes octogonaux représentant les relations interpersonnelles – comme par exemple le *Impact Message Inventory* (Kiesler, Schmidt & Wagner, 1997) – où une dimension sur deux est positionnée sur l'axe, les dimensions du *PIS* sont situées entre les

axes. Les angles des octants sont de ce fait différents et correspondent aux valeurs suivantes (voir représentation graphique de la figure 18) : CA (22.5°), AC (67.5°), AO (112.5°), OA (157.5°), OS (202.5°), SO (247.5°), SC (292.5°) et CS (337.5°). Afin de retrouver des valeurs ayant la même unité que les scores des octants, nous avons déterminé le coefficient multiplicateur (.38) en fonction des positions des octants, selon la formule suivante :

$$\text{Coeff.} = \frac{1}{2 \cos(22.5^\circ) + 2 \sin(22.5^\circ)} = .38$$

Les scores de *proximité* et d'*influence* ainsi calculés correspondent donc aux coordonnées cartésiennes de la représentation d'un profil en un point dans l'espace à deux dimensions. Un score positif sur l'axe de *proximité* indique des interactions plutôt coopératives. De façon analogue, un score positif sur l'axe d'*influence* correspond à des interactions caractérisées par une certaine autorité de la part du stagiaire.

Une autre possibilité de représentation de ces valeurs sur le plan est d'en calculer les coordonnées polaires (longueur du vecteur et angle) avec les formules suivantes (voir également figure 18) :

$$\text{Vecteur} = \sqrt{\text{Proximité}^2 + \text{Influence}^2}$$

et

$$\text{Angle} = \text{Arctan}\left(\frac{\text{Influence}}{\text{Proximité}}\right)$$

De cette manière, le profil (scores sur les huit octants) peut être condensé en une position angulaire indiquant la dimension la plus représentative, et en une longueur de vecteur correspondant à une intensité du trait.

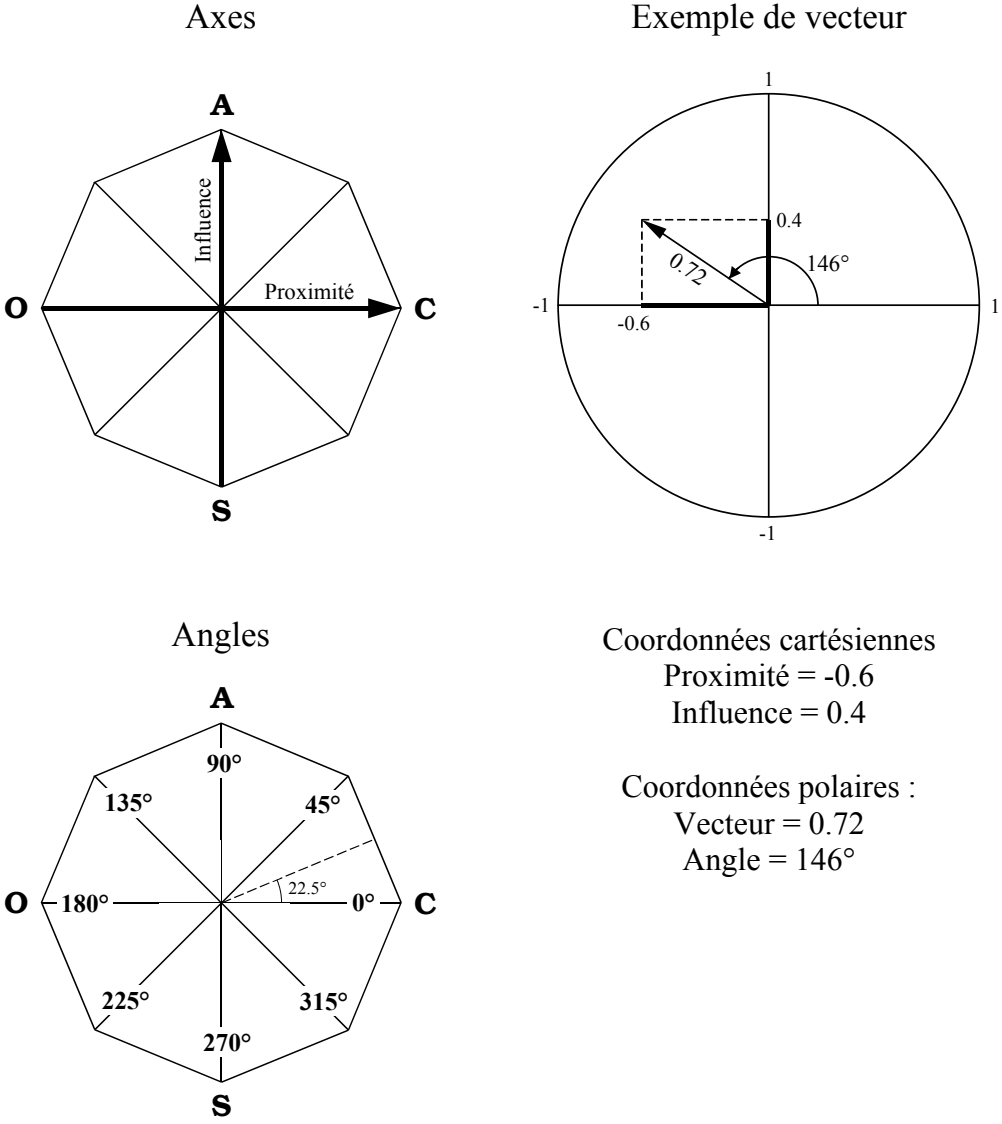


FIGURE 18. — Positions angulaires des octants et exemple pour un vecteur.

Chapitre 13

Configuration des huit octants

Dans le chapitre consacré à la validation du *PIS* (voir chapitre 7), nous avons présenté la disposition plane des huit dimensions pour l'ensemble des profils (sans distinction des différentes variantes) basés sur les données récoltées en 2002 et 2003. Cette approche avait pour but de s'assurer que ces dimensions se répartissent bien sur une circonférence (voir figure 12, p. 110). Nous reprenons ici cette démarche, en proposant cette fois-ci une projection pour chaque variante.

Selon Gurtman (1992, p. 106), dans un circomplexe à huit dimensions, la corrélation entre deux variables adjacentes (angle de 45°) serait idéalement (ou plutôt théoriquement) à $.707$, pour un angle de 90° à 0 , pour un angle de 135° à $-.707$, pour deux variables opposées (180°) à -1 , etc. Autrement dit, le coefficient correspond au cosinus de l'angle entre les variables. Cependant, en dehors des exercices de style, la somme des angles entre variables adjacentes ne donne pas forcément une valeur correspondant aux 360° attendus. Placer une dimension arbitrairement et arranger les autres de manière relative fausserait la configuration. Afin de répartir les octants relativement à leurs corrélations entre eux, nous pourrions calculer la somme des corrélations entre dimensions adjacentes et répartir ces dernières proportionnellement sur la circonférence. Cependant, la distance au centre du cercle ne serait pas prise en compte.

Une solution plus appropriée consiste à calculer les corrélations entre les dimensions et les axes orthogonaux³⁸, et utiliser ensuite les valeurs des corrélations de chaque variante (voir tableau 16)

³⁸ La position des axes (orthogonaux) dans les modèles circomplexes est toujours définie de manière arbitraire (voir p. 50).

pour les replacer dans un espace cartésien. Autrement dit, nous utilisons le système orthogonal des axes pour placer les dimensions en fonction de leur rapprochement avec ces deux axes, rapprochement reflété par les corrélations calculées. L'inconvénient de cette méthode est qu'elle considère, dans le calcul des positions angulaires uniquement, les dimensions comme étant à distance égale du centre (intersection des axes), négligeant ainsi le paramètre que Gurtman (1992) appelle « Elevation ». Cette méthode s'avère néanmoins convenable pour représenter les dimensions dans un plan caractérisé par les deux axes *proximité* et *influence*.

TABEAU 16. — Coefficients de corrélation entre dimensions et axes pour les quatre variantes.

	Idéal		Auto-perception		Maître de stage		Elève	
	Proximité	Influence	Proximité	Influence	Proximité	Influence	Proximité	Influence
AC	.53	.51	.55	.38	.69	.69	.67	.36
CA	.57	.09	.72	.34	.74	.45	.75	.10
CS	.70	-.09	.71	-.07	.81	.36	.81	-.07
SC	.51	-.48	.39	-.51	.57	-.25	.53	-.49
SO	-.53	-.55	-.45	-.66	-.68	-.73	-.49	-.51
OS	-.77	-.14	-.80	-.10	-.78	-.20	-.78	-.09
OA	-.72	.05	-.74	.17	-.74	.02	-.78	.25
AO	-.31	.73	-.37	.60	-.11	.73	-.49	.57

N = 86

Nous avons aussi calculé (tableau 17) les coordonnées polaires des données (vecteur et angle), ce qui nous permet de constater les écarts dans les distances au centre, ainsi que les positions angulaires des dimensions. Afin de faciliter la lecture, les dimensions sont présentées – à l'inverse des autres tableaux – dans l'ordre croissant des angles attendus.

TABLEAU 17. — Représentation vectorielle des dimensions des quatre variantes.

	Idéal		Auto-perception		Maître de stage		Elève	
	Vecteur	Angle	Vecteur	Angle	Vecteur	Angle	Vecteur	Angle
CA	0.58	9°	0.80	25°	0.87	31°	0.76	8°
AC	0.74	44°	0.67	35°	0.98	45°	0.76	28°
AO	0.79	113°	0.70	122°	0.74	99°	0.75	131°
OA	0.72	176°	0.76	167°	0.74	178°	0.82	162°
OS	0.78	190°	0.81	187°	0.81	194°	0.79	187°
SO	0.76	226°	0.80	236°	1.00	227°	0.71	226°
SC	0.70	317°	0.64	307°	0.62	336°	0.72	317°
CS	0.71	353°	0.71	354°	0.89	24°	0.81	355°

En observant les quatre configurations (figure 19, page suivante), on remarque tout d'abord que les dimensions sont placées dans le même ordre, sur un tracé se rapprochant plus ou moins d'un cercle. Un autre élément commun est la contiguïté des octants *AC*, *CA* et *CS*. En effet, ces dimensions semblent être proches conceptuellement, et l'analyse des confusions que nous avons pu réaliser lors de la validation (voir p. 111) appuie cette constatation, puisque les interversions relevées entre les items concernaient principalement ces trois octants.

En ce qui concerne la variante *idéal*, la répartition semble dessiner un cercle peu déformé. A une exception (*CA*), la distance au centre des dimensions est relativement régulière. Si on observe les angles, on constate que quatre dimensions (*CA*, *CS*, *OS* et *OA*) sont assez proches de l'axe horizontal *proximité*. Ceci s'explique en partie par les distributions les plus asymétriques des items de ces octants, présentant ainsi l'axe horizontal comme une dichotomie positif vs négatif. Cette prédominance de l'axe horizontal se retrouve aussi

pour la variante *élève* (tout comme nous l'avons mentionné lors de la validation du *PIS*). Elle est du reste très semblable à la configuration regroupant tous les profils, puisque les élèves constituent la source de plus de 80% des données récoltées. C'est également pour cette variante que nous trouvons la meilleure répartition des huit octants, ainsi que les distances au centre les plus régulières.

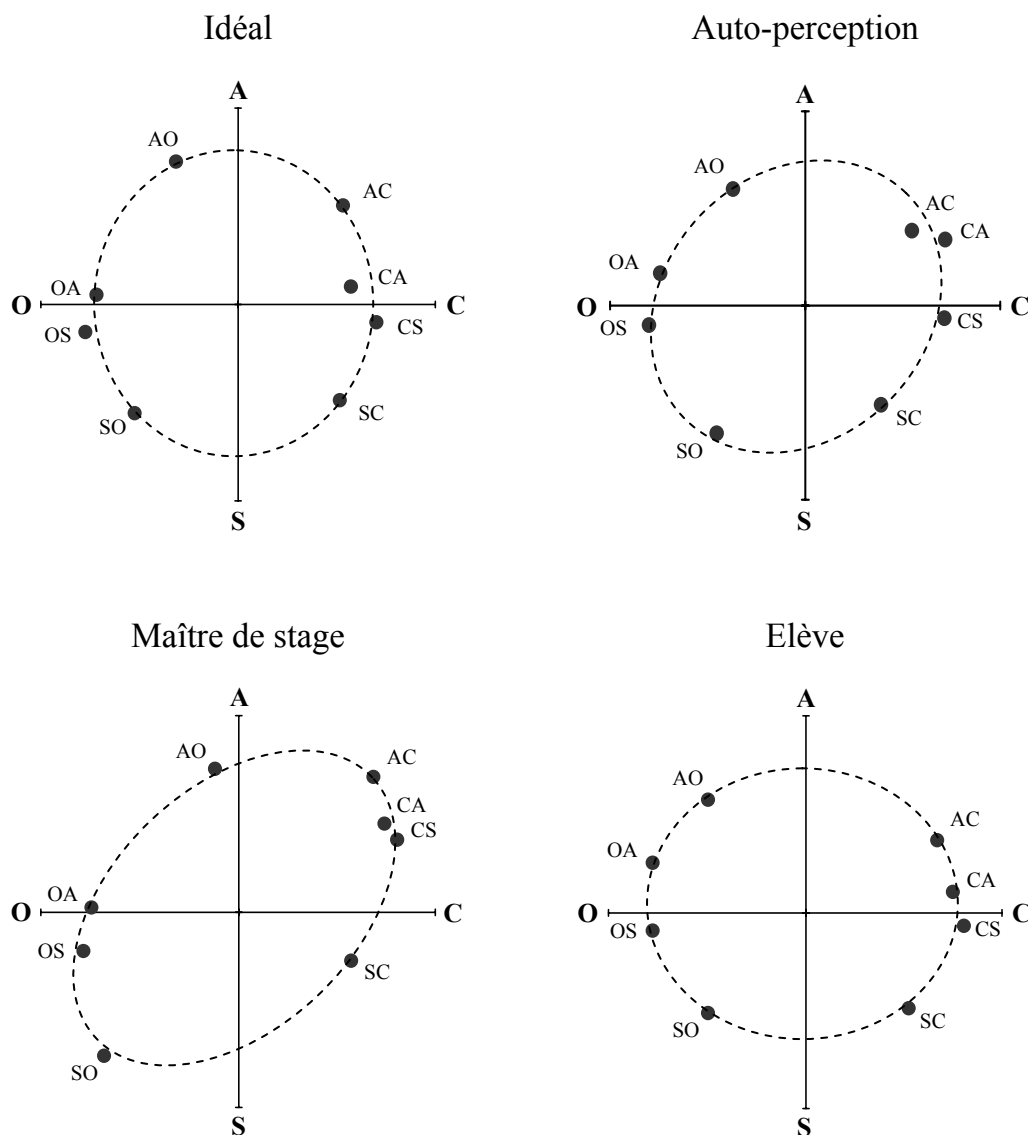


FIGURE 19. — Disposition des dimensions selon la variante³⁹.

³⁹ Pour aider à la lisibilité des configurations, nous avons rajouté des contours en traits interrompus qui indiquent la disposition générale des dimensions.

La variante *maître de stage* présente la configuration la plus elliptique. Les axes arbitraires ne paraissent pas les plus judicieux pour définir le plan. De plus, c'est la seule variante pour laquelle on observe une répartition non homogène du nombre de dimensions par quadrant : trois pour le premier quadrant et une seule pour le quatrième. Les écarts entre les distances au centre des octants sont également les plus élevés des quatre variantes.

Enfin, la variante *auto-perception* présente une configuration que l'on pourrait situer entre celle du *maître de stage* et celle des *élèves*. Par sa forme légèrement elliptique, elle s'oriente en effet vers les représentations des maîtres de stage. Cependant, elle conserve deux dimensions par octant, et leurs distances au centre sont relativement constantes. De plus, les positions angulaires sont celles qui s'approchent le plus du modèle théorique.

13.1. Relations d'ordre des corrélations entre octants

Pour poursuivre l'analyse des configurations relatives à chaque variante, nous avons observé – à l'instar de ce qui a été fait dans la partie concernant la validation du *PIS* (voir chap. 7.5.3., p. 114) – les relations d'ordre entre les coefficients de corrélation pour les quatre variantes. Il s'agit donc, cette fois-ci, de corrélations entre les octants pour chacune des quatre variantes ($N = 86$). L'utilisation du logiciel RANDALL a permis de calculer le nombre de comparaisons qui satisfont aux critères postulés par rapport à la hiérarchisation attendue des corrélations d'un circomplexe, ainsi que l'indice de correspondance (CI) et sa probabilité associée.

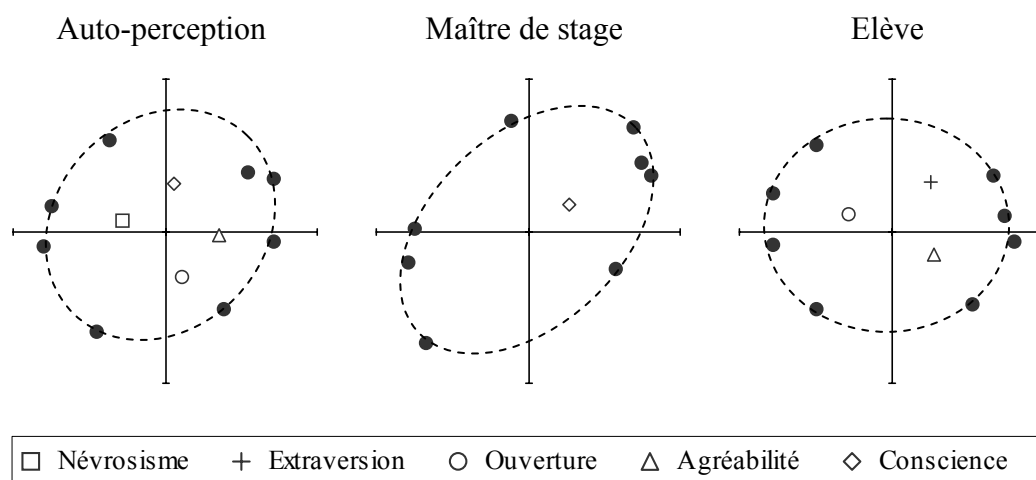
Les résultats de ces quatre analyses (tableau 18) sont satisfaisants. La variante *élève* est celle qui fournit le pattern le plus proche d'un circomplexe « modèle », avec un taux de concordance des prédictions qui avoisine les 90%. La configuration elliptique de la variante *maître de stage*, et plus encore le rapprochement de certaines dimensions sur la circonférence, explique le résultat le plus faible (mais tout de même largement significatif) de ces tests statistiques pour cette variante.

TABEAU 18. — Relations circomplexes pour les corrélations.

	Idéal	Auto- perception	Maître de stage	Elève
Nombre total de prédictions	288	288	288	288
Nombre de prédictions exactes	241	237	227	252
Pourcentage	84%	82%	79%	88%
Correspondence Index (CI)	.67	.65	.58	.75
Probabilité	.000	.000	.001	.000

13.2. Liens entre les profils des différentes variantes et le NEO PI-R

Afin d'observer de quelle façon la personnalité de l'enseignant peut avoir un impact sur les représentations des interactions qu'ont les acteurs de l'enseignement (stagiaire, élève et maître de stage), nous avons calculé les corrélations des cinq facteurs du NEO PI-R (scores standardisés) avec les axes du *PIS*. En utilisant la même démarche que précédemment, nous pouvons représenter ces facteurs dans la surface de chaque circomplexe (figure 20).

**FIGURE 20.** — Configuration avec les facteurs du NEO PI-R.

13.2.1. PROFIL *AUTO-PERCEPTION*

Le tableau 19 contient les corrélations dont le vecteur est supérieur ou égal à .30. On remarque que les angles des différentes facettes relevées sont relativement proches de ceux calculés pour les facteurs eux-mêmes.

TABLEAU 19. — Corrélations significatives entre NEO PI-R et variante *auto-perception*.

	Proximité	Influence	Vecteur	Angle
<i>Névrosisme</i>	-.29	.06	.30	168°
<i>Colère-hostilité</i>	-.29	.12	.31	158°
<i>Dépression</i>	-.28	.12	.30	157°
<i>Ouverture</i>	.11	-.30	.32	290°
<i>Ouverture aux idées</i>	.24	-.19	.31	322°
<i>Ouverture aux valeurs</i>	.12	-.27	.30	294°
<i>Agréabilité</i>	.35	-.03	.35	356°
<i>Droiture</i>	.22	.20	.30	42°
<i>Altruisme</i>	.29	-.20	.35	325°
<i>Modestie</i>	.35	.02	.35	3°
<i>Conscience</i>	.05	.31	.32	80°
<i>Compétence</i>	.00	.30	.30	90°
<i>Ordre</i>	.02	.32	.32	86°
<i>Sens du devoir</i>	.20	.28	.34	54°
<i>Délibération</i>	-.08	.29	.30	105°

N = 86

Quatre des cinq facteurs du NEO PI-R sont significativement corrélés avec les axes du profil *auto-perception*. Le facteur *Névrosisme* est corrélé négativement avec l'axe horizontal de *proximité*. En terme de vecteur, on trouve un angle de 168° (situé dans l'octant *réprimande*). Plus le stagiaire a des valeurs élevées dans ce facteur (p.ex. en *Colère-hostilité* ou en *Dépression*), plus il perçoit

ses interactions comme étant en opposition avec les élèves. Le facteur *Ouverture* est positionné dans l'octant *responsabilisation*, ce qui indique que le fait de laisser une certaine indépendance à l'élève est lié à une personnalité plus ouverte. Le facteur *Agréabilité* est, quant à lui, très proche de l'axe horizontal, avec un angle de 356°. C'est sans grande surprise que les stagiaires dont la personnalité est agréable se perçoivent également comme ayant des interactions plutôt coopératives. Finalement, le quatrième facteur à corrélérer significativement avec cette variante est la *Conscience* (angle de 80°). Les stagiaires plus auto-disciplinés, qui se sentent efficaces et qui sont organisés et méthodiques s'auto-évaluent comme ayant plus d'autorité que les autres.

13.2.2. PROFIL MAÎTRE DE STAGE

Les corrélations significatives avec les facteurs du NEO PI-R sont moins nombreuses pour la variante *maître de stage*. En effet, seule la *Conscience* peut être représentée dans l'espace du circomplexe, dans l'octant *soutien*. La configuration de cette variante étant un peu « déformée » par rapport au modèle théorique, on peut plutôt mentionner que le facteur *Conscience* s'approche des dimensions *directivité*, *soutien* et *empathie* du *PIS*. Les deux facettes du NEO PI-R concernées par ces liens significatifs sont le *Sens du devoir* et l'*Auto-discipline* (voir tableau 20).

TABLEAU 20. — Corrélations significatives entre NEO PI-R et variante *maître de stage*.

	Proximité	Influence	Vecteur	Angle
<i>Conscience</i>	0.27	0.18	0.33	33°
<i>Sens du devoir</i>	0.30	0.15	0.34	27°
<i>Auto-discipline</i>	0.23	0.20	0.30	41°

N = 86

13.2.3. PROFIL ÉLÈVE

Pour la variante *élève*, trois facteurs de personnalité affichent des valeurs significatives dont deux dans un espace proche de l'axe horizontal de *proximité*. Du côté *coopération*, on trouve le facteur *Agréabilité* (clairement dans l'octant *empathie*). De l'autre côté de l'axe, le facteur *Ouverture* indique que les stagiaires ayant un score élevé en *Ouverture aux idées* sont ceux qui sont perçus comme étant les plus en opposition avec la classe dans leurs interactions. En ce qui concerne finalement le troisième facteur (*Extraversion*), on observe de fortes corrélations avec les dimensions *soutien* et *directivité*, au centre du 1^{er} quadrant. Le tableau 21 présente les facettes de ces trois facteurs de personnalité qui corréleront significativement avec les axes du circomplexe.

TABLEAU 21. — Corrélations significatives pour la variante *élève*.

	Proximité	Influence	Vecteur	Angle
<i>Extraversion</i>	0.26	0.32	0.41	51°
<i>Chaleur</i>	0.28	0.12	0.30	23°
<i>Grégarité</i>	0.20	0.25	0.32	51°
<i>Activité</i>	0.18	0.30	0.35	59°
<i>Ouverture</i>	-0.29	0.11	0.31	159°
<i>Ouverture aux idées</i>	-0.32	0.10	0.34	163°
<i>Agréabilité</i>	0.28	-0.15	0.32	332°
<i>Confiance</i>	0.31	0.01	0.31	2°
<i>Altruïsme</i>	0.33	-0.10	0.34	343°
<i>Sensibilité</i>	0.25	-0.18	0.31	324°

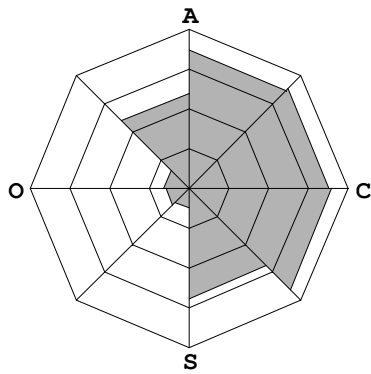
N = 86

Chapitre 14

Présentation des profils des stagiaires

Après avoir examiné les configurations des profils interactionnels, nous nous intéressons dans ce chapitre aux scores moyens – sur les différentes variantes – attribués aux stagiaires de notre échantillon. Nous les discuterons l'un après l'autre dans les sous-chapitres qui suivent.

14.1. Variante *idéal*



	Moyenne	Ecart-type
AC	3.48	0.44
CA	3.54	0.30
CS	3.60	0.39
SC	2.77	0.52
SO	0.49	0.36
OS	0.59	0.44
OA	0.64	0.44
AO	2.40	0.60

FIGURE 21. — Profil *idéal* moyen.

On observe, dans un premier temps, que les octants du côté *coopération* (à droite) sont fortement valorisés. La *responsabilisation* (SC) obtient cependant un score un peu moins élevé, mais tout de même supérieur à la moyenne (2.77). Du côté *opposition*, un seul octant se dégage du profil : la *sévérité* (AO), avec un score également supérieur à la moyenne (2.40).

Un seul octant est concerné par les différences selon le sexe du stagiaire (entre hommes et femmes) : l'*empathie*. Cette dimension apparaît comme plus importante pour les femmes que pour les hommes [$m_f = 3.67 > m_h = 3.39$; $t_{(84)} = 2.51$; $p = .018$].

14.1.1. AXE « OPTIMUM »

Dans le chapitre 12.2. (p. 144), nous avons montré comment il est possible de résumer les scores des huit dimensions en les projetant sur deux axes orthogonaux. Une autre manière de synthétiser ces informations est – d’une façon plus normative cette fois – de déterminer à quel degré le stagiaire se rapproche d’un profil idéal. C’est sur la base de la moyenne des profils *idéal* que nous avons construit un axe « optimum ».

Lorsqu’on examine en détail les erreurs standards sur la moyenne, six octants présentent des valeurs inférieures à .050 (entre .033 et .048) : trois dimensions ont des moyennes élevées (*AC*, *CA* et *CS*), tandis que les dimensions *SO*, *OS* et *OA* présentent des scores faibles. Les deux dimensions restantes (*SC* et *AO*) affichent des erreurs standards supérieures à .050 (.057, respectivement .065), ce qui indique une plus forte dispersion dans les représentations des stagiaires sur ces deux octants.

Sur la base de ces constatations, et en adéquation avec d’autres recherches (voir p. 57), nous avons effectué une projection sur un axe représentant cette notion d’interactions idéales (ou optimales) – que nous appelons axe « optimum » – en utilisant la formule suivante :

$$\text{Optimum} = (.41) [(CA - OS) + \cos(45^\circ) (AC + CS - SO - OA)]$$

Dans cette formule, on retrouve les deux octants qui se situent sur l’axe *optimum* (*CA* et *OS*) ainsi que la projection des quatre octants qui leurs sont adjacents. Situés perpendiculairement, les octants *AO* et *SC* ne sont par conséquent pas pris en considération. Le

coefficient multiplicateur (.41) sert – à l’instar de celui calculé pour les deux axes principaux (voir p. 146) – à standardiser les scores afin qu’ils soient compris entre 0 et 4.

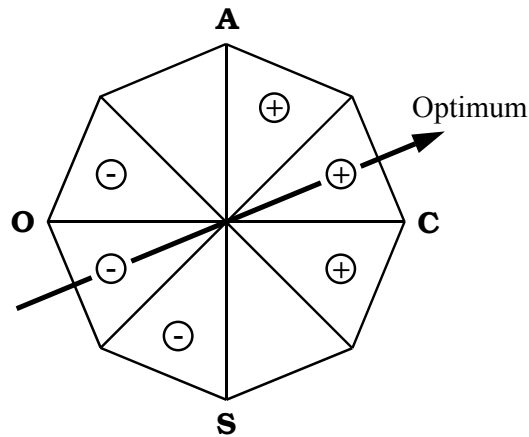
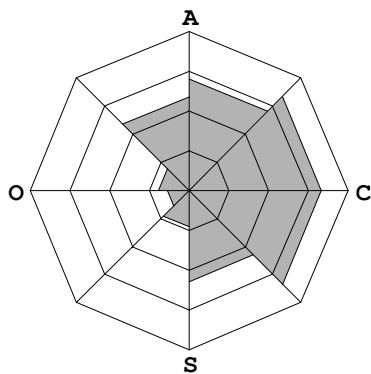


FIGURE 22. — L’axe « optimum » : octants pris en compte.

14.2. Variante *auto-perception*



	Moyenne	Ecart-type
AC	2.81	0.36
CA	3.34	0.46
CS	3.34	0.37
SC	2.31	0.55
SO	0.90	0.50
OS	0.56	0.48
OA	0.76	0.57
AO	2.37	0.55

FIGURE 23. — Profil *auto-perception* moyen.

La moyenne des profils issus des auto-perceptions présente un pattern relativement similaire à celui de la variante *idéal*, avec des scores un peu moins extrêmes. On retrouve les quatre mêmes

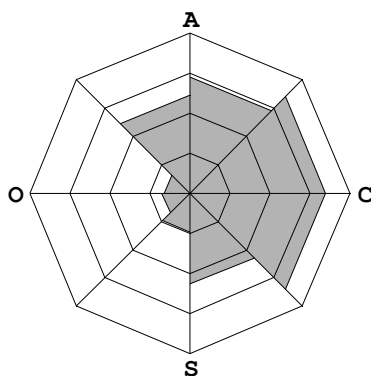
octants dont le score dépasse la moyenne. Les différences entre hommes et femmes ne sont par contre pas identiques. Deux dimensions sont plus élevées chez les femmes :

- *directivité* [$m_f = 2.86 > m_h = 2.64$; $t_{(84)} = 2.53$; $p = .013$];
- *soutien* [$m_f = 3.42 > m_h = 3.10$; $t_{(84)} = 2.96$; $p = .004$].

Pour deux autres dimensions, ce sont les hommes qui présentent des scores plus hauts :

- *incertitude* [$m_h = 1.12 > m_f = 0.83$; $t_{(84)} = 2.43$; $p = .017$];
- *insatisfaction* [$m_h = 0.74 > m_f = 0.50$; $t_{(84)} = 2.10$; $p = .039$].

14.3. Variante *maître de stage*



	Moyenne	Ecart-type
AC	2.90	0.54
CA	3.40	0.45
CS	3.40	0.47
SC	2.28	0.55
SO	0.96	0.62
OS	0.70	0.57
OA	0.63	0.48
AO	2.45	0.62

FIGURE 24. — Profil moyen donné par le *maître de stage*.

La représentation du profil interactionnel moyen que les maîtres de stage indiquent pour caractériser les relations entre le stagiaire et les élèves révèle des scores plutôt proches des auto-perceptions moyennes.

En ce qui concerne les différences selon le sexe du stagiaire, on observe quatre octants qui présentent des scores significativement différents, avec des scores plus élevés pour les femmes :

- *soutien* [$m_f = 3.46 > m_h = 3.22$; $t_{(84)} = 2.20$; $p = .030$];
- *empathie* [$m_f = 3.48 > m_h = 3.16$; $t_{(84)} = 2.80$; $p = .006$];

et pour les hommes :

- *incertitude* [$m_h = 1.21 > m_f = 0.88$; $t_{(84)} = 2.16$; $p = .033$];
- *insatisfaction* [$m_h = 0.92 > m_f = 0.62$; $t_{(84)} = 2.17$; $p = .033$].

14.4. Variante élève

Pour construire ce profil, nous avons tout d'abord calculé le profil donné par chaque élève à un stagiaire, puis nous avons moyenné les scores.

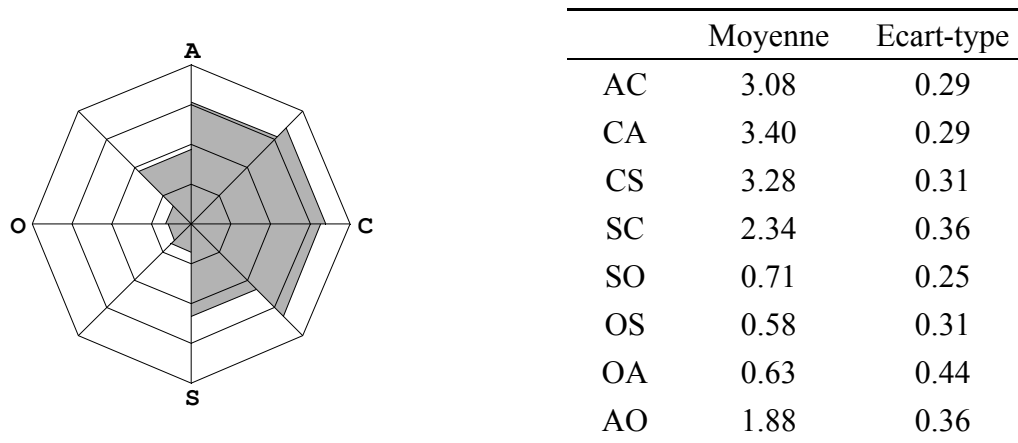


FIGURE 25. — Profil moyen donné par les élèves.

A l'instar des trois autres profils, celui-ci présente également un déséquilibre en faveur des dimensions situées du côté de la *coopération* (à droite dans l'octogone). Il est très proche des variantes *auto-perception* et *maître de stage*, avec un score légèrement inférieur tout de même pour la *sévérité*.

Les différences significatives entre hommes et femmes apparaissent pour les dimensions :

- *directivité* [$m_f = 3.13 > m_h = 2.91$; $t_{(84)} = 3.14$; $p = .002$];
- *incertitude* [$m_h = 0.87 > m_f = 0.65$; $t_{(84)} = 2.84$; $p = .009$].

14.5. Etendue optimale des quatre variantes

Nous avons, pour chacune des quatre variantes présentées ci-dessus, calculé la projection sur l'axe *optimum* (voir p. 160) afin de connaître quelle est la représentation qui présente un profil le plus proche de cette notion d'idéal dans les interactions. Le tableau 22 indique les moyennes et écarts-type pour les quatre variantes (les scores des moyennes peuvent varier entre 0 et 4).

TABLEAU 22. — Moyenne et écart-type sur l'axe *optimum*.

	Moyenne	Ecart-type
Idéal	3.00	.54
Auto-perception	2.43	.64
Maître de stage	2.48	.80
Elève	2.61	.53

Les profils *idéal* obtiennent sans surprise les scores les plus élevés (ainsi que l'écart-type le plus faible, indiquant un certain degré d'accord entre les sujets). Les trois autres variantes sont plus proches les unes des autres au niveau de la moyenne, avec tout de même une dispersion relativement grande chez les *maîtres de stage*.

14.6. Profils de stagiaires et profils d'enseignants

Suite à la présentation des différents profils du stagiaire, il nous semble intéressant d'effectuer une comparaison avec les ceux des enseignants, profils que nous avons pu récolter lors de la première passation « pilote ». Pour cela, nous avons rassemblé deux sources de données. La première (concernant les stagiaires) comprend les

profils issus des représentations des élèves, avec la version finale du *PIS*. Afin de permettre une meilleure comparabilité, nous avons écarté les profils des trois stagiaires en classe de 3^{ème} année. La deuxième source est constituée de données récoltées lors de la passation dans des classes où les élèves ont évalué, à l'aide de la première version de notre instrument, les interactions avec leur maître titulaire. Parmi les 64 items de cette première version, nous avons retenu, pour chaque dimension, les cinq items correspondants à ceux de la dernière mouture du *PIS*. Nous sommes conscient que les deux mesures ne sont pas parfaitement comparables, mais cette procédure permet de donner une tendance dans les profils.

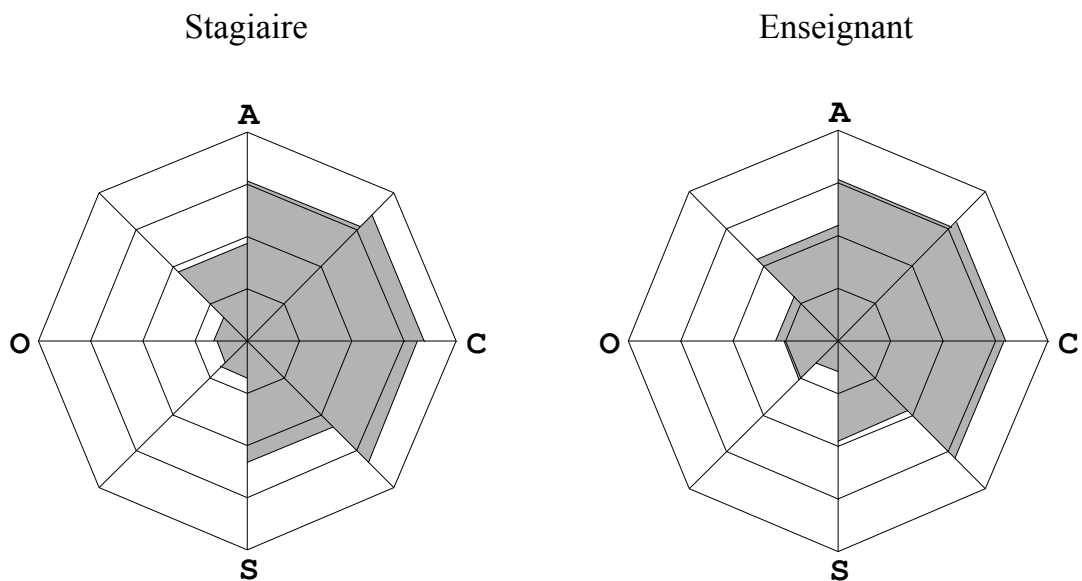


FIGURE 26. — Différence de perception des élèves entre stagiaire et enseignant.

Si on observe les deux octogones de la figure 26, on constate qu'ils sont globalement similaires. Les trois octants *AC*, *CA* et *CS* sont bien marqués, les octants *AO* et *SC* moyennement présents, tandis que les autres dépeignent des scores relativement faibles. Pour ce qui est des différences, nous avons effectué pour chaque octant le

calcul d'un t de Student et trouvons des résultats significatifs sur quatre dimensions :

- *responsabilisation* [$m_{\text{stagiaire}} = 2.36 > m_{\text{enseignant}} = 1.91$; $t_{(97)} = 4.78$; $p < .001$];
- *insatisfaction* [$m_{\text{stagiaire}} = 0.56 < m_{\text{enseignant}} = 1.04$; $t_{(97)} = 6.18$; $p < .001$];
- *réprimande* [$m_{\text{stagiaire}} = 0.60 < m_{\text{enseignant}} = 1.19$; $t_{(97)} = 5.15$; $p < .001$];
- *sévérité* [$m_{\text{stagiaire}} = 1.88 < m_{\text{enseignant}} = 2.18$; $t_{(97)} = 3.17$; $p = .002$].

En ce qui concerne les quatre autres octants (sur lesquels aucune différence significative n'est constatée), on relève les moyennes suivantes :

- *directivité* [$m_{\text{stagiaire}} = 3.09$; $m_{\text{enseignant}} = 3.05$];
- *soutien* [$m_{\text{stagiaire}} = 3.41$; $m_{\text{enseignant}} = 3.20$];
- *empathie* [$m_{\text{stagiaire}} = 3.31$; $m_{\text{enseignant}} = 3.18$];
- *incertitude* [$m_{\text{stagiaire}} = 0.70$; $m_{\text{enseignant}} = 0.58$].

Si on observe les projections sur les axes, les stagiaires sont jugés comme plus *coopératifs* que les enseignants, mais moins *autoritaires*. Les différences (voir tableau 23) sont en effet significatives, ainsi que celle calculée pour l'axe *optimum*.

TABLEAU 23. — Enseignants et stagiaires : différences sur les axes.

	$m_{\text{enseignant}}$	$m_{\text{stagiaire}}$	t	p(t)
Proximité	1.79	2.38	-4.17	.00
Influence	1.00	.70	4.90	.00
Optimum	2.21	2.65	-3.27	.00

t : valeur du t de Student (test non apparié) ; $df = 97$
 p(t) : probabilité associée au t de Student

Chapitre 15

Confrontation des représentations

Dans ce chapitre, nous comparons les représentations issues des variantes *élève*, *auto-perception* et *maître de stage*. Nous examinons successivement les corrélations et les différences pour chaque combinaison de variantes prises deux à deux. Le profil *idéal* n'est pas pris en considération puisqu'il n'illustre pas une représentation des interactions effectives entre stagiaire et élèves, mais une vision optimale de ce qu'elles pourraient être.

15.1. Confrontation *auto-perception* vs *maître de stage*

Nous présentons dans le tableau 24 (page suivante) les corrélations et les différences (t de Student apparié) entre les variantes *auto-perception* et *maître de stage*.

En premier lieu, les corrélations calculées sont toutes positives et significatives ($< 1\%$ pour six octants et $< 5\%$ pour les deux restants). Elles varient entre .22 et .50, avec une moyenne de .38. Les différences quant à elles se remarquent uniquement sur deux octants :

- *insatisfaction* : les maîtres de stage jugent les stagiaires plus insatisfaits;
- *réprimande* : les maîtres de stage jugent les stagiaires moins réprimandants.

Le coefficient de corrélation pour l'axe de *proximité* est relativement élevé ($r = .47$), tandis que celui pour l'axe d'*influence* est plutôt faible (bien que significatif avec un r de .27).

TABLEAU 24. — Corrélations et différences entre *auto-perception* et *maître de stage*.

	r	p(r)	t	p(t)
Directivité	.43	.00 **	-1.79	.08
Soutien	.37	.01 **	-1.10	.28
Empathie	.22	.04 *	-1.10	.28
Responsabilisation	.46	.00 **	.49	.62
Incertitude	.34	.00 **	-.86	.39
Insatisfaction	.50	.00 **	-2.46	.02 *
Réprimande	.43	.00 **	2.14	.04 *
Sévérité	.24	.02 *	-1.01	.31
Proximité	.47	.00 **	-.40	.68
Influence	.27	.01 *	-.19	.85

r : coefficient de corrélation de Bravais-Pearson
p(r) : probabilité associée à la corrélation
t : valeur du t de Student (test apparié) ; df = 85
p(t) : probabilité associée au t de Student

* significatif à 5%
** significatif à 1%

Si on calcule, pour chaque stagiaire, une variable correspondant à la somme des différences sur chaque octant entre *auto-perception* et représentations du *maître de stage*, on constate des différences selon le sexe. En effet, les femmes (stagiaires) montrent des divergences beaucoup moins grandes avec leur maître de stage que les hommes [$t_{(84)} = 2.39$; $p = .019$]. La moyenne des corrélations sur les huit octants chute à .18 si l'on ne prend en compte que les hommes (contre .42 pour les femmes seules).

15.2. Confrontation *auto-perception* vs élève

A nouveau, les corrélations entre les deux variantes prises en compte sont positives et significatives (< 1%) pour les huit octants. Elles varient entre les valeurs .30 et .46, avec une moyenne de .40.

Les différences (t de Student apparié) se remarquent sur quatre octants :

- *directivité* : les élèves jugent le stagiaire plus directif;
- *incertitude* : les élèves jugent le stagiaire moins incertain;
- *réprimande* : les élèves jugent le stagiaire moins réprimandant;
- *sévérité* : les élèves jugent le stagiaire moins sévère.

En examinant en détail les projections sur les axes, on relève des corrélations significatives (indiquant une concordance des deux variantes), mais aussi une différence significative (*proximité*), les élèves percevant le stagiaire comme étant beaucoup plus coopératif dans ses interactions qu'il ne se perçoit lui-même.

TABLEAU 25. — Corrélations et différences entre *auto-perception* et *élève*.

	r	p(r)	t	p(t)
Directivité	.41	.00 **	-7.00	.00 **
Soutien	.30	.01 **	-1.07	.29
Empathie	.37	.00 **	1.32	.19
Responsabilisation	.44	.00 **	-.53	.60
Incertitude	.34	.00 **	3.74	.00 **
Insatisfaction	.46	.00 **	-.59	.56
Réprimande	.46	.00 **	2.29	.03 *
Sévérité	.46	.00 **	9.09	.00 **
Proximité	.56	.00 **	-3.04	.00 **
Influence	.41	.00 **	.64	.52

L'adéquation entre ces deux profils est donc meilleure puisque les corrélations sont plus élevées. Néanmoins, en examinant les différences, les élèves ont tendance à évaluer trop favorablement les stagiaires en terme de *proximité*. Sur ce point, stagiaires et maîtres de stage paraissent plus proches.

15.3. Confrontation *maître de stage* vs *élève*

Des analyses identiques ont été réalisées entre les variantes *maître de stage* et *élève*. La moyenne des corrélations pour les huit octants se retrouve à .36 avec, pour l'un d'eux, un coefficient non significatif (voir tableau 26). Les différences sont plus nombreuses que pour les deux autres confrontations :

- *directivité* : les élèves jugent le stagiaire plus directif;
- *empathie* : les élèves jugent le stagiaire moins empathique;
- *incertitude* : les élèves jugent le stagiaire moins incertain;
- *insatisfait* : les élèves jugent le stagiaire moins insatisfait;
- *sévérité* : les élèves jugent le stagiaire moins sévère.

TABLEAU 26. — Corrélations et différences entre *maître de stage* et *élève*.

	r	p(r)	t	p(t)
Directivité	.33	.00 **	-3.06	.00 **
Soutien	.10	.38	.12	.90
Empathie	.23	.03 *	2.19	.03 *
Responsabilisation	.41	.00 **	-1.06	.29
Incertitude	.43	.00 **	4.20	.00 **
Insatisfaction	.53	.00 **	2.16	.03 *
Réprimande	.55	.00 **	.04	.97
Sévérité	.33	.02 *	8.71	.00 **
Proximité	.47	.00 **	-2.11	.04 *
Influence	.36	.00 **	.75	.46

Au niveau des axes, les deux coefficients de corrélation sont significatifs, ce qui indique une bonne adéquation. Pour ce qui est des différences, seul l'axe de *proximité* présente une valeur dont la probabilité se trouve en dessous du seuil de 5%, montrant ainsi que les élèves perçoivent plus que les maîtres de stage la coopération.

15.4. Comparaisons sur l'axe *optimum*

Il nous paraît également intéressant de confronter les diverses représentations au niveau d'une évaluation plus normative, à savoir la perception d'interactions optimales, autrement dit, s'approchant d'un profil *idéal* (voir pp. 160-161). Avec une procédure identique (corrélation et t de Student apparié), nous avons comparé les variantes deux à deux (tableau 27).

Les résultats sont très similaires à ceux concernant l'axe *proximité* (ce dernier étant en effet relativement proche de l'axe *optimum*). Les corrélations sont bien marquées pour les trois comparaisons, mais seule une différence apparaît de manière significative (entre l'*auto-perception* et la variante *élève*). Si l'on compare les moyennes, les élèves ont tendance à percevoir les interactions un peu plus favorablement ($m = 2.62$) que les stagiaires ou les maîtres de stage ($m = 2.43$, respectivement $m = 2.48$).

TABLEAU 27. — Corrélations et différences pour la variable *optimum*.

	r	p(r)	t	p(t)
<i>Auto-perception - maître de stage</i>	.48	.00 **	-.58	.56
<i>Auto-perception - élève</i>	.48	.00 **	-2.84	.01 **
<i>Maître de stage - élève</i>	.41	.00 **	-1.69	.10

15.5. Lien entre différence de représentation et évaluation sur l'axe *optimum*

Nous avons pu mettre en évidence, dans ce chapitre, que les représentations selon les trois variantes (*auto-perception*, *maître de stage* et *élève*) présentent des profils relativement concordants (corrélations moyennes à fortes), mais montrent néanmoins des différences en terme de scores sur les différents octants et axes.

Afin d'examiner si ces différences observées sont en lien avec les trois variantes en question, nous avons tout d'abord construit trois variables en faisant la somme des différences (en valeurs absolues) pour les huit octants entre les variantes, deux à deux. A l'aide de régressions multiples, nous les avons ensuite mises en lien avec les représentations plus ou moins favorables (axe *optimum*) attribuées aux interactions.

TABLEAU 28. — Régression multiple pour les différences *auto-perception - maître de stage*.

	Beta	Significativité
Optimum selon l' <i>auto-perception</i>	-.08	.51
Optimum selon le <i>maître de stage</i>	-.31	.01 *

Beta : coefficient de régression standardisé
N = 86

* significatif à 5%
** significatif à 1%

Pour la première analyse (tableau 28), on constate que lorsqu'il y a des divergences entre le stagiaire et son maître de stage, elles sont en partie dues à une évaluation moins favorable de la part de l'enseignant sur l'axe *optimum*. Le coefficient *beta* n'affiche pas une valeur très élevée, mais cette dernière est tout de même significative.

TABLEAU 29. — Régression multiple pour les différences *auto-perception - élève*.

	Beta	Significativité
Optimum selon l' <i>auto-perception</i>	-.51	.00 **
Optimum selon les <i>élèves</i>	.14	.20

Dans la deuxième analyse (tableau 29), les différences de perception peuvent être expliquées en partie par une sous-estimation que les stagiaires font de leurs interactions. Plus il y a de divergences entre l'*auto-perception* et les représentations des *élèves*, et plus le stagiaire s'est auto-évalué défavorablement.

TABLEAU 30. — Régression multiple pour les différences *maître de stage - élève*.

	Beta	Significativité
Optimum selon le <i>maître de stage</i>	-.54	.00 **
Optimum selon les <i>élèves</i>	.02	.86

Finalement, en observant les résultats qui concernent la troisième analyse de régression (tableau 30), la même constatation peut se faire à l'égard des maîtres de stage. Les différences observées entre leurs représentations et celles des élèves dans la classe sont fortement en lien avec une évaluation moins optimale des interactions stagiaire-élèves de leur part.

Ces résultats ne veulent pas forcément dire que les différences ne sont jamais dues aux élèves. En effet, le coefficient de régression ne met en évidence que des liens (ou relations) et il se peut que les représentations des élèves soient parfois plus favorables, parfois moins, mais pas de façon systématique. Cependant, si on ne peut pas attribuer ces divergences aux représentations des élèves, le poids des prédicteurs standardisés pour les deux autres variantes (*auto-perception* et *maître de stage*) met en évidence leurs influences non négligeables.

Chapitre 16

Divergences dans les perceptions des élèves

Pour construire le profil de la variante *élève* (destiné à chaque stagiaire), nous avons calculé par classe une moyenne des représentations des élèves. Cependant, au sein d'une même classe, les élèves ne sont pas forcément unanimes quant à leurs perceptions des interactions du stagiaire.

Nous allons, dans ce chapitre, nous pencher sur les divergences que l'on peut mettre en évidence, et plus particulièrement sur les variables qui peuvent avoir un impact sur ces dernières. L'unité d'analyse sera donc l'élève.

16.1. Différences entre les stagiaires

La première analyse que nous effectuons consiste à déterminer le pourcentage de variance dans les représentations des élèves qui est attribuable aux différents stagiaires. Nous avons donc réalisé des analyses de variance pour chacune des huit dimensions (tableau 31, page suivante). La base de données utilisée incluait donc tous les profils *élèves* ($N = 1651$).

On observe qu'un pourcentage de variance appréciable (de 20 à 38%) peut être attribué au stagiaire. Les représentations des élèves au sein d'une même classe sont donc proches. Cette cohérence pour évaluer un stagiaire donné est par conséquent forte, bien que les différences entre les profils individuels des stagiaires ne soient pas très marquées.

TABLEAU 31. — Analyses de variance en fonction du stagiaire.

	%var	F	p(F)
Directivité	.24	5.70	.00 **
Soutien	.24	5.70	.00 **
Empathie	.25	6.29	.00 **
Responsabilisation	.25	6.08	.00 **
Incertitude	.20	4.48	.00 **
Insatisfaction	.27	6.86	.00 **
Réprimande	.37	11.04	.00 **
Sévérité	.26	6.35	.00 **
Proximité	.38	11.14	.00 **
Influence	.23	5.35	.00 **

%var : pourcentage de variance expliquée
 F : coefficient de Fisher ; df = 85, 1565
 p(F) : probabilité associée au test de Fisher

* significatif à 5%
 ** significatif à 1%

16.2. Différences selon le sexe de l'élève et le sexe du stagiaire

Pour évaluer les différences attribuables au sexe du stagiaire et au sexe de l'élève (ainsi que les éventuelles interactions entre eux), nous avons effectué des analyses de variance à deux facteurs (voir tableau 32, page suivante). Afin de pouvoir mieux interpréter les éventuelles différences significatives, la figure 27 (p. 178) présente quant à elle, pour chaque octant, les scores correspondant aux analyses réalisées⁴⁰.

⁴⁰ Afin d'avoir une meilleure lisibilité, nous avons réduit l'axe des ordonnées à une unité. Les différences apparaissent ainsi plus clairement. Cependant, les scores variant d'une dimension à l'autre, la comparaison entre les graphiques devient plus difficile.

TABLEAU 32. — Analyses de variance en fonction du sexe du stagiaire et de l'élève.

	Sexe du stagiaire		Sexe de l'élève		Effet d'interaction	
	%var	F p(F)	%var	F p(F)	%var	F p(F)
Directivité	.03	50.58 .00 **	.00	1.22 .27	.01	10.23 .00 **
Soutien	.01	12.46 .00 **	.00	.00 .99	.00	3.90 .05 *
Empathie	.00	7.77 .01 **	.00	.38 .54	.00	4.63 .03 *
Responsabilisation	.00	.81 .37	.00	2.57 .11	.00	3.58 .06
Incertitude	.04	63.08 .00 **	.00	.56 .45	.00	5.39 .02 *
Insatisfaction	.01	17.63 .00 **	.00	2.30 .13	.00	2.02 .16
Réprimande	.00	2.93 .09	.00	3.53 .06	.00	.11 .74
Sévérité	.00	3.71 .05	.00	7.13 .01 **	.00	.62 .43
Proximité	.01	22.02 .00 **	.00	1.24 .27	.00	4.27 .04 *
Influence	.02	27.44 .00 **	.00	.88 .35	.00	3.36 .07
Optimum	.02	35.20 .00 **	.00	.80 .37	.00	6.24 .01 *

%var : pourcentage de variance expliquée
 F : coefficient de Fisher ; df = 1, 1, 1647
 p(F) : probabilité associée au test de Fisher

* significatif à 5%
 ** significatif à 1%

On observe, pour trois dimensions de *coopération* (à droite dans l'octogone), des effets d'interactions significatifs. Les garçons varient peu dans leur évaluation (sauf pour la *directivité*), alors que les filles évaluent les femmes avec des scores plus élevés que ceux donnés aux hommes. Pour les dimensions d'*opposition* (à gauche), les hommes semblent avoir tendance à être évalués de manière un peu plus négative (ils sont jugés comme étant davantage en opposition), ceci d'autant plus que l'évaluateur est un garçon.

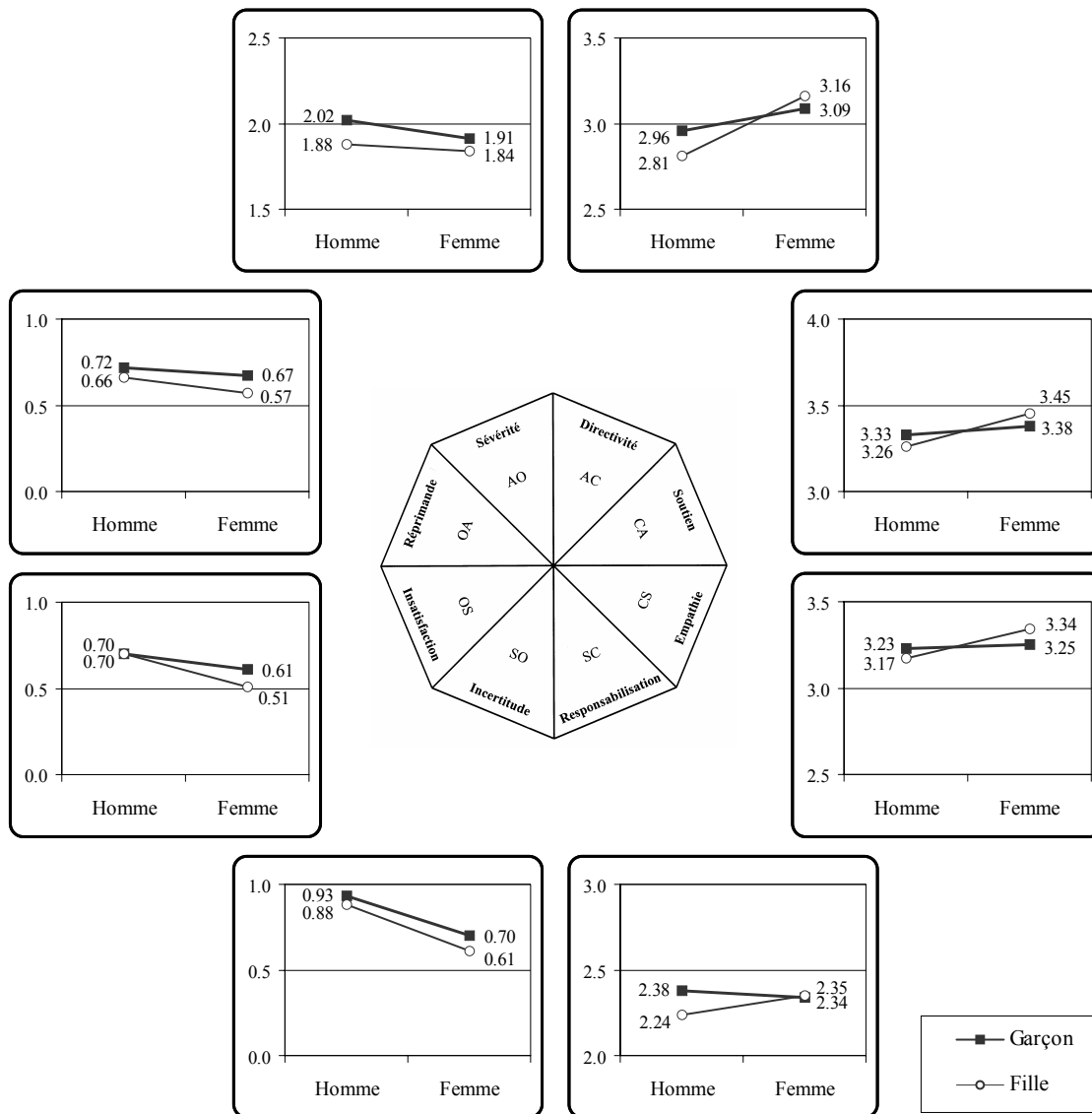


FIGURE 27. — Moyennes des octants selon le sexe du stagiaire et de l'élève.

Bien que les analyses de variance effectuées soient significatives pour plusieurs octants, il faut noter qu'en terme de moyennes, les différences observées ne sont pas très grandes. Pour les huit octants, elles varient entre les groupes de .14 à .35 (avec une moyenne de .21), alors que l'échelle de Likert a une étendue de 4.

La figure 28 propose, pour les trois axes – nous y avons inclus l'axe *optimum* – les graphiques correspondants (présentés sous une

forme similaire). L'écart entre les moyennes se creuse (.44) lorsqu'on analyse les profils sous l'angle plus normatif de l'axe *optimum*.

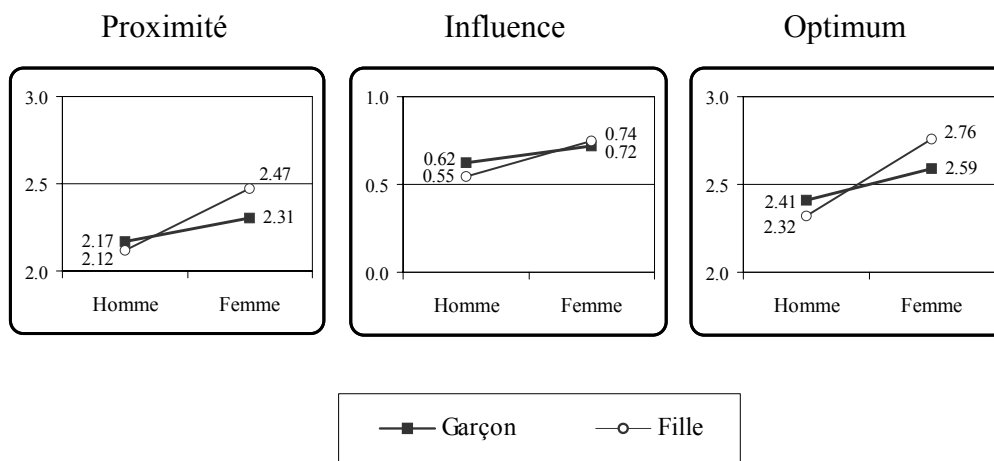


FIGURE 28. — Moyennes des axes selon le sexe du stagiaire et de l'élève.

16.3. Différences selon le degré de la classe

Les autres différences que l'on peut mettre en évidence concernent le degré de la classe et celui des élèves. Nous faisons en effet une distinction entre ces deux variables étant donné que notre échantillon comporte plusieurs classes à deux degrés. Pour cette analyse, nous n'avons pas pris en compte les données issues des classes de 3^{ème} année primaire vu que cela ne concerne que trois stagiaires.

On remarque (figure 29), pour chaque octant, un contraste entre les classes à un degré (5^{ème} ou 6^{ème}) et celles à deux degrés (5-6^{ème}). Dans ces classes-là, les interactions avec le stagiaire sont perçues par les élèves comme étant globalement plus axées vers la *coopération*. Si l'on prend en considération l'absence de différence pour l'octant *responsabilisation*, on peut noter que les élèves de ces classes à deux degrés – représentant 17% de l'échantillon total – perçoivent les profils interactionnels de leurs stagiaires comme plus optimaux.

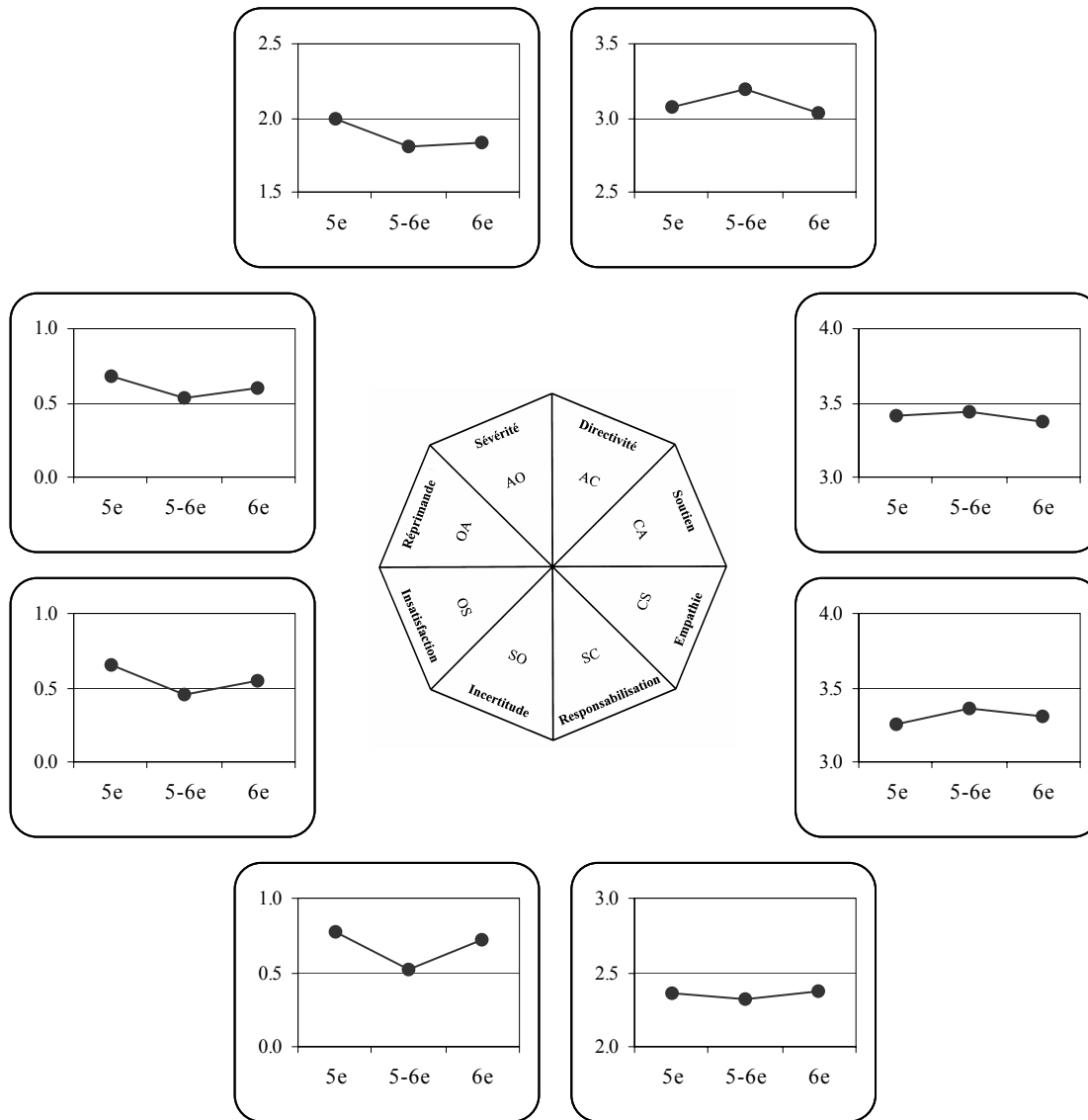


FIGURE 29. — Moyennes des octants selon le degré de la classe.

En ce qui concerne les tests inférentiels, nous avons procédé de la manière suivante : analyse de variance selon le degré de la classe (5^{ème}, 5-6^{ème} et 6^{ème}) et selon le degré auquel se trouve l'élève (5^{ème} ou 6^{ème}). Les effets d'interactions ne sont pas présents puisqu'ils s'agit de données « encapsulées » (dans les classes de 6^{ème} il n'y a que des élèves de ce degré-là, et de même pour les classes de 5^{ème} année).

Les résultats de ces analyses (tableau 33) indiquent des différences significatives en fonction du degré de la classe pour quatre octants. Les pourcentages de variance expliquée sont relativement faibles – surtout comparés à ceux mis en évidence dans les différences entre stagiaires – mais néanmoins significatifs grâce au nombre de profils analysés.

Pour ce qui est des effets du degré des élèves, aucun n'a pu être mis en évidence dans nos analyses. Cela indique que les élèves des classes à deux degrés ont des représentations suffisamment proches pour atténuer les différences observées entre les degrés des classes de 5^{ème} et 6^{ème}.

TABLEAU 33. — Analyses de variance en fonction du degré de la classe et des élèves.

	Degré de la classe			Degré des élèves		
	%var	F	p(F)	%var	F	p(F)
Directivité	.01	6.51	.00 **	.00	1.04	.31
Soutien	.00	.64	.53	.00	1.23	.27
Empathie	.00	2.68	.07	.00	.27	.61
Responsabilisation	.00	.89	.41	.00	.48	.49
Incertitude	.03	20.48	.00 **	.00	1.11	.29
Insatisfaction	.01	8.07	.00	.00	3.28	.07
Réprimande	.00	3.79	.02 *	.00	.42	.52
Sévérité	.01	4.46	.01 *	.00	.07	.79
Proximité	.01	6.50	.00 **	.00	.08	.78
Influence	.01	7.49	.00 **	.00	.07	.42
Optimum	.01	9.46	.00 **	.00	.02	.89

%var : pourcentage de variance expliquée
 F : coefficient de Fisher ; df = 2, 1, 1582
 p(F) : probabilité associée au test de Fisher

* significatif à 5%
 ** significatif à 1%

Dans les post-hoc (Least Significant Difference) réalisés sur les dimensions qui indiquent un coefficient de Fisher significatif, on trouve :

- *Directivité* : $6^{\text{ème}} = 5^{\text{ème}} < 5-6^{\text{ème}}$
(m = 3.03) (m = 3.08) (m = 3.19)
- *Incertitude* : $5-6^{\text{ème}} < 6^{\text{ème}} = 5^{\text{ème}}$
(m = 0.52) (m = 0.73) (m = 0.77)
- *Réprimande* : $5-6^{\text{ème}} = 6^{\text{ème}} < 5^{\text{ème}}$
(m = 0.53) (m = 0.59) (m = 0.68)
- *Sévérité* : $5-6^{\text{ème}} = 6^{\text{ème}} < 5^{\text{ème}}$
(m = 1.81) (m = 1.84) (m = 1.99)

Pour les différences selon les trois axes, nous retrouvons dans la figure 30 les moyennes pour les trois degrés. Les post-hoc (Least Significant Difference) réalisés donnent les résultats suivants :

- *Proximité* : $5^{\text{ème}} < 6^{\text{ème}} < 5-6^{\text{ème}}$
(m = 2.26) (m = 2.36) (m = 2.50)
- *Influence* : $6^{\text{ème}} < 5^{\text{ème}} < 5-6^{\text{ème}}$
(m = 0.64) (m = 0.71) (m = 0.78)
- *Optimum* : $5^{\text{ème}} < 6^{\text{ème}} < 5-6^{\text{ème}}$
(m = 2.55) (m = 2.62) (m = 2.83)

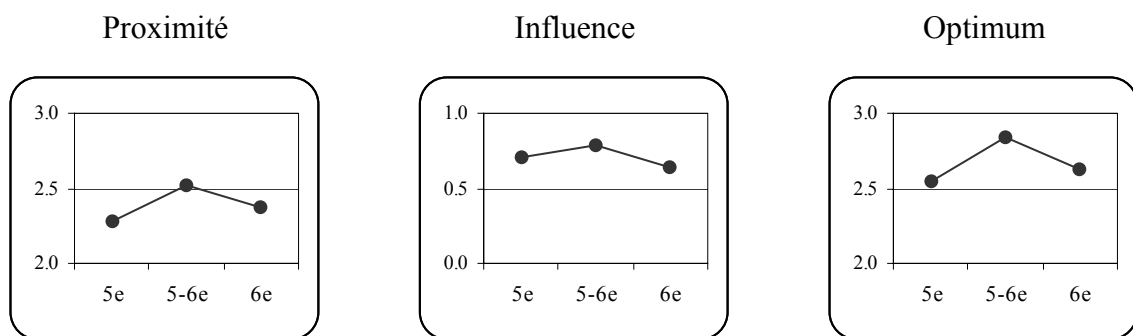


FIGURE 30. — Moyennes des axes selon le degré de la classe.

16.4. Influence du nombre d'élèves par classe

Un dernier élément que nous avons souhaité prendre en considération dans l'exploration des facteurs susceptibles d'influer sur les représentations des interactions est relatif au nombre d'élèves dans la classe. Ce nombre varie dans notre échantillon entre 10 et 27, mais aucune des corrélations que nous avons calculées ne présente un coefficient significatif, ce qui nous laisse présumer une absence d'influence quelconque de la taille de la classe sur les interactions stagiaire-élèves.

16.5. Dispersion des représentations des élèves au sein de la classe

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, on peut s'attendre à des divergences dans les représentations des élèves (aussi minimales soient-elles) au sein d'une même classe. L'étendue de ces divergences pouvant fluctuer d'une classe à l'autre, nous tentons de déterminer dans ce sous-chapitre si ces divergences sont en lien avec les représentations moyennes des élèves.

Nous avons construit une variable « dispersion » qui correspond à la moyenne des écarts-types sur les 40 items du *PIS*, pour les élèves d'une classe donnée (et ceci pour les 86 classes de notre échantillon). L'unité se rapportant à cette valeur n'est guère importante, puisqu'il n'est pas utile de discuter les scores en soi, mais plutôt de leurs liens avec d'autres variables. Plus le score de cette nouvelle variable est élevé, plus le désaccord entre élèves d'une classe est grand. Une valeur faible indique donc, par conséquent, une plus grande unanimité.

Le tableau 34 indique les corrélations partielles entre cette mesure de « dispersion » et les octants du *PIS* pour les variantes *élève* et *auto-perception*, en contrôlant le nombre d'élèves par classe qui pourrait être un facteur qui augmente artificiellement la dispersion des représentations au sein de la classe.

TABLEAU 34. — Corrélations partielles entre la « dispersion » des représentations des élèves et les dimensions du *PIS*, en contrôlant le nombre d'élèves par classe.

	Elève		Auto-perception	
	r	p(r)	r	p(r)
Directivité	-.72	.00 **	-.35	.00 **
Soutien	-.73	.00 **	-.20	.07
Empathie	-.79	.00 **	-.36	.00 **
Responsabilisation	-.61	.00 **	-.47	.00 **
Incertitude	.53	.00 **	.02	.86
Insatisfaction	.82	.00 **	.30	.01 **
Réprimande	.74	.00 **	.31	.00 **
Sévérité	.65	.00 **	.31	.00 **
Proximité	-.87	.00 **	-.45	.00 **
Influence	.26	.02 *	.27	.01 *
Optimum	-.87	.00 **	-.36	.00 **

r : coefficient de corrélation de Bravais-Pearson, N = 86
p(r) : probabilité associée à la corrélation

* significatif à 5%
** significatif à 1%

Les corrélations que l'on peut observer dans le tableau ci-dessus sont relativement fortes pour la variante *élève*. On peut expliquer partiellement ces résultats par des effets plancher et plafond sur certaines dimensions qui font que certains stagiaires (par exemple ceux qui obtiennent des scores élevés pour les octants *CA*, *CS* et *SC* et/ou très faibles pour *SO*, *OS* et *OA*) affichent des valeurs de dispersion plus petites que ceux qui ont des scores plus modérés. Le fait d'avoir des scores plus extrêmes dans plusieurs dimensions diminue donc cette dispersion mesurée entre les élèves et augmente donc artificiellement les liens entre les variables.

Cependant, plusieurs éléments indiquent manifestement que ce lien existe en réalité. Premièrement, les octants dont les distributions sont les meilleures (*responsabilisation* et *sévérité*) présentent des coefficients de corrélation un peu plus élevés que pour des octants dont la distribution est plus asymétrique (p.ex. *incertitude*). De plus, bien que les histogrammes des distributions pour certains items ne soient pas symétriques, aucun indice de symétrie calculé ne dépasse les valeurs considérées comme extrêmes (Kline, 1998). Les distributions ne peuvent donc être responsables que d'une partie seulement des corrélations trouvées. Deuxièmement, et avec une explication analogue, les corrélations avec la variante *auto-perception* (voir tableau 34) dépassent un seuil de $r = .30$ pour six octants (ces coefficients sont significatifs quoique nettement plus faibles), alors que les distributions sont symétriques pour les dimensions de cette variante. Troisièmement, afin de nous assurer que les écarts entre les représentations des élèves d'une même classe soient comparables d'un octant à l'autre, nous avons calculé pour chacun d'entre eux la moyenne des coefficients de corrélation entre sa propre dispersion et celle des sept autres dimensions. Bien que les valeurs se tiennent parmi les plus faibles pour les dimensions les plus modérées (*SC* et *AO*), les coefficients sont largement significatifs ($r = .54$, respectivement $r = .47$), ce qui indique que lorsqu'il y a désaccord entre les élèves, ce désaccord touche tous les aspects des représentations des interactions.

Chapitre 17

Importance des profils pour le stagiaire

17.1. Objectivité perçue par les stagiaires dans les profils

Avant et après le stage, nous avons demandé aux stagiaires (volée 2003 uniquement) – par le biais d’un petit questionnaire – quels sont les profils qui devraient donner, selon eux, une image proche de la réalité. La figure 31 présente les fréquences de réponses pour chaque variante, avant et après le stage. Les résultats sont donnés en pourcentages et relativement aux échelles de Likert qui leur étaient présentées (c’est-à-dire de -3 « loin de la réalité » à +3 « proche de la réalité »).

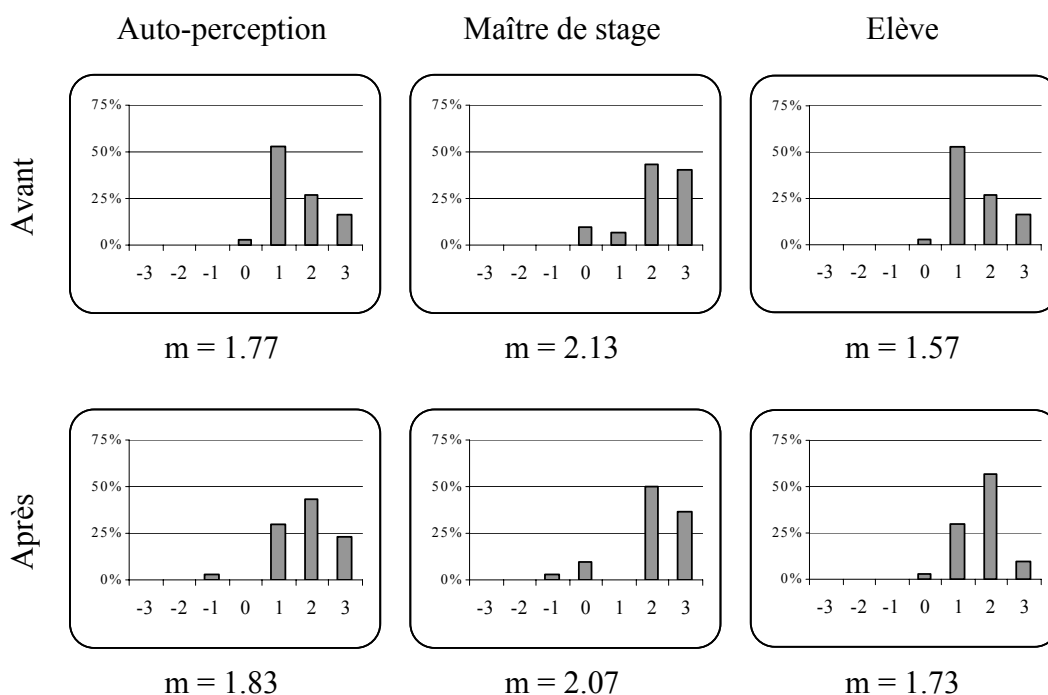


FIGURE 31. — Distribution des avis concernant l’objectivité des profils.

De manière générale, les stagiaires ont une confiance relativement élevée dans la similitude des représentations avec la réalité. Peu nombreux sont ceux qui indiquent leur appréciation sur la partie négative de l'échelle. Le profil construit sur les représentations du maître de stage est celui qui est, à leurs yeux, le plus objectif, avant comme après le stage (c'est-à-dire après avoir vu effectivement les profils).

On peut mieux comprendre encore ces résultats à la lumière des explications que les stagiaires donnent pour justifier leur choix⁴¹. Les arguments en faveur du maître de stage sont principalement axés sur ses compétences ainsi que sa position externe :

« Le maître a du recul par rapport à moi qui étais dans le feu de l'action. Il voyait très bien les choses et avait une bonne connaissance de ce que je suis aussi en dehors de l'école. »

« Mon maître de stage, car il pose un regard neutre de professionnel sur mon travail avec les élèves. »

« Il a une grande expérience derrière lui et cela lui permet déjà de se rendre vraiment compte des points forts et des points faibles d'un stagiaire.

« Le maître de stage a le rôle de l'arbitre. Il est neutre. »

Lorsque les représentations du maître de stage sont mises en doute, les commentaires sont les suivants :

« J'ai l'impression que mon prof de stage n'a pas vraiment eu l'occasion de m'observer. »

« Le maître de stage n'était pas forcément concentré sur ce que je faisais ou disais. »

« Le maître de stage voit cela de l'extérieur, donc ne fait pas vraiment partie de la relation. »

« Il est là en tant que spectateur et non acteur. »

⁴¹ Commentaires récoltés auprès des stagiaires de la volée 2002 (N = 53), sur la base d'une question ouverte (après le stage) : « Selon moi, quel est le profil qui rend le mieux compte de ce que je suis avec les élèves ? Comment puis-je justifier cette réponse ? »

Quelques arguments en faveur de l'auto-perception :

« J'ai un regard certainement plus subjectif, mais que je juge important car enseigner implique aussi de vivre les choses et de les sentir, les ressentir. »

« Je me suis évaluée correctement, et je pense être bien placée pour savoir comment je suis avec les élèves. »

« En m'auto-évaluant le plus sincèrement possible, j'obtiens un profil qui me correspond et je peux mieux me prononcer sur des aspects plus personnels touchant à l'affectif par exemple. »

Les arguments en défaveur sont plutôt de l'ordre d'une trop grande implication dans la situation d'enseignement :

« Quant à mon auto-perception, je dirais qu'elle me donne un avis interne qui n'est pas forcément toujours objectif. »

« Je ne peux pas vraiment me rendre compte de comment je suis avec les élèves. »

« Moi, je peux être influencée par l'humeur du moment. »

Pour ce qui est du profil donné par le biais des élèves, on retrouve les arguments suivants, en termes de récepteurs privilégiés et de multiplicité (ou complémentarité) des représentations :

« Les élèves sont les premiers concernés et chacun d'eux ressent, a une idée précise des interactions qu'il a eu avec moi. »

« Je pense que 23 avis en valent mieux qu'un. »

« J'ai senti que les enfants avaient rempli ce test très consciencieusement. »

« Je pense que les perceptions des élèves seront riches d'informations sur mon contact avec eux. »

Les arguments en défaveur des représentations des élèves touchent des aspects liés à la validité :

« Je me demande si chacun a bien compris les questions et la façon de répondre. »

« Les élèves se sont peut-être montrés trop gentils pour me faire plaisir. »

Il nous faut encore noter que plusieurs stagiaires ont mentionné l'importance des trois profils, principalement pour leur caractère complémentaire, chacun pouvant avoir un biais, mais chacun pouvant apporter un regard différent.

Si l'on revient à la figure 31 (p. 187) et que l'on regarde les changements « avant-après », on constate qu'après lecture des profils, les évaluations des stagiaires augmentent sauf pour celui provenant du maître de stage, qui diminue très légèrement. Ce dernier reste néanmoins plus proche de la réalité selon les stagiaires. Mais, avant d'en tirer des conclusions, il faut examiner ces changements à la lumière des différences effectivement présentes dans les profils distribués.

Pour construire les trois graphiques relatifs aux comparaisons deux à deux, nous avons calculé pour chaque stagiaire la différence entre les scores des profils reçus (somme pour les huit octants). Nous avons ensuite gardé le tiers des stagiaires ayant les plus petites différences pour les comparer au tiers ayant les différences les plus marquées. La variable « changement d'appréciation » est positive lorsqu'aux yeux du stagiaire, le profil donne des informations qui sont davantage proches de la réalité. Lorsqu'elle affiche une valeur négative, cela indique une dépréciation du jugement quant à sa capacité à décrire les interactions.

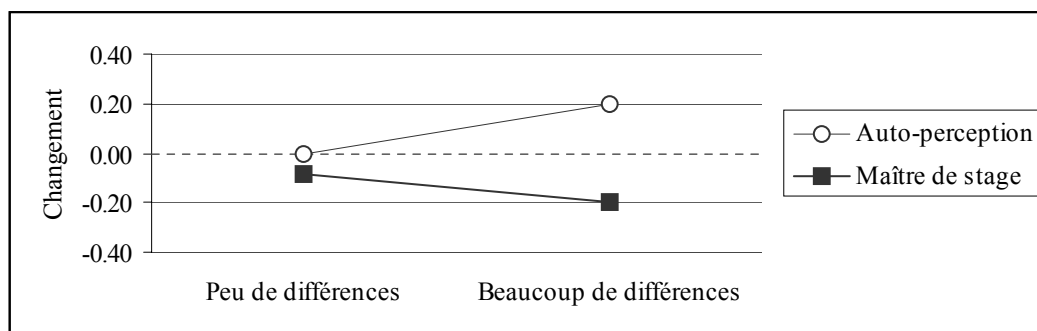


FIGURE 32. — Changement d'appréciation en fonction des différences *auto-perception vs maître de stage*.

La figure 32 nous indique que lorsque les différences sont petites entre les profils issus de l'*auto-perception* et du *maître de stage*, l'appréciation du stagiaire ne change guère quant aux profils qu'il juge plus ou moins proche de la réalité. Lorsque les différences sont plus importantes, on remarque un renforcement du bien-fondé de sa propre auto-perception et une diminution de l'appréciation du profil donné par son maître de stage.

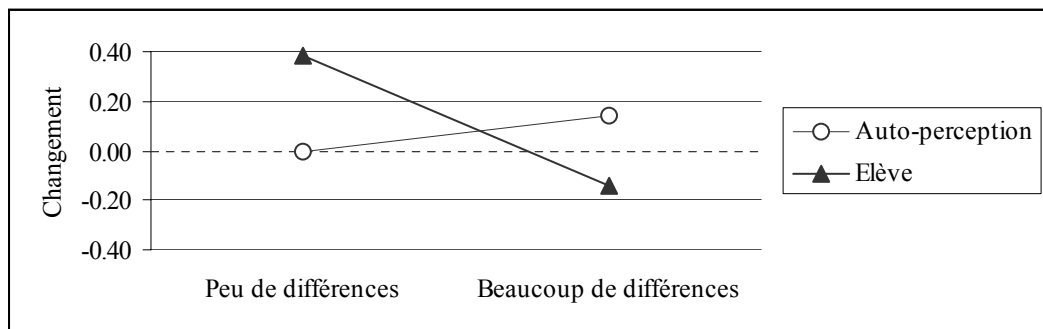


FIGURE 33. — Changement d'appréciation en fonction des différences *auto-perception vs élève*.

Lorsque les différences calculées entre les profils *auto-perception* et *élève* sont petites, le stagiaire tend à accorder un plus de crédit aux élèves (figure 33). En revanche, et de façon analogue aux comparaisons faites ci-dessus, de plus grandes différences semblent augmenter chez le stagiaire sa confiance en son propre jugement au détriment de ceux des élèves.

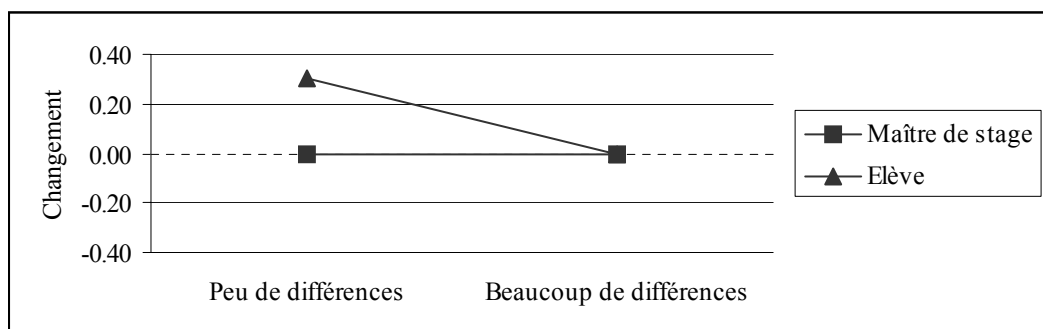


FIGURE 34. — Changement d'appréciation en fonction des différences *maître de stage vs élève*.

Finalement, lorsque les différences observées entre les profils ne le concernent pas directement, de grandes différences n'atténuent pas la confiance du stagiaire dans les profils reçus. Par contre, si les profils sont proches, il juge après évaluation les élèves comme étant en fin de compte plus objectifs qu'il ne le pensait a priori.

En résumé, on constate que lorsque l'auto-perception du stagiaire est impliquée dans les différences de profils, et que ces dernières sont relativement grandes, le stagiaire a plutôt tendance à renforcer l'appréciation de son propre jugement en le considérant comme étant plus objectif. Lorsque les différences sont plus minimes, cela profite en général aux élèves dont les profils gagnent en confiance chez le stagiaire. L'objectivité accordée aux profils donnés par le maître de stage ne varie que très faiblement, et uniquement lorsque le stagiaire peut constater des écarts avec sa propre perception. Il faut encore noter que tous ces changements d'appréciation sont relativement modérés. La présentation des profils ne modifie que peu, chez le stagiaire, son jugement quant à leur objectivité.

17.2. Profils utiles à l'amélioration des interactions

A l'instar des questions concernant l'appréciation de l'objectivité des profils, les stagiaires ont également donné leur avis, avant le stage, sur les profils qui leur seraient utiles pour améliorer leurs interactions avec les élèves. La figure 35 présente les fréquences sur une échelle de Likert à 6 positions (de -3 « Pas nécessaire » à +3 « Très nécessaire », sans point neutre).

Les stagiaires jugent les profils provenant des élèves comme étant très nécessaires. Deux tiers d'entre eux indiquent en effet la valeur maximum de l'échelle (+3), et aucun ne se trouve dans la partie négative. Il n'en est pas de même pour les deux autres profils : ceux provenant des maîtres de stage, bien qu'avec une moyenne de 2.18, affichent des évaluations un peu plus nuancées, tout comme ceux résultant de l'auto-perception, qui sont jugés eux aussi nécessaires, mais dans une moindre mesure.

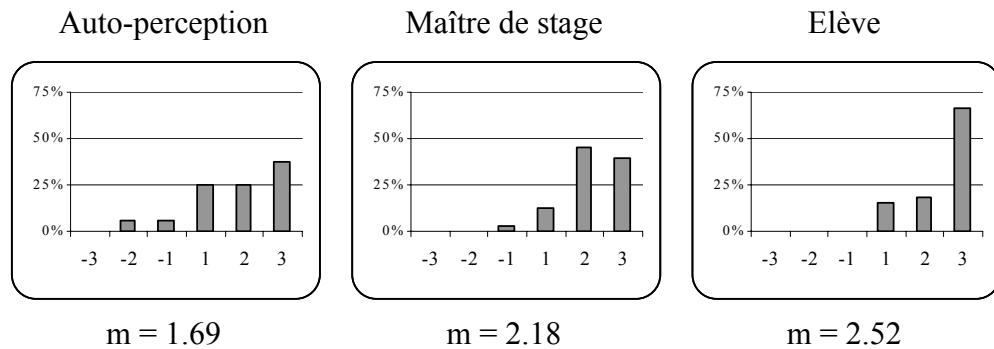


FIGURE 35. — Profils nécessaires à l'amélioration des interactions.

On observe donc ici un renversement de situation. Les profils des élèves qui étaient jugés comme les plus éloignés de la réalité (mais tout de même avec une moyenne positive) se révèlent être les plus nécessaires aux stagiaires. Les corrélations entre ces deux aspects (objectivité et utilité) n'indiquent du reste aucun lien significatif.

Cette importance donnée aux élèves et à leurs représentations des interactions se retrouve dans les réponses aux questions ouvertes :

« Ils sont les premiers concernés par mon enseignement, et les mieux placés pour donner leur avis. »

« L'essentiel c'est qu'ils se sentent bien avec moi, avec le travail que j'effectue avec eux, qu'ils aient envie de venir à l'école. »

17.3. Facteurs influençant les interactions

Dans le but de connaître les éléments qui – aux yeux des stagiaires – influencent leurs interactions avec les élèves, nous leur avons présenté huit facteurs (que nous avons pu repérer dans les réponses aux questions ouvertes de la première version du questionnaire en ligne). Nous les présentons par ordre décroissant d'importance, évalués à l'aide d'une échelle de Likert à 6 positions (de 0 « Aucune influence » à 5 « Influence maximale »). Nous y rajoutons également des commentaires retranscrits de certaines réponses à la question ouverte (volée 2002) : « Selon moi, quels sont les facteurs qui ont influencé mon profil ? ».

Avec une moyenne élevée ($m = 4.17$), le facteur qui vient en tête est le caractère et la personnalité du stagiaire. A quelques exceptions près, les stagiaires sont conscients du rôle de leur personnalité et de leur caractère dans l'établissement de leurs interactions (figure 36). Pour plus de la moitié d'entre eux, ce facteur a un degré d'influence maximale.

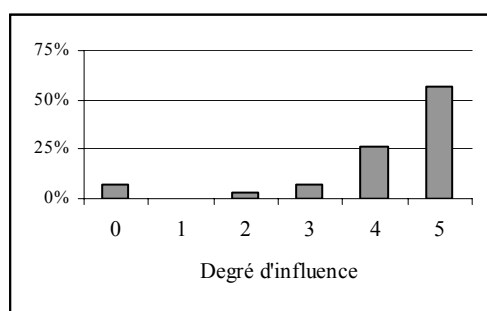


FIGURE 36. — Influence du caractère et de la personnalité du stagiaire.

Dans un discours plus libre, nous relevons parmi les nombreux commentaires relatifs à la personnalité du stagiaire les remarques suivantes :

« C'est avant tout mon caractère. Je ne peux pas radicalement changer en quatre semaines. Je peux m'adapter à la classe, à l'atmosphère de la classe mais je resterai quelque part moi-même. »

« Ma personnalité est d'après moi le facteur-clé de mon profil. Je n'ai essayé de ressembler à personne, mais de donner le meilleur de moi-même. »

« Je pense que c'est surtout ma manière d'être qui a influencé mon profil. Les enfants ont répondu de façon tout à fait cohérente à mon attitude en classe. »

« Ma personnalité et mes convictions personnelles ont donné le ton à ce profil. »

« Le caractère de la personne est un des facteurs principaux. Celui qui a un tempérament plus calme se mettra moins facilement en colère qu'une personne plus impulsive, même si tout plein de facteurs extérieurs l'irritent. »

Le deuxième facteur retenu par les stagiaires est le caractère des élèves ($m = 3.80$). Si la distribution des réponses sur l'échelle de Likert est plus étalée que pour le facteur précédent, il n'en demeure pas moins que les deux tiers des stagiaires jugent son influence comme étant très élevée (figure 37).

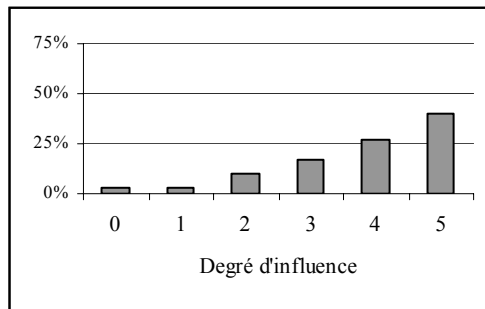


FIGURE 37. — Influence du caractère des élèves.

Au niveau des réponses aux questions ouvertes, certaines concernent l'ensemble de la classe (les interactions de manière générale) alors que d'autres se rapportent plus spécifiquement aux attitudes de certains élèves. Nous en donnons deux exemples :

« Mes interlocuteurs sont une classe. Des humains. L'influence des facteurs caractère, humeur, etc. est donc évidente. »

« Il y a eu pas mal dans le caractère de certains élèves. Comme ils ne voulaient pas travailler et voulaient m'embêter, j'ai dû les bousculer un peu. »

L'influence des conseils du maître de stage (figure 38, page suivante) est le facteur qui arrive en troisième position, avec une moyenne supérieure à 3 ($m = 3.40$). Pour bon nombre de stagiaires, le maître de stage est donc une personne de référence dont le savoir-faire, les conseils et les recommandations jouent un rôle important dans ce qui se passe entre eux et les élèves.

Pour illustrer ce facteur, nous avons sélectionné des phrases se rapportant à deux aspects. Le premier touche de manière concrète les conseils ou les échanges de points de vue; le second touche un

aspect plutôt comportemental de l'influence du maître de stage, à savoir sa façon de faire. En effet, plusieurs stagiaires mentionnent qu'ils ont imité le maître, et que cela a eu un impact (en général positif) sur leurs interactions :

« Je pense que le maître de stage m'a beaucoup influencé par nos discussions. »

« Il y a aussi toutes les discussions avec lui, les conseils qu'il m'a donnés, les explications, etc. »

« L'imitation de mon maître de stage sur l'organisation de certaines leçons a influencé mon comportement. »

« J'adopte le modèle de mon prof, je rentre dans son moule. »

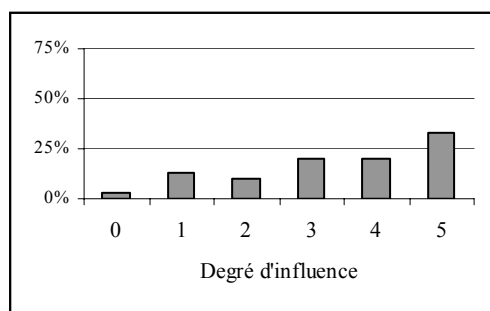


FIGURE 38. — Influence des conseils du maître de stage.

Le quatrième facteur d'influence concerne la relation personnelle avec le maître de stage. C'est la variable pour laquelle la dispersion est la plus grande. On observe en effet une certaine dichotomie dans les avis (courbe en U). Un peu moins de la moitié des stagiaires indiquent une influence plutôt faible, mais on relève tout de même une moyenne ($m = 2.83$) supérieure au médian (figure 39).

Les observations que font les stagiaires à ce sujet sont soit très positives, soit très négatives. Pour certains, une excellente relation a été un moteur important d'amélioration durant le stage, et pour d'autres, les divergences ont constitué un frein. Voici quelques phrases que nous retenons :

« J'ai tout de suite été à l'aise avec les enfants et avec ma maîtresse de stage. Elle a tout de suite installé un climat d'écoute et j'ai pu ainsi progresser positivement. »

« Le principal facteur qui a influencé mon profil est la liberté que mon maître de stage m'a offerte. »

« Mon maître de stage a un caractère différent du mien, des habitudes qui divergent peut-être de mes façons d'agir. »

« Nous sommes quand même assez différentes avec ma prof de stage et bien que j'aie dû me plier à ses exigences, je n'étais pas d'accord sur tous les points qu'elle pensait. »

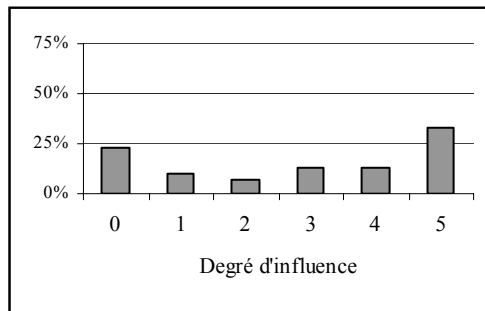


FIGURE 39. — Influence de la relation personnelle avec le maître de stage.

Le facteur suivant ($m = 2.80$) est certainement celui qui a fait l'objet d'un maximum de commentaires de la part des stagiaires de la volée 2002. Il n'arrive en revanche qu'en 5^{ème} position dans les questions fermées. Ceci s'explique peut-être en partie par la présence d'autres items (dans la version « fermée » du questionnaire) qui ont joué un rôle distracteur. Ce facteur viendrait donc à l'esprit des stagiaires assez spontanément, mais serait toutefois jugé moins important que d'autres (figure 40).

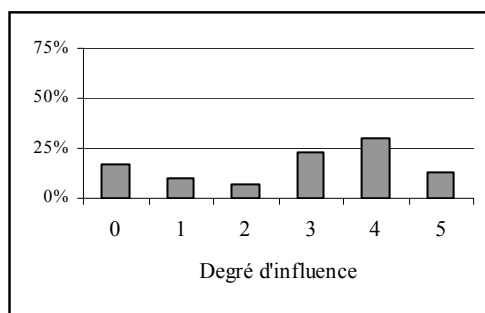


FIGURE 40. — Influence du climat de la classe (avant le stage).

Parmi les nombreux propos relatifs au climat présent dans la classe avant le stage, nous relevons ici les plus typiques :

« La discipline mise en place et les règles de vie dans la classe ont influencé mon profil. »

« Dans cette classe, il y a beaucoup d'animosité, de tension entre beaucoup d'élèves. Pratiquement chaque jour, je devais régler des conflits. »

« Comme mes élèves étaient très agréables, j'ai pu me permettre de ne pas être sévère, de ne pas les réprimander ... »

« L'atmosphère de la classe m'a beaucoup influencé. Je ne me suis pas senti bien dans ce stage et cela s'est répercuté sur mon attitude. »

Pour poursuivre l'exploration de ces différences existant entre les réponses aux questions ouvertes et fermées (versions de 2002 et de 2003), nous examinons le degré d'accord des stagiaires quant à l'affirmation : « Avec ma propre classe, les profils PIS seraient bien différents ». Cet item (figure 41) met indirectement en évidence l'influence qui peut être attribuée à la situation particulière de stage et nous le présentons donc sous une forme identique aux autres items présentés dans ce chapitre.

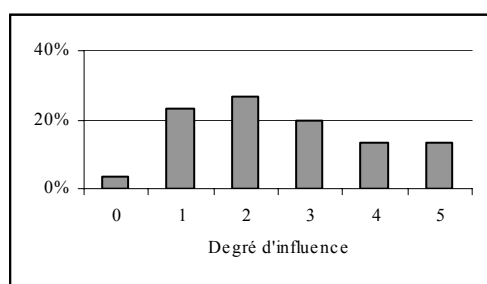


FIGURE 41. — Influence de la situation de stage.

La moyenne des avis se situe légèrement en dessus du médian ($m = 2.57$) et on constate une distribution assez aplatie. On peut en déduire que les stagiaires considèrent que leurs interactions dépendent, en partie du moins, de la situation particulière dans laquelle

ils se trouvent. Le climat (ou atmosphère) régnant dans la classe avant leur venue (organisation de la classe, discipline, interactions entre élèves, etc.) est donc perçu comme un facteur qui donne une certaine teinte aux interactions, sans être la source d'influence prédominante.

Avec un score un peu inférieur au médian ($m = 2.10$), l'influence des exigences du programme récolte des avis relativement mitigés (figure 42). Rares sont les sujets qui mentionnent une influence forte. Cependant, cet élément n'est tout de même pas à négliger puisque la moitié des stagiaires le perçoivent comme un facteur moyennement important.

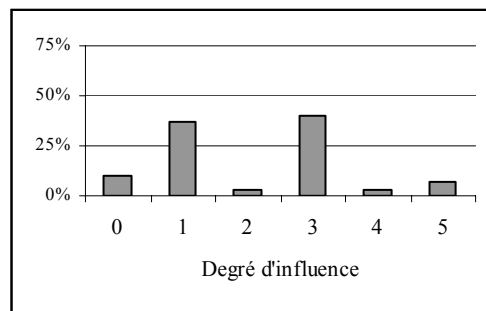


FIGURE 42. — Influence des exigences du programme.

Peu de stagiaires avancent d'eux-mêmes explicitement ce facteur, sauf s'ils l'ont vraiment ressenti comme un handicap dans leurs interactions. C'est dans ce sens que nous retranscrivons deux commentaires :

« Le programme devait être suivi et j'ai dû mettre les gaz après la première semaine. Le rythme m'a peut-être empêché de faire des activités responsabilisantes. »

« Il y a aussi une part du manque de connaissance du programme, du niveau et du rythme. »

Arrivent en dernier (7^{ème} et 8^{ème} position), avec des distributions se décalant vers la gauche (figures 43 et 44), l'influence de la présence du maître de stage et du stress qui ne paraissent pas avoir de

forts impacts sur les interactions dans la classe ($m = 1.77$, respectivement $m = 1.63$). Ces deux facteurs, situés par leurs moyennes en dessous du médian, restent tout de même relativement importants pour un quart des stagiaires.

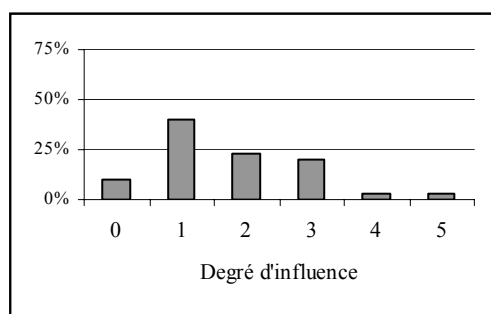


FIGURE 43. — Influence de la présence du maître de stage.

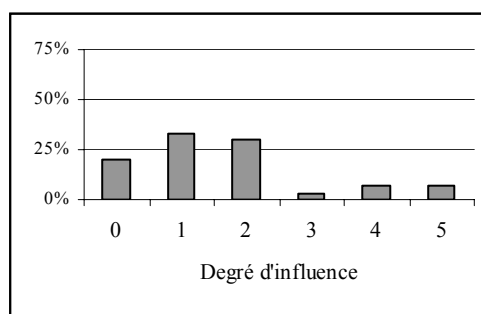


FIGURE 44. — Influence du stress.

Les commentaires liés à ces facteurs sont presque inexistantes dans les réponses des stagiaires. Même si un petit pourcentage parmi ces derniers leur accordent un impact considérable, ces facteurs ne sont jamais mentionnés comme les seuls – ni les plus importants – dans les influences perçues. Ils sont du reste plutôt signalés chez ceux qui indiquent que plusieurs facteurs ont une influence maximale.

« Je suis persuadée que le stress et la pression d'un tel stage ont aussi leur place dans ce profil. »

Dans la catégorie « autre », quelques stagiaires (peu nombreux) ont rajouté une source d'influence qui ne leur était pas proposée a priori. Parmi les réponses que nous avons relevées, la majeure partie entrerait strictement dans les facteurs susmentionnés (comme par exemple la bonne discipline des élèves ou le caractère insolent d'un élève). Un seul élément évoqué aurait pu faire l'objet d'un item supplémentaire, ou être regroupé avec le facteur « stress » : la visite surprise du superviseur dans leur classe. Si deux stagiaires y voient une influence non négligeable sur leurs interactions avec les élèves, elle ne concerne toutefois qu'un moment précis, relativement court par rapport à la durée du stage.

Chapitre 18

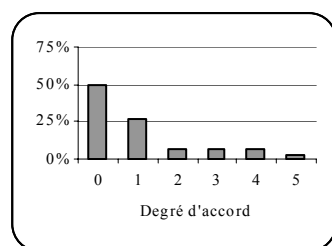
Evaluation générale de la démarche auprès des stagiaires

La dernière partie du questionnaire « Analyse des profils » en ligne construit à l'intention des stagiaires (voir en annexe, pp. 327-328) concerne une évaluation plus large, à savoir celle de l'utilisation du *PIS* selon les modalités que nous avons décrites dans ce travail. Comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique, les items (sauf un) peuvent être regroupés en trois grandes catégories : l'utilité, l'intérêt et la validité. Nous les examinons ci-dessous, en différenciant néanmoins les items, ce qui permet de cette façon une compréhension plus fine des résultats.

Les items ont été présentés aux stagiaires sous forme d'affirmations pour lesquelles ils ont indiqué un degré d'accord sur une échelle de Likert à 6 positions (de 0 « Pas du tout d'accord » à 5 « Totalelement d'accord »).

18.1. Utilité perçue

Les résultats du premier item (figure 45, page suivante) indiquent que le questionnaire n'a pas été d'une aide importante pour initier la discussion avec le maître de stage. Les échanges que nous avons pu avoir avec les stagiaires (principalement suite à la première passation) nous laissaient déjà supposer qu'un petit nombre d'entre eux avaient pu aborder la question des interactions stagiaire-élèves grâce au *PIS*, mais que pour la majorité, le dialogue avec le maître de stage n'avait aucunement besoin de ce questionnaire pour être présent.

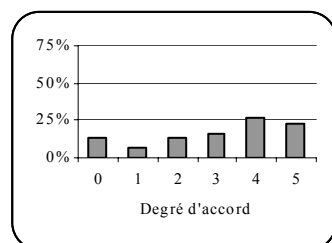


Moyenne	1.03
Ecart-type	1.43

Le questionnaire PIS a servi de base de discussion avec mon maître de stage.

FIGURE 45. — Utilité pour amorcer la discussion.

Si l'on considère l'utilité perçue pour susciter la réflexion (figure 46), le constat est très différent. La moyenne en dessus du médian nous laisse imaginer que le questionnaire, ainsi que les profils distribués, ont soulevé chez les stagiaires des questions qui ne sont pas fréquemment (ou explicitement) abordées dans leur formation. L'aplatissement de la distribution indique cependant que pour une petite partie d'entre eux, la démarche les a laissés indifférents.



Moyenne	3.07
Ecart-type	1.70

Le questionnaire m'a permis de me poser des questions.

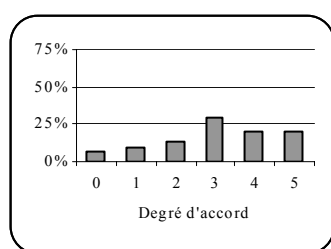
FIGURE 46. — Utilité pour susciter la réflexion.

Au niveau des commentaires des normaliens de la volée 2002, on peut relever à titre d'exemples les phrases suivantes :

« C'est à mon avis un bon outil de réflexion qui peut nous aider à progresser et à cerner des problèmes éventuels. »

« J'aime beaucoup ce genre d'outils, car il me permet d'avoir une réflexion précise sur ce qu'on fait en classe, et pas seulement une vague idée. J'apprécie beaucoup d'avoir des outils rigoureux sur lesquels je puisse m'appuyer pour construire une réflexivité. »

Avec une moyenne identique à l’item précédent, les stagiaires indiquent que les profils du *PIS* leur sont utiles pour situer leurs points forts et points faibles dans les interactions. Le point de vue des élèves et celui du maître de stage sont pour eux des éléments qui rendent possible une comparabilité qui ne leur est souvent pas directement accessible.



Moyenne	3.07
Ecart-type	1.48

Les résultats me permettent de voir mes forces et mes faiblesses dans ce domaine.

FIGURE 47. — Utilité pour se situer dans ses apprentissages.

En réponse à la question ouverte suivante : « Après cette analyse, suis-je capable de déterminer ce que je dois encore travailler et avec quels moyens ? », les stagiaires ont été plutôt nombreux à mentionner les dimensions *responsabilisation* et *incertitude*, voire d’autres encore selon les cas. Pour beaucoup d’entre eux cependant, d’autres aspects (ne touchant pas directement les interactions) ont été relevés. La possibilité de comparer les perceptions a été un élément relevé maintes fois :

« Cette analyse m’a permis d’entrer de manière plus approfondie dans mon profil d’enseignante, de me poser des questions sur ce que je peux en tirer, de voir quelles sont les dimensions les plus importantes et de comparer les quatre profils me concernant. »

« Ce qui a été intéressant est de comparer ce que les élèves, le maître de stage et moi-même pensons de mon fonctionnement et des interactions. »

Les deux items suivants (figures 48 et 49) ont rapport avec l’aspect sécurisant que peuvent avoir les profils. Les distributions indiquent qu’une bonne partie des stagiaires se soucient de leurs interactions et que les profils répondent à leurs questionnements. Il est difficile

d'interpréter les réponses des stagiaires qui ne sont pas du tout d'accord avec les affirmations présentées : soit ils ne se préoccupent pas des profils qui leur sont attribués, soit ils s'y intéressent, mais les résultats ne les interpellent pas, soit encore les différences observées les inquiètent (cette dernière supposition étant cependant peu probable vu la concordance assez grande entre les profils).

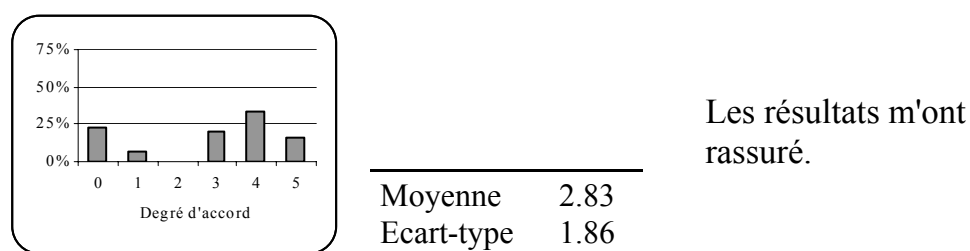


FIGURE 48. — Utilité pour tranquilliser les stagiaires.

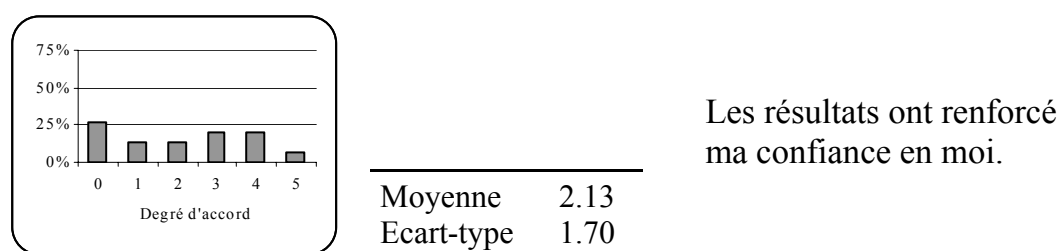


FIGURE 49. — Utilité pour accroître la confiance en soi.

Dans leurs commentaires, les normaliens ont maintes fois rapporté des éléments qui étayaient ces résultats chiffrés :

« Cela m'a peut-être aussi rassuré de voir que ma maîtresse de stage et mes élèves ont fait un bon profil de moi. »

« Cette analyse m'a donné un peu plus confiance en moi. »

« Je pense que cela va m'apporter un peu plus de confiance en moi lorsque je devrai m'auto-évaluer pour mes futures leçons. »

« J'ai trouvé réconfortant de voir que les regards externes du maître et des élèves étaient assez proches du mien, et qu'ils étaient aussi différents, pour comprendre pourquoi et pouvoir avancer. »

Une manière un peu plus détournée pour aborder l'utilité perçue est de demander aux stagiaires s'ils seraient intéressés à réutiliser l'instrument (figure 50). Avec une moyenne élevée et de rares refus, la démarche semble avoir trouvé un écho favorable auprès des stagiaires. Il reste tout de même un pas à franchir entre le fait de le mentionner et une mise à exécution concrète dans sa propre classe. De manière plus anecdotique, il faut signaler qu'un ancien stagiaire nous a spontanément contacté pour avoir à sa disposition le matériel et les indications de dépouillement.

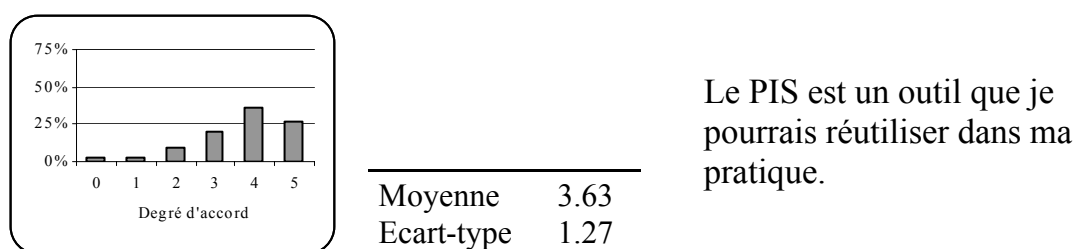


FIGURE 50. — Utilité de disposer d'un outil pertinent.

Parmi les trois items « négatifs » de cette utilité perçue, le premier (figure 51) affiche un fort désaccord chez près d'un stagiaire sur deux. Il en est de même pour l'item suivant (figure 52) qui présente un pattern similaire. Si on questionne les stagiaires plus directement sur l'utilité des profils (par opposition aux items précédents), sans définir en quoi ils peuvent l'être, la réponse est plus nette pour près de la moitié d'entre eux, alors que l'autre moitié se répartit sur les modalités restantes.

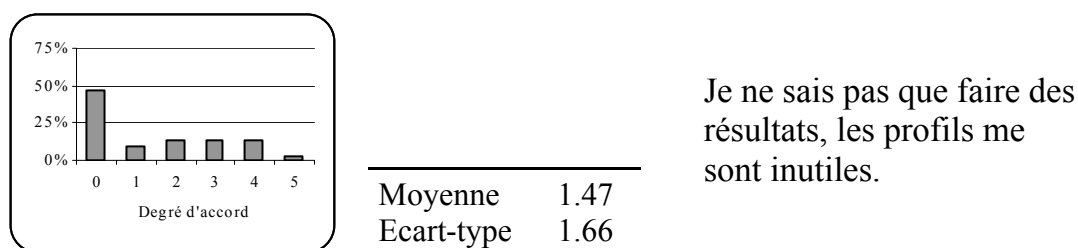


FIGURE 51. — Difficulté à trouver un profit dans la démarche.

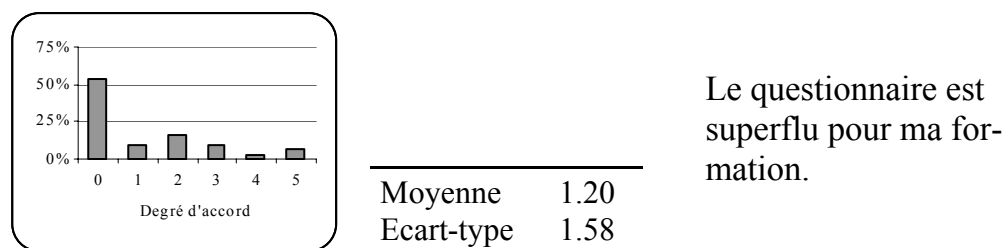


FIGURE 52. — Inutilité du *PIS* pour la formation des enseignants.

Les stagiaires ont trouvé les profils plutôt pertinents :

« Il [le questionnaire] permet d'apprendre beaucoup de choses sur nous-mêmes, qu'elles soient positives ou négatives. C'est à mon avis un bon outil de réflexion qui peut nous aider à progresser et à cerner des problèmes éventuels. »

« J'ai apprécié avoir des regards externes et je les ai reçus de façon constructive. »

« J'ai pris conscience que les élèves pouvaient ressentir les choses différemment que ce que l'on croit donner. Les élèves peuvent aussi nous faire progresser et nous montrer nos faiblesses. »

« Le fait d'avoir un regard externe nous pousse à prendre du recul, à changer de point de vue, à se mettre à la place des élèves, et je trouve très bien de ne pas être seul à penser des choses dans son coin, mais à confronter son évaluation, ses perceptions avec les autres. »

Cependant, quelques commentaires négatifs peuvent être relevés, expliquant dans une majorité des cas que la similarité des profils en est la cause :

« Je ne garde rien. Je n'ai rien appris de neuf. »

« Je pense pas avoir retiré beaucoup d'éléments de cette analyse. Peut-être que s'il y avait eu plus de différences j'aurais pu en tirer quelque chose ».

« L'analyse ne m'a pas apporté de nouvelles choses. Ce que j'en garde, c'est la quasi-similarité entre mon auto-perception et la perception des élèves. »

La figure 53 touche un aspect qui a été discuté avec les stagiaires lors de la semaine d'intégration, à savoir la lecture des profils, leur précision et leur signification. Pour quelques-uns d'entre eux, la lisibilité des profils leur semblait trop compliquée pour pouvoir utiliser les résultats. Le souhait (exprimé par certains) de pouvoir disposer des distributions sur chaque item du *PIS*, illustre bien cette difficulté ressentie dans la lecture « graphique » des profils. En ce qui concerne les réponses données à cet item, il semble que les quelques craintes exprimées ne soient l'avis que d'une minorité de stagiaires. Les informations qu'ils ont pu recevoir avant et après leur stage ont dû être suffisantes.

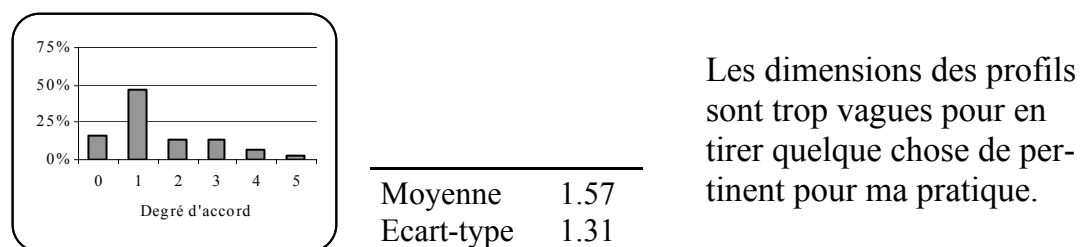
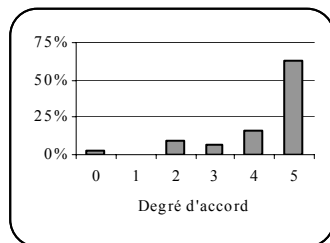


FIGURE 53. — Difficulté d'extraire des éléments pertinents pour la pratique.

En résumé, si l'on calcule une moyenne pour tous les items relatifs à l'utilité perçue, on obtient un score de 2.95 (sur une étendue de 0 à 5) qui se situe en dessus du médian. Sa dispersion (écart-type de 1.03) est plus petite que celle des items pris séparément, ce qui nous indique que dans l'ensemble, chaque stagiaire perçoit l'utilité sur certains aspects qui peuvent différer d'une personne à l'autre, mais que leurs évaluations sont en moyenne relativement proches. Si l'on se penche sur les réponses individuelles des 33 stagiaires concernés, deux parmi eux seulement ne voient presque aucune utilité dans cette démarche. Tous les autres mentionnent au minimum un aspect (mais souvent deux ou trois) pour lequel ils sont « totalement d'accord » (ou « pas du tout d'accord » pour les trois items dont l'échelle est renversée).

18.2. Intérêt perçu

Parmi les trois affirmations concernant l'attrait que peut avoir un tel instrument dans la formation initiale des enseignants, l'élément de curiosité (figure 54) obtient une moyenne élevée ($m = 4.23$). Les stagiaires se sont en effet montrés très intéressés (voire impatients) de découvrir les profils, principalement ceux de leur maître de stage et de leurs élèves. Il se peut que l'aspect « évaluatif » de cet instrument ait joué un rôle dans cette attente du feed-back.

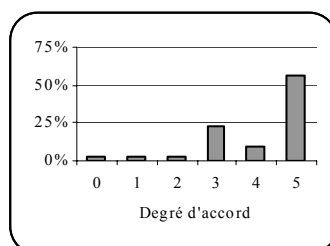


Moyenne	4.23
Ecart-type	1.28

J'étais curieux de voir les résultats.

FIGURE 54. — Curiosité face aux résultats.

L'intérêt porté à cet instrument obtient également un score élevé largement supérieur au médian (figure 55). Indépendamment des résultats qu'il peut fournir, le 90% des stagiaires ont plutôt été séduits par le *PIS*, dont plus de la moitié très fortement. Nous avons pu nous rendre compte de cet intérêt lors de la semaine d'intégration durant laquelle les stagiaires ont participé de manière active aux discussions touchant l'ensemble de la démarche (y compris le questionnaire)



Moyenne	4.03
Ecart-type	1.35

L'utilisation d'un nouvel instrument est intéressante.

FIGURE 55. — Intérêt pour l'instrument.

La troisième affirmation obtient un score plus faible, mais toujours supérieur au médian (figure 56). Par cet item, nous avons voulu apprécier le degré auquel les futurs enseignants sont réceptifs à une nouvelle manière d'être évalués formativement, à un questionnaire atypique, à une démarche plus outillée. La distribution indique une nette asymétrie en faveur d'une ouverture à la nouveauté proposée, ce qui est très encourageant pour l'implantation du *PIS* dans le processus de formation.

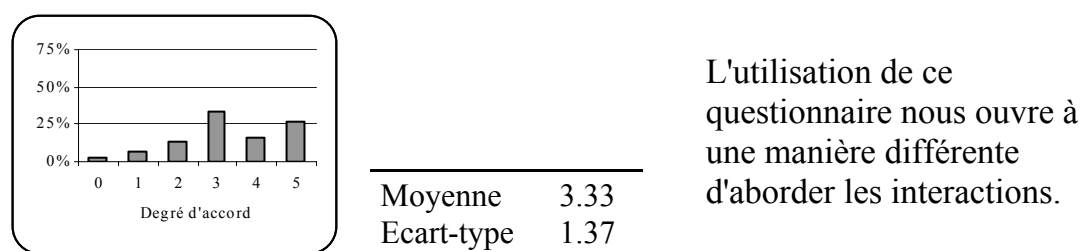


FIGURE 56. — Ouverture à la nouveauté.

Sur les trois items regroupés, la moyenne calculée est de 3.87 (écart-type de 1.06), ce qui atteste que les stagiaires ont eu un réel intérêt pour ce nouvel outil, et sont dans l'ensemble ouverts à des idées innovantes. De nombreux commentaires (de la volée 2002) étayaient ce résultat, comme par exemple :

« J'étais vraiment curieuse de découvrir les différents profils pour voir si je n'avais pas une vision faussée de nos relations. »

« Cela m'intriguais beaucoup de savoir comment les élèves me perçoivent. »

« J'ai vraiment apprécié avoir l'avis des enfants sur nos interactions. »

« Je trouve que c'est une bonne idée de se renouveler dans la démarche afin de se rapprocher de son idéal. »

« C'est une manière intéressante et différente de réfléchir sur mon propre enseignement. »

« J'ai trouvé que c'était bien de nous faire réfléchir avec des supports différents [...] cela m'a permis de plus m'investir. »

18.3. Validité perçue

La dernière facette abordée dans ce questionnaire mis à disposition en ligne (sur Internet) concerne la validité perçue par les stagiaires. Le premier item sonde directement cet aspect, alors que les trois suivants abordent l'inaptitude des élèves à répondre, le côté arbitraire des évaluations ainsi que la subjectivité, facteurs susceptibles de biaiser ou d'altérer les profils.

Avec une moyenne de 3.30, les stagiaires manifestent une confiance relativement élevée dans les résultats distribués (figure 57). Le fait que les profils soient de manière générale plutôt positifs (c'est-à-dire peu éloignés des profils idéaux) est un élément à prendre en compte dans l'analyse de cet item.

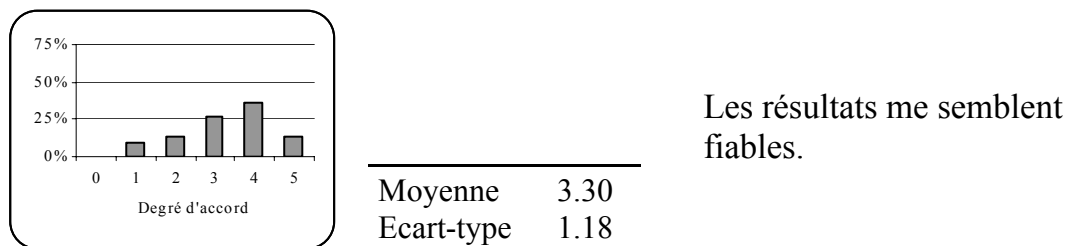


FIGURE 57. — Fiabilité perçue dans les profils.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie méthodologique de ce travail, plusieurs questions du *PIS* étaient à la base d'un abord difficile pour les élèves de 5^{ème} année. Après divers aménagements de ces items, nous souhaitons connaître l'avis des stagiaires sur la version finale. Le très faible pourcentage de stagiaires indiquant que le questionnaire reste peu abordable (figure 58) nous conforte dans notre opinion. Selon les discussions que nous avons pu avoir lors de la semaine d'intégration, les stagiaires ont relevé qu'ils ont été quelquefois sollicités dans la classe pour expliquer l'un ou l'autre terme, mais que globalement, les élèves ont été autonomes dans cette tâche.

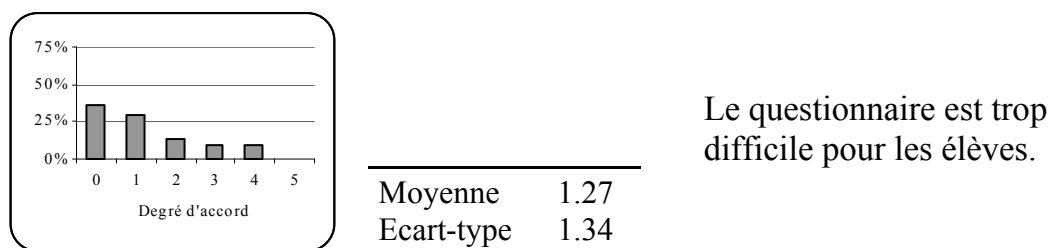


FIGURE 58. — Inadéquation du *PIS* pour les élèves.

Lorsque les stagiaires sont interrogés au sujet du côté arbitraire qui pourrait être préjudiciable aux profils, la distribution des réponses est très similaire (figure 59). Les impressions négatives l'emportent pour les trois quarts d'entre eux. La ressemblance globale des profils est sans aucun doute un élément qui a aidé à renforcer cette idée que les résultats fournis par l'instrument sont pertinents.

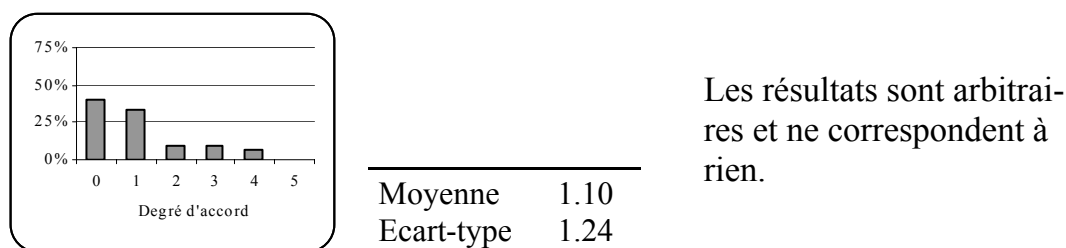
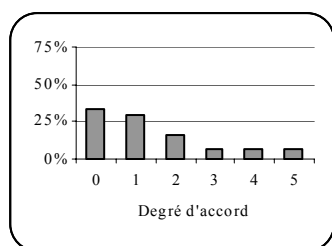


FIGURE 59. — Aspect arbitraire des profils.

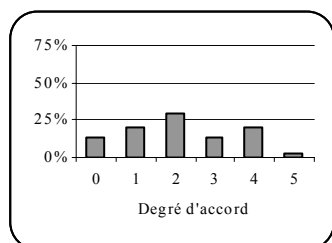
Pour ce qui est des deux items se rapportant à la subjectivité des évaluations externes (figure 60 et 61), les résultats sont contrastés. Si l'on regarde le profil donné par le maître de stage, la moyenne est relativement faible, ce qui indique que la subjectivité ne s'avère pas trop apparente aux yeux des stagiaires. Pour un quart d'entre eux, elle semble tout de même avoir une influence un peu trop forte sur les profils. Les élèves ne bénéficient pas de cette appréciation et pour eux, la moyenne de l'item correspondant ne se situe que légèrement au dessous du médian. Notons néanmoins que le nombre d'évaluations utilisées pour construire le profil *élève* atténué très certainement chez les stagiaires ce biais perçu.



Moyenne	1.43
Ecart-type	1.52

Le regard externe du maître de stage est trop subjectif.

FIGURE 60. — Subjectivité trop importante dans les évaluations du maître de stage.



Moyenne	2.17
Ecart-type	1.42

Il y a trop de subjectivité dans les évaluations des élèves.

FIGURE 61. — Subjectivité trop importante dans les évaluations des élèves.

En résumé, avec une moyenne de 3.47 sur ces cinq items (après avoir retourné les items « négatifs ») on peut confirmer que les stagiaires considèrent l'outil et la démarche comme étant valides. Parmi les commentaires, nous relevons ci-dessous quelques-uns, négatifs comme positifs :

« Je ne crois pas que la perception des élèves soit toujours objective Je crois plutôt qu'elle est subjective car souvent ils répondent pour nous faire plaisir. »

« Je ne l'estime [le questionnaire] pas assez fiable. »

« Ce regard externe reflète une autre réalité qui peut s'avérer être proche ou très éloignée. C'est justement le fait d'apercevoir cette autre réalité qui nous pousse à progresser ... »

« J'ai vraiment apprécié les regards externes, car ils sont souvent plus objectifs que nous. »

« Les enfants peuvent également nous faire progresser. Ils font souvent des remarques très pertinentes. »

18.4. Liens entre utilité, intérêt et validité

Si on examine les coefficients de corrélation entre nos trois facettes (utilité, intérêt et validité), on constate qu'ils sont élevés (figure 62) et tous significatifs au seuil α de 1%. Il n'est bien évidemment pas possible de déterminer des liens de causalité entre ces trois variables, mais on peut supposer qu'elles découlent d'un sentiment d'ensemble plus ou moins positif (respectivement négatif) envers l'instrument et la démarche qui l'accompagne.

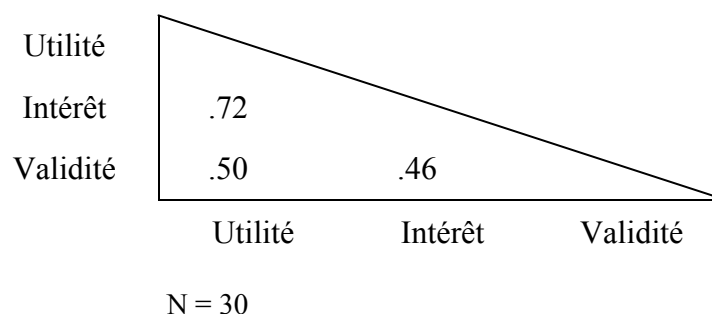


FIGURE 62. — Corrélations entre les trois facettes de l'évaluation.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

<u>19. Validité des représentations des élèves</u>	217
19.1. Premier point : analyse confirmatoire du modèle	218
19.2. Deuxième point : configuration des octants	218
19.3. Troisième point : concordance avec les mesures de personnalité	219
19.4. Quatrième point : similarité avec les autres perceptions	223
19.5. Cinquième point : analyse des différences	223
19.6. Sixième point : cohérence des représentations des élèves	224
19.7. Septième point : appréciation des stagiaires	226
19.8. Synthèse	228
<u>20. Validité des représentations du stagiaire et du maître de stage</u>	229
20.1. Auto-perception du stagiaire	229
20.2. Représentation du maître de stage	232
20.3. Synthèse	234
<u>21. Différences selon le sexe de l'élève et du stagiaire</u>	237
21.1. Différences observées sur les axes en fonction du sexe de l'élève	237
21.2. Différences observées sur les axes en fonction du sexe du stagiaire	241
21.3. Effets d'interaction	243
21.4. Synthèse	244
<u>22. Homogénéité des représentations des élèves dans la classe</u>	247
22.1. Relation entre dispersion et interactions optimales	247
22.2. Synthèse	249
<u>23. Profil des stagiaires : quelles spécificités ?</u>	251
23.1. Typologie de profils	251
23.2. Particularités du profil « stagiaire »	253
23.3. Survol des profils dans la littérature	254
23.4. Synthèse	257

<u>24. Valeur accordée par les stagiaires aux perceptions</u>	<u>259</u>
24.1. Objectivité et fiabilité des profils	259
24.2. Facteurs d'influence	261
24.3. Synthèse	262
<u>25. Appréciation globale de la démarche par les stagiaires</u>	<u>265</u>
25.1. Utilité et valeur formatrice	265
25.2. Implantation réalisable dans le cadre de la formation des enseignants	266
25.3. Synthèse	267
<u>26. Synthèse générale :</u>	
<u>la pertinence de l'utilisation des perceptions des élèves</u>	<u>269</u>

Chapitre 19

Validité des représentations des élèves

Dans ce chapitre, nous reprenons les divers résultats qui ont trait à la première hypothèse qui sous-tend notre travail :

H1

Pour aborder les interactions stagiaire-élèves, l'utilisation des représentations des élèves dans la classe est un procédé valide.

Nous allons la discuter en sept points, essayant d'établir – étape par étape – quels sont les arguments en faveur ou en défaveur de son acceptation. En effet, il n'est pas possible d'y répondre par un seul test statistique car la validité est un concept complexe qui nécessite un examen sous des angles multiples. Nous allons donc regrouper une série d'éléments touchant divers aspects de cette validité des représentations des élèves.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaitons rappeler à nouveau ici le sens précis que prend le terme « valide » dans cette hypothèse (voir p. 93). Le lecteur aura remarqué qu'à aucun moment de l'expérimentation, dans notre plan méthodologique, nous ne faisons intervenir une mesure donnée par un observateur externe⁴², ou toute autre évaluation dénuée de la subjectivité des divers acteurs de l'action éducative. De ce fait, l'ensemble des informations récoltées par le *PIS* sont bien des représentations et non des éléments objectifs.

⁴² Nous ne considérons pas ici le maître de stage comme un observateur externe puisqu'il joue un rôle à part entière dans la formation du stagiaire.

19.1. Premier point : analyse confirmatoire du modèle

Le *PIS (Profil Interactionnel du Stagiaire)* est un instrument qui tire ses racines de modèles circomplexes qui ont été utilisés à de très nombreuses reprises et validés maintes fois. Sa structure sous-jacente (commune à d'autres instruments également) a fait l'objet d'innombrables publications.

Dans les étapes d'adaptation et de validation que nous avons effectuées pour aboutir à la version définitive, les élèves ont constitué la source de plus du 80% de l'ensemble des données. Les analyses réalisées pour valider l'instrument (décrites en détail au chapitre 7) indiquent, tant au niveau de l'examen visuel que des analyses confirmatoires (items et structure), que l'instrument possède une validité (d'apparence et de construct) satisfaisante.

A ce stade de l'analyse, il nous est encore impossible de répondre à notre hypothèse puisque nous ne dissociions pas les perceptions des trois différents protagonistes (stagiaire, élèves et maître de stage). Cependant, la mise en évidence de la validité de notre instrument, validité démontrée avec une majorité de profils issus des représentations élèves, est un premier indice en direction de l'acceptation de cette hypothèse.

19.2. Deuxième point : configuration des octants

Dans le chapitre 13, nous nous sommes penché tout spécialement sur la configuration des dimensions pour les quatre variantes de notre outil (*idéal*, *auto-perception*, *maître de stage* et *élève*). En esquissant ces configurations, nous avons pu constater que celles relatives à l'*auto-perception* et aux *élèves* sont les plus régulières et les plus proches du modèle théorique, celle des *élèves* ayant tout de même le plus petit écart-type sur la longueur des vecteurs ($S_{\text{élève}} = .037$; $S_{\text{auto-perception}} = .059$; $S_{\text{idéal}} = .064$ et $S_{\text{maître de stage}} = .119$), ce qui indique une meilleure circularité (voir figure 19, p. 152).

Nous constatons cependant un léger aplatissement du tracé qui met en évidence la prépondérance de l'axe horizontal (*proximité*) sur l'axe vertical (*influence*). Une analyse en composantes principales effectuée sur les données de la variante *élèves* (en 2002 et 2003) révèle en effet comme premier facteur l'axe horizontal, expliquant environ trois fois plus de variance que l'axe vertical. Le rapprochement des dimensions *CS* et *OS* avec l'axe horizontal se retrouve également dans les résultats empiriques de Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993, p. 23) tant pour l'échantillon américain que celui des Pays-Bas.

Si nous examinons de plus près la configuration relative aux représentations du *maître de stage*, nous pouvons constater au premier coup d'œil une répartition elliptique des dimensions (qui implique des distances au centre peu régulières) ainsi que le positionnement de trois dimensions (*AC*, *CA* et *CS*) dans un même quadrant (alors qu'on attendrait théoriquement une répartition égale, avec deux dimensions par quadrant).

Pour résumer ce deuxième point, on peut affirmer que les élèves offrent des profils qui sont les plus conformes au modèle – par conséquent ayant la plus grande validité de construct – alors que les maîtres de stage s'en éloignent le plus (nous en analyserons plus loin les implications).

19.3. Troisième point : concordance avec les mesures de personnalité

Les interactions entre stagiaires et élèves sont tributaires de leurs personnalités respectives, celle du stagiaire ayant sans aucun doute une influence prépondérante. Plusieurs recherches ont mis en évidence les relations entre les facteurs *Agréabilité* et *Extraversion* du modèle en cinq facteurs de la personnalité et une représentation interpersonnelle circomplexe.

Tout d'abord, dans le manuel concernant l'adaptation française du NEO PI-R, Costa et McCrae (1998, p. 52) indiquent que "le plan du cercle interpersonnel est défini par les deux dimensions de l'Extraversion et de l'Agréabilité" et que ces facteurs se situent non pas sur les axes, mais entre les axes, les sujets extravertis ayant des scores élevés sur *proximité* et *influence*, alors que les personnes caractérisées par une personnalité agréable, un score élevé sur *proximité* et faible sur *influence*.

Cette description de l'emplacement de ces deux facteurs correspond à ce que l'on trouve pour la variante *élève*, à l'exception d'un troisième facteur (*Ouverture*) qui apparaît de manière significative dans cette configuration, mais qui n'est en général pas mentionné par les auteurs. Nous reprenons (figure 63) la configuration de la variante *élève* à laquelle nous rajoutons les facteurs trouvés par McCrae et Costa (1989). Ces deux facteurs sont mentionnés de manière séparée dans la légende puisque leurs emplacements ont été calculés en fonction de la version révisée du *Interpersonal Adjective Scales* (modèle circomplexe), et sont reproduits dans notre modèle pour rendre possible une comparaison.

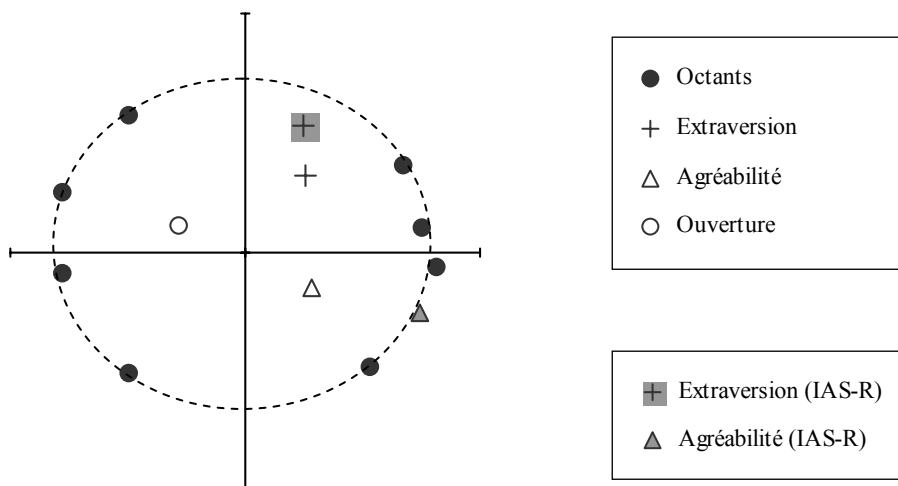


FIGURE 63. — *Extraversion, Agréabilité et Ouverture* sur le plan « circomplexe ».

Si les facteurs que nous trouvons ne semblent pas localisés très près de ceux indiqués dans la recherche susmentionnée on remarque, en calculant les coordonnées polaires, que c'est la longueur des vecteurs qui est fort différente, alors que les angles sont relativement proches (tableau 35). Nous rajoutons également dans ce tableau les résultats de Schmidt, Wagner et Kiesler (1999) qui positionnent les facteurs du NEO PI-R sur le circomplexe défini grâce au IMI (*Impact Message Inventory*). Là encore, les valeurs des angles sont avoisinantes alors que les vecteurs sont plus longs.

TABLEAU 35. — Représentation vectorielle des dimensions des quatre variantes.

	PIS – NEO PI-R		IAS-R – NEO PI		IMI-C – NEO PI-R	
	Vecteur	Angle	Vecteur	Angle	Vecteur	Angle
Extraversion	0.41	51°	0.58	65°	0.48	42°
Agréabilité	0.32	332°	0.78	341°	0.67	302°

Les différences qui apparaissent entre les recherches peuvent être expliquées en partie par les divers instruments utilisés (modèles « circomplexes »). Il est effectivement important de trouver des tendances approchantes dans les recherches mais, à aucun moment, on ne peut s'attendre à des résultats semblables en tous points avec des mesures qui sont différentes. D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, la relation maître-élèves (ou stagiaire-élèves) ne peut être considérée comme représentative des interactions du stagiaire (en tant qu'individu). La situation particulière en classe (contexte où la relation est asymétrique) influe sur les interactions. Il semble que dans le cas de notre expérimentation, il y ait une atténuation de ce lien entre interactions et personnalité, révélée par des vecteurs relativement plus courts.

Si l'on prend en considération le facteur *Ouverture*, bien qu'il ne soit pas mentionné dans la publication de McCrae et Costa (1989), il apparaît néanmoins dans la seconde recherche que nous utilisons à titre de comparaison (celle de Schmidt & al., 1999). Cependant,

le positionnement de ce facteur se trouve proche de l'axe horizontal, dans les valeurs positives (vecteur = 0.29 ; angle = 344°), alors que nous le plaçons dans les valeurs négatives (vecteur = 0.31 ; angle = 159°). Ce résultat reste difficile à expliquer. Il indique que les stagiaires ayant des personnalités ouvertes sont perçus par les élèves comme étant en opposition. Ce comportement d'ouverture (*Ouverture aux idées*, si l'on prend la facette qui est significative) est peut-être interprété par les élèves comme un acte de défiance envers le fonctionnement ritualisé (habituel) de la classe. Amener de nouvelles manières de fonctionner, voire de nouvelles activités pourrait être mal vécu par de jeunes élèves habitués à un style différent avec leur maître titulaire. De plus, les élèves de 5^{ème} et 6^{ème} ne sont pas dupes de certains enjeux pour le stagiaire comme pour le maître de stage. Leur rôle et leur appréhension du contrat didactique (en situation avec le stagiaire) seraient à investiguer de manière plus pointue. Les stagiaires caractérisés par cette ouverture seraient-ils jugés en rupture avec un contrat didactique établi entre maître titulaire et ses élèves ? Cette question nécessiterait d'être examinée plus en détail par des observations complémentaires.

Une autre explication de ce lien entre le facteur *Ouverture* et l'axe horizontal est peut-être à chercher dans le fait que les stagiaires qui ont essayé d'innover dans la classe (en proposant des activités sous d'autres formes par exemple) se sont heurtés à des comportements perturbateurs de la part d'élèves « déstabilisés » par des nouvelles façons de faire, comportements qui ont été sanctionnés et qui reflètent donc plus d'opposition dans les interactions perçues. Ceci n'est qu'une piste possible et pourrait également faire l'objet de recherches ultérieures.

En résumé de ce troisième point, nous pouvons affirmer que le profil issu des perceptions des élèves est celui qui présente les meilleures correspondances avec les recherches qui investiguent le lien entre les mesures du comportement interpersonnel et les facteurs de personnalité. Les autres profils (*auto-perception* et *maître de stage*) sont clairement plus éloignés (voir chapitre 13.2., p. 154). Cette concordance permet un éclairage sur la validité concurrente des représentations des élèves.

19.4. Quatrième point : similarité avec les autres perceptions

Il peut sembler paradoxal de montrer la validité des représentations des élèves au détriment de celles des maîtres de stage et des auto-perceptions des stagiaires (voir développements ci-dessus) et, par la suite, de mettre en évidence cette validité en utilisant comme point de comparaison les similitudes entre elles (ce que nous faisons dans ce sous-chapitre).

Si nous n'avons pas retenu les profils issus des variantes *auto-perception* et *maître de stage* en démontrant la validité concurrente dans le point précédent, cela n'implique aucunement qu'elles mesurent tout autre chose et ne possèdent aucune validité. Les corrélations (en moyenne modérées) entre les diverses variantes, principalement entre *auto-perception* et *élève* où elles atteignent en moyenne .40, attestent que les perceptions des élèves sont relativement proches des autres perceptions. Néanmoins, les différences observées (en terme de scores) indiquent des résultats significatifs pour une dimension sur deux.

La validité convergente des diverses représentations ne peut être garantie ici que dans une très faible mesure. Bien que les moyennes des profils soient proches lorsqu'on les apprécie visuellement, les analyses statistiques montrent bien des liens entre elles, mais aussi des différences significatives. On ne peut cependant pas en conclure que le regard de l'élève en est moins (ou plus) valide.

19.5. Cinquième point : analyse des différences

Lorsqu'on analyse les différences entre les variantes pour un même stagiaire, on s'aperçoit que l'influence du score sur l'axe *optimum* permet de les expliquer en partie (voir figure 64). En effet, si on se focalise sur les différences avec la variante *élève*, on constate que celles dénotées avec le profil issu de l'*auto-perception* sont en lien avec une diminution de cette auto-perception. Autrement dit, ces

différences sont prédites (avec un poids relativement élevé) par une sous-évaluation systématique de la part des stagiaires. Pour les différences avec la variante *maître de stage*, on retrouve un schéma similaire. Elles sont en effet prédites, dans une large mesure, par des évaluations moins optimales de la part de ces maîtres de stage.

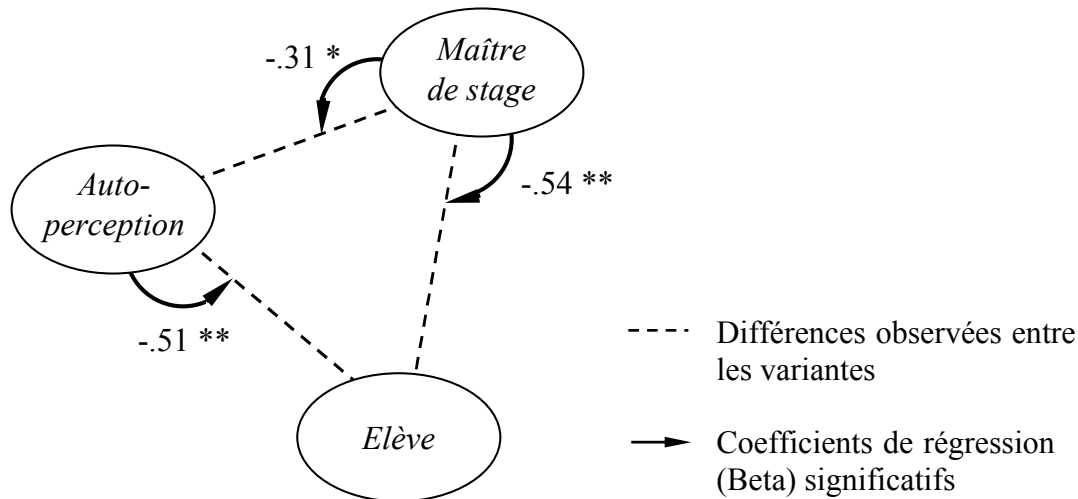


FIGURE 64. — Coefficients de régression standardisés pour les différences entre variantes.

En résumé, lorsqu'il y a des différences dans les représentations pour un même stagiaire, elles sont plus systématiquement expliquées par des évaluations moins favorables données par les maîtres de stages et par les stagiaires eux-mêmes (sous-estimations). Ce résultat nous donne par conséquent un argument supplémentaire en faveur de la validité des représentations des élèves.

19.6. Sixième point : cohérence des représentations des élèves

Dans les tentatives visant à déterminer les facteurs susceptibles d'influer sur les représentations des élèves, nous avons effectué dans le chapitre 16 une série d'analyses de variance. La première

d'entre elles concernait la variable « stagiaire ». Autrement dit, les différences entre les stagiaires sont-elles capables d'expliquer la variance que l'on retrouve dans les perceptions de nos 1651 élèves ?

Les résultats de ces analyses, effectuées séparément sur chaque dimension du *PIS*, donnent des valeurs significatives ($< 1\%$) pour chacune d'entre elles. Les pourcentages de variance expliquée fluctuent entre 24 et 37%, avec une moyenne de 26%. Ces valeurs sont cohérentes avec celles trouvées dans la littérature. Par exemple, Levy, Den Brok, Wubbels et Brekelmans (2003) mentionnent un pourcentage de variance attribuable à l'enseignant de 20 à 40%, le reste étant des différences imputables à des facteurs internes de la classe (par exemple : caractéristiques différentielles des élèves au sein d'une même classe).

D'autres analyses de variance (voir les différents résultats dans les chapitres 16.2. et 16.3.), prenant en compte le sexe de l'élève ou du stagiaire, le degré de la classe ou de l'élève, aboutissent quelquefois à des résultats significatifs, mais avec des pourcentages de variance expliquée nettement inférieurs (ne dépassant pas les 4%, et avec une moyenne insignifiante) à ceux trouvés pour la variable « stagiaire ».

En condensé, bien que les élèves d'une classe donnée n'aient pas exactement la même représentation de la manière dont le stagiaire interagit avec eux, on observe néanmoins une certaine cohérence. Un pourcentage de variance non négligeable et arrivant loin devant l'effet d'autres variables est attribuable à « l'objet » d'évaluation, en l'occurrence le stagiaire. Les élèves perçoivent par conséquent différemment divers stagiaires. Cet élément est un indice supplémentaire à mettre au crédit de leurs perceptions. De plus, le profil qui provient de ces représentations correspond à la moyenne des scores sur l'ensemble de la classe, ce qui indique que, même lorsque une partie des élèves évaluent les interactions de manière moins cohérente, leurs évaluations sont diluées parmi celles de leurs pairs.

19.7. Septième point : appréciation des stagiaires

Le dernier point que nous souhaitons aborder concerne l'avis que les stagiaires ont sur la validité des profils. Cet avis n'a en lui-même aucune valeur pour déterminer pratiquement la validité des représentations des élèves, cependant il nous semble tout de même intéressant de connaître de quelle manière les stagiaires l'apprécient.

Les valeurs présentées dans la figure 65 correspondent aux moyennes des appréciations des stagiaires concernant le profil qu'ils jugent le plus proche de la réalité (sur une échelle de -3 à +3). Pour les trois variantes, les évaluations sont positives et relativement proches l'une de l'autre.

Même si la variante *élève* obtient le score le plus faible – que ce soit avant le stage ou une fois les profils restitués – elle démontre le plus de changement entre les deux évaluations. La différence est toutefois (en moyenne) minimale. Le fait que les trois profils soient aux yeux des stagiaires relativement proches les uns des autres, a incité certains d'entre eux à améliorer leur jugement au sujet du regard des élèves. C'est ce que l'on a pu observer dans les figures 33 et 34 (p. 191).

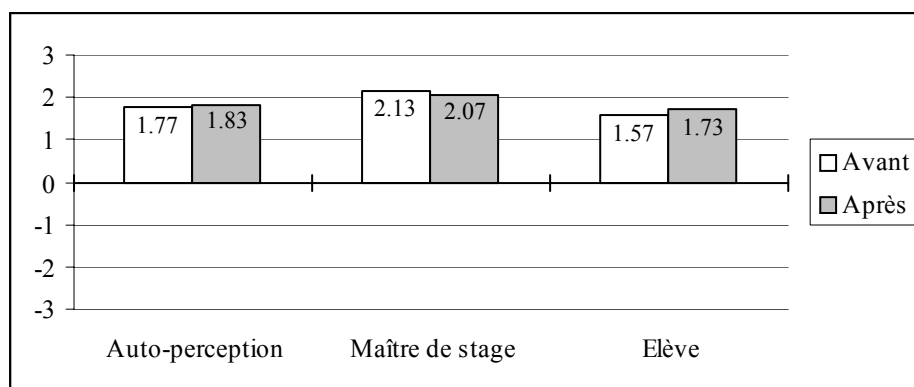


FIGURE 65. — Appréciation des stagiaires quant à l'objectivité des variantes.

Pour prendre en considération les appréciations des stagiaires – concernant la validité accordée aux perceptions des élèves à proprement parler – nous avons calculé la moyenne pour les deux items suivants (évalués par un degré d'accord sur une échelle de Likert de 0 à 5) :

« Il y a trop de subjectivité dans les évaluations des élèves. »

« Le questionnaire est trop difficile pour les élèves. »

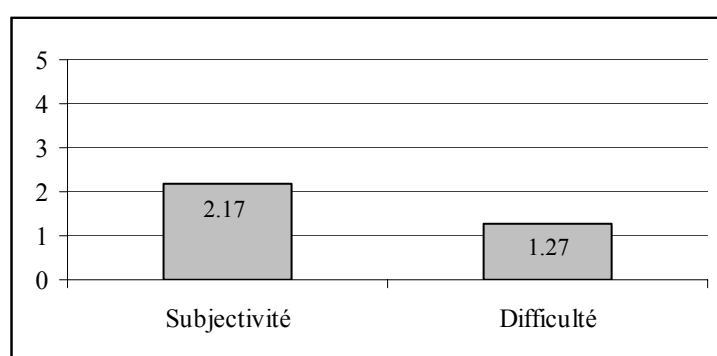


FIGURE 66. — Validité des perceptions des élèves selon les stagiaires.

En ce qui concerne la subjectivité attribuée aux regards des élèves, les avis des stagiaires sont partagés et le score moyen se trouve près du médian ($m = 2.17$). Comparativement, cette même question adressée à l'égard des représentations du maître de stage obtient une moyenne de 1.43. Malgré cette subjectivité attribuée aux élèves, les stagiaires pensent dans l'ensemble que le questionnaire leur est tout à fait accessible. Etant les mieux placés pour observer les élèves durant la passation, pour répondre à leurs éventuelles questions ou récolter leurs avis sur la démarche, ils sont 80% à estimer que les items du questionnaire sont adaptés au niveau de compréhension d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} année. Cette information, basée principalement sur des comportements tangibles, amène par conséquent un élément de plus à mettre au bénéfice de la validité des perceptions des élèves.

19.8. Synthèse

A l'exception d'une certaine subjectivité perçue par les stagiaires, l'ensemble des éléments que nous avons pu réunir donnent un certain poids aux perceptions des élèves. La littérature avait déjà souvent mis en évidence – avec des méthodes variées – la validité de ces représentations. Les résultats de notre recherche indiquent que, même sur une courte durée (trois semaines environ) et dans un contexte de formation où les élèves ont face à eux un stagiaire, cette validité est à nouveau démontrée. Il est cependant fort probable, comme Postic (1977) le relève, que le stagiaire soit évalué par les élèves en comparaison avec le maître titulaire ou d'autres expériences antérieures. Ceci ne semble toutefois pas affecter trop fortement la cohérence au sein de la classe ainsi que les autres résultats mis en évidence dans ce chapitre.

Notre hypothèse est donc confirmée.

Chapitre 20

Validité des représentations du stagiaire et du maître de stage

QR1

Les auto-perceptions des stagiaires et les représentations des maîtres de stage sont-elles valides ?

QR2

Le stagiaire a-t-il tendance à se surévaluer par rapport aux profils issus des représentations des élèves ?

Pour répondre de manière circonstanciée à ces deux premières questions de recherche, les éléments sont moins nombreux que ceux concernant les représentations des élèves. Nous allons tout d'abord examiner les auto-perceptions que les stagiaires ont de leurs interactions, puis nous nous pencherons sur les représentations des maîtres de stages.

20.1. Auto-perception du stagiaire

Le premier élément que nous avons déjà développé dans le chapitre précédent et que l'on peut retenir est la configuration des dimensions pour cette variante. En effet, on constate dans la figure 67 (page suivante) que la répartition des octants esquisse un tracé plus ou moins circulaire. De plus, l'analyse des relations d'ordre des corrélations entre octants (voir pp. 153-154) procure un indice de correspondance (CI) largement significatif.

Les facteurs qui corrélient significativement avec les mesures du *PIS* sont différents de ceux qui ont été relevés pour la variante *élève*. En premier lieu, l'*Extraversion* n'apparaît pas de manière significative. Pour ce qui est de l'*Agréabilité*, toujours positionnée sur la portion correspondant à l'octant *empathie*, elle occupe cette fois-ci une place relativement proche de l'axe horizontal. Le facteur *Névrosisme* est également proche des emplacements que l'on retrouve dans la littérature (p.ex. Schmidt & al., 1999) avec une corrélation négative sur l'axe de *proximité*, alors que pour les facteurs *Ouverture* et *Conscience*, nous ne trouvons pas les mêmes positions.

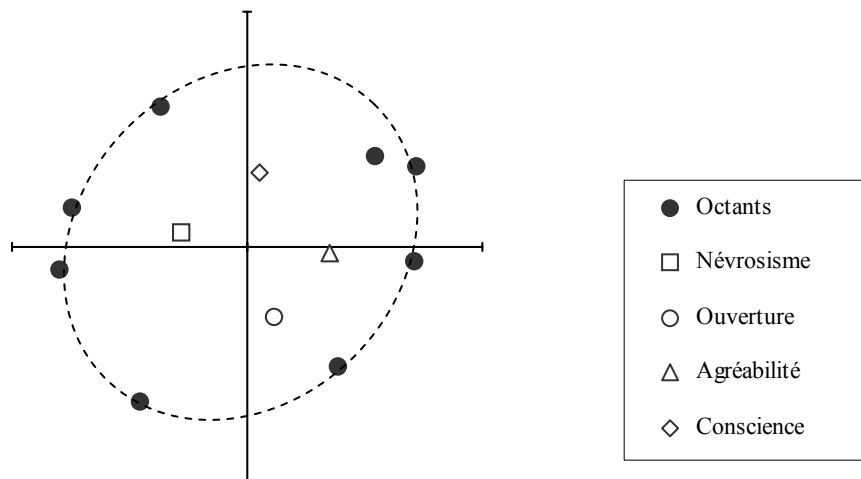


FIGURE 67. — Facteurs du NEO PI-R corrélés avec la variante *auto-perception*.

La disposition générale des quatre facteurs de personnalité susmentionnés semble correspondre à peu de choses près à la structure axiale. En effet, on trouve pour l'axe horizontal de *proximité* des personnalités allant des plus marquées par le *Névrosisme* jusqu'à celles définies plus spécifiquement par l'*Agréabilité*, tandis que pour l'axe vertical d'*influence*, on part de personnalités reflétant de l'*Ouverture* jusqu'à celles ayant des scores élevés pour le facteur *Conscience*.

Cet agencement est partiellement explicable par le fait que les deux questionnaires en jeu sont remplis par la même personne (le NEO PI-R étant auto-évaluatif). Dans le domaine scolaire, une personnalité caractérisée par une certaine *Ouverture* peut exprimer la sensibilité du stagiaire aux apports des élèves, à leur participation active et à une attention plus poussée à leurs aspirations, autrement dit une approche de l'enseignement où les élèves prennent une part de responsabilité. Au contraire, une personnalité plus orientée vers la *Conscience*, c'est-à-dire vers un sens du devoir, un sentiment d'être compétent et organisé semble en effet plus proche d'un style d'enseignement où les élèves sont plus absents de la gestion des activités et où l'ascendant de l'enseignant est plus exacerbé. Les résultats que nous avons pu mettre en évidence semblent donc cohérents, même si – comme nous l'avons mentionné plus haut – ils diffèrent de ceux relatifs aux profils des élèves.

Si l'on regarde de plus près la convergence des scores obtenus comparativement à ceux dérivés des deux autres variantes (*maître de stage* et *élève*), les constats sont similaires à ceux développés dans le chapitre précédent, à l'exception de l'explication des différences qui sont cette fois-ci en lien avec une dévalorisation de la part du stagiaire (voir figure 64 du chapitre précédent). Ce résultat, qui semble au premier abord contradictoire avec les recherches qui affirment que les enseignants ont tendance à se surévaluer (Centra, 1973b; Braskamp, Caulley & Costin, 1979; Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1992)⁴³, est justifiable par la situation de formation dans laquelle se trouvent les stagiaires. Encore peu affirmés au niveau de leurs comportements face aux élèves et conscients que leurs auto-évaluations feront l'objet d'une attention particulière de la part de leurs superviseurs, les stagiaires ont très certainement adopté une attitude plutôt humble face à l'évaluation de leurs propres comportements en classe. Postic (1977) fait aussi mention de cette prudence (ou réserve) dans les auto-évaluations et relève que ces perceptions de soi dépendent également du niveau d'aspiration ou de prévision que les stagiaires s'assignent.

⁴³ Voir également pp. 45-46 : études sur le climat social de la classe qui mettent en évidence la surestimation de sa qualité par les enseignants.

20.2. Représentation du maître de stage

C'est avec des analyses identiques que nous examinons ci-dessous les profils issus des représentations des maîtres de stage. Pour la répartition des octants (voir figure 68), on observe une forme plus elliptique que pour les autres variantes. La dimension *empathie* ne se trouve pas dans le « bon » quadrant, mais est très proche des octants *directivité* et *soutien*. Des corrélations de .67 (*AC* - *CA*) et .84 (*CA* - *CS*) indiquent bien ce rapprochement angulaire. Il est donc difficile pour le maître de stage – qui n'est pas directement impliqué dans les interactions en question – de différencier ces comportements qui sont déjà également proches dans les autres variantes. Malgré cette configuration moins satisfaisante, l'analyse des relations d'ordre des corrélations entre octants fourni un indice significatif (CI = .58) avec 79% de ces relations allant dans le sens postulé⁴⁴.

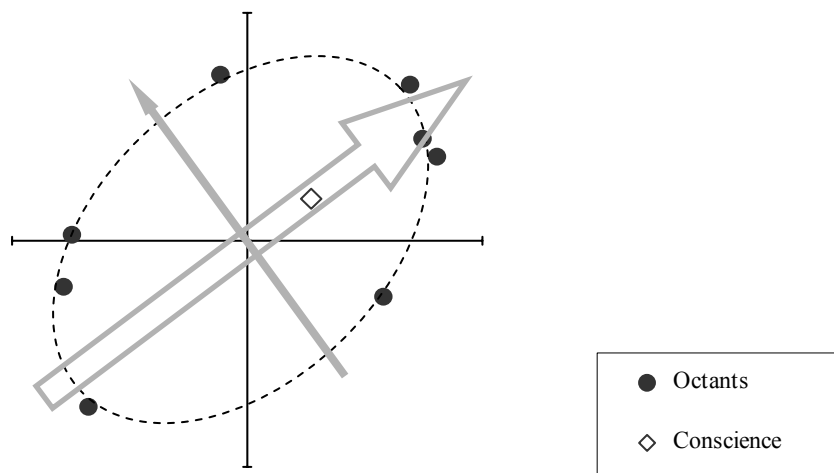


FIGURE 68. — Facteur du NEO PI-R corrélé avec la variante *maître de stage*.

Au niveau de l'analyse des corrélations calculées avec les profils des deux autres variantes, nous revenons aux mêmes commentaires que précédemment, à savoir que globalement les profils pour un

⁴⁴ A titre comparatif, la variante *élève* obtient 88% de relations d'ordre correctes.

stagiaire concordent, qu'il soit évalué par les élèves, par le maître de stage ou par lui-même, mais que des différences significatives sont néanmoins présentes pour plusieurs octants. Ces résultats ne nous apportent donc aucune certitude, que ce soit en faveur d'une similitude des profils, ou d'un contraste entre perceptions.

Dans la figure 68, on peut constater la présence d'un seul facteur du NEO PI-R : la *Conscience*, dont deux facettes sont significatives (*Sens du devoir* et *Autodiscipline*). Son emplacement ne ressemble guère à ce que l'on a pu observer pour la variante *auto-perception*. Sa composante positive sur l'axe vertical pourrait s'expliquer par les mêmes arguments que ceux explicités pour la variante *auto-perception*, mais sa composante plus longue encore sur l'axe horizontal ne trouve a priori aucune interprétation.

Nous avons donc disposé sur cette figure un système d'axes orthogonaux différent (en gris). L'axe principal – qui est très proche de l'axe *optimum* – peut être décrit par les dimensions *incertitude* (principalement), *insatisfaction* et *réprimande* pour l'extrémité négative, et par la *directivité*, le *soutien* et *l'empathie* pour l'extrémité positive. Si on prend en compte également le facteur de personnalité *Conscience* qui se situe sur cet axe, on trouve des stagiaires qui sont d'un côté incertains, plutôt en opposition et en manque d'autorité, et de l'autre des stagiaires qui agissent avec un certain charisme, qui ont de l'autorité tout en interagissant de manière très coopérative, étant aussi persévérants et consciencieux. En comparaison avec les dimensions du cercle interpersonnel de Leary (voir p. 54), cet axe se situerait entre un comportement plus « rebelle » voire même contestataire (dans les valeurs négatives) et un comportement plus « responsable » ou « hyper-normal »⁴⁵ (dans les valeurs positives). Il semble donc déterminer si le stagiaire possède, aux yeux du maître de stage, des comportements d'enseignant responsable, autrement dit une certaine prestance ou assurance face aux élèves et à son travail en général.

On peut tout à fait concevoir la difficulté pour les maîtres de stage de donner leur avis sur des interactions qui ne les concernent pas

⁴⁵ Termes utilisés dans le *Interpersonal Check List*.

directement. Malgré la description explicite des comportements qui composent les différents items du *PIS*, on peut présumer que certains amalgames ou certaines extrapolations se font entre les dimensions de cet instrument. Il serait très intéressant de mettre en évidence les liens entre la valeur sur cet axe et les notes certificatives attribuées aux stagiaires.

L'autre axe (petite flèche grise) a beaucoup moins de poids. Il est également plus difficile à définir. En comparant sa position avec les dimensions du modèle de Leary on pourrait le caractériser dans les valeurs positives par un comportement interpersonnel plutôt centré sur soi, froid et calculateur, et dans les valeurs négatives comme davantage ouvert sur les autres et plus dépendant.

Le modèle de base de Leary s'avère conséquemment pertinent pour comprendre, à partir de ses seize dimensions, l'allure générale des représentations des maîtres de stage. La présence du facteur *Conscience* du NEO PI-R semble confirmer notre interprétation de l'axe principal.

Un autre aspect distinctif de cette variante est que, du point de vue des stagiaires, le maître de stage est celui qui dépeint le profil interactionnel le plus proche de la réalité. Même si c'est la seule variante qui perd un peu d'objectivité aux yeux des stagiaires suite aux confrontations avec les résultats, elle arrive encore en tête dans la seconde évaluation. Les stagiaires accordent donc dans l'ensemble beaucoup de crédit aux informations provenant de leur maître de stage.

20.3. Synthèse

Si l'auto-perception du stagiaire et la représentation du maître de stage – concernant les interactions stagiaire-élèves – possèdent une certaine validité, elles ne mesurent manifestement pas exactement la même chose. Pour ce qui est de l'auto-perception, la similitude dans la démarche de récolte des données avec celle du NEO PI-R permet de mettre en évidence l'influence de la personnalité dans ce

regard sur soi-même que porte le stagiaire. N'ayant en effet que peu de recul par rapport à ses interactions et devant rechercher chez les élèves de nombreux indices permettant de répondre aux items du *PIS*, le stagiaire va être beaucoup plus imprégné par sa propre personnalité en dépeignant son contact avec les élèves. L'examen des différents profils montre aussi que les stagiaires ont plutôt tendance à percevoir moins favorablement leurs interactions, ou peut-être à préférer consciemment les évaluer en deçà de ce qu'ils pensent réellement.

Pour ce qui est du maître de stage, sa position externe aux interactions est un handicap pour discerner certaines dimensions tout de même proches conceptuellement. Son regard sur les interactions, bien que relativement proche des autres variantes, semble plus globalisant comme si le questionnaire était un moyen d'évaluer le stagiaire (au niveau des comportements relationnels bien entendu) sur une échelle linéaire, à une seule dimension. Cette diminution d'un certain pouvoir (lié à l'évaluation sommative) qui lui était conféré – et dont parle Bélair (1999) – se traduit par un regard peut-être plus normatif à l'égard du stagiaire qu'il accompagne.

Chapitre 21

Différences selon le sexe de l'élève et du stagiaire

Dans la présentation des résultats, nous avons consacré une série d'analyses de variance afin de mettre en évidence des différences de perception en fonction du sexe de l'élève et du stagiaire. Afin de répondre aux hypothèses H2 et H3 (voir ci-dessous), nous allons condenser les résultats trouvés et les confronter aux recherches de la littérature.

H2

Parmi les élèves, les filles perçoivent les interactions avec le stagiaire de manière plus favorable que les garçons, c'est-à-dire comme étant plus coopératives et plus autoritaires.

H3

Parmi les stagiaires, les femmes sont perçues comme plus autoritaires, et les hommes comme plus coopératifs.

21.1. Différences observées sur les axes en fonction du sexe de l'élève

Les figures 69 et 70 (page suivante) présentent les moyennes des scores sur les deux axes, pour les filles et les garçons. Les différences entre ces moyennes trouvées sur l'ensemble des classes sont petites, que ce soit pour l'axe *proximité*, où l'on décèle une tendance en faveur de l'hypothèse H2, ou pour l'axe d'influence dont la différence est tellement minime que l'on ne saurait même

parler de tendance. Les analyses de variance effectuées (tableau 32, p. 177) ne mettent pas en évidence de résultats significatifs pour ces deux axes (ni pour l'axe *optimum* du reste). Seule la dimension *sévérité* (sur les huit octants) présente un coefficient de Fisher significatif, mais l'écart entre les moyennes reste tout de même très petit ($m_{\text{garçon}} = 1.94$; $m_{\text{fille}} = 1.85$), et les scores peu cohérents avec les résultats trouvés dans la littérature.

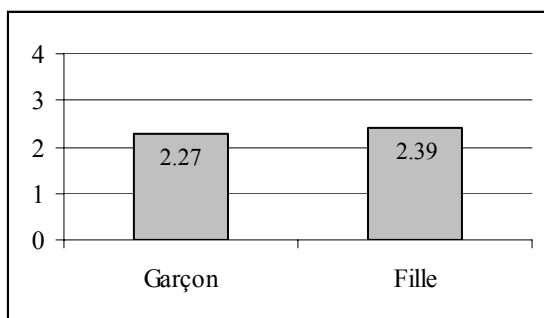


FIGURE 69. — Perception différentielle des filles et garçons sur l'axe *proximité*.

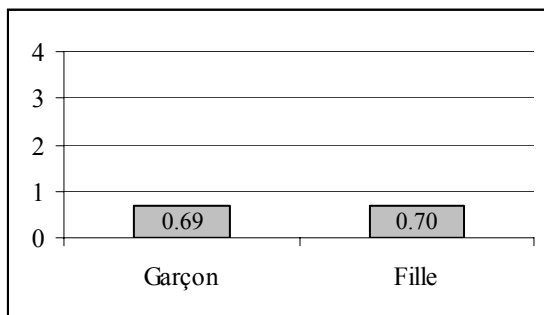


FIGURE 70. — Perception différentielle des filles et garçons sur l'axe *influence*.

Pour pouvoir mieux comprendre nos résultats, nous reprenons les différentes recherches qui nous ont amené à postuler l'hypothèse en question. Dans la publication de Byrne, Hattie et Fraser (1986), des analyses de variance multivariées sont effectuées et mettent en évidence, à l'aide d'une échelle du climat social (le *Quality of School Life*), que les filles affichent des scores plus élevés que les

garçons dans les dimensions *General affect* (mesure de l'agrabilité des apprentissages, satisfaction envers l'école, etc.) et *Teacher* (disponibilité, soutien et aide de l'enseignant), dimension qui se rapproche plus des interactions que nous mesurons avec le *PIS*. L'échantillon de cette recherche comprend des élèves de 7^{ème} à 11^{ème} année. Toujours dans le domaine du climat social, mais cette fois spécifiquement ciblé sur les classes de sciences dans des écoles secondaires (mesures avec le *Science Laboratory Environment Inventory*), Fraser, Giddings et McRobbie (1995) affirment aussi que les filles perçoivent plus favorablement l'environnement, plus spécialement encore lorsque la variante est « personnelle »⁴⁶. Cette variante semble effectivement plus sensible aux caractéristiques individuelles des élèves (Fraser & Tobin, 1991). D'autres chercheurs (p.ex. Dart, Burnett, Boulton-Lewis, Campbell, Smith & McCrindle, 1999) publient également des résultats similaires, pour des classes de degré secondaire. On peut encore mentionner la recherche de Waxman et Huang (1998) qui indique des perceptions plus favorables pour les filles à l'école primaire, sur toutes les dimensions du *Classroom Environment Scale*, excepté sur celle qui se rapporte le plus aux interactions : le soutien de l'enseignant.

En s'intéressant plus particulièrement aux recherches utilisant des mesures basées sur les interactions (avec une modélisation circumplexe), on trouve diverses études dont celle de Levy, Wubbels et Brekelmans (1992) qui mettent en exergue dans leurs analyses (avec le *Questionnaire on Teacher Interaction* au degré secondaire) des pourcentages de variance expliquée par le sexe de l'élève de 8% (pour l'axe horizontal), respectivement de 9% (pour l'axe vertical). Selon les résultats de cette recherche, les filles perçoivent les interactions avec l'enseignant comme plus coopératives et plus dominantes que les garçons. Ferguson et Fraser (1999) analysent quant à eux (avec le même instrument) la transition du primaire au secondaire. Ils relèvent de nombreux effets d'interaction entre les degrés concernés et le sexe des élèves, mais sans que les différences soient systématiquement en faveur des dimensions représentant chacun des axes. Avec une version du QTI adaptée aux degrés

⁴⁶ Variante dont les items sont formulés par rapport aux relations que l'enseignant a avec chaque élève séparément et non avec l'ensemble de la classe (voir p. 37).

primaires, Goh et Fraser (1996) observent aussi des différences, les filles ayant des scores plus élevés pour des comportements qui sont connotés positivement (compréhension et soutien) et plus bas pour ceux connotés négativement (incertitude, insatisfaction et réprimande). L'axe horizontal semble donc avoir un certain poids dans ces différences qui sont, selon les auteurs, significatives bien que petites.

En dépit d'une certaine répétition de résultats assez similaires, les différences selon le sexe de l'élève sont généralement plutôt faibles et souvent complexes (Levy, Den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003). Les recherches qui mentionnent néanmoins les effets les plus marqués sont celles dont les sujets sont les plus âgés (à partir du secondaire). Il se peut par conséquent que cette différenciation de perception entre les sexes soit plus prononcée à l'adolescence, ce qui expliquerait l'absence de différences significatives dans notre échantillon.

Si l'on effectue des analyses identiques sur notre petit échantillon d'enseignants⁴⁷, on obtient des résultats un peu plus marqués que ceux des stagiaires pour l'axe horizontal, où la différence est cette fois significative – en faveur des filles ($m_{\text{garçon}} = 1.60$; $m_{\text{filles}} = 1.96$) – comme postulé dans l'hypothèse. L'axe vertical ne présente quant à lui aucune différence marquée, les moyennes étant équivalentes ($m_{\text{garçon}} = 0.97$; $m_{\text{filles}} = 0.98$). L'axe *optimum* affiche, sans surprise, un coefficient de Fisher significatif, la moyenne des perceptions filles étant à nouveau supérieure à celle des garçons ($m_{\text{garçon}} = 2.03$; $m_{\text{filles}} = 2.38$). Malgré le nombre un peu plus réduit d'élèves concernés par ces analyses ($N = 636$), la différence sur l'axe horizontal est, pour ces classes, bien visible et conforme aux recherches antérieures.

Les perceptions des élèves semblent donc différer en situation avec un stagiaire. En effet, les résultats ne correspondent pas à ce qu'on pouvait attendre et la passation avec des enseignants nous indique

⁴⁷ Enseignants de la phase « exploratoire » de mise en place du questionnaire, dont les scores ont été calculés en fonction des résultats des analyses confirmatoires (voir chapitre 14.6., pp. 164-165).

que notre version du questionnaire ne paraît pas en être la cause. L'explication qui nous paraît la plus plausible est que les représentations des élèves sont influencées par le vécu avec leur enseignant et se forment donc, en partie, comparativement aux interactions maître-élèves perçues⁴⁸. Une mesure des interactions maître-élèves, avant l'arrivée du stagiaire dans la classe, pourrait confirmer (voire infirmer) cette supposition. En outre, il pourrait être intéressant d'observer les comportements différentiels des stagiaires selon le sexe de l'élève, et les mettre ensuite en relation avec divers travaux qui postulent que les enseignants ont globalement des interactions (autant connotées positivement que négativement) plus fréquentes avec les garçons que les filles (Simpson & Erikson, 1983; Irvine, 1985, 1986), des attentes différentes (Brophy, 1985), ainsi que ceux qui dénotent des différences dans les climats que les garçons (respectivement les filles) préfèrent (Owens & Barnes, 1982).

21.2. Différences observées sur les axes en fonction du sexe du stagiaire

A l'instar des différences selon le sexe de l'élève, des moyennes ont été calculées en fonction du sexe du stagiaire (figures 71 et 72). Pour les deux axes, les écarts sont plus marqués et donnent surtout des coefficients significatifs, bien que les pourcentages de variance expliquée restent faibles (1%, respectivement 2%).

Pour l'axe horizontal tout d'abord, les moyennes nous indiquent que les interactions avec des femmes sont perçues par les élèves comme plus coopératives. Ce constat est en contradiction avec l'hypothèse posée (H3). Par contre, les données relatives à l'axe vertical sont conformes à l'hypothèse, les femmes étant perçues par les élèves plus autoritaires que les hommes. Pour ce qui est des résultats relatifs à la passation auprès des enseignants et de leurs élèves, aucune différence significative n'apparaît sur les mesures des axes.

⁴⁸ Voir p. 78, le concept de « norme fluctuante » selon Abernot (1982).

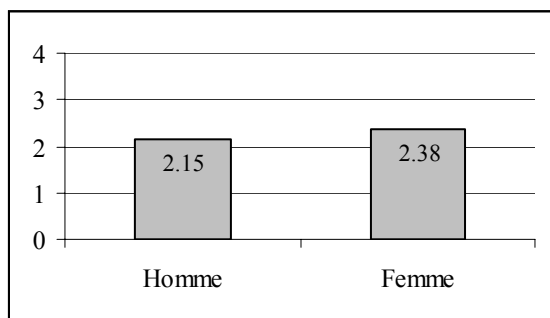


FIGURE 71. — Perception différentielle selon le sexe du stagiaire sur l'axe *proximité*.

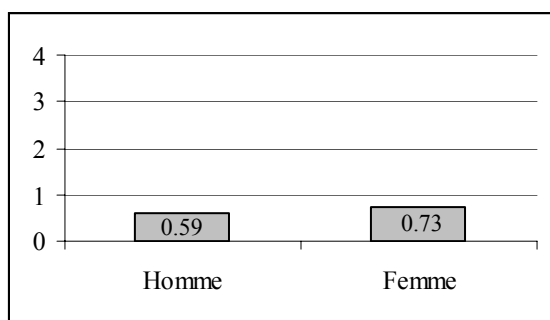


FIGURE 72. — Perception différentielle selon le sexe du stagiaire sur l'axe *influence*.

Les résultats des recherches de Levy et ses collaborateurs (Levy & al, 1992; Levy, Créton & Wubbels, 1993) établis sur un nombre considérable de sujets (plus de 3000 élèves pour l'étude publiée en 1992), ne concordent pas totalement avec ceux que nous avons pu mettre en évidence. Trois facteurs sont à prendre en considération : (1) les différences en règle générale petites (dans notre recherche comme dans celles de Levy et al.); (2) le degré des classes différent (secondaire chez Levy et al. et primaire en ce qui nous concerne); et (3) la situation particulière dans laquelle se sont déroulées nos passations, dans le contexte d'un stage, ainsi que nos présomptions sur une représentation des élèves qui peut être influencée par une comparaison stagiaire - enseignant titulaire.

21.3. Effets d'interaction

Les analyses que nous avons effectuées sur nos données nous ont révélé un effet d'interaction intéressant entre les deux variables « sexe » (stagiaire et élève). Ces résultats, exprimés sur quatre octants, sont d'autant plus visibles sur l'axe *optimum* (figure 73). Comme pour tous les tests mentionnés dans ce chapitre, les effets ne sont pas très massifs (mais tout de même significatifs ici).

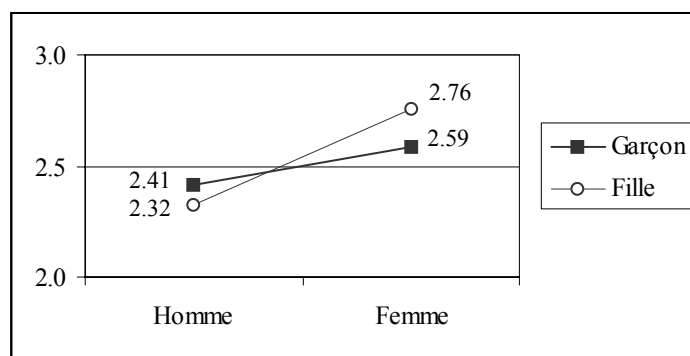


FIGURE 73. — Perception différentielle sur l'axe *optimum* selon le sexe du stagiaire et le sexe de l'élève.

On constate que si les femmes (stagiaires) sont perçues plus favorablement que les hommes, ce phénomène est accentué lorsqu'on prend en considération l'avis des filles (élèves) uniquement. Les garçons montrent moins de différences dans leurs évaluations des stagiaires. Ce résultat semble quelque peu contradictoire avec celui que Lawrenz (1987) met en évidence. En étudiant des élèves de 4^{ème}, de 7^{ème} et du secondaire, ce chercheur ne trouve pas autant de différences significatives que dans d'autres publications (voir plus haut). Pour le dernier groupe seulement (à l'école secondaire), il observe que les perceptions sont les plus favorables lorsque le sexe de l'élève et de l'enseignant sont opposés. A nouveau, les particularités de notre expérimentation (au degré primaire et en situation de stage) peuvent donner des pistes à explorer pour expliquer ces divergences de résultats.

21.4. Synthèse

Les divergences de perceptions selon le sexe de l'élève et de l'enseignant (pour nous le stagiaire), ne correspondent que dans une faible mesure à ceux que l'on peut retrouver dans la littérature. Les travaux publiés jusqu'ici ne se préoccupent généralement guère de l'âge des sujets. Les indications concernant le degré scolaire sont souvent les seules informations auxquelles le lecteur a accès (dans la description des échantillons), et les résultats ne sont qu'occasionnellement discutés en fonction de cette variable. De plus, la majorité des recherches effectuées – dans le domaine du climat social de la classe comme dans celui plus restreint des interactions enseignant-élèves – se déroulent au niveau secondaire. Le caractère peu prononcé des différences, la complexité des liens avec d'autres variables telles que la branche enseignée, les attentes ou l'ethnie des sujets concernés, ainsi que la multiplicité des instruments de mesure et de leurs dimensions rendent ces résultats (même s'ils sont significatifs) moins consistants, malgré leur présence réitérée dans quelques publications.

Les effets que nous avons relevés comme significatifs restent néanmoins peu marqués et, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 16, la cohérence des représentations des élèves au sein d'une même classe tend à les atténuer encore. La situation de formation d'enseignant qui caractérise notre étude a vraisemblablement un impact sur les perceptions des élèves. Ces derniers sont en effet conscients que leur stagiaire se trouve aussi dans une posture d'apprenant et partage donc avec eux cette spécificité. Ce sentiment de connivence pourrait lui aussi avoir un impact que l'on ne retrouve pas dans les recherches se basant traditionnellement sur les relations enseignant-élèves.

Le bilan que l'on peut tirer de cette analyse est tout d'abord que l'hypothèse H2 est rejetée. Cependant, la congruence que nous avons pu observer entre les jugements des filles et des garçons nous donne un argument supplémentaire concernant la validité des perceptions des élèves. Ces dernières ne semblent que peu influencées par une caractéristique personnelle (le sexe) de l'élève.

L'hypothèse H3 est elle aussi rejetée. Après avoir analysé et comparé nos résultats à ceux d'autres recherches, il nous semble tout à fait plausible que l'âge des élèves soit un facteur déterminant pour comprendre le sens et la force des relations trouvées entre les variables. En effet, durant l'adolescence, les interactions entre enseignants et élèves sont à l'évidence différentes de celles que l'on peut observer durant l'enfance, voire la pré-adolescence. Les écarts plus importants dans les perceptions des filles (en fonction du sexe du stagiaire) pourraient alors être interprétés comme une conséquence des changements physiques et psychiques liés à une adolescence plus précoce (Sprinthall & Collins, 1995) chez elles.

Chapitre 22

Homogénéité des représentations des élèves dans la classe

Pour avoir une mesure de la dispersion (ou de l'hétérogénéité) des représentations des élèves au sein de chaque classe, nous avons construit une nouvelle variable : en prenant séparément les données pour chacun des stagiaires, nous avons calculé l'écart-type item après item, puis moyenné la valeur des 40 écarts-type. Cette variable (que nous appelons ici *dispersion*) nous permet de mettre en évidence les liens entre l'homogénéité des représentations et les scores des dimensions du *PIS*, et de pouvoir ainsi répondre à notre quatrième hypothèse :

H4

Les classes caractérisées par une faible dispersion des représentations par les élèves montrent des profils d'interaction plus favorables que celles dont les dispersions sont plus grandes.

22.1. Relation entre dispersion et interactions optimales

Dans les calculs que nous avons effectués (voir p. 184), nous avons tenu compte du nombre d'élèves par classe (un nombre plus grand d'élèves pouvant induire une dispersion plus forte) en utilisant des corrélations partielles. Les coefficients relevés sont, pour tous les octants du *PIS*, significatifs. Ils présentent du reste des valeurs importantes, comprises entre .53 et .82 (en valeurs absolues). On constate des corrélations très négatives pour les octants de la partie droite de l'octogone et très positives pour ceux de la partie gauche.

L'axe horizontal semble donc bien différencier les classes qui sont « homogènes » de celles qui ne le sont pas. L'axe vertical quant à lui ne présente qu'une corrélation de .26.

Pour répondre plus précisément à notre hypothèse, cette corrélation a également été calculée avec l'axe *optimum*. Le coefficient trouvé est de -.87, donc largement significatif. Afin de mieux mettre en évidence ce lien et pour reprendre aussi les différentes restrictions discutées dans la partie de présentation des résultats (voir p. 185), nous avons construit la figure 74 en positionnant chaque classe (N = 86) dans un nuage de points pour les variables *dispersion* (moyenne des écarts-types) et *optimum*. Nous y avons rajouté la droite de régression.

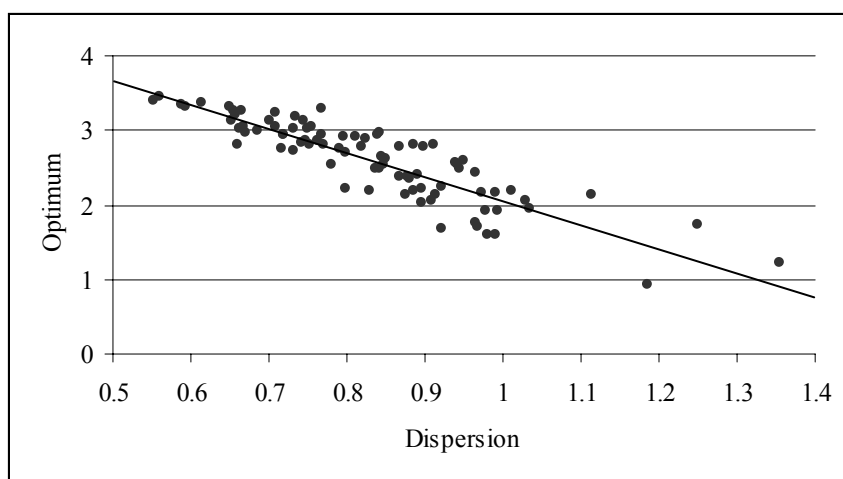


FIGURE 74. — Lien entre la dispersion des représentations et le score sur l'axe *optimum*.

La tendance des résultats est incontestable (tout comme la valeur de la corrélation). Cette figure montre également que même si les valeurs des scores *optimum* sont majoritairement supérieures à la moyenne, ils ne saturent pas. De plus, les classes dont la dispersion est la plus forte sont toujours alignées sur la droite de régression. S'il y avait des effets plafond engendrant automatiquement des dispersions plus faibles, l'allure générale du « nuage » deviendrait plus horizontale dès les valeurs moyennes.

22.2. Synthèse

L'hypothèse H4 est confirmée. On observe effectivement un lien fort entre la dispersion des représentations des élèves et les scores sur l'axe *optimum*, les classes « homogènes » s'approchant plus d'interactions idéales que les autres. Ce phénomène ne rencontre malheureusement pas d'écho dans la littérature traitant de l'environnement social ou des interactions en classe. Nous l'interprétons cependant par deux éléments. Premièrement, de fortes divergences de perceptions reflètent vraisemblablement plus de désaccords, de tensions ou de conflits entre les élèves à d'autres niveaux dans la classe. Cela oblige peut-être l'enseignant (ou le stagiaire) à adopter un comportement caractérisé par plus d'opposition. Deuxièmement, les divergences peuvent trouver également leur origine dans des relations avec l'enseignant qui seraient, aux yeux des élèves, moins limpides et source parfois de malentendus, voire empreintes de favoritisme. Une moins bonne compréhension de la manière d'interagir pourrait valoir à l'enseignant des évaluations moins favorables de la part des élèves.

Chapitre 23

Profil des stagiaires : quelles spécificités ?

Parmi les multiples recherches qui ont utilisé les dimensions du *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)* – instrument sur lequel le *Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)* a été construit – plusieurs décrivent les profils des maîtres en utilisant une illustration octogonale. En posant la question de recherche suivante, nous souhaitons savoir, de manière comparative, si les profils que les élèves donnent aux stagiaires ont des spécificités :

QR3

D'un point de vue descriptif, où se situent les stagiaires dans leurs interactions ? Sont-elles comparables aux interactions qu'ont les enseignants avec leurs élèves ?

23.1. Typologie de profils

Sur la base d'analyses de cluster, Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993) proposent une typologie de profils (figure 75, page suivante). Les types issus de ces analyses brossent les styles d'interaction les plus courants parmi les enseignants. Nous proposons ici cette typologie car elle nous permet de pouvoir attribuer à chaque profil un type en fonction du pattern des scores sur les huit octants. Nous restons cependant attentif au fait que cette typologie particulière a été construite sur la base de données récoltées auprès d'élèves du secondaire I, alors que nos stagiaires enseignent dans des classes de l'école primaire.

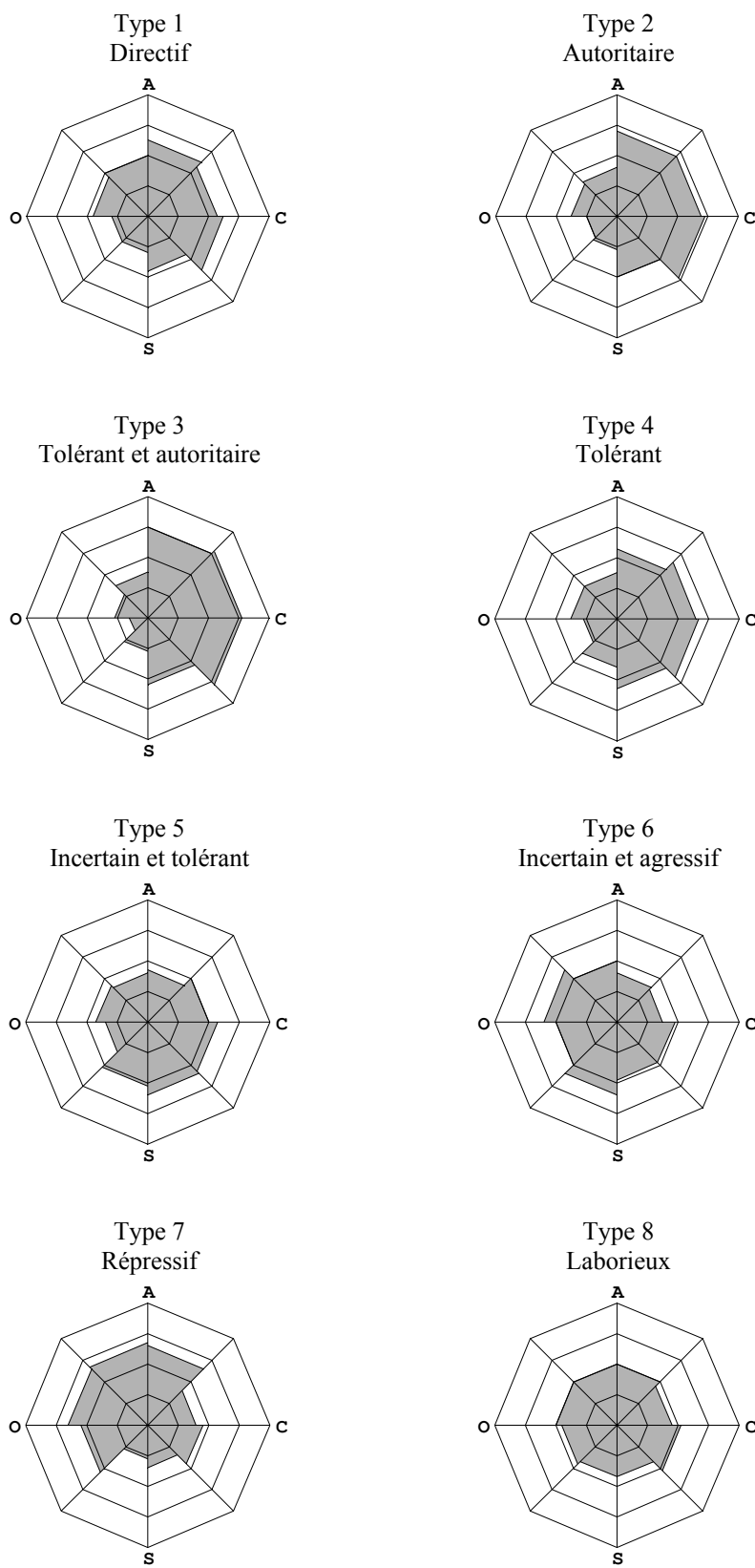


FIGURE 75. — Typologie de profils (Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993, pp. 48-49).

23.2. Particularités du profil « stagiaire »

En observant (figure 76) les caractéristiques du profil moyen des stagiaires (selon la représentation des élèves), on constate que les trois octants *AC*, *CA* et *CS* ont des scores qui sont supérieurs à 3, pour les dimensions *SC* et *AO* des scores moyens, et des valeurs faibles pour les trois octants restants (*SO*, *OS* et *OA*). Dans la typologie, ce profil correspond manifestement au type 3 : tolérant et autoritaire⁴⁹.

Selon Brekelmans et ses collaborateurs (1993), ce type (tolérant et autoritaire) correspond à des enseignants qui utilisent une variété de méthodes auxquelles les élèves répondent plutôt positivement. Par rapport au type 2 (autoritaire), l'enseignant développe ici une relation plus proche avec les élèves. Ces derniers ont du plaisir à venir en classe et se sentent très impliqués dans les activités. Les relations sont assez détendues et l'enseignant n'a pas besoin d'être constamment rivé sur les règles. Il ignore en général les petits problèmes de discipline pour se concentrer sur la leçon. Ce type d'interactions est plutôt apprécié des élèves.

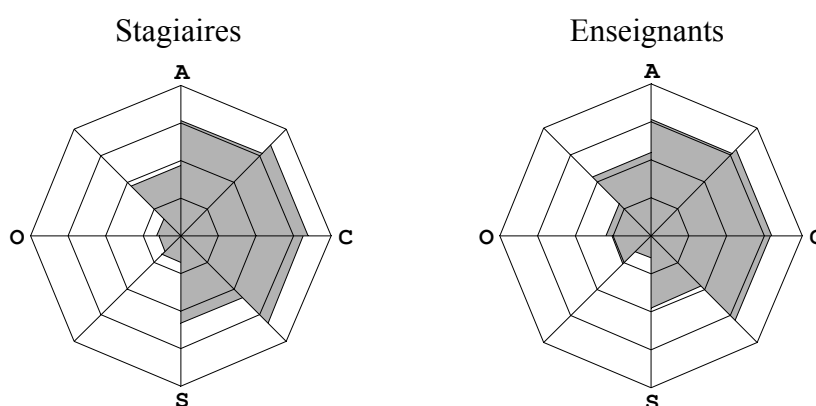


FIGURE 76. — Profil moyen des stagiaires et des enseignants (représentations des élèves).

⁴⁹ Afin de pouvoir déterminer au mieux à quel type se rapporte un profil, nous avons reproduit en annexe (p. 333) une représentation graphique des coordonnées polaires des différents types. Le calcul de l'angle du vecteur permet ainsi une analyse plus fine.

Avec des scores un peu plus élevés pour les octants *OS* et *OA*, et plus faibles pour *SC* (voir p. 166), le profil des enseignants de notre premier échantillon (figure 76) – bien que proche de celui des stagiaires – peut être attribué au type 2 (autoritaire). Les caractéristiques de ce type sont une atmosphère bien structurée, plaisante tout en étant orientée vers la tâche, ainsi que des règles et des méthodes claires pour les élèves. L'enseignant « autoritaire » est enthousiaste et attentif aux besoins des élèves. Les leçons sont bien organisées et les élèves travaillent efficacement.

23.3. Survol des profils dans la littérature

Toutes les recherches utilisant le QTI (voire des formes dérivées de ce questionnaire) ne présentent pas forcément les profils de manière descriptive, mais exposent quelquefois uniquement les liens calculés avec d'autres variables (dans des matrices de corrélations par exemple). Dans les annexes du livre de référence de Wubbels et Levy (1993, p. 168), nous avons repris les divers scores moyens des interactions d'enseignants volontaires des échantillons de trois pays (Etats-Unis, Pays-Bas et Australie) ainsi que la moyenne des profils des représentations du meilleur enseignant⁵⁰ (toujours selon les élèves). Nous avons construit les profils correspondants à ces données (figure 77).

Les profils des pires enseignants (selon les perceptions des élèves) n'ont délibérément pas été retenus ici car ils diffèrent nettement de ce que l'on peut observer chez les stagiaires. Il faut aussi noter que les perceptions des élèves concernant les interactions des enseignants volontaires varient sensiblement comparativement à un échantillon qui serait tiré de manière aléatoire (Levy, Créton & Wubbels, 1993). Selon ces auteurs, les octants *directivité*, *soutien* et *empathie* présentent des scores plus élevés pour les volontaires et l'octant *réprimande* un score plus faible.

⁵⁰ Il ne s'agit pas ici du profil *idéal*, mais de la représentation que les élèves ont d'un de leurs enseignants (au secondaire), celui qu'ils considèrent comme étant le meilleur.

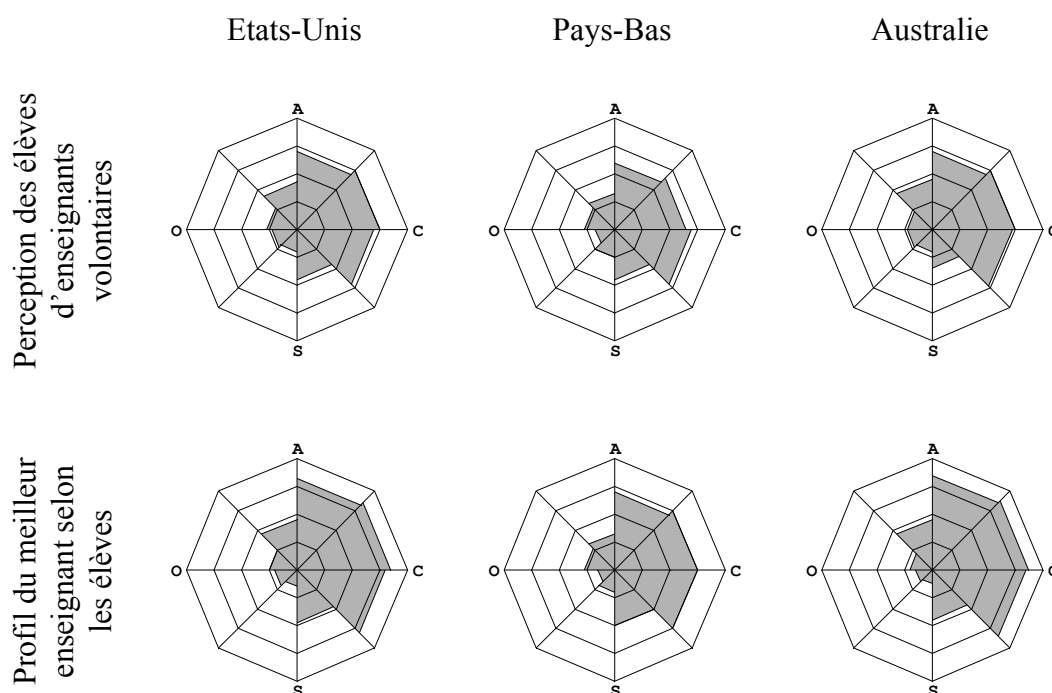


FIGURE 77. — Profils d’enseignants volontaires et des meilleurs enseignants selon Wubbels et Levy (1993).

En comparant les profils de notre expérimentation (voir figure 76) avec ceux reproduits dans la figure 77, on remarque que celui des stagiaires de notre échantillon est proche de celui du « meilleur » enseignant, alors que celui de nos maîtres de classe avoisine celui d’enseignants volontaires.

L’analyse des profils peut aussi porter sur l’évolution observée en tenant compte du nombre d’années d’enseignement. C’est ce que proposent Brekelmans et Créton (1993) en catégorisant plusieurs centaines d’enseignants (école secondaire) des Pays-Bas selon la typologie présentée plus haut (voir p. 252). Nous avons également trouvé dans leur descriptif la présence d’élèves-enseignants. Bien que les auteurs ne précisent pas dans quelles conditions spécifiques ces données ont été récoltées (en situation de stage ou de remplacement, présence ou non du maître titulaire, etc.), il nous semble utile d’avoir un regard sur les changements de profils d’interaction en fonction de l’expérience. Nous avons regroupé les données afin

de construire la figure 78 qui indique, en pourcentages, la répartition des enseignants selon les huit types.

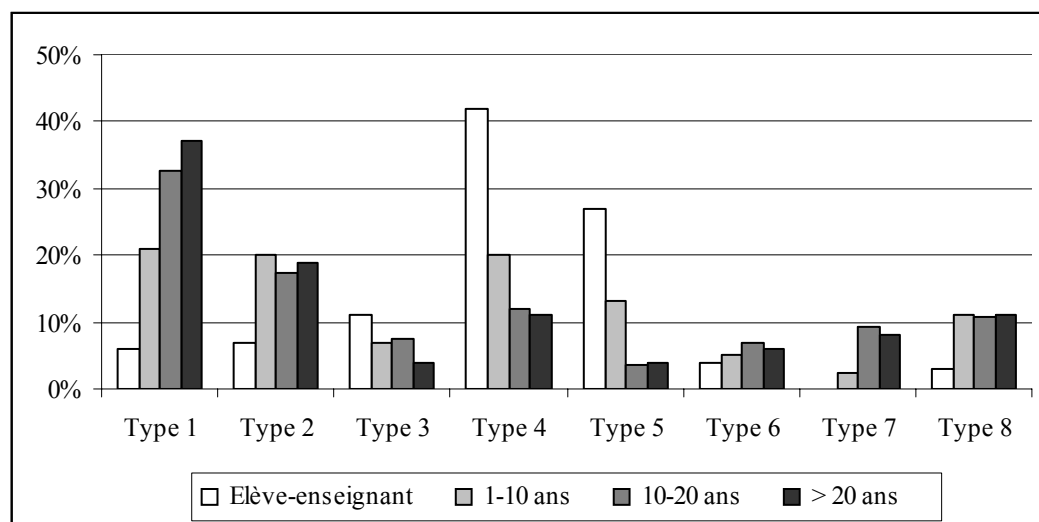


FIGURE 78. — Répartition des enseignants selon les années d'expérience (selon Brekelmans et Créton, 1993, p. 85).

Les élèves-enseignants de l'échantillon pris en considération dans l'étude mentionnée ci-dessus se trouvent en majorité dans les types 4 et 5. Sans connaître le détail des profils, il est difficile de savoir si leurs interactions sont moins autoritaires ou plus incertaines. On peut rechercher dans les degrés des classes concernées ainsi que dans la situation particulière d'enseignement des éléments permettant de comprendre l'écart trouvé avec les profils de nos stagiaires (école primaire). Différentes recherches (p.ex. Hirsch & Rapkin, 1987; Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991; Ferguson, 1998; etc.) relèvent que les changements entre le primaire et le secondaire sont importants en termes de climat social de classe et d'interactions. Moos (1979) mentionne par exemple que les enseignants dans les écoles secondaires ont un degré de contrôle plus élevé. Citant de multiples recherches dans une revue de littérature à ce sujet, Eccles et Midgley (1989) confirment cette orientation vers le contrôle et la discipline qui distinguent les enseignants au secondaire par rapport au primaire. Les élèves sont de surcroît plus âgés et leurs attentes différentes face à une organisation scolaire changée.

Pour nos stagiaires, leur enseignement ne concerne que certaines leçons au début de leur stage, puis augmente par la suite. Le maître de stage est généralement présent durant leur enseignement et le stagiaire ne se retrouve donc que rarement seul face aux élèves. Ce contexte particulier est à prendre en considération dans l'analyse des profils. En effet, la discipline dans la classe reste, en partie du moins, sous le contrôle du maître titulaire souvent assis au fond de la classe. De plus, on peut noter que d'ordinaire les élèves « jouent le jeu », ayant ainsi une attitude très réceptive face au stagiaire, attitude qui pourrait être très différente au degré secondaire et sans présence d'un enseignant dans la salle de classe.

Selon la figure 78, on voit qu'après quelques années d'expérience, les enseignants tendent à devenir plus autoritaires. Cette tendance apparaît de manière très nuancée parmi les enseignants de notre échantillon. Le type 1 (directif) – obtenant le pourcentage le plus élevé chez les enseignants hollandais expérimentés – est peut-être plus représentatif du secondaire où les exigences du programme sont plus difficiles à tenir, compte tenu du fractionnement horaire des leçons. Une organisation efficace des activités durant les cours pousse certainement l'enseignant secondaire à s'imposer dans les échanges et à ne laisser que peu d'autonomie à ses élèves. Ceci n'exclut évidemment pas des manières alternatives d'enseigner, représentées par des pourcentages plus faibles (mais tout de même présents) dans la répartition de la typologie.

23.4. Synthèse

Les représentations qu'ont les élèves de leurs interactions avec le stagiaire révèlent des profils dont la caractéristique principale est la coopération. Dans une moindre mesure l'aspect autoritaire transparaît, mis en évidence par les dimensions *soutien* et *directivité* dont les scores sont élevés. La moyenne des profils correspond, selon la typologie de Brekelmans et al. (1993), au type « tolérant et autoritaire » où les interactions sont plus définies par le rapprochement avec les élèves que par l'ascendant de l'enseignant.

Ce profil des stagiaires s'apparente par conséquent davantage à ceux des enseignants que les élèves jugent comme étant les meilleurs, qu'à ceux d'enseignants « moyens », que ce soit avec peu ou beaucoup d'années d'expérience.

Ce constat peut s'expliquer par divers éléments. Tout d'abord, la dynamique dans des classes de l'école primaire (d'où est tiré notre échantillon) est quelque peu différente de celles du secondaire avec lesquelles nous effectuons des comparaisons. De plus, à cet âge-là, les relations avec l'enseignant restent encore un aspect important (Beck, 1967; Espinosa, 2002; etc.), d'autant plus que c'est le même enseignant qui dispense les différentes branches. Deuxièmement, la présence du maître de stage dans la classe, durant la leçon, donne certainement une teinte différente aux interactions stagiaire-élèves. Selon des règles établies par le contrat didactique, chacun tient son rôle afin que le stagiaire (en formation) puisse évoluer dans les meilleures conditions possibles. Troisièmement, la similitude que les élèves perçoivent peut-être entre leur situation d'apprenant et celle du stagiaire – tous deux évalués par la même personne (le maître titulaire) – explique très certainement ce rapprochement et cette connivence mis en lumière par les dimensions de *soutien* et d'*empathie*.

Chapitre 24

Valeur accordée par les stagiaires aux perceptions

Dans les divers chapitres de ce travail, nous avons relevé la pertinence des perceptions des élèves pour mettre en évidence le profil interactionnel du stagiaire. Nous avons également discuté – parfois plus brièvement – des autres perceptions (représentation du maître de stage et auto-perception).

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les stagiaires n'ont pas forcément conscience de la validité de ces perceptions; il nous importe par conséquent de savoir quelles sont leurs appréciations par rapport à l'outil que nous avons introduit dans leur formation professionnelle.

Dans ce chapitre, nous tenterons donc de donner une réponse à la question de recherche suivante :

QR4

Quelle valeur les stagiaires accordent-ils aux perceptions des élèves, comparativement à celles du maître de stage ? Quels sont, selon eux, les éléments qui influencent les interactions ?

24.1. Objectivité et fiabilité des profils

Nous avons vu, dans la présentation des résultats (chapitre 17.1., p. 187), que les stagiaires ont une confiance relativement élevée dans les profils, que ce soit celui du *maître de stage* (moyenne de 2.13 sur une étendue de -3 à +3), celui des *élèves* ($m = 1.57$) ou

encore leur *auto-perception* ($m = 1.77$), et ceci même avant d'avoir pu juger du résultat les concernant. Si le profil issu des perceptions des élèves obtient la moyenne la plus basse, il est tout de même considéré comme proche de la réalité par les stagiaires.

Les changements d'opinion à ce sujet, après avoir eu connaissance des différents profils se rapportant à leurs interactions, sont plutôt minimes. On constate une petite augmentation de confiance pour l'*auto-perception* et la représentation des *élèves*, alors que le score pour celle du *maître de stage* diminue faiblement. Les stagiaires ont été dans l'ensemble peu surpris par leurs profils, voire parfois étonnés de la similitude des octogones. On remarque que ceux chez qui les désaccords sont les plus marqués ont tendance à se persuader que leur auto-perception est plus objective. Dans le cas inverse, lorsque les divergences sont minimes, l'appréciation des stagiaires tend à être plus favorable à l'égard du profil *élève*. Une description des différences entre profils deux à deux a fait l'objet des figures 32, 33 et 34 (pp. 190-191).

En ce qui concerne leur évaluation de la fiabilité des profils interactionnels, la moyenne des cinq items correspondants (voir la liste des items p. 127 et le détail des résultats pp. 210-212) donne une valeur de 3.47 (sur une échelle de 0 à 5) indiquant de ce fait que les stagiaires perçoivent les profils qui leur ont été distribués comme crédibles et peu biaisés par la subjectivité ou l'inaptitude des évaluateurs.

Malgré l'appréciation un peu plus faible de l'objectivité du profil issu des représentations des élèves, les stagiaires le considèrent toutefois comme étant le plus utile à l'amélioration des interactions ($m = 2.52$, sur une échelle de -3 à +3). Le fait que l'enseignement s'adresse en premier lieu (et même exclusivement) aux élèves, même dans une situation de stage, est un aspect que les normaliens ont pris en considération. Quand bien même la perception des élèves est moins fiable aux yeux des stagiaires, elle n'en reste pas moins fort nécessaire.

24.2. Facteurs d'influence

Parallèlement à l'objectivité perçue, on peut aussi s'intéresser aux facteurs qui ont un impact – aux yeux des stagiaires – sur les interactions. Cette approche n'a pas pour but de connaître quelles sont les influences réelles, mais bien d'identifier les éléments utilisés par les stagiaires pour expliquer leurs profils interactionnels.

Parmi les facteurs d'influence, certains sont étroitement liés à la situation particulière de stage (p.ex. la présence du maître de stage dans la classe) et peuvent être considérés comme des biais, alors que d'autres apparaissent dans toute situation d'enseignement (les exigences du programme, p.ex.). Une autre distinction peut être effectuée entre les facteurs plutôt stables (p.ex. la personnalité du stagiaire) et les facteurs qui sont variables, donc susceptibles d'être différents dans une autre classe (p.ex. le caractère des élèves).

Nous ne souhaitons pas revenir ici en détail sur la distribution des réponses de chaque item et nous avons résumé, dans la figure 79, par ordre décroissant les éléments considérés par les stagiaires comme ayant un impact sur leurs interactions.

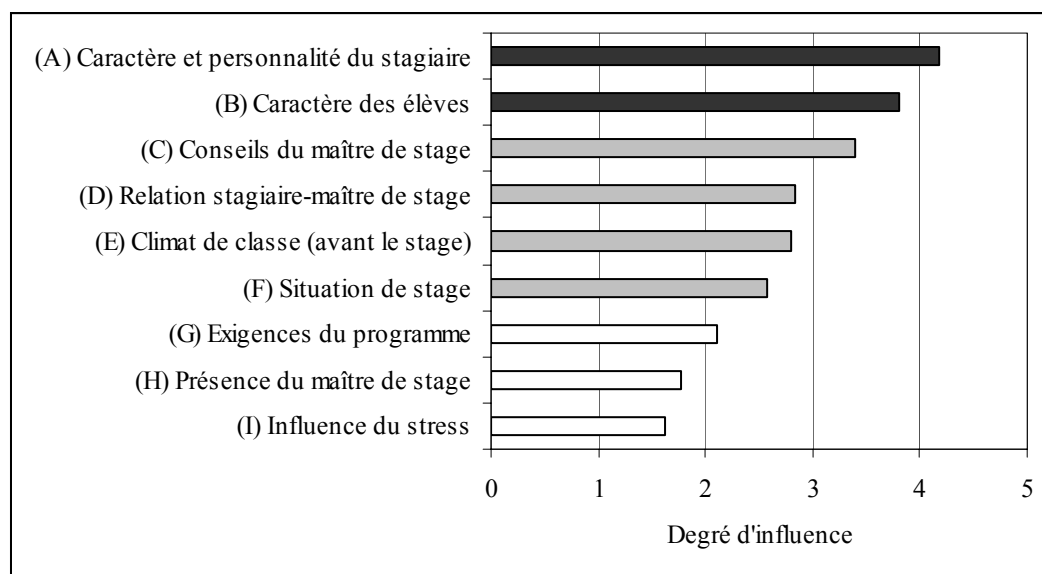


FIGURE 79. — Facteurs influençant les interactions selon les stagiaires.

La personnalité et le caractère des protagonistes sont, selon l'avis des stagiaires de la volée 2003, les principaux facteurs d'influence. Comme nous l'avons indiqué dans la présentation des résultats, les commentaires des stagiaires (de la volée 2002) ne cadrent guère avec ce classement. Ces derniers, interrogés au moyen de questions ouvertes, ont indiscutablement mentionné en tout premier lieu des aspects ayant trait au climat de classe avant le stage. Si les données chiffrées peuvent paraître plus fiables, le caractère spontané des commentaires ne semble pas dénué d'intérêt.

On remarque que la façon d'aborder ce thème a eu un impact sur les réponses et on peut supposer que face aux questions ouvertes, les stagiaires ont davantage pensé à des facteurs « perturbateurs » de leurs interactions qu'à des facteurs constitutifs, et on peut donc comprendre la figure 79 en séparant les facteurs d'influence en trois catégories :

- A et B (noir)
éléments constitutifs des interactions, liés à la personnalité et au caractère de l'enseignant (en l'occurrence du stagiaire) et des élèves;
- C à F (gris)
éléments influençant les interactions, liés à la situation particulière de stage;
- G à I (blanc)
éléments ayant moins d'influence sur les interactions, liés à certaines inquiétudes.

24.3. Synthèse

Les stagiaires accordent une importance prononcée aux perceptions des élèves ainsi qu'à leur utilité pour initier des changements, bien que les autres profils (*maître de stage* et *auto-perception*) soient tout autant, voire légèrement plus fiables à leurs yeux. Parmi les facteurs d'influence, l'élément qui a le plus de poids (personnalité

du stagiaire) est celui que l'on retrouve dans la littérature comme étroitement lié aux interactions. Autrement dit, on peut dire que les stagiaires perçoivent en premier lieu les éléments qui déterminent toute interaction, avant d'éventuels biais inhérents à la situation particulière de stage.

Ce constat n'est pas uniquement une indication que les stagiaires considèrent les mesures d'interactions comme fiables, mais nous montre de plus que le stage est avant tout (pour eux) une activité proche de la réalité d'enseignement, plutôt qu'une mise en situation artificielle et dépendante des contingences de leur formation.

Chapitre 25

Appréciation globale de la démarche par les stagiaires

La dernière question de recherche que nous souhaitons aborder ici concerne l'accueil que les stagiaires ont réservé à la mise sur pied du dispositif de notre expérimentation dans le cadre de leur formation initiale. Plus spécifiquement, nous répondrons à la question de recherche suivante :

QR5

La démarche proposée aux stagiaires (passation des questionnaires, intégration des acquis et analyse personnelle des profils) est-elle utile et formatrice ?

25.1. Utilité et valeur formatrice

Les résultats du questionnaire mis en ligne sont encourageants (voir chapitre 18). Les stagiaires reconnaissent une certaine utilité dans la démarche. Si le questionnaire peut servir à amorcer la discussion avec le maître de stage au sujet des interactions pour la moitié des stagiaires, il apporte également d'autres avantages. Un aspect très présent dans les commentaires de la volée 2002 touche la fonction rassurante que peuvent avoir les profils. Cela met en évidence que les stagiaires se posent des questions concernant leurs relations avec les élèves (comment ils sont effectivement perçus dans la classe) et que les profils répondent – en partie du moins – à leurs préoccupations.

Selon les avis recueillis, l'ensemble de la démarche donne aussi aux stagiaires l'occasion de tirer des éléments utiles à leur pratique d'enseignement et de susciter leur réflexion. La comparaison des différents regards est source de questionnement chez les stagiaires. Leur participation active lors d'un atelier organisé durant la semaine d'intégration, leurs analyses et leurs commentaires sur les profils interactionnels (récoltés oralement durant cet atelier et par écrit au moyen du questionnaire en ligne) confirment le pouvoir formateur d'une telle démarche. Bien que certains stagiaires aient jugé les profils et l'analyse de leurs différences peu utiles au vu de la similarité entre leur *auto-perception* et les représentations des *élèves* et du *maître de stage*, nombreux parmi eux sont ceux qui se déclarent être plutôt intéressés à réutiliser ce questionnaire dans leur pratique future.

On peut également noter, au niveau de l'intérêt, une grande curiosité ainsi qu'une large ouverture à cette démarche inhabituelle pour eux. La moyenne de 3.87 (sur une échelle de 0 à 5) pour l'intérêt perçu (voir le détail pp. 208-209) en est certainement l'illustration la plus marquante. Il faut cependant rester lucide quant à ces très bonnes appréciations, car les réponses récoltées par le questionnaire en ligne étaient aussi destinées aux superviseurs. Il se peut par conséquent qu'un effet de désirabilité sociale soit à prendre en compte dans les avis des normaliens.

25.2. Implantation réalisable dans le cadre de la formation des enseignants

Cet intérêt exprimé par les stagiaires, ainsi que la validité qu'ils perçoivent dans ce nouvel outil (mise en évidence dans le chapitre précédent), contrastent avec certaines mises en garde trouvées dans la littérature (voir p. 24), où l'on dénonce la réticence des enseignants à utiliser les représentations des élèves. Les raisons de ces réserves touchent d'une part la soi-disant inaptitude des élèves à fournir, au professionnel qu'est l'enseignant, des informations qui lui soient utiles et d'autre part une hésitation à accepter de prendre

en considération l'avis (pertinent ou non) des élèves en pensant, de ce fait, que ces derniers se sentiraient désormais habilités à critiquer ouvertement le fonctionnement des activités en classe, voire même la manière de faire de l'enseignant. Cette appréhension, bien que personnelle, est sans aucun doute liée à des habitudes dans les environnements professionnels. En effet, on sait que les coutumes en terme d'ouverture de la classe à des regards extérieurs, à des innovations ou des réformes, de collaboration avec les chercheurs, etc. varient considérablement selon les « cultures » locales.

Les quelques difficultés rencontrées lors des premières passations nous laissaient présager des réactions véhémentes et une implantation épineuse dans le milieu de la formation des enseignants. Ce pressentiment s'est heureusement révélé inexact et les stagiaires ont, dans l'ensemble, accepté volontiers de se plier aux exigences de notre expérimentation. On aurait pu penser que cet accueil face à la démarche ne soit pas sincère, et que les stagiaires, obligés de se soumettre à certaines contraintes dans leur formation, se soient résignés à faire passer les questionnaires durant leur stage. Les réponses et les réactions a posteriori nous indiquent que ce n'est pas le cas. A part l'avis très négatif de l'un ou l'autre stagiaire (dont l'ensemble des réponses au questionnaire en ligne indique que le *PIS* ainsi que la démarche dans sa globalité n'ont, pour eux, aucune utilité, aucun intérêt et aucune validité), les commentaires (parfois nuancés tout de même) ont été positifs.

25.3. Synthèse

Dans le cadre de leur formation, les stagiaires ont appréhendé la démarche proposée avec beaucoup d'intérêt. Ils l'ont dans l'ensemble jugée intéressante et utile. Il se peut que leur statut d'apprenant ait favorisé cette ouverture face à notre dispositif. Les stagiaires sont en effet habitués à diverses formes d'évaluations et acceptent plus facilement un jugement extérieur. Pour les enseignants par contre, une telle démarche peut être vécue comme une intrusion illégitime dans leur classe.

Même si tous les stagiaires n'adhèrent pas totalement à la démarche et ne trouvent pas forcément, pour chaque aspect mentionné, une forte utilité ou un intérêt marqué, leurs appréciations vis-à-vis de la démarche sont indéniablement favorables. L'implantation du dispositif dans le cadre de la formation est donc réussie.

Chapitre 26

Synthèse générale : la pertinence de l'utilisation des perceptions des élèves

Ce dernier chapitre est consacré à notre hypothèse générale qui constitue la clef de voûte de l'ensemble de ce travail. Comme nous l'avons indiqué à la fin de la première partie, cette hypothèse repose sur divers éléments sous-jacents, éléments que nous avons traités dans les chapitres précédents. Nous allons donc faire ici la synthèse des réponses aux hypothèses et questions de recherches subordonnées pour discuter l'hypothèse générale :

HG

Utiliser le regard que les élèves portent sur le profil interactionnel du stagiaire est une démarche pertinente dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

Dans la réalisation de ce travail, une large place a été consacrée à l'adaptation et la validation du questionnaire *PIS* (voir pp. 99-117). Les quatre premières passations ont conduit, à la suite de diverses analyses, à des améliorations successives des items, et nous avons pu ainsi disposer pour les deux dernières passations (2002 et 2003) d'un instrument possédant des qualités psychométriques tout à fait satisfaisantes. Plus spécifiquement, les sept points discutés dans les premières pages de l'analyse des résultats (chapitre 19) étayaient sa validité lorsqu'il est entre les mains des élèves.

Cette validité des représentations par les élèves des interactions avec l'enseignant (en l'occurrence le stagiaire) est primordiale, car sans certitude quant à la cohérence des mesures effectuées, leur utilisation serait totalement remise en cause dans le processus de

formation des enseignants. Il faut aussi relever que l'instrument en tant que tel peut être exploité dans d'autres recherches et sur le terrain, et que l'on peut s'attendre, grâce à cela, à un élargissement de son utilisation auprès non seulement des chercheurs, mais également des enseignants.

Par une comparaison avec les représentations du stagiaire (auto-perception), de son maître de stage et des élèves, nous avons pu mettre en évidence les spécificités de chaque regard. Nous les résumons par les éléments présentés dans la figure 80 ci-dessous.

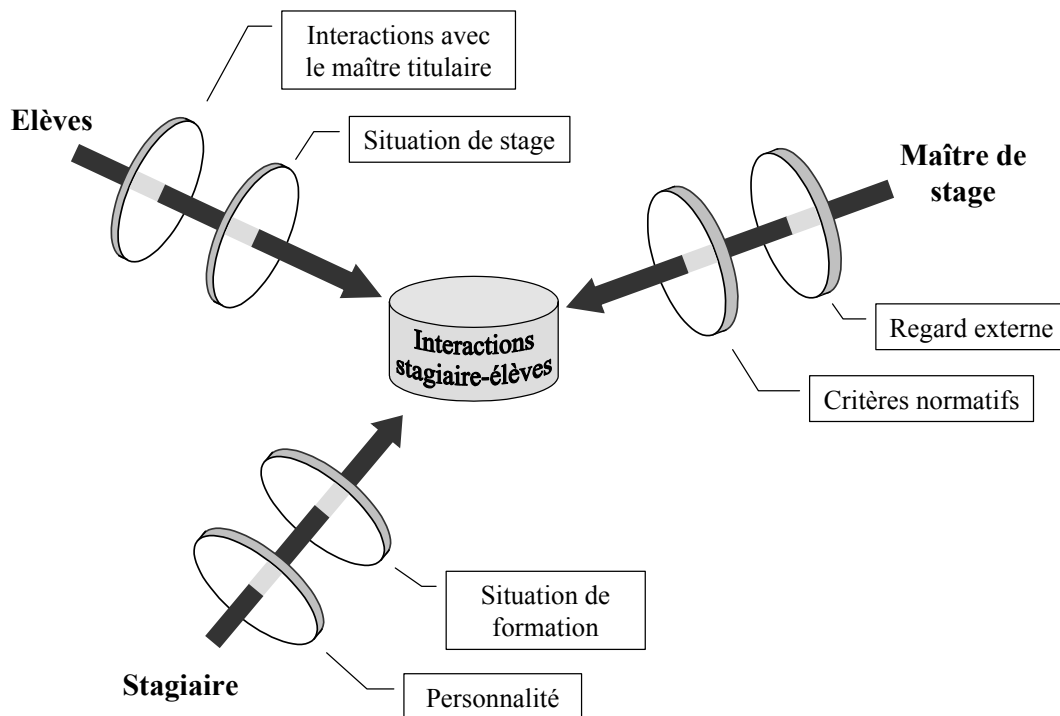


FIGURE 80. — Les trois regards sur les interactions stagiaire-élèves.

Avant d'examiner la modélisation ci-dessus, il faut noter (une fois de plus) que les perceptions sont toujours influencées par diverses variables provenant du vécu du sujet ou de la situation particulière de l'observation. Dans la figure 80, nous avons représenté les trois regards (ou perceptions) des protagonistes par des flèches noires et

les principaux facteurs d'influence par des « filtres » plus ou moins épais qui nous permettent de comprendre ce que nous avons pu observer dans les données récoltées.

Les deux filtres de la perception des *élèves* sont plutôt minces. Le premier nous indique que le stagiaire est jugé comparativement à l'enseignant titulaire. Les élèves vont donc percevoir leur stagiaire de manière quelque peu différente en fonction des interactions qu'ils ont l'habitude d'avoir avec leur maître de stage. En ce sens, les stagiaires qui adoptent un comportement conforme aux pratiques coutumières de la classe auront tendance à être évalués plus favorablement. Le second filtre est lié à la situation de stage. Le contrat didactique (auquel nous n'avons pas directement accès) a très certainement joué un rôle dans les perceptions des élèves. Ces derniers restent tout à fait conscients de cette situation de stage et ont été – comme l'ont relevé d'ailleurs les stagiaires eux-mêmes – plutôt indulgents dans leurs jugements.

En ce qui concerne l'*auto-perception*, elle est naturellement influencée par la personnalité du stagiaire (premier filtre). Même si les profils interactionnels sont relativement proches de ceux que les élèves ont donnés, les représentations de leurs propres interactions sont clairement nuancées par les facteurs du NEO PI-R. Ceci ne constitue pas vraiment un biais, puisque les deux questionnaires sont, dans cette condition, auto-évaluatifs. La situation de stage constitue le deuxième filtre. Lorsqu'ils enseignent, les normaliens se concentrent principalement sur des aspects plus techniques de l'activité afin de garantir le bon déroulement général de la leçon. Ils accordent, par conséquent, moins d'attention à leur propre comportement relationnel, et il leur est plus difficile de donner une image d'eux-mêmes avec du recul. De plus, ils ont tendance à se sous-estimer, ceci étant très certainement la conséquence de leur posture d'apprenant vis-à-vis non seulement du maître de stage mais également du superviseur (qui a accès aux différents profils).

Du côté du regard du *maître de stage*, nous évoquons deux filtres importants. Le premier concerne le fait que le maître de stage n'est pas directement impliqué dans les interactions stagiaire-élèves; il n'a dans cette situation qu'un avis externe. Durant les séquences

d'enseignement, il n'est par ailleurs pas constamment focalisé sur le stagiaire, et lorsqu'il suit la leçon, son attention se porte tout autant sur d'autres aspects didactiques. De ce fait, par rapport aux élèves, il n'a pas en main tous les éléments pour pouvoir donner un jugement circonstancié. Le second filtre a été mis en évidence dans nos résultats par la forme elliptique du profil interactionnel. On a pu constater qu'il y a un amalgame entre certaines dimensions et que le maître de stage a, globalement, un regard plus normatif.

Si l'on examine les réponses aux hypothèses H2, H3 et H4, ainsi qu'à la question de recherche QR3, on relève plusieurs divergences avec des expérimentations réalisées dans ce domaine. Sans revenir en détail sur les résultats et leurs discussions, on peut constater que les caractéristiques de notre recherche (principalement la situation de stage et l'âge des élèves concernés) sont à même d'expliquer avec une certaine cohérence ces différences. Notre travail, tout en conservant ses particularités, s'inscrit donc totalement dans ce champ de recherche.

Dans les deux chapitres précédents, nous nous sommes intéressés aux appréciations des stagiaires concernant le *PIS* et la démarche en général. Cette facette de notre expérimentation renferme une importance primordiale pour discuter notre hypothèse générale. En effet, la pertinence de l'utilisation du regard de l'élève dépend également des possibilités concrètes d'implantation sur le terrain. Si les acteurs du processus éducatif refusent une telle approche, elle perd par conséquent toute son utilité. Du côté des superviseurs, les échanges ont été fructueux. La « mise à disposition » des données en échange d'un apport concret à la formation des stagiaires, trois années de suite, a prouvé qu'une collaboration entre praticiens et chercheurs est non seulement possible, mais aussi enrichissante. Du côté des stagiaires, plus directement concernés par les profils, on a enregistré des impressions positives. Ils accordent en effet une importance marquée aux perceptions des élèves et pensent que ces perceptions peuvent être utiles à leur formation. Ils jugent la démarche intéressante et susceptible de favoriser leur réflexion sur un aspect important de leur futur métier.

Nous déduisons de l'ensemble de ces résultats que la perception par les élèves des interactions du stagiaire est pertinente dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Par le biais du *PIS*, l'apprenant transmet au stagiaire un regard différent de celui du maître de stage ou celui d'une auto-perception. Mais c'est dans leur complémentarité qu'il faut envisager leur utilisation.

Conclusion

UN CHOIX MÉTHODOLOGIQUE ADÉQUAT

Parmi les divers éléments que nous souhaitons mettre en évidence pour conclure ce travail, le premier se rapporte aux choix méthodologiques effectués. Le lecteur qui aura suivi notre cheminement sera très certainement à même de saisir les enjeux de mesures réalisées par le biais des perceptions (subjectives) des apprenants. Les nombreux avantages que nous avons présentés – et sur lesquels nous revenons dans cette conclusion – compensent de loin les quelques inconvénients que l'on peut mentionner. Considérer que "children are active interpreters of the classroom reality, as of any social reality, and not simply passive recipients of instruction" (Weinstein, 1989, p. 190) induit des méthodes qui se distinguent très clairement des diverses tentatives d'objectivation des éléments observés. Selon le paradigme choisi, on trouve en effet un fossé important tant au niveau des objectifs visés que des résultats obtenus. Une illustration de ce cloisonnement apparaît dans le domaine du climat social de la classe d'où nous avons tiré de nombreux concepts et notions pour notre travail. Si la volonté des chercheurs est d'incorporer des approches diverses – comme le relève Fraser (1998c) dans une introduction au premier numéro de la revue *Learning Environments Research* – dans les faits, on constate que la quasi-totalité des recherches effectuées dans ce domaine utilisent des instruments et des méthodologies similaires (Fraser, 1998a), c'est-à-dire des mesures obtenues par le biais des apprenants.

LE PROFIL INTERACTIONNEL DU STAGIAIRE : UN INSTRUMENT ROBUSTE

Appliquée à l'étude des interactions enseignant-élèves, la prise en considération des perceptions de ces derniers requiert, à l'instar des multiples recherches effectuées dans le domaine du climat social de la classe, un outillage approprié. Une des conditions premières de la validité des mesures réside dans l'utilisation d'instruments non seulement fiables, mais aussi adaptés aux caractéristiques des sujets et du contexte scolaire. Sur ce point, un pan non négligeable de notre recherche a été affecté à la traduction, l'adaptation et la validation d'un questionnaire.

L'énergie et le temps investis dans cette activité ont mené à l'élaboration du *Profil Interactionnel du Stagiaire (PIS)*, questionnaire de 40 items qui possède des qualités psychométriques tout à fait satisfaisantes. Cet instrument peut être rempli par les élèves, le stagiaire et le maître de stage, dans des variantes *réelles* (« ce que je perçois réellement ») ou *idéales* (« ce que je souhaiterais »), et donne un profil interactionnel du sujet observé respectivement imaginé. Les scores pour les huit dimensions – représentées sous la forme d'un octogone – sont susceptibles d'être facilement calculés. Ils peuvent être également traduits en projections sur les deux axes du modèle.

Le *PIS* est ciblé sur le comportement interactionnel du stagiaire, mais il n'en demeure pas moins qu'il serait aussi utilisable tel quel par des enseignants plus confirmés. Si, dans notre expérimentation, nous avons opté pour une désignation du test permettant aux élèves de distinguer très clairement, lors de l'évaluation, le stagiaire de leur maître titulaire (afin d'éviter toute confusion), notre instrument peut être mis à disposition de tout enseignant. Elaboré pour être rempli par des élèves de 11-12 ans, le *PIS* peut être utilisé avec des élèves plus jeunes de façon tout aussi probante. Nos passations auprès d'enfants de 9-10 ans ont en effet montré qu'une utilisation à ce niveau est tout à fait envisageable.

PERTINENCE DU REGARD DES ÉLÈVES

Validité des perceptions

Grâce aux profils récoltés par le biais du *PIS*, nous avons pu mettre en évidence que la perception des élèves est tout à fait valide. En analysant les données sous des angles différents, nous avons acquis la certitude que les élèves de 5-6^{ème} primaire sont absolument capables de donner un avis rationnel sur les interactions vécues avec l'enseignant-stagiaire, même après un contact d'une durée plutôt limitée (environ trois à quatre semaines). Il faut cependant noter que deux éléments influent sur ces perceptions. On notera tout d'abord les comparaisons que les élèves peuvent faire avec la représentation qu'ils ont de leur maître titulaire (au niveau des interactions). Présente encore à leur esprit durant les semaines de stage, elle a très probablement un impact plus fort que leurs expériences scolaires antérieures. Deuxièmement, la situation particulière face au stagiaire diffère de celle vécue avec un enseignant nommé. Les élèves restent conscients que les normaliens sont, tout comme eux, dans une posture d'apprenant.

Formation des enseignants à la réflexivité

L'utilité du regard des élèves, bien que totalement liée à la validité de ce regard, s'inscrit dans la manière d'envisager l'ensemble de la démarche. C'est dans le cadre de la formation initiale des enseignants que nous avons pu mettre en évidence la pertinence des perceptions des élèves. La pratique sur le terrain est, pour les futurs enseignants, une activité indispensable à l'assimilation de connaissances et au développement (voire à la consolidation) de compétences (Bouvier & Obin, 1998), mais elle peut rester stérile si elle n'est pas accompagnée d'un encadrement adéquat. Comme le relèvent Tardif et Lévesque (1998, p. 274) : "le danger qui guette les partisans aveugles de « l'épistémologie de la pratique » réside dans leur croyance que l'exercice d'une activité professionnelle suffit,

on ne sait trop comment, à assurer la compétence du praticien, un peu comme si la pratique devenait progressivement transparente aux praticiens".

Outiller les stagiaires et leur donner les moyens de réfléchir à leur pratique nous semblent des éléments indispensables à la réussite de leur formation professionnelle. Il faut donc pouvoir donner au futur enseignant un maximum d'informations sur sa pratique (durant et après le stage), non seulement au niveau des techniques didactiques, mais aussi au niveau des relations qu'il entretient avec ses élèves, d'autant plus que ces relations ont des conséquences directes sur les comportements et les apprentissages des élèves.

Les feed-back que reçoivent les stagiaires vont leur permettre tout d'abord de prendre connaissance des représentations des élèves et du maître de stage. Dans leur publication, Turner et Meyer (2000, p. 76) illustrent bien cet aspect : "Self-reports have several advantages as measures of student and teacher perceptions because they provide a vehicle for understanding differential experiences within the same classroom". Du côté de notre expérimentation, les commentaires que nous avons pu recueillir indiquent très clairement que les stagiaires sont intéressés par les différents regards les concernant. Ils évoquent également – dans l'ensemble – de grandes similarités entre les divers profils reçus, facteur qui semble augmenter chez eux la confiance en soi.

Par la suite, l'attention portée aux divergences entre les profils va conduire le stagiaire à une certaine réflexivité sur sa pratique. En effet, les écarts repérés entre les profils provoquent non seulement des réactions, mais aussi une réflexion. On peut noter que les stagiaires sont à même de donner des interprétations pertinentes aux raisons supposées de ces divergences de perception et d'en discuter les implications. Ce processus de réflexion, initié délibérément par un questionnaire suite au stage, ne pourrait pas se dérouler – dans un premier temps – durant l'action puisque le stagiaire n'a que peu de recul par

rapport à ses comportements et aux réactions qu'ils suscitent chez les élèves. Durant ses premières expériences dans une classe d'accueil, il est en effet absorbé par son activité et ne peut guère adopter une attitude réflexive dans l'action, telle qu'on peut l'observer chez certains experts (Schön, 1994). Le feed-back après le stage, à l'instar des procédures proposées par le micro-enseignement, permet de donner momentanément une réponse au manque d'informations que le novice arrive à capter. Progressivement, avec plus d'habitude et d'expérience, l'enseignant pourra se détacher plus facilement des profils (relevés directement auprès des élèves) et asseoir sa réflexion sur des indices comportementaux des élèves, et ceci durant l'action.

Vers un changement de pratique

Lorsque Postic (1977), dans un livre consacré à la formation des enseignants, met en exergue les conditions susceptibles de favoriser des changements de comportements, il mentionne les trois points suivants : "1) Si le sujet a les moyens de prendre conscience de la nature de ses interventions, de ses types de réactions par rapport au groupe des élèves ; 2) Si placé dans une situation non menaçante, il peut analyser la situation vécue et évaluer ses caractéristiques de comportement par rapport à des objectifs acceptés ; 3) Si les exercices d'apprentissage proposés après le diagnostic répondent à ses besoins, ses attentes, ses objectifs" (p. 309). Ces trois conditions semblent être remplies dans notre expérimentation. La prise de conscience se fait par le biais des différents regards, traduits sous forme de profils. La situation n'apparaît guère menaçante puisqu'ils sont en situation d'apprentissage et de constante évaluation de la part du maître de stage ou du superviseur. Finalement, la démarche semble répondre à un réel besoin et les objectifs quant aux « résultats » attendus sont fixés par les normaliens eux-mêmes, l'important n'étant pas d'avoir un « bon » profil (au sens normatif), mais bien d'adopter une attitude réflexive par rapport aux interactions.

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : UN TERRAIN APPROPRIÉ

Notre expérimentation s'est essentiellement déroulée dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Si on a pu faire ressortir en quoi le feed-back est utile aux stagiaires, cela ne signifie pas que l'enseignant expérimenté ne peut y trouver également des avantages (Leach & Conto, 1999). Néanmoins, les quelques résistances auxquelles nous avons dû faire face, lors d'une première passation dans des classes où les élèves évaluaient leur enseignant titulaire, nous ont démontré qu'une telle démarche reste délicate, même en prenant des précautions (communication de renseignements sur les objectifs de notre recherche, etc.).

On peut expliquer de deux manières les réserves, voire les oppositions manifestées par certains maîtres à l'encontre de l'utilisation du regard des élèves. En premier lieu, le fait de donner à un enseignant expérimenté une information qu'il pense connaître peut être vécu comme une offense à sa compétence, surtout si la démarche est initiée par une personne externe, quelle qu'elle soit. De plus, la présence d'un chercheur (physiquement ou par le biais de questionnaires) dans la classe est quelquefois vécue comme une intrusion illégitime. En second lieu, certaines objections sont liées au fait qu'il peut être dangereux, aux yeux des enseignants toujours, de donner autant d'importance aux avis des élèves car leur autorité risquerait ainsi d'être discréditée.

En formation initiale par contre, des réactions de ce type ne se font pas sentir puisque les stagiaires sont – par définition – en situation d'être observés et évalués. Ils se trouvent dans un cadre institutionnel différent de celui d'enseignants titulaires, et leur position d'apprenant explique – en partie du moins – l'accueil favorable que nous avons pu relever. Les futurs enseignants ont en grande majorité accepté que ce type de mesure soit intégré à leur stage et leurs réactions a posteriori nous indiquent qu'ils ont trouvé, dans les profils interactionnels les concernant, des renseignements non seulement fiables, mais également utiles à leur formation.

IMPLICATIONS

Pour les chercheurs

Notre travail amène tout d'abord une contribution à une meilleure compréhension d'un aspect particulier du climat de la classe que sont les perceptions des interactions maître-élèves. Toutefois, beaucoup d'autres recherches peuvent encore être menées dans ce domaine, principalement auprès de classes primaires. Des analyses plus spécifiquement orientées sur les effets de l'âge et du sexe (et d'autres caractéristiques personnelles) des élèves devraient permettre de donner un éclairage nouveau sur les mécanismes de perception interpersonnelle et les facteurs qui les influencent. De plus, on peut certainement attendre des résultats intéressants des études longitudinales qui donneraient la possibilité de répéter les mesures à court et moyen terme, afin d'observer certains changements dans les comportements interactionnels des enseignants (stagiaires ou non). Malgré les innombrables possibilités d'explorer encore ce terrain, les chercheurs doivent être conscients que prendre en considération le regard des élèves n'est pas une démarche banale, et qu'elle nécessite une attention particulière lors de sa mise sur pied dans les classes. Par ailleurs, la collaboration avec les acteurs du terrain peut non seulement s'avérer riche, mais également contribuer à orienter les recherches vers des applications concrètes, directement utiles aux praticiens de l'éducation.

Pour les enseignants

Au niveau du corps enseignant, nous encourageons chacun à se servir d'outils utiles pour favoriser la réflexivité. Réfléchir sur l'action et dans l'action devrait être un objectif pour tout enseignant. Le questionnaire que nous avons validé dans ce travail – facile à utiliser, à coder et mis à leur disposition – peut être une aide ou un support au développement de capacités réflexives. Pour un stagiaire, un enseignant débutant ou

expérimenté, les différentes variantes du *PIS* permettent non seulement d'avoir des informations sur les perceptions des élèves, mais également de s'intéresser à eux et de les intégrer activement dans le fonctionnement de la classe. Il faut aussi relever que la collaboration avec les chercheurs peut être enrichissante et source d'amélioration du climat dans la classe.

Pour les formateurs d'enseignants

Les résultats de notre travail s'adressent en troisième lieu, et dans une large mesure, aux formateurs d'enseignants. Notre expérimentation s'est intégrée avec succès dans un programme de stages. Amener les étudiants à approcher la recherche est un objectif particulier dans les structures et les curricula des nouvelles Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP). A raison, cette évolution permet une prise de distance et un changement de regard sur la pratique, une autre manière d'appréhender les complexités de l'enseignement et des apprentissages, ainsi que des échanges interdisciplinaires entre les différents acteurs (Altet, 1994b). A ce sujet, il ne faut pas oublier la nécessité de former les enseignants « mentors » sur le terrain (maîtres de stage) et de les associer en tant que partenaires à part entière de la formation des futurs enseignants (Reiman & Thies-Sprinthall, 1993). La cohérence entre superviseurs et maîtres de stage, tant dans les objectifs que dans les modalités d'organisation du stage, doit être prise en considération afin que le stagiaire puisse retirer de ses expériences sur le terrain un maximum d'acquis. En outre, le regard de l'élève sur des aspects interactionnels peut se substituer sans difficulté et très avantageusement à l'évaluation par le maître de stage, surtout si cette évaluation n'est pas bien acceptée par le stagiaire en formation. Du côté des échanges avec les chercheurs, les formateurs peuvent espérer de nouveaux outils et surtout des façons différentes d'aborder les problèmes et d'y trouver des réponses.

Pour les élèves

Finalement, les élèves peuvent également trouver un certain bénéfice dans ce type de démarche. Si les nouvelles pédagogies prônent la responsabilisation (ou l'autonomisation) de l'apprenant et sa contribution à l'organisation des activités et de la vie scolaire en général, l'utilisation du regard des élèves peut être considéré comme un moyen concret de les engager activement dans le fonctionnement de leur classe. Les élèves ont un avis sur l'enseignant (stagiaire ou titulaire), qu'il y ait ou non un questionnaire à leur disposition. Tenir compte de cet avis, c'est impliquer l'élève avec toutes les répercussions positives que l'on peut imaginer, non seulement sur les relations maître-élèves, mais aussi sur les apprentissages.

L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel est-il pertinent pour la formation des enseignants ? Avec cette question en trame de notre travail, nous avons apporté divers arguments en faveur de ce regard de l'élève, regard valide, regard utile à la formation des enseignants, regard capable de susciter la réflexion, regard permettant à l'enseignant de changer et d'évoluer, regard qui replace au centre des préoccupations celui à qui est destiné l'enseignement.

Bibliographie

A

- Abernot, Y. (1982). *Comportements de vote et dispersion des étudiants sur les caractéristiques de "l'enseignant idéal"*. Strasbourg: Université, Laboratoire de Psychopédagogie.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trans.). Montréal: Les Editions Logiques.
- Acton, G. S., & Revelle, W. (2002). Interpersonal personality measures show circumplex structure based on new psychometric criteria. *Journal of Personality Assessment*, 79(3), 446-471.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (1999, march). *A cross-national study of classroom environments in Taiwan and Australia*. Paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), Boston.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T.-C. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93(1), 48-62.
- Aleamoni, L. M. (1978). The usefulness of student evaluations in improving college teaching. *Instructional Science*, 7, 95-105.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student ratings of instruction. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 110-145). Beverly Hills: Sage.
- Alexandre, V. (1993). La psychologie écologique de R.G. Barker. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 19, 7-30.
- Alexandre, V. (1994). Développements de la théorie des behavior settings : point de vue critique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 21, 23-42.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Sciences de l'Education*, 4-5, 65-94.
- Altet, M. (1989). Bilan et perspectives de recherche sur les styles d'enseignement, *Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs* (pp. 69-106). Caen: AIPELF.

- Altet, M. (1994a). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1994b). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M., & Britten, J. D. (1983). *Micro-enseignant et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, J. L. Meece, & al. (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Amidon, E. J., & Hough, J. B. (1967). *Interaction analysis: theory, research and application*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Compagny.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2000). Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 35(2), 67-68.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, G. J. (1971). Effects of course content and teacher sex on the social climate of learning. *American Educational Research Journal*, 8(4), 649-663.
- Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1974). Learning environments. In H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance. A sourcebook of methods, instruments, and examples* (pp. 81-98). Berkeley: McCutchan.
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Aron, A., & Aron, E. N. (2002). *Statistics for psychology* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Astin, A. W. (1965). Classroom environment in different fields of study. *Journal of Educational Psychology*, 56(5), 275-282.

B

- Barker, R. G. (1963). *The stream of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- Bastin, G. (1970). *Les techniques sociométriques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bausell, R. B., Schwartz, S., & Purohit, A. (1975). An examination of the conditions under which various student rating parameters replicate across time. *Journal of Educational Measurement*, 12(4), 273-280.
- Beck, W. R. (1967). Pupils' perceptions of teacher merit: a factor analysis of five postulated dimensions. *Journal of Educational Research*, 61(3), 127-128.
- Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris: ESF.

- Benjamin, L. S. (1974). Structural analysis of social behavior. *Psychological Review*, 81(5), 392-425.
- Benjamin, L. S. (1996). *Interpersonal diagnosis and treatment of personality disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Bennacer, H. (1991). Echelle de l'Environnement social de la Classe (E.E.C). *Revue de Psychologie et de Psychométrie*, 12(3), 59-75.
- Bennacer, H. (1999). *Etude des effets des caractéristiques socio-écologiques de la classe sur la performance scolaire*. Manuscript submitted for publication.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.
- Bennacer, H. (2003). Prédiction de la performance scolaire: Etude de l'interaction entre l'élève et l'environnement social de la classe. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53(1), 3-19.
- Bhushan, V. (1979). Evidence regarding the validity of an adaptation of the Learning Environment Inventory from English to French. *Educational and Psychological Measurement*, 39(2), 453-461.
- Bhushan, V. (1991). Learning environments and teacher attitudes in french-speaking Canada. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 245-253). Oxford: Pergamon Press.
- Blocher, D. H. (1977). The counselor's impact on learning environments. *Personnel and Guidance Journal*, 55(6), 352-355.
- Block, J., & Bennett, L. (1955). The assessment of communication : perception and transmission as a function of the social situation. *Human Relations*, 8, 317-325.
- Blouet, C., & Ferry, G. (1974-1975). Les implications de l'analyse des interactions dans la classe. *Bulletin de Psychologie*, 28(316), 612-616.
- Boillat, P., & Koch, M. (1994). *Enseigner? De l'idéal à la réalité*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Borich, G., & Klinzing, G. (1984). Some assumptions in the observation of classroom process with suggestions for improving low inference measurement. *Journal of Classroom Interaction*, 20(1), 36-44.
- Boudreau, P., & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 187-209). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A., & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette Education.
- Braskamp, L. A., Caulley, D., & Costin, F. (1979). Student ratings and instructor self-ratings and their relationship to student achievement. *American Educational Research Journal*, 16(3), 295-306.
- Bray, J. H., & Howard, G. S. (1980). Methodological considerations in the evaluation of a teacher-training program. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 62-70.

- Brekelmans, M., & Créton, H. (1993). Interpersonal teacher behavior through the career. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 81-102). London: Falmer Press.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 46-55). London: Falmer Press.
- Brekelmans, M., Van den Eeden, P., Terwel, J., & Wubbels, T. (1997). Student characteristics and learning environment interactions in mathematics and physics education: a resource perspective. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 283-292.
- Brookover, W. B. (1940-1941). Person-person interaction between teachers and pupils and teaching effectiveness. *Journal of Educational Research*, 34, 272-287.
- Brookover, W. B., & Erickson, E. (1975). *Sociology of education*. Homewood (Illinois): Dorsey Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303-328). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on Teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Collier Macmillan.
- Browne, M. W. (1995). *CIRCUM: Notes in usage*, [Internet]. Available: <http://quantrm2.psy.ohio-state.edu/Browne/> [2003, janvier].
- Burden, R. L., & Fraser, B. J. (1993). Use of classroom environment assessments in school psychology : a British perspective. *Psychology in the Schools*, 30(3), 232-240.
- Burstein, L., Linn, R. L., & Capell, F. J. (1978). Analyzing multilevel data in the presence of heterogeneous within-class regressions. *Journal of Educational Statistics*, 3(4), 347-383.
- Bush, R. N. (1942). A study of student-teacher relationships. *Journal of Educational Research*, 35(9), 645-656.
- Busque, L., & Herry, Y. (1998). Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 175-193). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, D. B., Hattie, J. A., & Fraser, B. J. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *Journal of Educational Research*, 80(1), 10-18.

C

- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 20(1), 1-24.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 155-195). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 41-52.

- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Centra, J. A. (1973a). Effectiveness of student feedback in modifying college instruction. *Journal of Educational Psychology, 65*(3), 395-401.
- Centra, J. A. (1973b). Self-ratings of college teachers: A comparison with student ratings. *Journal of Educational Measurement, 10*(4), 287-295.
- Centra, J. A. (1977). Student ratings of instruction and their relationship to student learning. *American Educational Research Journal, 14*(1), 17-24.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: an effective profile. *Journal of Experimental Education, 62*(3), 221-239.
- Chenu, F. (2000). Le rôle du maître de stage: présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice. *Cahiers du Service de la Pédagogie Expérimentale - Université de Liège, 1-2*, 92-107.
- Chiesa, L., Péclat, V., & Strub, I. (1995). *L'image du métier d'enseignant chez les formateurs*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Clark, B. M., & Creswell, J. L. (1979). Participants' versus nonparticipants' perception of teacher nonverbal behavior. *Journal of Classroom Interaction, 14*, 28-36.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher, 17*(2), 5-12.
- Cogan, M. L. (1967). Theory and design of a study of teacher-pupil interaction. In E. J. Amidon & J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis : theory, research and application* (pp. 65-88). Menlo Park, Ca.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement : A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research, 51*(3), 281-309.
- Combes, J. (1976). *Profils d'enseignant*. Neuchâtel: IRDP.
- Conte, H. R., & Plutchik, R. (1981). A circumplex model for interpersonal personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(4), 701-711.
- Corbière, M. (1997). Une approche multidimensionnelle de la prédiction de la réussite scolaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 26*(1), 109-135.
- Cosgrove, D. J. (1959). Diagnostic rating of teacher performance. *Journal of Educational Psychology, 50*(5), 200-204.
- Cossairt, A., Hall, R. V., & Hopkins, B. L. (1973). The effects of experimenter's instructions, feedback, and praise on teacher praise and student attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 89-100.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1998). *NEO PI-R : Inventaire de personnalité-révisé*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research, 41*(5), 511-535.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Crahay, M. (1979). Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 48*, 21-34.

- Créton, H. A., Wubbels, T., & Hooymayers, H. P. (1989). Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 205-215.
- Crockenberg, S. B., & Bryant, B. (1978). Socialization : the "implicit curriculum" of learning environments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 69-78.
- Cruikshank, D. R., Kennedy, J. J., Williams, E. J., Holton, J., & Fay, D. E. (1981). Evaluation of reflective teaching outcomes. *Journal of Educational Research*, 75(1), 26-32.
- Cruikshank, D. R., & Metcalf, K. K. (1990). Training within teacher preparation. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 469-497). New York: Macmillan.

D

- D'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1208.
- Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., & McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2(2), 137-156.
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51-85.
- De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In J.-M. D. Ketele (Ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 179-208). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- De Ketele, J.-M. (1998). Contrat, transaction, négociation: des concepts fondamentaux dans le cadre de la pédagogie du projet et pour l'amélioration du climat éducationnel. In M. Postic (Ed.), *La relation éducative* (pp. 208-212). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Georges Thone.
- De Peretti, A. (1998). Les déterminants de la relation et "l'outillage pédagogique". In M. Postic (Ed.), *La relation éducative* (pp. 204-208). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Young, A. J. (1977). Classroom climate and class success: a case study at the university level. *Journal of Educational Research*, 70(5), 252-257.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859.

- Den Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education, 18*(4), 447-467.
- Denton, J. J., Calarco, J. F., & Johnson, C. M. (1977). Pupil perceptions of a student teacher's competence. *Journal of Educational Research, 70*(4), 180-185.
- Desgagné, S. (1996). *Une approche de formation à la supervision des stagiaires*. [Internet]. RES.E.A.U - Laval. Available: http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/ft/html/ens_asso.html [2001, octobre].
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Dorman, J. P. (2003). Cross-national validation of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research, 6*(3), 231-245.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education, 5*, 163-198.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53*(2), 159-199.
- Duke, D. L., & Perry, C. (1978). Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew, and B.F. Skinner have failed? *Adolescence, 13*(51), 375-392.
- Dumont, P., & Gaberel, P.-E. (1997). *Enseigner ou la quadrature du cercle*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Duschl, R. A., & Waxman, H. C. (1991). Influencing the learning environments of student teaching. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 255-270). Oxford: Pergamon Press.

E

- Earley, P. C., Northcroft, G. B., Lee, C., & Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal, 33*(1), 87-105.
- Ecalte, J. (1998). L'école: un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue Française de Pédagogie, 122*, 5-17.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit : developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognition* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego: Academic Press.
- Ellett, C. D., Logan, C. S., Claudet, J. G., Loup, K. S., Johnson, B. L., & Chauvin, S. W. (1997). School learning environment, organizational structures and effectiveness: a synthesis of research in 443 schools. *International Journal of Educational Research, 27*(4), 273-282.
- Elliott, J. (1976-1977). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs : An account of the work of the Ford Teaching Project. *Interchange, 7*(2), 2-22.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 159-181). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Evans, G. W., & Lovell, B. (1979). Design modification in an open-plan school. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 41-49.

F

Fabrigar, L. R., Visser, P. S., & Browne, M. W. (1997). Conceptual and methodological issues in testing the circumplex structure of data in personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review, 1*(3), 184-203.

Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(1), 153-166.

Felner, R. D., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions : social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology, 10*(3), 277-290.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferguson, P. D. (1998). *Changes in classroom environment and teacher-student relationships during the transition from primary to secondary school*. Unpublished PhD Thesis, Curtin University of Technology, Perth.

Ferguson, P. D., & Fraser, B. J. (1999). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research, 1*(3), 369-383.

Ferry, G., Blouet, C., Chaix, M.-C., & Léger, Y. (1968-1969). La communication dans la classe: étude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de sixième. *Bulletin de Psychologie, 22*(272), 81-95.

Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching, 20*(1), 55-61.

Fisher, D. L., Fraser, B. J., & Wubbels, T. (1993). Interpersonal teacher behavior and school environment. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 103-112). London: Falmer Press.

Fisher, D. L., Kent, H., & Fraser, B. J. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behavior and teacher personality. *School Psychology International, 19*(2), 99-119.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliff (NJ): Prentice-Hall International.

Foa, U. G. (1961). Convergences in the analysis of the structure of interpersonal behavior. *Psychological Review, 68*(5), 341-353.

Frase, L. E., & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 8*(1), 47-57.

Fraser, B. J. (1981a). Learning environment in curriculum evaluation. *Evaluation in Education : An International Review Series, 5*, 3-93.

Fraser, B. J. (1981b). Using environmental assessments to make better classrooms. *Journal of Curriculum Studies, 13*(2), 131-144.

- Fraser, B. J. (1984). Differences between preferred and actual classroom environment as perceived by primary students and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 54(3), 336-339.
- Fraser, B. J. (1987). Use of classroom environment assessments in school psychology. *School Psychology International*, 8(4), 205-219.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work : progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307-327.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1995). Classroom environments. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. (pp. 344-348). Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J. (1998a). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-33.
- Fraser, B. J. (1998b). Science learning environments : assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (Vol. 1, pp. 527-564). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fraser, B. J. (1998c). The birth of a new journal: editor's instruction. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-5.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments : Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., Docker, J. G., & Fisher, D. L. (1988). Assessing and improving school climate. *Evaluation and Research in Education*, 2(3), 109-122.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982a). Effects of classroom psychosocial environment on student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 52(3), 374-377.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982b). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982c). Predictive validity of My Class Inventory. *Studies in Educational Evaluation*, 8(2), 129-140.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983a). Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Science Education*, 67(1), 115-131.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983b). Student achievement as a function of person-environment fit : A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89-99.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983c). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387-413.

- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1992). Assessment of the psychosocial environment of university science laboratory classrooms : a cross-national study. *Higher Education, 24*(4), 431-451.
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching, 32*(4), 399-422.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *Elementary School Journal, 85*(5), 567-580.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 271-292). Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1995). *Improving science education*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11*(2), 147-252.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Sociometric-status-group classification of mainstreamed children who have moderate learning difficulties : an investigation of personal and environmental factors. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 772-783.

G

- Gage, N. L., Leavitt, G. S., & Stone, G. C. (1955). Teachers' understanding of their pupils and pupils' ratings of their teachers. *Psychological Monographs: General and Applied, 69*(21), 1-37.
- Gage, N. L., Leavitt, G. S., & Stone, G. C. (1956). The intermediary key in the analysis of interpersonal perception. *Psychological Bulletin, 53*(3), 258-266.
- Gage, N. L., Runkel, P. J., & Chatterjee, B. B. (1964). Changing teacher behavior through feedback from pupils : an application of equilibrium theory. In W. W. Charters & N. L. Gage (Eds.), *Readings in the social psychology of education* (pp. 173-181). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Genoud, P. A. (1999). *Perception du climat social de la classe et motivation de l'élève: une recherche au niveau secondaire*. Mémoire de licence non publié, Université de Fribourg, Suisse.
- Genoud, P. A. (2003a, October). *Le modèle circomplexe au service de l'analyse des interactions enseignant-élèves*. Paper presented at the 8ème Congrès de la Société Suisse de Psychologie, Bern.
- Genoud, P. A. (2003b). Profil des interactions enseignant-élève: traduction, adaptation et validation d'un instrument. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 32*(3), 537-552.
- Getzels, J. W. (1969). A social psychology of education. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 5, pp. 459-537). Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics'. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 506-582). Chicago: Rand McNally.
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. In A. Morrison & D. McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching : selected readings* (pp. 17-34). Harmondsworth: Penguin Education.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1999). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M., Lacour, M., & Meyer, R. (1971-1972). Image propre, images sociales et statut scolaire: Etude comparative chez des élèves de CM2. *Bulletin de Psychologie*, 25(301), 792-806.
- Gilly, M., Martin, M., & Rohrer, B. (1974-1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 28(318), 800-810.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Psychological Reports*, 79(2), 515-522.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms : a multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64(1), 29-40.
- Gomez, F. (1999). *Professionnel: un qualificatif à interroger*, [Internet]. Séminaire de l'Arc Atlantique Lettres - Bordeaux. Available: <http://www.aquitaine.iufm.fr> [2001, octobre].
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1182-1186.
- Guéguen, N. (1998). *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris: Dunod.
- Gurtman, M. B. (1992). Construct validity of interpersonal personality measures; The interpersonal circumplex as a nomological net. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 105-118.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: The Radex. In P. F. Lazarsfeld (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences* (pp. 258-348). Glencoe: The Free Press.

H

- Harty, H., & Hassan, H. A. (1983). Student control ideology and the science classroom environment in urban secondary schools of Sudan. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 851-859.
- Hearn, J. C., & Moos, R. H. (1978). Subject matter and classroom climate : a test of Holland's environmental propositions. *American Educational Research Journal*, 15(1), 111-124.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Helmke, A., Schneider, W., & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA classroom environment study. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 1-18.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Od-Cohen, M. (1992). The school psychologist as a facilitator of a community-wide project to enhance positive learning climate in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 29(4), 348-358.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school : a longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243.
- Hofstee, W. K., De Raad, B., & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the Big Five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 146-163.
- Hofstein, A., & Lazarowitz, R. (1986). A comparison of the actual and preferred classroom learning environment in biology and chemistry as perceived by high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(3), 189-199.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (2nd ed., pp. 13-24). Paris: ESF.
- Hubert, L., & Arabie, P. (1987). Evaluating order hypotheses within proximity matrices. *Psychological Bulletin*, 102(1), 172-178.
- Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction : a challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209-230.

I

- Ingham, P., & Greer, R. D. (1992). Changes in student and teacher responses in observed and generalized settings as a function of supervisor observations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 153-164.
- Irvine, J. J. (1985). Teacher communication patterns as related to the race and sex of the student. *Journal of Educational Research*, 78(6), 338-345.
- Irvine, J. J. (1986). Teacher-student interactions: effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21.
- Isaacson, R. L., McKeachie, W. J., & Milholland, J. E. (1963). Correlation of teacher personality variables and student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 54(2), 110-117.

J

- Jackson, D. N., & Helmes, E. (1979). Personality structure and the circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(12), 2278-2285.
- Jakubowski, E., & Tobin, K. (1991). Teachers' personal epistemologies and classroom learning environments. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 201-214). Oxford: Pergamon Press.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales* (6th ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4(3), 325-344.
- Johnson, D. W. (1974). Affective outcomes. In H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance. A sourcebook of methods, instruments, and examples* (pp. 99-112). Berkeley: McCutchan.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Anderdson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, J. A., & Ostendorf, F. (1993). Clarification of the Five-Factor Model with the Abridged Big Five Dimensional Circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 563-576.

K

- Kaufmann, J. (1975). L'observation des élèves par leurs professeurs: Une tentative de mise au point d'échelles de traits pour apprécier le comportement scolaire d'élèves du premier cycle. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4(1), 51-76.
- Kaufmann, J. (1976-1977). La perception des élèves par des enseignants: Comparaison de résultats fournis par deux méthodes d'analyse. *Bulletin de Psychologie*, 30(326), 30-45.
- Keutzer, C. S. (1993). Midterm evaluation of teaching provides helpful feedback to instructors. *Teaching of Psychology*, 20(4), 238-240.
- Kherroubi, M., & Grosperon, M.-F. (1991). Métier d'instituteur et références à l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 21-29.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transaction. *Psychological Review*, 90(3), 185-214.
- Kiesler, D. J., Schmidt, J. A., & Wagner, C. C. (1997). A circumplex inventory of impact messages: An operational bridge between emotion and interpersonal behavior. In R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 221-244). Washington DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kogan, N., Tagiuri, R., & Portis, B. (1959). Perception of reciprocity and the grouping principle. *Journal of Social Psychology*, 49, 27-32.
- Kremer, B. K., & Walberg, H. J. (1981). A synthesis of social and psychological influences on science learning. *Science Education*, 65(1), 11-23.
- Kremer-Hayon, L., & Wubbels, T. (1992). Interpersonal relationships of cooperation teachers and student teachers' satisfaction with supervision. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 31-38.

L

- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology, 160*(2), 225-242.
- Laforge, R., & Suczek, R. F. (1955). The interpersonal dimension of personality : III. *Journal of Personality, 24*, 94-112.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 45-71). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lawrenz, F. (1987). Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching, 24*(8), 689-697.
- Leach, D. J., & Conto, H. (1999). The additional effects of process and outcome feedback following brief in-service teacher training. *Educational Psychology, 19*(4), 441-462.
- Leach, D. J., & Dolan, N. K. (1985). Helping teachers increase student academic engagement rate: The evaluation of a minimal feedback procedure. *Behaviour Modification, 9*(1), 55-71.
- Leach, D. J., & Ingram, K. L. (1989). The effects of information and feedback on teachers' classroom behaviour and students' academic engaged time. *Educational Psychology, 9*(3), 167-184.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality : A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press Compagny.
- Lecacheur, M. (1981-1982). La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves. *Bulletin de Psychologie, 35*(353), 221-227.
- Lee, J. C., Lee, F. L., & Wong, H. (2003). Development of a Classroom Environment Scale in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation, 9*(4), 317-344.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2nd ed.). Montréal: Guérin.
- Léonard, F. (1972). Un modèle du sujet: l'équilibre de Heider. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 103-138). Paris: Larousse.
- Levinson-Rose, J., & Menges, R. J. (1981). Improving college teaching : a critical review of research. *Review of Educational Research, 51*(3), 403-434.
- Levy, J., Créton, H., & Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* . London: Falmer Press.
- Levy, J., Den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perception of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research, 6*(1), 5-36.
- Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992). Student and teacher characteristics and perception of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction, 27*(1), 23-29.
- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations, 21*(1), 29-56.
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *Journal of Social Psychology, 17*(1), 113-131.

- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines* (M. Faucheux & C. Faucheux, Trans.). Paris: Presses Universitaires de France.
- L'Hommedieu, R., Menges, R. J., & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 232-241.
- Linard, M. (1974-1975). Les effets du feed-back par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe. *Bulletin de Psychologie, 28*(316), 589-611.
- Linard, M. (1976). Feedback, vidéoscopie et formation des enseignants, *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Education* (Vol. II, pp. 191-195). Paris: Epi.
- Lindblad, S., & Pérez Prieto, H. (1998). Conceptions of teachers from their student's point of view: Experiences from swedish lower and upper secondary schools. *European Educational Research Association Bulletin, 4*(2).
- Lonner, W. J. (1980). The search for psychological universals. In H. C. Triandis & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 1, pp. 143-204). Boston: Allyn and Bacon.
- Lorr, M. (1991). A redefinition of dominance. *Personal and Individual Differences, 12*(9), 877-879.
- Lorr, M. (1997). The circumplex model applied to interpersonal behavior, affect, and psychotic syndromes. In R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 47-56). Washington DC: American Psychological Association.
- Lorr, M., & Youniss, P. (1974). An inventory of interpersonal style. *Journal of Personality Assessment, 37*(2), 165-173.

M

- MacAuley, D. J. (1990). Classroom environment : a literature review. *Educational Psychology, 10*(3), 239-253.
- Madonna, S., Bailey, G. K., & Wesley, A. L. (1990). Classroom environment and locus of control in identifying high and low self-concept in fourth- and fifth-graders. *Psychological Reports, 66*(3), 1152-1154.
- Maresca, B. (1995). La représentation du métier chez les instituteurs. *Education et Formations, 41*, 61-68.
- Marjoribanks, K. (1990). Environmental measures. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 428-432). Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching : dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 707-754.
- Marsh, H. W., Overall, J. U., & Kesler, S. P. (1979a). Class size, students' evaluations, and instructional effectiveness. *American Educational Research Journal, 16*(1), 57-69.
- Marsh, H. W., Overall, J. U., & Kesler, S. P. (1979b). Validity of student evaluations of instructional effectiveness : a comparison of faculty self-evaluations and evaluations by their students. *Journal of Educational Psychology, 71*(2), 149-160.
- Marsh, H. W., & Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal, 30*(1), 217-251.

- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluation of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Martinez-Arias, R., Silva, F., Diaz-Hidalgo, M. T., Ortet, G., & Moro, M. (1999). The structure of Wiggins' Interpersonal Circumplex: Cross-cultural studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 196-205.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's Circumplex and the Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 586-595.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings : The validity of use. *American Psychologist*, 52(11), 1218-1225.
- McKeachie, W. J., Lin, Y.-G., Daugherty, M., Moffett, M. M., Neigler, C., Nork, J., Walz, M., & Baldwin, R. (1980). Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 168-174.
- McKeachie, W. J., Lin, Y.-G., & Mann, W. (1971). Student ratings of teacher effectiveness: Validity studies. *American Educational Research Journal*, 8(3), 435-445.
- McRobbie, C. J., Fisher, D. L., & Wong, A. F. (1998). Personal and class forms of classroom environment instruments. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education (part 1)* (pp. 581-594). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meyer, R. (1981-1982). Une approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école élémentaire. *Bulletin de Psychologie*, 35(353), 213-220.
- Midgley, C., Eccles, J. S., & Feldlaufer, H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 113-139). Oxford: Pergamon Press.
- Miller, M. T. (1971). Instructor attitudes toward, and their use of, student ratings of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 62(3), 235-239.
- Mollo, S. (1970). *L'école dans la société: Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris: Dunod.
- Mollo, S. (1974). Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques* (Vol. 6, pp. 107-120). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mollo, S., Guyard, J., & Leclerc-Rodriguez, L. (1966). Représentation de la condition du maître dans la société. *Enfance*(2-3), 1-64.
- Montis, J.-B. (1976). *Analyse et mesure du climat social de l'entreprise*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28, 652-665.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments : a social ecological approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 29-53). Oxford: Pergamon Press.

- Moos, R. H. (1996). Understanding environments: the key to improving social processes and program outcomes. *American Journal of Community Psychology, 24*(1), 193-201.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology, 70*(2), 263-269.
- Moos, R. H., & Otto, J. (1972). The Community-Oriented Programs Environments Scale : a methodology for the facilitation and evaluation of social change. *Community Mental Health Journal, 8*(1), 28-37.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mucchielli, A., & Mucchielli, R. (1969). *Lexique de la psychologie*. Paris: Editions Sociales Françaises.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: Oxford University Press.

N

- Newcomb, T. M., Turner, R. H., & Converse, P. E. (1970). *Manuel de psychologie sociale: l'interaction des individus* (H. Touzard & A.-M. Touzard, Trans.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nielsen, H. D., & Kirk, D. H. (1974). Classroom climates. In H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance. A sourcebook of methods, instruments, and examples* (pp. 57-79). Berkeley: McCutchan.
- Northway, M. L. (1964). *Initiation à la sociométrie* (H. Jidouard, Trans.). Paris: Dunod.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 29*(4), 673-693.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

O

- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V., & Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in Structural Equation Modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling, 7*(4), 557-595.
- Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review, 62*(1), 42-55.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from students : its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology, 71*(6), 856-865.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction : a longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology, 72*(3), 321-325.
- Owens, L., & Barnes, J. (1982). The relationships between cooperative, competitive, and individualized learning preferences and students' perceptions of classroom learning atmosphere. *American Educational Research Journal, 19*(2), 182-200.

P

- Pagès, R. (1969). La perception d'autrui. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (Vol. IX, pp. 103-175). Paris: Presses Universitaires de France.

- Pambookian, H. S. (1974). Initial level of student evaluation of instruction as a source of influence on instructor change after feedback. *Journal of Educational Psychology*, 66(1), 52-56.
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum Pédagogies*, 10-12.
- Perrenoud, P. (1998a). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Perrenoud, P. (1998b). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?* Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Petric, M. (1990). Analysis of social climate in work organisation. *Psychologische Beiträge*, 32, 45-51.
- Pierce, W. D., Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1972). Changing ward atmosphere through discussion of the perceived ward environment. *Archives of General Psychiatry*, 26, 35-41.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*. Cahiers Pédagogiques, No. 393. Available: www.cahiers-pedagogiques.com.
- Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 17-45). Washington DC: American Psychological Association.
- Plutchik, R., & Conte, H. R. (1997). *Circumplex models of personality and emotions*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Postic, M. (1998). *La relation éducative* (8th ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Prawat, R. S. (1980). Teacher perceptions of student affect. *American Educational Research Journal*, 17(1), 61-73.
- Prawat, R. S., & Solomon, D. J. (1981). Validation of a classroom climate inventory for use at the early elementary level. *Educational and Psychological Measurement*, 41(2), 567-573.

R

- Randhawa, B. S. (1991). Structural links between achievement and contextual measures. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 231-244). Oxford: Pergamon Press.
- Randhawa, B. S., & Michayluk, J. O. (1975). Learning environment in rural and urban classrooms. *American Educational Research Journal*, 12(3), 265-285.
- Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Raymond, D., & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 47-102). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés* (3rd ed.). Paris: ESF.
- Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers : theory and research programs using guided reflection. *Journal of Research and Development in Education*, 26(3), 179-185.
- Remmers, H. H. (1963). Rating methods in research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 329-378). Chicago: Rand McNally.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1980). Predicting learning from classroom individualization and actual-preferred congruence. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 265-277.
- Robillard, R., & Saint-Louis, F. (1998). Le partenariat, un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 123-140). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Liège: Labor.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (S. Audebert & Y. Rickards, Trans.) (3rd ed.). Tournai: Casterman.
- Rotem, A., & Glasman, N. S. (1979). On effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. *Review of Educational Research*, 49(3), 497-511.
- Rothkopf, E. Z. (1976). Writing to teach and reading to learn: a perspective on the psychology of written instruction. In N. L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods* (pp. 91-129). Chicago: NSSE.
- Rousvoal, J. (1987). Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 79, 15-34.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom : self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.

S

- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrative affective and interpersonal circles with the Big-Five personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1025-1035.
- Schibeci, R. A., Rideng, I. M., & Fraser, B. J. (1987). Effects of classroom environment on science attitudes : a cross-cultural replication in Indonesia. *International Journal of Science Education*, 9(2), 169-186.
- Schmidt, J. A., Wagner, C. C., & Kiesler, D. J. (1999). Covert reactions to Big Five personality traits: The Impact Message Inventory and the NEO-PI-R. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 221-232.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemann & D. Gagnon, Trans.). Montréal: Les Editions Logiques.

- Schultz, R. A. (1979). Student importance ratings as an indicator of the structure of actual and ideal sociopsychological climates. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 827-839.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, N., Knäuper, B., Hippler, H.-J., Noelle-Neumann, E., & Clark, L. (1991). Rating Scales : Numeric values may change the meaning of scale labels. *Public Opinion Quarterly*, 55, 570-582.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2003). Evaluer pour informer: l'utilisation du dossier d'apprentissage. In M. D. Laurier (Ed.), *Evaluation et communication* (pp. 267-295). Outremont, Québec: Les Editions Quebecor.
- Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183-198.
- Simpson, R. H. (1976). *L'éducateur et l'auto-évaluation* (P. Dupont & L. Wilquin, Trans.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328.
- Sirotnik, K. A. (1980). Psychometric implications of the unit-of-analysis problem. *Journal of Educational Measurement*, 17(4), 245-282.
- Slater, P. E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 101(1), 53-68.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1995). *Adolescent psychology. A developmental view* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steele, J. M., Walberg, H. J., & House, E. R. (1974). Subject areas and cognitive press. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 363-366.
- Steiger, J. H. (1979). Multicorr: A computer program for fast, accurate, small sample testing of correlational pattern hypotheses. *Educational and Psychological Measurement*, 39(3), 677-680.
- Stern, G. G. (1970). *People in context*. New York: Wiley.
- Stern, G. G., Stein, M. I., & Bloom, B. S. (1956). *Methods in personality assessment*. Glencoe: The Free Press.

T

- Tagiuri, R. (1952). Relational analysis : an extension of sociometric method with emphasis upon social perception. *Sociometry*, 15, 91-104.
- Tagiuri, R., Kogan, N., & Bruner, J. S. (1955). The transparency of interpersonal choice. *Sociometry*, 18(4), 624-635.
- Tardif, M., & Lévesque, M. (1998). Conclusion. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 267-279). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Teh, G. P., & Fraser, B. J. (1994). An evaluation of computer-assisted learning in terms of achievement, attitudes and classroom environment. *Evaluation and Research in Education*, 8(3), 147-161.

- Teh, G. P., & Fraser, B. J. (1995). Development and validation of an instrument for assessing the psychosocial environment of computer-assisted learning classrooms. *Journal of Educational Computing Research, 12*(2), 177-193.
- Tobin, K., & Fraser, B. J. (1998). Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education (part 1)* (pp. 623-640). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie, 86*, 23-33.
- Toesca, Y. (1972). *La sociométrie à l'école primaire*. Paris: ESF.
- Tracey, T. J. (1991). *Randall*, [Logiciel]. Available: <http://courses.ed.asu.edu/tracey/> [2003, juillet].
- Tracey, T. J. (1997). Randall: A microsoft fortran program for a randomization test of hypothesized order relations. *Education and Psychological Measurement, 57*(1), 164-168.
- Tracey, T. J. (2000). Analysis of circumplex models. In H. E. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 641-664). San Diego: Academic Press.
- Trapnell, P. D., & Wiggins, J. S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjective Scales to include the Big Five dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(4), 781-790.
- Trickett, E. J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization : normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development, 49*(2), 408-414.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 65*(1), 93-102.
- Tuckman, B. W., & Oliver, W. F. (1968). Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. *Journal of Educational Psychology, 59*(4), 297-301.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist, 35*(2), 69-85.

V

- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Editions Etudes Vivantes.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style : the front of the classroom as teacher's stage. *Teaching and Teacher Education, 14*(6), 607-617.
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie, 75*, 17-26.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.
- Veenman, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education, 10*(3), 303-317.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Von Saldern, M. (1992). *Social climate in the classroom*. Münster/New York: Waxmann.

- Vrignaud, P. (2002). Le circomplexe: Nouvelles approches pour un modèle ancien. In A. Flieller, C. Bocéréan, J.-L. Kop, E. Thiébaud, A.-M. Toniolo, & J. Tournois (Eds.), *Questions de psychologie différentielle* (pp. 61-66). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J. L. (1996). *Inventaire d'Intérêts Strong. Manuel des études de validation françaises: Les échelles d'intérêts généraux et spécifiques (nouvelle édition augmentée)*. Paris: Editions et Applications Psychologiques.

W

- Wagner, C. C., Kiesler, D. J., & Schmidt, J. A. (1995). Assessing the interpersonal transaction cycle: Convergence of action and reaction interpersonal circumplex measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 938-949.
- Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Walberg, H. J. (1969a). Class size and the social environment of learning. *Human Relations*, 22(5), 465-475.
- Walberg, H. J. (1969b). Predicting class learning: an approach to the class as a social system. *American Educational Research Journal*, 6(4), 529-542.
- Walberg, H. J. (1969c). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60(6), 443-448.
- Walberg, H. J. (1976). Psychology of learning environments : behavioral, structural, or perceptual? *Review of Research in Education*, 4, 142-178.
- Walberg, H. J., & Ahlgren, A. (1970). Predictors of the social environment of learning. *American Educational Research Journal*, 7(2), 153-167.
- Walberg, H. J., & Genova, W. J. (1982). Staff, school, and workshop influences on knowledge use in educational improvement efforts. *Journal of Educational Research*, 76(2), 69-80.
- Walberg, H. J., Singh, R., & Rasher, S. P. (1977). Predictive validity of student perception : a cross-cultural replication. *American Educational Research Journal*, 14(1), 45-49.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton & Compagny.
- Waxman, H. C. (1991). Investigating classroom and school learning environments: A review of recent research and developments in the field. *Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 1-4.
- Waxman, H. C., & Huang, S.-Y. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle, and high schools. *Learning Environments Research*, 1(1), 95-113.
- Webster, B. J., & Fisher, D. L. (2003). School-level environment and student outcomes in mathematics. *Learning Environments Research*, 6(3), 309-326.
- Weinstein, R. S. (1983). Student perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 83(4), 287-312.
- Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: children's view of self-fulfilling prophecies. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognition* (Vol. 3, pp. 187-221). San Diego: Academic Press.

- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts issues, and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- Whiteman, M. C., Bedford, A., Grant, E., Fowkes, F. G., & Deary, I. J. (2001). The five-factor model (NEO-FFI) and the Personality Deviance Scales-Revised (PDS-R): going around in interpersonal circles. *Personality and Individual Differences*, 31(2), 259-267.
- Wierstra, R. (1984). A study on classroom environment and on cognitive and affective outcomes of the PLON-curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 10, 273-282.
- Wierstra, R. F., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., & Lodewijks, H. G. (1999). Learning environment perceptions of european university students. *Learning Environments Research*, 2(1), 79-98.
- Wiggins, J. S. (1973). *Personality and prediction: principles of prediction assessment*. Menlo Park, Ca.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 395-412.
- Wiggins, J. S. (1980). Circumplex models of interpersonal behavior. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 265-294). Beverly Hills: Sage.
- Wiggins, J. S. (1982). Circumplex models of interpersonal behavior in clinical psychology. In P. C. Kendall & J. N. Butcher (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 183-221). New York: John Wiley & Sons.
- Wiggins, J. S., Phillips, N., & Trapnell, P. (1989). Circular reasoning about interpersonal behavior: Evidence concerning some untested assumptions underlying diagnostic classification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 296-305.
- Wiggins, J. S., Trapnell, P., & Norman, P. (1988). Psychometric and geometric characteristics of the Revised Interpersonal Adjective Scales (IAS-R). *Multivariate Behavioral Research*, 23(4), 517-530.
- Winne, P. H., & Marx, R. W. (1977). Reconceptualizing research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 668-678.
- Withall, J., & Lewis, W. W. (1963). Social interaction in the classroom. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 683-714). Chicago: Rand McNally.
- Witt, J. C., Noell, G. H., LaFleur, L. H., & Mortenson, B. P. (1997). Teacher use of interventions in general education settings : measurement and analysis of the independant variable. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 693-696.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: MacMillan Publishing Compagny.
- Wolfram, S. (1999). *The Mathematica book* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, A. F., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1997). A multilevel analysis of learning environments and student attitudes. *Educational Psychology*, 17(4), 449-468.
- Wong, N. Y., & Watkins, D. (1996). Self-monitoring as a mediator of person-environment fit : an investigation of Hong Kong mathematics classroom environments. *British Journal of Educational Psychology*, 66(2), 223-229.
- Wright, S., & Cowen, E. L. (1982). Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 10(6), 687-703.

- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education (part 1)* (pp. 565-580). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 47-58.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13-28). London: Falmer Press.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.

Y

- Yarrow, A., & Millwater, J. (1995). Smile: student modification in learning environments establishing congruence between actual and preferred classroom learning environment. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 11-15.

Z

- Zajonc, R. B. (1960). The concepts of balance, congruity, and dissonance. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 280-296.
- Zampogna, J., Gentile, R. J., Papalia, A., & Silber, G. R. (1976). Relationships between learning styles and learning environments in selected secondary modern language classes. *Modern Language Journal*, 60(8), 443-447.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.

Annexes

Annexe 1 : Liste des items du <i>PIS</i> par dimension	311
Annexe 2 : Questionnaire <i>PIS</i>	313
Annexe 3 : Exemple de feed-back rendu au stagiaire	317
Annexe 4 : Programmation Mathematica pour construire les octogones	319
Annexe 5 : Questionnaire « Analyse des profils » en ligne (volée 2002)	321
Annexe 6 : Questionnaire « Analyse des profils » en ligne (volée 2003)	325
Annexe 7 : Questionnement préalable au stage	329
Annexe 8 : Indications de passation destinées aux stagiaires	331
Annexe 9 : Coordonnées polaires de la typologie	333

Annexe 1

Liste des items du *PIS* par dimension

Directivité – AC

1. Il explique les choses très clairement.
 9. Il arrive à capter (à retenir) toute notre attention.
 17. Il sait tout ce qui se passe dans la classe.
 25. Il est très sûr de ce qu'il fait.
 33. Il gère (dirige) très bien la classe.
-

Soutien – CA

4. Il nous aide beaucoup dans le travail à faire.
 12. Il s'occupe de chaque élève.
 20. Il nous encourage beaucoup, il nous motive.
 28. Il s'intéresse au travail de chacun de nous.
 36. Il est d'accord de nous aider si nous voulons quelque chose.
-

Empathie – CS

7. Il est très sympathique.
 15. Il a le sens de l'humour, il comprend la plaisanterie.
 23. Il accepte de discuter si nous ne sommes pas d'accord avec lui.
 31. Il nous comprend vraiment, il se met à notre portée.
 39. Il se rend compte lorsque nous ne comprenons pas.
-

Responsabilisation – SC

2. Il nous laisse décider de certaines choses dans la classe.
 10. Il accepte de changer d'avis.
 18. Il nous laisse nous organiser dans le travail à faire en classe.
 26. Il nous laisse du temps libre en classe.
 34. Il nous donne beaucoup de liberté.
-

Incertitude – SO

5. Il semble un peu anxieux (inquiet, soucieux).
 13. Il hésite, il change d'avis.
 21. Il a de la peine à prendre des décisions.
 29. Il nous laisse faire les fous dans la classe (il se fait chahuter).
 37. Il est un peu brouillon, désorganisé.
-

Insatisfaction – OS

- 8. Il pense que nous trichons.
 - 16. Il pense que nous ne savons pas assez de choses.
 - 24. Il semble mécontent, fâché.
 - 32. Il pense que nous sommes une classe difficile.
 - 40. Il semble un peu insatisfait, déçu.
-

Réprimande – OA

- 3. Il nous menace avec des punitions.
 - 11. Il se met en colère brusquement (rapidement).
 - 19. Il nous gronde.
 - 27. Il s'énerve facilement.
 - 35. Il se fâche vite.
-

Sévérité – AO

- 6. Il est sévère.
 - 14. Il exige que nous restions silencieux en classe.
 - 22. Il exige que tous les élèves soient très disciplinés.
 - 30. Il est strict.
 - 38. Il nous demande beaucoup dans le travail à faire.
-

Annexe 2**Questionnaire PIS**

Profil Interactionnel du Stagiaire

Date : 20.....

Elève : Garçon
 Fille

Classe : 5^{ème} année
 6^{ème} année

Ce questionnaire est destiné à savoir comment toi et tes camarades percevez votre **stagiaire**. Il n'y a bien sûr pas de réponse juste ou fausse, c'est en fonction de ce que tu penses que tu dois répondre. De plus, ce questionnaire est anonyme donc personne ne pourra savoir ce que tu as coché comme réponse.

Réponds donc spontanément et sincèrement à **toutes** les questions **dans l'ordre**.

1. Il explique les choses très clairement.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
2. Il nous laisse décider de certaines choses dans la classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
3. Il nous menace avec des punitions.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
4. Il nous aide beaucoup dans le travail à faire.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
5. Il semble un peu anxieux (inquiet, soucieux).	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

6. Il est sévère.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
7. Il est très sympathique.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
8. Il pense que nous trichons.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
9. Il arrive à capter (à retenir) toute notre attention.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
10. Il accepte de changer d'avis.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

11. Il se met en colère brusquement (rapidement).	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
12. Il s'occupe de chaque élève.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
13. Il hésite, il change d'avis.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
14. Il exige que nous restions silencieux en classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
15. Il a le sens de l'humour, il comprend la plaisanterie.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

16. Il pense que nous ne savons pas assez de choses.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
17. Il sait tout ce qui se passe dans la classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
18. Il nous laisse nous organiser dans le travail à faire en classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
19. Il nous gronde.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
20. Il nous encourage beaucoup, il nous motive.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

21. Il a de la peine à prendre des décisions.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
22. Il exige que tous les élèves soient très disciplinés.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
23. Il accepte de discuter si nous ne sommes pas d'accord avec lui.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
24. Il semble mécontent, fâché.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
25. Il est très sûr de ce qu'il fait.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

26. Il nous laisse du temps libre en classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
27. Il s'énerve facilement.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
28. Il s'intéresse au travail de chacun de nous.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
29. Il nous laisse faire les fous dans la classe (il se fait chahuter).	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
30. Il est strict.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

31. Il nous comprend vraiment, il se met à notre portée.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
32. Il pense que nous sommes une classe difficile.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
33. Il gère (dirige) très bien la classe.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
34. Il nous donne beaucoup de liberté.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
35. Il se fâche vite.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

36. Il est d'accord de nous aider si nous voulons quelque chose.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
37. Il est un peu brouillon, désorganisé.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
38. Il nous demande beaucoup dans le travail à faire.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
39. Il se rend compte lorsque nous ne comprenons pas.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4
40. Il semble un peu insatisfait, déçu.	Jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toujours 0 1 2 3 4

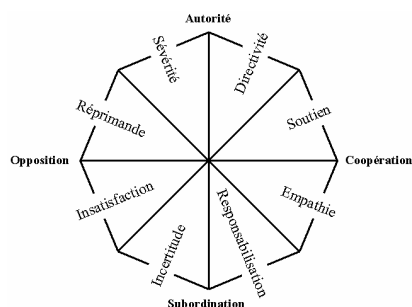
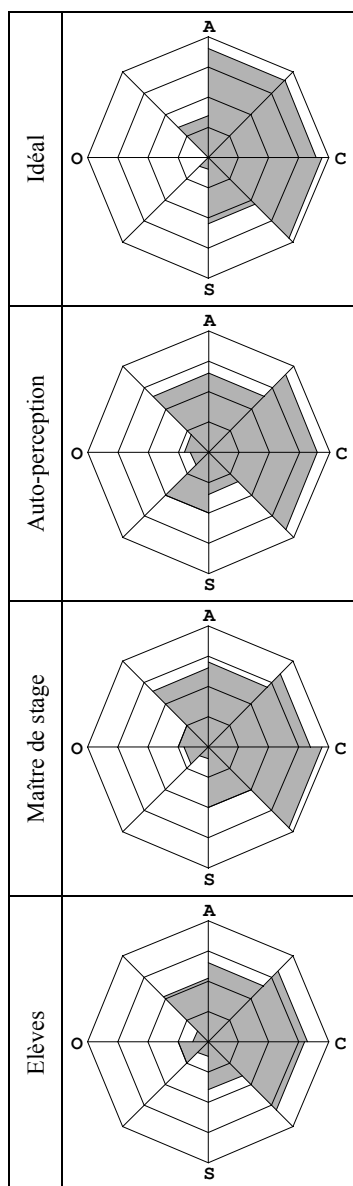


Merci de ta collaboration !

Annexe 3

Exemple de feed-back rendu au stagiaire

Profil Interactionnel du Stagiaire



DIRECTIVITÉ (AC)

Dirige, organise clairement, donne des instructions, a le contrôle, stimule, ...

SOUTIEN (CA)

Aide, montre de l'intérêt pour les élèves, s'occupe de chacun, encourage, ...

EMPATHIE (CS)

Est compréhensif, se met à la portée des élèves, est patient et ouvert, sait plaisanter, ...

RESPONSABILISATION (SC)

Donne des libertés, des opportunités d'indépendance, fait confiance, ...

INCERTITUDE (SO)

Garde un profil bas, hésite, est inquiet, se fait chahuter, est désorganisé, ...

INSATISFACTION (OS)

Est insatisfait, mécontent, se méfie des élèves, est de mauvaise humeur, ...

RÉPRIMANDE (OA)

Exprime de la colère et de l'irritation, met des interdictions, donne des punitions, ...

SÉVÉRITÉ (AO)

Tient les rênes serrées, contrôle, maintien le silence dans la classe, est strict, ...

Annexe 4

Programmation Mathematica pour construire les octogones

```
(* Effacer les anciennes valeurs *)
Clear[values];

(* Valeur maximale des dimensions *)
maxvalue = 4;

(* Entrée des valeurs *)
values = {"x", "x", "x", "x", "x", "x", "x", "x"};

(* Valeurs comprises entre 1 et maxvalue *)
While[If[NumberQ[values[[1]], values[[1]] < 0 || values[[1]] > maxvalue, 0 == 0], values[[1]] = Input["Valeur 1 : "]];
While[If[NumberQ[values[[2]], values[[2]] < 0 || values[[2]] > maxvalue, 0 == 0], values[[2]] = Input["Valeur 2 : "]];
While[If[NumberQ[values[[3]], values[[3]] < 0 || values[[3]] > maxvalue, 0 == 0], values[[3]] = Input["Valeur 3 : "]];
While[If[NumberQ[values[[4]], values[[4]] < 0 || values[[4]] > maxvalue, 0 == 0], values[[4]] = Input["Valeur 4 : "]];
While[If[NumberQ[values[[5]], values[[5]] < 0 || values[[5]] > maxvalue, 0 == 0], values[[5]] = Input["Valeur 5 : "]];
While[If[NumberQ[values[[6]], values[[6]] < 0 || values[[6]] > maxvalue, 0 == 0], values[[6]] = Input["Valeur 6 : "]];
While[If[NumberQ[values[[7]], values[[7]] < 0 || values[[7]] > maxvalue, 0 == 0], values[[7]] = Input["Valeur 7 : "]];
While[If[NumberQ[values[[8]], values[[8]] < 0 || values[[8]] > maxvalue, 0 == 0], values[[8]] = Input["Valeur 8 : "]];
filename = InputString["Fichier de destination : "];

(* Centre de l'octogone *)
centre = {0, 0};

(* Huit sommets de l'octogone *)
sommets = Table[{Cos[n*Pi/4]*4, Sin[n*Pi/4]*4}, {n, 0, 7}];

(* Droites reliant le centre aux sommets *)
diagonales = Table[Graphics[Line[{centre, sommets[[n]]}], {n, 1, 8}];

(* Arêtes de l'octogone *)
cotes = Table[Graphics[Line[{sommets[[n]]*1, sommets[[Mod[n, 8] + 1]]*1}], {n, 1, 8}];

(* Trame dans l'octogone *)
(* Sommets de l'octogone 1 *)
sommets1 = Table[{Cos[n*Pi/4], Sin[n*Pi/4]}, {n, 0, 7}];
```

```
(* Arêtes de l'octogone 1 *)
cotes1 = Table[Graphics[Line[{sommets1[[n]]*1, sommets1[[Mod[n, 8] + 1]]*1}], {n, 1, 8}];

(* Sommets de l'octogone 2 *)
sommets2 = Table[{Cos[n*Pi/4]*2, Sin[n*Pi/4]*2}, {n, 0, 7}];

(* Arêtes de l'octogone 2 *)
cotes2 = Table[Graphics[Line[{sommets2[[n]]*1, sommets2[[Mod[n, 8] + 1]]*1}], {n, 1, 8}];

(* Sommets de l'octogone 3 *)
sommets3 = Table[{Cos[n*Pi/4]*3, Sin[n*Pi/4]*3}, {n, 0, 7}];

(* Arêtes de l'octogone 3 *)
cotes3 = Table[Graphics[Line[{sommets3[[n]]*1, sommets3[[Mod[n, 8] + 1]]*1}], {n, 1, 8}];

(* Points situés sur les diagonales *)
pts1 = Table[{Cos[Pi/2 - n*Pi/4]*values[[n + 1]], Sin[Pi/2 - n*Pi/4]*values[[n + 1]]}, {n, 0, 7}];
pts2 = Table[{Cos[Pi/2 - n*Pi/4]*values[[n]], Sin[Pi/2 - n*Pi/4]*values[[n]]}, {n, 1, 8}];

(* Lignes fermant les surfaces *)
aretes = Table[Graphics[Line[{pts1[[n]], pts2[[n]]}], {n, 1, 8}];

(* Surfaces *)
surfaces = Table[Graphics[{RGBColor[0.7, 0.7, 0.7], Polygon[{pts1[[n]], pts2[[n]], centre, pts1[[n]]}], {n, 1, 8}];

(* Etiquettes des axes *)
textes = {Graphics[Text["C", {4.4, -0.07}, {TextStyle -> {FontSize -> 20, FontWeight -> Bold}}]],
Graphics[Text["O", {-4.35, -0.07}, {TextStyle -> {FontSize -> 20, FontWeight -> Bold}}]],
Graphics[Text["A", {0.05, 4.35}, {TextStyle -> {FontSize -> 20, FontWeight -> Bold}}]],
Graphics[Text["S", {0.05, -4.4}, {TextStyle -> {FontSize -> 20, FontWeight -> Bold}}]];

(* Dessin de l'octogone *)
octogone = Show[{surfaces, diagonales, cotes, cotes1, cotes2, cotes3, textes, aretes},
{AspectRatio -> Automatic}];
```

Annexe 5

Questionnaire « Analyse des profils » en ligne (volée 2002)

Analyse des profils PIS

Nom

Prénom

Questionnement comparatif (profils PIS)

En comparant mon profil idéal et mon profil "auto-perception" :

- Où apparaissent les plus grandes différences, sur quelles dimensions ?
- Comment puis-je expliquer ces différences ?

En comparant mon profil "auto-perception" et les profils provenant du maître de stage et des élèves :

- Où apparaissent les plus grandes (plus petites) différences, sur quelles dimensions ?
- Comment puis-je les expliquer ?

- Selon moi, quelles sont les dimensions que mon maître de stage privilégie ? Pourquoi ?
- Puis-je faire le lien entre cela et ce qu'il m'a dit durant mon stage ?

Questionnement général

- Selon moi, quel est le profil ("auto-perception", "maître de stage" ou "élèves") qui rend le mieux compte de ce que je suis avec les élèves ? Comment puis-je justifier cette réponse ?



- Vers quel profil-type est-ce que je m'oriente ? Cela est-il cohérent avec ce que je pense ?



- La prise de connaissance du profil du maître de stage a-t-elle une influence sur moi ?
- Est-ce que cela me permet de mieux voir où sont mes forces et mes faiblesses ?



- Selon moi, quels sont les facteurs qui ont influencé mon profil (atmosphère de la classe, imitation du maître de stage ou d'autres modèles, exigences du programme, caractère, etc.) ?



- Après cette analyse, suis-je capable de déterminer ce que je dois encore travailler et avec quels moyens ?



Synthèse

- Que puis-je garder de cette analyse ? M'a-t-elle apporté des éléments que j'ignorais, m'a-t-elle appris quelque chose de neuf ? Pourquoi ?



- Quelle attitude ai-je eu envers les outils utilisés (questionnaires) ? Comment ai-je perçu cette façon de faire ?
- Ai-je apprécié d'avoir des regards externes (perception du maître de stage et des élèves) ? Comment les ai-je reçus ?



Merci d'avoir répondu à ces questions ...

Envoyer

Une fois le questionnaire rempli, merci de l'envoyer
(en cliquant sur le bouton ci-dessus).

Annexe 6

Questionnaire « Analyse des profils » en ligne (volée 2003)

Analyse des profils PIS

Nom

Prénom

Questionnement comparatif (profils PIS)

Comment puis-je expliquer les différences (ressemblances) entre le profil provenant des **élèves** et mon **auto-évaluation** ?

Comment puis-je expliquer les différences (ressemblances) entre le profil provenant du **maître de stage** et mon **auto-évaluation** ?

Questionnement général

La prise de conscience des profils a-t-elle une influence sur moi, sur ma pratique ? De quelle façon ?

	0	1	2	3	4	5
Le questionnaire (PIS) m'a permis de me poser des questions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le regard externe du maître de stage est trop subjectif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le PIS est un outil que je pourrais réutiliser dans ma pratique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4	5
Avec ma propre classe, les profils du PIS seraient bien différents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y a trop de subjectivité dans les évaluations des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le questionnaire (PIS) est superflu pour ma formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Remarques ou commentaires (facultatif)

Merci d'avoir répondu à ces questions ...

Envoyer

Une fois le questionnaire rempli, merci de l'envoyer
(en cliquant sur le bouton ci-dessus).

Annexe 7

Questionnement préalable au stage

Nom : Prénom :

Suite à la présentation du PIS et des différents profils qu'il permet de mettre en évidence, merci de répondre à ce petit questionnaire en inscrivant une (et **une seule**) croix par ligne.

Selon vous, quels sont les profils qui donneront une image proche de la réalité ?

Elèves (moyenne de leurs appréciations)	Loin de la réalité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Proche de la réalité -3 -2 -1 0 1 2 3
Maître de stage	Loin de la réalité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Proche de la réalité -3 -2 -1 0 1 2 3
Stagiaire (auto-perception)	Loin de la réalité <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Proche de la réalité -3 -2 -1 0 1 2 3

Si vous souhaitez améliorer vos interactions avec les élèves lors de votre stage, quels pourraient être (selon vous) les profils qui vous seraient nécessaires ?

Elèves (moyenne de leurs appréciations)	Pas nécessaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Très nécessaire -3 -2 -1 1 2 3
Maître de stage	Pas nécessaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Très nécessaire -3 -2 -1 1 2 3
Stagiaire (auto-perception)	Pas nécessaire <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Très nécessaire -3 -2 -1 1 2 3

Annexe 8

Indications de passation destinées aux stagiaires



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Consignes pour la passation !

Matériel

Les questionnaires blancs destinés aux élèves.

Le questionnaire jaune est destiné à l'enseignant titulaire (maître de stage).

Le questionnaire vert est destiné au stagiaire (auto-perception).

Une enveloppe-réponse A5 affranchie.

Passation : vers la fin de la 3^{ème} semaine de stage

1. Expliquez aux élèves le système de codage :

- ◆ Une (et **une seule**) croix par ligne
- ◆ L'explication de la cotation peut se faire comme suit (avec éventuellement un dessin au tableau noir) :

Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Toujours
	0	1	2	3	4	

0	correspond à	jamais
1	"	rarement
2	"	moyennement souvent
3	"	souvent
4	"	toujours

- ◆ Répondre à **toutes** les questions, **dans l'ordre**
- ◆ Normalement, chaque élève se débrouille seul pour répondre (cf. point 2 ci-dessous)
- ◆ Utilisation de la plume, du crayon, etc. (au libre choix de l'élève)
- ◆ **TRES IMPORTANT** : Rappeler que les élèves répondent en fonction de vous (du **stagiaire**) et non du titulaire (le "il"/"elle" dans le questionnaire se réfère toujours au stagiaire). Voir aussi points 3 et 4.

Après ces explications, les questionnaires sont distribués.

2. Normalement, l'élève se débrouille **seul** pour répondre (il faut le leur dire). Le vocabulaire a été simplifié et ne devrait pas poser problème. Si un élève ne comprend vraiment pas le sens d'une des questions, il peut lever la main, et vous ou le maître de stage lui donne alors l'explication demandée.
3. Informez les élèves que le questionnaire est **anonyme** (donc pas besoin d'inscrire nom ou date de naissance sur la feuille; il n'y a aucune possibilité de savoir ce que tel ou tel élève a noté).
Pour garantir un profil le plus proche de la réalité possible, il est indispensable que les élèves comprennent ces consignes et répondent le plus librement possible. Toute pression sur eux est susceptible de biaiser plus ou moins fortement les résultats (le fait de passer dans les rangs pendant le temps de passation est – pour cette raison – déconseillé).
4. Il est important aussi de dire aux élèves que les résultats de ce questionnaire sont destinés à améliorer votre pratique et non à vous sanctionner. Le fait de relever les aspects de l'interaction qui ne sont pas (selon leurs perceptions) idéaux est une démarche qui vous sera plus utile que d'avoir un "bon" profil qui ne vous correspond pas et qui vous a été attribué par peur que vous échouiez dans votre stage. **Les résultats n'auront aucun impact sur vos notes et les élèves doivent le savoir.**
5. Répondez au questionnaire (vert) **avant** les élèves afin d'être disponible durant le temps de passation.
6. Le(la) titulaire répond au questionnaire (jaune) et le glisse dans l'enveloppe jointe.
7. Une fois que tous les élèves ont terminé, demandez leur de contrôler qu'il y ait une croix pour **chaque** échelle de 0 à 4 (il y a en général souvent des oublis).
8. Faites rassembler les questionnaires, placez-les – avec les versions jaune et verte – dans l'enveloppe-retour (merci d'y joindre les questionnaires non utilisés). Fermez cette enveloppe et postez-la.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Pour vos questions, personnes de contact :

Philippe Genoud
026 / 300 75 49
philippe.genoud@unifr.ch

Pierre-François Coen
026 / 300 75 43
pierre-francois.coen@unifr.ch

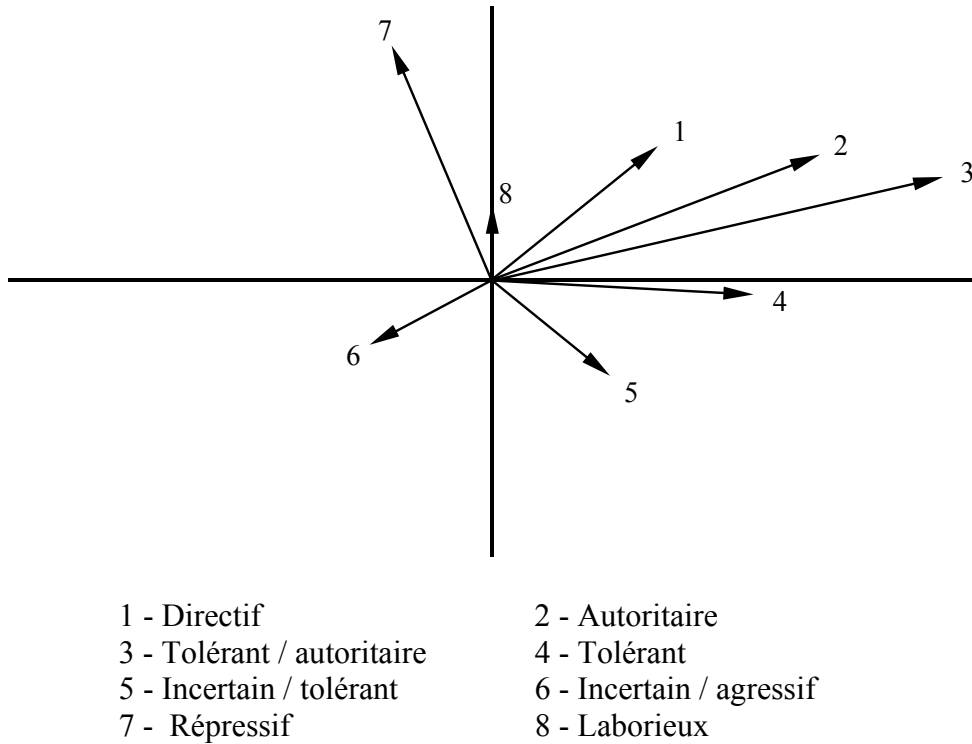
Annexe 9**Coordonnées polaires de la typologie**

FIGURE 81. — Coordonnées polaires de la typologie de profils (Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993, p. 49)

