

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	16 (1994)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	Les quiproquos de la participation en classe
<b>Autor:</b>	Bayer, Edouard
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786200">https://doi.org/10.5169/seals-786200</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.01.2026

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

# Les quiproquos de la participation en classe

*Edouard Bayer*

*Cette courte étude corrélationnelle entre des variables de la participation verbale des élèves observée en classe et diverses évaluations des enseignants et auto-évaluations des élèves, pour l'essentiel, corrobore, en ce qui concerne le rôle du maître, le modèle conceptuel, proposé par Crahay (1988), du processus interactif de l'évaluation pédagogique. Nos données confortent notamment l'hypothèse d'un biais de la participation des élèves dû à un comportement différentiel de sollicitation des élèves par le maître résultant de la mise en jeu d'un processus d'attribution. Une modification de cette partie du modèle nous paraît, cependant, devoir s'imposer, en ce sens que l'image que le maître se fait de l'élève semble autant dériver de son évaluation de la participation en classe que de son évaluation des performances scolaires des élèves. En ce qui concerne le rôle de l'élève, le modèle de Crahay nous semble devoir être entièrement réélaboré. D'une part, nos données révèlent, chez le maître et les élèves, deux représentations différentes, voire contradictoires, de la représentation de la relation entre la participation en classe et les performances pédagogiques, positive chez le maître, nulle, voire négative, chez les élèves. Par ailleurs, la représentation que se fait l'élève de ses résultats scolaires à court terme semble moins dépendre de sa connaissance objective des notes reçues, que d'une tendance à se conformer davantage aux attentes du maître.*

## Introduction

Voici plus de dix ans déjà que nous centrions sur la participation des élèves en classe les travaux d'observation des étudiants qui suivaient notre séminaire sur

l'analyse des processus d'enseignement (Bayer et al., 1979). Divers motifs, à la fois théoriques et méthodologiques, conduisent, en effet, la recherche sur l'enseignement à prendre cette direction.

Parmi ces motifs, l'on retiendra surtout les critiques adressées au paradigme *processus-produit* qui dominait jusqu'à encore très récemment la recherche sur l'enseignement et la nécessité conséquente de faire évoluer celle-ci vers un paradigme dit des *processus médiateurs* (Doyle, 1986).

Implicitement calqué sur un schéma de type S-R, le paradigme *processus-produit* se limite à l'étude des relations que l'on peut directement établir entre les conduites de l'enseignant observées en classe (S) et les apprentissages réalisés par les élèves et appréhendés à partir de diverses mesures de rendement scolaire (R). Ce paradigme ne peut ainsi induire qu'une compréhension extrêmement réductrice de l'enseignement, occultant notamment le fait que c'est l'élève qui, en fin de compte, apprend et qu'il ne peut le faire qu'à partir de sa propre activité. Comme alternative, le paradigme des *processus médiateurs* propose de voir dans les conduites des élèves en classe les préalables, réglés par l'enseignement dispensé, de la mobilisation des processus d'apprentissage qu'ils mettent ou mettront en œuvre. Une récente étude de Crahay et Delhaxhe (1990, 1991) sur les antécédents et les conséquents comportementaux des conduites de sollicitation illustre la pertinence et la fécondité potentielle de cette nouvelle approche.

Le paradigme *processus-produit* présente encore l'inconvénient méthodologique de ne considérer que les moyennes de classe des mesures de rendement scolaire, postulant ainsi que les effets de l'enseignement se manifestent essentiellement comme des effets principaux. Cette commodité méthodologique revient à évacuer de l'analyse de l'enseignement deux réalités – pourtant triviales – difficilement contournables: les multiples différences entre élèves, d'une part, et, d'autre part, le fait, sans doute interdépendant, que la réussite scolaire est inégalement distribuée au sein des classes. A ce titre, que pourrait bien vouloir dire être *en moyenne* promu ou non promu? Traiter ces deux réalités comme de simples variations aléatoires autour d'une moyenne de classe semble plutôt malencontreux, pour ne pas dire irresponsable, quand on sait que c'est en fonction de la variabilité intra-classe des rendements pédagogiques que se décide systématiquement la carrière scolaire des élèves.

Dépasser les limitations du paradigme *processus-produit* et conceptualiser enfin l'enseignement en termes véritablement d'interactions et pas de simples *actions* pédagogiques supposent le développement de paradigmes de recherche qui abordent directement la problématique de la différenciation intra-classe des processus d'enseignement. Ces paradigmes ne pourront évidemment pas faire l'économie de l'étude empirique de la participation des élèves en classe.

## Objectifs et moyens de la présente étude

Il s'agissait, en premier lieu, de développer un dispositif d'observation permettant d'enregistrer aisément et rapidement l'occurrence d'indicateurs compor-

tementaux de la participation pendant la leçon de chacun, simultanément, des élèves d'une classe. Ce dispositif devait, en outre, être peu coûteux, utilisable par des étudiants sans longue période d'entraînement, être encore aussi peu intrusif que possible, laissant au déroulement de l'enseignement tout son naturel et sa spontanéité. Vu ces conditions, l'on comprendra sans peine qu'un tel dispositif se limite d'emblée à un nombre restreint d'items d'observation.

Comme indicateur de la participation des élèves en classe, nous avons choisi, dans un premier temps, d'enregistrer leur prise de parole pendant la leçon, en nous bornant à distinguer trois modalités de celle-ci:

- code 1 = prise de parole non sanctionnée par l'enseignant (label NEUTRE),
- code 2 = prise de parole sanctionnée par un feed-back positif (label POSITIF),
- code 3 = prise de parole sanctionnée par un feed-back négatif (label NEGATIF),

la somme des codes 1, 2 et 3 indiquant le taux de prise de parole de chaque élève (label TOTAL).

Pour procéder au relevé des observations, il s'est avéré pratique de reporter sur une feuille d'enregistrement *ad hoc* (de format A4) le plan d'occupation de la classe, chaque élève, nominalement repéré selon les indications fournies par l'enseignant, étant représenté par un petit rectangle dans lequel l'observateur, à chaque prise de parole d'un élève ainsi identifié, enregistre, par son code, l'occurrence d'un des trois items d'observation (une feuille d'observation ainsi préparée semble suffire pour l'observation de 10 minutes de leçon).

Etant donné la densité et la rapidité des échanges verbaux pendant un enseignement collectif, cette tâche d'observation, même aussi simplement définie, pouvait, de prime abord, sembler relativement complexe. Fort heureusement, l'expérience a montré qu'il n'en était rien: en fait, ce mode d'observation ne s'avère pas plus compliqué que le reportage d'une partie de foot. Si la partie est bien constituée d'une série considérable d'actions, chacun des joueurs sur le terrain n'est pourtant qu'un nombre de fois assez limité en contact avec le ballon, de sorte que le reportage, joueur par joueur, des actions de la partie est relativement aisé.

Ce dispositif d'observation fut utilisé dans trois classes de 6e primaire: une du canton de Berne, d'un effectif de 21 élèves, une de Neuchâtel, de 23 élèves et une du Jura, de 22 élèves. Chacune de ces classes fut observée pendant une demi-heure, répartie en tranches de 10 minutes consécutives prélevées à différents moments de trois leçons d'enseignement de langue maternelle.

Dans un but de validation, nous nous sommes posé la question de savoir dans quelle mesure ces observations de la participation verbale effective des élèves en classe corréleraient ( $r$  de Spearman) avec l'évaluation du maître de leurs résultats scolaires (label EVA-PERFORM), d'une part, et celle, d'autre part, de leur participation en classe (label EVA-PARTIC). Pour obtenir ces deux évaluations, nous avons demandé aux enseignants un double classement de leurs élèves, en fonction des notes attribuées d'abord, puis en fonction du sentiment qu'ils avaient de la participation en classe de chacun.

Pour l'observation d'une quatrième classe à Sion (une 7e du CO, section B, de 22 élèves), nous avons quelque peu compliqué le dispositif de base, en ce sens que les observateurs avaient à distinguer, pour tout contact verbal établi entre le maître et un élève, entre:

- code 1: pour un aparté entre le maître et l'élève (label PRIVE),
- code 2: pour un contact public sollicité par le maître (label SOLLICITE),
- code 3: pour un contact public à l'initiative de l'élève (label SPONTANE),
- code 4: pour un contact sanctionné par un feed-back positif (label POSITIF),
- code 5: pour un contact sanctionné par un feed-back négatif (label NEGATIF),

la somme des codes 1, 2 et 3 indiquant, pour chaque élève, le taux des contacts verbaux établis avec le maître (label TOTAL). Les codes 4 et 5 s'ajoutent, le cas échéant, à l'inscription des codes 1, 2 ou 3, de sorte que l'opération TOTAL - (4 + 5) donnerait, en principe, le taux de contacts neutres, non sanctionnés par un feed-back quelconque, - information que nous n'avons pas intégrée à notre analyse.

Cette classe de 7e du CO fut, elle aussi, observée pendant une demi-heure d'enseignement répartie en tranches de 10 minutes consécutives prélevées à des moments différents de trois leçons de langue maternelle.

Après le recueil des observations, nous avons demandé à l'enseignant d'évaluer, par une note de 1 à 6, chacun de ses élèves selon quatre critères:

- l'adéquation de leurs ressources extra-scolaires (label EVA-RESSOU),
- la qualité de leur participation en classe (label EVA-PARTIC),
- leurs résultats scolaires en fonction des notes attribuées (label EVA-PER-FOR),
- leurs chances de scolarité ultérieure (label EVA-SCOLAR).

Nous avons, de même, demandé à chaque élève de la classe de s'auto-évaluer, sur des échelles à 6 positions décrites, chacune, par un énoncé auto-descriptif, selon trois critères:

- l'adéquation de ses ressources extra-scolaires (label AUTO-RESSOU),
- l'intensité de sa participation en classe (label AUTO-PARTIC),
- ses résultats scolaires en fonction des notes reçues (label AUTO-PER-FOR).

A partir de ces données, nous avons établi trois tableaux de corrélations ( $r$  de Bravais-Pearson), soit deux tableaux pour les corrélations entre les variables d'observation et, d'une part, les évaluations du maître et, d'autre part, les auto-évaluations des élèves; un, enfin, pour les corrélations entre les évaluations du maître et les auto-évaluations des élèves.

Nous confronterons ces résultats corrélationnels au modèle conceptuel que propose Crahay du processus interactif de l'évaluation pédagogique (1988), nous intéressant tout particulièrement à la plausibilité de l'hypothèse qu'il postule d'un biais de différenciation active de la participation des élèves directement induit par l'enseignant.

Enfin, cette classe de 7e CO de section B présentant la particularité d'être composée pour moitié d'élèves (11 sur 22) demandant leur passage en section A, nous avons encore, pour compléter l'exploitation des données disponibles, effectué – de manière assez ludique, faut-il le dire – trois analyses de variance multivariées pour voir si et comment les observations de la participation verbale en classe, les auto-évaluations des élèves et les évaluations rendues par le maître permettaient de distinguer, en terme de différences entre moyennes, ces deux groupes d'élèves.

## Les résultats

### 1. *Les classes de 6<sup>e</sup> primaire*

Les corrélations entre les observations de la participation en classe et les évaluations des maîtres

BERNE (21 élèves)

	EVA-PARTIC	EVA-PERFOR
NEUTRE	.74**	.42*
POSITIF	.67**	.51**
NÉGATIF	.56**	.15
TOTAL	.77**	.39*
<i>EVA-PARTIC</i>		.40*

JURA (22 élèves)

	EVA-PARTIC	EVA-PERFOR
NEUTRE	.60**	.04
POSITIF	.62**	.23
NÉGATIF	.22	-.22
TOTAL	.42*	-.13
<i>EVA-PARTIC</i>		.65**

NEUCHATEL (23 élèves)

	EVA-PARTIC	EVA-PERFORM
NEUTRE	.30	.20
POSITIF	.37**	.52**
NÉGATIF	.06	.06
TOTAL	.34 <sup>a</sup>	.32 <sup>b</sup>
<i>EVA-PARTIC</i>		.60**

\*p<.05, \*\*p<.01, <sup>a</sup>p=.05, <sup>b</sup>p=.06

2. La classe de 7<sup>e</sup> CO, section B (Sion - 22 élèves)

2.1. Les tableaux de corrélations

2.1.1. Participation observée et évaluations du maître

	EVA-RESSOU	EVA-PARTIC	EVA-PERFOR	EVA-SCOLAR
PRIVÉ	.11	.17	.25	-.04
SOLLICITÉ	.47*	.28	.37*	.24
SPONTANÉ	.41*	.47*	.49**	.32
POSITIF	.50**	.45*	.40*	.40*
NÉGATIF	-.13	-.08	.06	-.21
TOTAL	.41*	.38*	.42*	.23
<i>EVA-RESSOU</i>		.76**	.76**	.81**
<i>EVA-PARTIC</i>			.82**	.78**
<i>EVA-PERFOR</i>				.63**

2.1.2. Participation observée et auto-évaluations des élèves

	AUTO-RESSOU	AUTO-PARTIC	AUTO-PERFOR
PRIVÉ	.02	-.21	.11
SOLLICITÉ	.13	-.10	.06
SPONTANÉ	.09	-.14	.39*
POSITIF	.11	-.05	.05
NÉGATIF	.16	-.04	.24
TOTAL	.15	-.12	.19
<i>AUTO-RESSOU</i>		.63**	.41*
<i>EVA-PARTIC</i>			.19

2.1.3. Evaluations du maître et auto-évaluations des élèves

	EVA-RESSOU	EVA-PARTIC	EVA-PERFOR	EVA-SCOLAR
AUTO-RESSOU	.11	.24	.01	.33
AUTO-PARTIC	-.16	-.08	-.38*	-.02
AUTO-PERFOR	.27	.52**	.26	.41

2.2. *Les analyses de variance (MANOVA): facteur «élèves», 2 niveaux: élèves restant en section B (N 11), élèves demandant leur passage en section A (11)*

2.2.1. *La participation observée (5 variables)*

F multivarié: 1.319 p<.31

	F univarié	p <	F step-down	p <
var. 1: SOLLICITÉ	0.165	—	0.165	—
var. 2: SPONTANÉ	0.239	—	0.278	—
var. 3: POSITIF	2.700	.12	5.433	.03
var. 4: NÉGATIF	0.367	—	0.089	—
var. 5: PRIVÉ	0.040	—	1.004	.33

2.2.2. *Les évaluations du maître (4 variables)*

F multivarié: 7.039 p<.002

	F univarié	p <	F step-down	p <
var. 1: EVA-PARTIC	2,195	.15	2.195	.15
var. 2: EVA-RESSOU	0.263	—	0.749	—
var. 3: EVA-PERFOR	7.382	.02	7.999	.02
var. 4: EVA-SCOLAR	6.688	.02	10.103	.00

2.2.3. *Les auto-évaluations des élèves (3 variables)*

F multivarié: 2.491 p<.093

	F univarié	p <	F step-down	p <
	1.290	.27	1,290	.27
var. 1: AUTO-PARTIC				
var. 2: AUTO-RESSOU	0.027	—	1,163	.29
var. 3: AUTO-PERFOR	3.906	.06	4.549	.05

## Discussion

Dans trois des classes observées, une relation positive, nette et substantielle (.51, .52, .50 – p < .01), s'affirme entre le taux de participation verbale sanctionnée par un feed-back positif et l'évaluation des performances scolaires à court terme basée sur les notes attribuées. (Dans la classe où cette corrélation n'est pas significative, le hasard a néanmoins bien fait les choses, puisque la corrélation entre l'évaluation des performances et la participation verbale effective est de +.23, lorsque celle-ci est sanctionnée par un feed-back positif, et de –.22, lorsqu'elle l'est par un feed-back négatif!). L'on notera, par ailleurs, que la participation verbale des élèves sanctionnée par un feed-back négatif n'est, dans aucune des quatre classes, en corrélation significative avec l'évaluation de leurs performances scolaires.

L'on enregistre encore, dans ces trois mêmes classes, une corrélation positive – soit significative (.42, .39 –  $p < .05$ ), soit proche de l'être (.33 –  $p = .06$ ) – entre le taux global de participation verbale des élèves et l'évaluation rendue par le maître de leurs résultats scolaires à court terme.

De telles corrélations confirmeraient la pertinence de l'analyse conceptuelle du processus interactif de l'évaluation pédagogique que propose Crahay (1988) et qui fonde l'élaboration de son modèle sur une première relation de base, apparemment empiriquement validée (Rosenshine, 1979; Bloom 1979), entre:

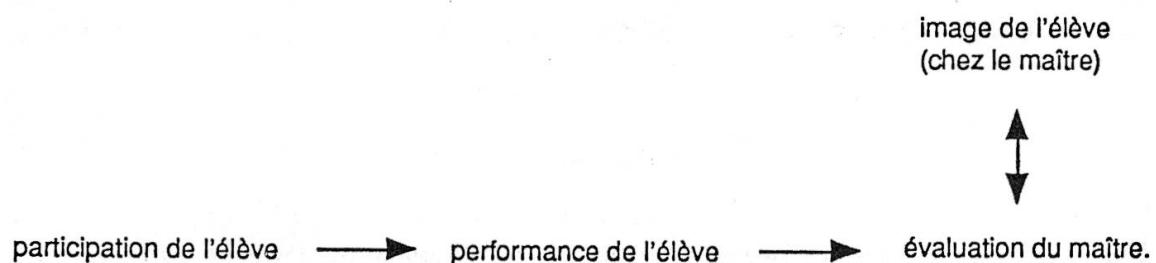
participation de l'élève → performance de l'élève,

relation qu'il complète immédiatement par:

participation de l'élève → performance de l'élève → évaluation du maître.

Cette relation entre la participation et les performances des élèves serait, en outre, suffisamment forte et fréquente pour que tous les maîtres<sup>1</sup> – même, ici, celui dans la classe de qui cela ne se vérifie pas – se fassent une représentation telle que l'élève performant est nécessairement, pour eux, un élève qui participe ou, inversement, l'élève qui participe le plus est aussi celui qui réussit le mieux. L'on trouve, en effet, dans les quatre classes, une corrélation positive, nette et significative (.82, .65, .60 –  $p < .01$  et .40 –  $p < .05$ ), entre l'évaluation de la participation des élèves rendue par le maître et son évaluation des performances scolaires à court terme.

Ces résultats s'intègrent ainsi sans autre dans le modèle de Crahay:



Cette représentation des maîtres semblerait, à première vue, plutôt réaliste dans la mesure où l'image qu'ils se font de la participation des élèves est, de fait, positivement et significativement corrélée avec la plupart des mesures de la participation effective des élèves observée pendant l'enseignement. Pourtant, l'analyse fine des résultats obtenus dans la classe de 7e du CO oblige à nuancer sensiblement cette première impression (Fig. 1).

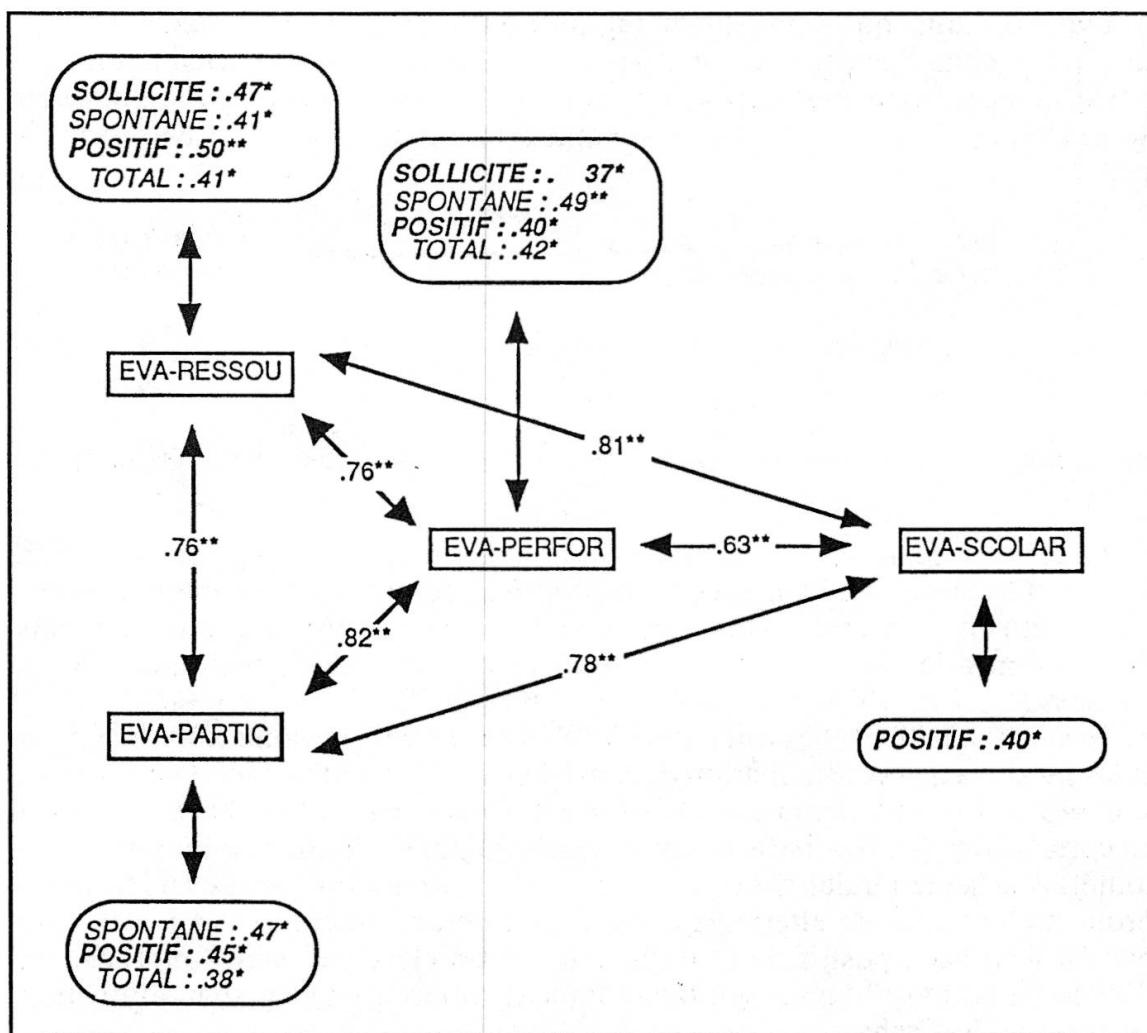
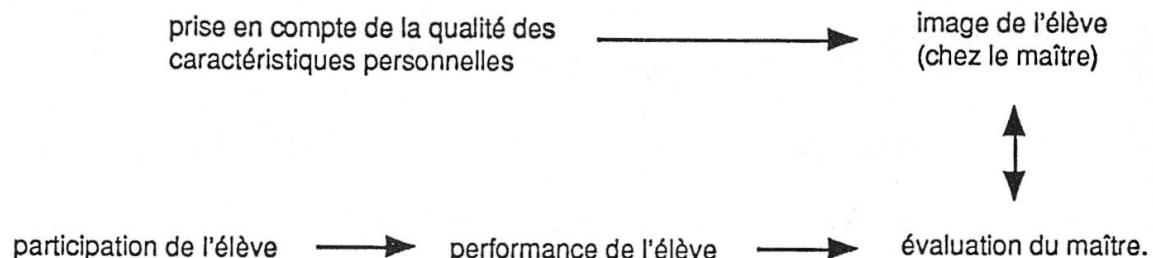


Fig. 1: Intercorrelations entre les évaluations du maître et corrélations entre celles-ci et les variables significatives (à .01 et .05) de la participation verbale effective des élèves

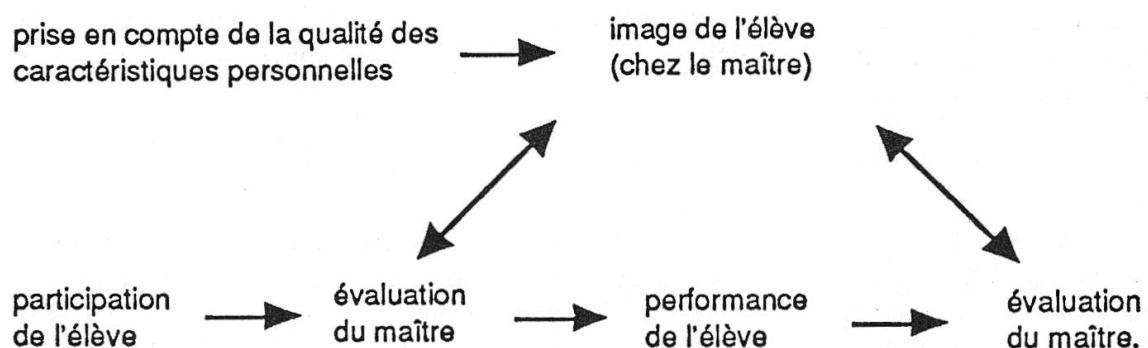
Le graphe (Fig. 1) des inter-correlations entre les quatre évaluations produites par le maître de cette classe, et des corrélations entre ces évaluations et les variables de la participation verbale effective des élèves, montre, d'une part, que l'image que se fait ce maître de la participation de ses élèves est fortement corrélée (.76) avec son évaluation de la qualité de leurs ressources extra-scolaires, cette appréciation des ressources extra-scolaires étant quasiment aussi bien corrélée (.76) que l'évaluation de la participation (.82) avec l'évaluation des performances scolaires à court terme. Il est aussi remarquable que les évaluations et des ressources extra-scolaires (.81), et de la participation en classe (.78), soient meilleures prédictrices du pronostic de scolarité ultérieure, soit des performances attendues à long terme, que l'évaluation des performances enregistrées à court terme (.63).

L'on voit ainsi que, conformément au modèle présenté par Crahay, l'image de l'élève chez l'enseignant ne dérive pas seulement de son évaluation des performances, mais également de la prise en compte de caractéristiques personnelles, en l'occurrence, ici, de son appréciation des ressources extra-scolaires:



Reste à voir maintenant si, d'après les données recueillies, la prise en compte de caractéristiques personnelles est susceptible de produire, en mettant éventuellement en jeu un processus d'attribution comme le postule Crahay, un biais de différenciation active, induit par l'enseignant, de la participation des élèves en classe.

Revenant à la fig. 1, l'examen des corrélations entre les évaluations du maître et les mesures de la participation effective des élèves montre, tout d'abord, que, si la modalité de participation verbale sanctionnée par un feed-back positif est en corrélation significative avec chacune des quatre évaluations du maître, c'est toutefois la seule modalité de participation en corrélation avec l'évaluation du pronostic de scolarité ultérieure. Cela confère bien évidemment à la sanction par un feed-back positif de la participation des élèves un statut privilégié et décisif, au point qu'il nous semble indiqué d'apporter une légère modification au modèle de Crahay:



*Au vu de nos résultats, nous pensons, en effet, que ce n'est pas la participation de l'élève qui est comme telle directement reliée à ses performances, mais seulement certaines modalités de celle-ci, filtrées, sanctionnées, évaluées par l'enseignant.*

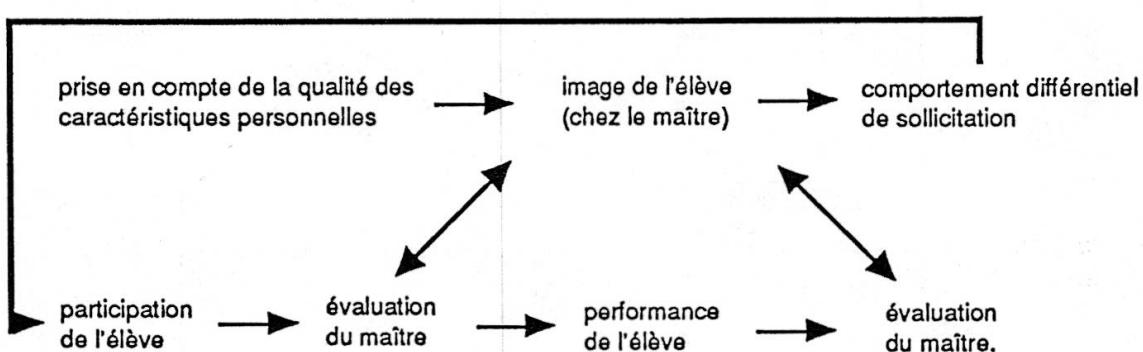
Mais, plus important, la fig. 1 nous montre surtout que la participation verbale directement sollicitée par le maître n'est pas significativement corrélée avec l'image que celui-ci se fait de la participation de ses élèves en classe, alors

que cette participation sollicitée est en corrélation nette avec son évaluation des ressources extra-scolaires des élèves (.47) et avec celle de leurs performances à court terme.

Ainsi donc, dans cette classe de 7e du CO, nous voyons que, si le jugement du maître de la participation en classe de ses élèves est seulement fonction des taux de leur participation spontanée (.47) et de leur participation positivement sanctionnée (.45), les élèves perçus comme disposant de meilleures ressources extra-scolaires sont *de facto* les plus susceptibles de participer de manière positivement sanctionnable (.50), et qu'ils sont effectivement plus souvent sollicités par l'enseignant (.47). Or, plus systématiquement sollicités que les autres, ces élèves disposent *a priori* d'une meilleure opportunité de répondre à l'attente du maître, à savoir d'intervenir de manière positivement sanctionnable. L'enseignant peut alors maintenir en toute bonne conscience la structure de son jugement sur la participation des élèves en classe, sans devoir y intégrer le fait que celle-ci est en partie biaisée par un effet de différenciation active dont il est directement responsable.

Ce biais de différenciation active de la participation des élèves en classe peut, à notre avis, s'interpréter par la mise en jeu d'un processus d'attribution: attribuer d'emblée aux élèves qui jouissent d'un meilleur *background* extra-scolaire une plus grande capacité à donner des réponses sanctionnables par un feed-back positif, alors que l'on ne peut pas exclure qu'en adaptant et en modulant ses sollicitations, l'enseignant n'obtienne un résultat semblable auprès des autres élèves, – Crahay et Delhaxhe (1990, 1991), notamment, ont montré que l'efficacité des sollicitations dépendait surtout des contingences interactionnelles qui les précédent et, de l'avis des auteurs, cela serait valable pour tout type d'élèves.

L'organisation de nos résultats corrobore ainsi, à une modification près, le modèle développé par Crahay en ce qui concerne le rôle du maître dans le processus interactif de l'évaluation pédagogique:



Il n'en va pas de même pour la partie du modèle qui concerne l'élève. Selon le modèle de Crahay, l'élève, tout comme le maître, évaluerait lui aussi ses propres performances, cette auto-évaluation influerait sur sa motivation pour la discipline enseignée et, en retour, sur sa motivation à participer activement à l'enseignement.

Les observations recueillies confirment bien que les élèves sont tout à fait capables de s'auto-évaluer. Plusieurs traits remarquables distinguent, cependant, leurs évaluations de celles produites par l'enseignant.

Incidentement, relevons que les auto-évaluations des élèves n'apparaissent pas aussi massivement inter-correlées que celles de l'enseignant (fig. 2). Serait-elle en cela moins syncrétiques, plus discriminées et réalistes?

Quoi qu'il en soit, la chose la plus curieuse dans nos résultats est que les auto-évaluations des élèves – qu'il s'agisse de la qualité de leurs ressources extra-scolaires, de leur participation en classe ou de leurs performances – ne correspondent jamais directement aux évaluations équivalentes portées par le maître, avec lesquelles elles ne se trouvent jamais en corrélation significative. Pour l'évaluation des résultats scolaires, ce fait est d'autant plus surprenant que maître et élèves disposaient, en principe, de la même base d'information, à savoir les notes attribuées par l'un et forcément connues des autres (nos consignes invitaient d'ailleurs explicitement le maître et les élèves à se référer à cette information pour évaluer les performances scolaires à court terme).

Autre fait étrange – mais, à la réflexion, beaucoup moins surprenant comme nous le verrons plus loin – les élèves de cette classe, contrairement aux enseignants, ne partagent pas du tout l'idée d'une relation directe entre leur participation en cours d'enseignement et leurs résultats ou performances scolaires (corrélation non significative): pour ces élèves, réussir à l'école n'implique pas nécessairement participer en classe ou, inversement, participer en classe ne garantit pas automatiquement la réussite scolaire! En fait, la conception, chez ces élèves, de leur destin scolaire semble plutôt fataliste: c'est l'image qu'ils se font de la qualité de leurs ressources extra-scolaires qui, en définitive, déterminerait l'auto-évaluation de leurs performances scolaires (.41), et celle de leur participation en classe (.63).

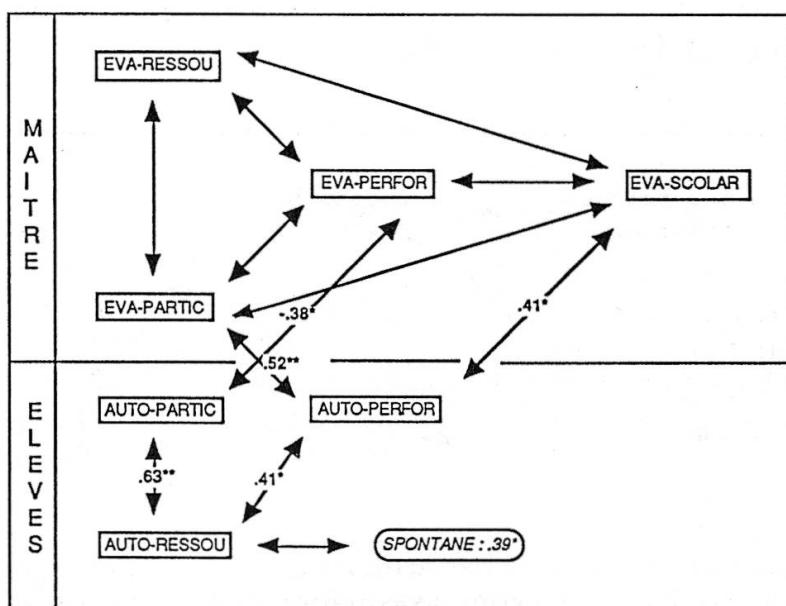


Fig. 2: Inter- corrélations entre les auto-évaluations des élèves et corrélations avec les variables de leur participation verbale effective (significatives à .01 et à .05)

Il convient encore de remarquer que l'image de la qualité de leurs ressources extra-scolaires est la seule évaluation produite par les élèves en corrélation significative avec une – et une seule – modalité de leur participation observée en classe, à savoir le taux de participation verbale spontanée (.39). Comment pourrait-il en être autrement, toutes les autres modalités de participation étant, en effet, sous le contrôle de l'enseignant?

L'on relèvera, enfin, que l'organisation des évaluations des élèves entretient trois points de contact avec la structure des jugements de l'enseignant.

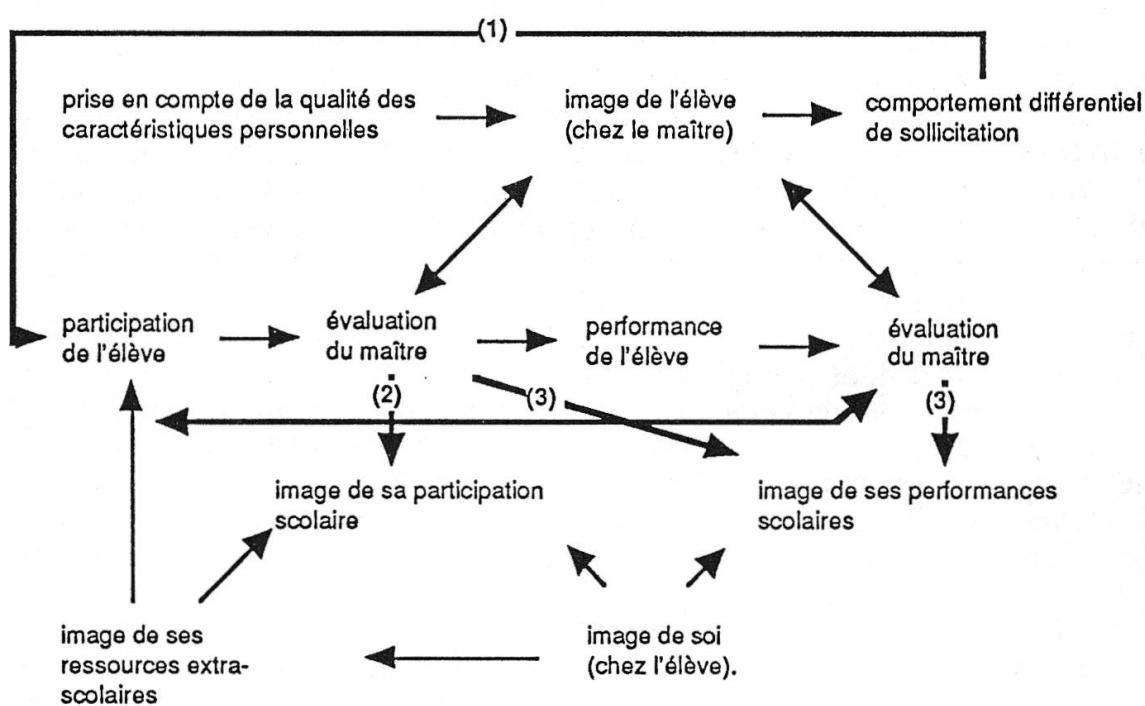
Le plus paradoxal, de prime abord, est la corrélation **négative** (-.38) entre l'évaluation des élèves de leur participation en classe et l'évaluation du maître de leurs performances scolaires à court terme. Nous voilà bien loin de l'effet motivant postulé par Crahay! En réalité, tout semble se passer comme si les élèves, participant d'abord spontanément, apprenaient très vite, à travers leurs transactions avec l'enseignant, que leur participation n'est opportune que sanctionnable par un feed-back positif. Dès lors, pour les élèves, participer comporterait toujours un double risque: celui de passer publiquement pour une «cloche», – ce qui, en soi, n'est jamais des plus agréables, – et celui, plus grave, d'induire chez le maître l'image d'un élève inapte. Etant donné ces risques, l'on comprend mieux que les élèves ne partagent pas la croyance des enseignants en une relation automatique entre participation en classe et rendement scolaire, lui préférant une représentation plus fataliste: la réussite scolaire dépendant de la qualité de leur *background* extra-scolaire. Et, les choses étant ce qu'elles sont, qui pourrait leur donner tort? Nous avons vu, en effet, qu'en fonction de son évaluation des ressources extra-scolaires, l'enseignant assurait aux élèves jugés sur cette base les plus aptes, en les sollicitant davantage et adéquatement, plus de chances réelles de recevoir des feed-back positifs.

Dernière curiosité, enfin, nous constatons que l'évaluation du maître de la participation des élèves (.52), ainsi que son pronostic de scolarité ultérieure (.41), corrèlent significativement avec l'auto-évaluation des élèves de leurs performances scolaires, alors que cette dernière – rappelons-le – n'est pas en relation significative avec l'évaluation correspondante du maître. Il ne nous semble pas impertinent d'interpréter cela en considérant qu'en auto-évaluant leurs performances, les élèves cherchaient moins à refléter leur connaissance des résultats effectivement obtenus qu'à davantage se conformer à l'image que le maître se fait d'eux et aux attentes qui en résultent, – attentes qu'ils décoderaient à partir des interactions pédagogiques qui, notamment, sanctionnent leur participation tout en assurant leurs performances immédiates, et signalant aussi par ce biais le pronostic de scolarisation ultérieure tenu à leur propos.

Les résultats des analyses de variance soutiennent cette interprétation. En effet, seules les évaluations de l'enseignant discriminent significativement la moitié des élèves restant en section B de celle qui demande son passage en section A (p du F multivarié = .001), les deux variables critiques étant l'évaluation des performances à court terme et le pronostic de scolarité ultérieure (p des F univariés = .01). Les résultats de l'analyse portant sur les auto-évaluations des élèves approchent à peine de la signification statistique (p du F multivarié = .09), la variable la plus sensible étant l'auto-évaluation des résultats scolaires (p du F univarié = .06 et du F step-down = .04). Les résultats prenant en consi-

dération les variables de la participation observée en classe ne donnent rien (p du F multivarié  $> .30$ ). Néanmoins, ici encore, le hasard est-il vraiment si innocent que cela? Il s'avère en effet que les élèves demandant leur passage en section A reçoivent en moyenne, du fait de leur participation, deux fois plus de feed-back positifs (p du F step-down = .03).

Nous résumerons cette longue discussion en ré-aménageant le modèle de Crahay en fonction des résultats corrélationnels obtenus. Le schéma ci-dessous met en évidence, en ce qui concerne le maître, (1) le biais de différenciation active de la participation en classe et, en ce qui concerne l'élève, (2) l'effet (dé)motivant de l'évaluation par le maître de sa participation en classe et (3) la tendance à conformer l'auto-évaluation de ses performances à l'image que le maître se fait de lui:



## Conclusions

Elles seront brèves et, à notre corps défendant, pessimistes. A la lumière des résultats discutés ici, l'on peut penser qu'en invitant les élèves à s'exprimer librement et spontanément dans le cadre d'un enseignement collectif, la Pédagogie dite active les convie à jouer un jeu pipé dont ils ne contrôlent ni les règles, ni les enjeux. Dans un enseignement collectif – et nous ne voyons pas comment nous pourrions éluder cette contingence organisationnelle – leur marge de manœuvre apparaît des plus réduites: les élèves *a priori* perçus comme les plus compétents seront sollicités par le maître à jouer selon des règles qu'il impose tout en préjugeant de leur pertinence; les autres, ma foi, pourront toujours attendre la fin de la scolarité obligatoire, en gardant, plaise au Ciel, un vague

espoir de s'insérer un jour dans une voie de formation qui valorise plus efficacement leur potentiel d'éducabilité.

La seule note optimiste que nous nous permettrons réside dans le fait que toutes les affirmations qui tissent notre discussion des résultats n'ont d'autre valeur que statistique. Ce qui veut dire qu'il y aura toujours des élèves, des enseignants, des classes, qui fonctionnent autrement. Or la simple existence de fonctionnements hors normes statistiques signifie que des fonctionnements alternatifs sont possibles. Pour espérer les généraliser, il conviendrait toutefois de les repérer et de déterminer ce qui justement les rend possibles.

Dans un tout autre registre, cette étude corrélationnelle, toute grossière qu'elle soit, illustre l'intérêt qu'il y a à prendre en considération des informations sur les systèmes de représentations des maîtres et des élèves. A ce titre, le mariage de l'analyse des processus d'enseignement et du *Teacher Thinking* pourrait se révéler particulièrement heureux, à la condition que les tenants de ce courant de recherche ne s'obstinent pas à vouloir à tout prix comprendre l'enseignant comme un parfait modélisateur rationnel de tous les -ismes de la psychologie. Et à quand le *Learner Thinking*? Etant bien entendu que la conception d'un élève sujet épistémique ou apprenant obligé, protagoniste docile des scénarios normatifs sans cesse inventés par les pédagogues, risque bien de ne correspondre que très approximativement à la réalité.

#### Note

<sup>1</sup> L'on vérifiera vite, en conversant librement avec des enseignants, combien ils conçoivent ou admettent mal que des élèves puissent réussir sans participer à l' (leur?) enseignement.

#### Références bibliographiques

- Bayer, E. et al. (1979). Essai d'analyse de la participation des élèves en classes hétérogènes. *Revue Française de Pédagogie*, 49.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris, Nathan.
- Crahay, M. (1988). Evaluation et interactions maître-élève. *Education & Recherche*, 2/1988.
- Crahay, M. et Delhaxhe, A. (1990). Ce que le maître dit influence-t-il le comportement de l'enfant? *Education & Recherche*, 1/1990.
- Crahay, M. et Delhaxhe, A. (1991). Do preschool teacher's requests influence children's behavior? *Teaching and Teacher Education*, 7, 3.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine, (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Nathan, Coll. Education 2000.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. L. Peterson et H. J. Walberg, (Éds). *Research on teaching*. Berkeley, Mc Cutchan.

# Quiproquo der Beteiligung am Unterricht

## *Zusammenfassung*

Diese kurze Untersuchung über die Wechselbeziehungen zwischen Beteiligung der Schüler am Unterricht, Lehrerbeurteilungen und Selbsteinschätzung der Schüler stimmen – was die Rolle des Lehrers betrifft – weitgehend mit dem von Crahay entwickelten Modell der interaktiven Prozesse bei schulischer Bewertung überein.

Unsere Resultate bestätigen vor allem die Hypothese, nach der die Beteiligung am Unterricht von verschiedenen Stimuli seitens des Lehrers abhängt, die sich ihrerseits aus dem Einsatz eines Attributionsprozesses ergeben. Einige Änderungen an diesem Modell scheinen uns jedoch notwendig, da das Bild, das sich der Lehrer vom Schüler macht, sowohl von seiner Beurteilung der Beteiligung am Unterricht als auch von seiner Bewertung der Leistungen des Schülers abhängt.

Was die Rolle des Schülers betrifft, so sollte das Crahaysche Modell neu bearbeitet werden. Unsere Daten zeigen, dass sich bei Schülern und Lehrern unterschiedliche, ja sogar widersprüchliche Korrelationen zwischen Beteiligung am Unterricht und Leistung ergeben können: inexistent oder negativ bei den Schülern, positiv bei den Lehrern. Außerdem scheint die Vorstellung, die sich ein Schüler kurzfristig von seinen Leistungen macht, weniger von der objektiven Kenntnisnahme seiner Noten abzuhängen, als vielmehr von der Tendenz, sich in hohem Masse den Erwartungen des Lehrers anzupassen.

# Misunderstanding concerning classroom participation

## *Summary*

This study of correlations between variables of students' verbal participation in class, measures of teacher evaluation and of student self-evaluation corroborates the essential features of the teacher's role, as conceptualized in the Crahay (1988) model of interactive evaluation processes in the classroom. The data support the hypothesis of biased student participation due to differential teacher solicitation, as a result of attributional mechanisms. A modification of the model is, however, needed to take account of the fact that the teacher's image of the student is derived as much from observation of their class participation as from assessment of their scholastic achievement. Concerning the student's role, a more extensive reconceptualization of the Cahay model seems to be required. The data show differing, and even conflicting, teacher and student representations of the relationships between class participation and scholastic achievement: while teacher perceives a positive relationship, for the student the relation is non-existent or negative. In addition, the student's representation of short-term scholastic outcomes is less dependent on grades actually received than on high conformity to teacher expectations.