

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**ÉVALUATIONS SCOLAIRE ET PÉDAGOGIQUE DU TRAVAIL DES COLLÉGIENS :
COMPARAISONS SELON LES EFFETS SIMPLES ET INTERACTIFS DES
CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET DU CLIMAT DE CLASSE**

Halim Bennacer

*IRÉDU-CNRS, Université de Bourgogne*¹
halim.bennacer@u-bourgogne.fr

Mots-clés : *caractéristiques personnelles, climat social de la classe, évaluation scolaire, évaluation pédagogique, collègue*

Résumé. *Cette recherche porte sur l'étude des évaluations scolaire et pédagogique du travail du collégien (n = 1113 élèves). Elle met en évidence des différences qui existent entre ces dernières selon les effets simples et interactifs des caractéristiques relatives à l'élève et des dimensions du climat de la classe. L'évaluation des professeurs se montre, en effet, relativement subjective. Nous tentons aussi, dans ce travail, d'atteindre deux objectifs de « la psychologie des environnements sociaux de la classe », dont l'un consiste à déterminer le bon climat social de classe et l'autre la nature du climat qui favorise la performance de chaque type d'élèves. Des implications pratiques sont proposées pour l'optimisation des conditions psychosociales de la classe et la mise en conformité entre les caractéristiques personnelles de l'élève et le climat.*

1. Introduction

En éducation, les auteurs relèvent deux types d'appréciation du travail de l'élève : *l'évaluation scolaire* relative à la notation des professeurs, et *l'évaluation pédagogique* estimée à l'aide des tests de connaissances scolaires (cf. Abernot, 1996 ; De Lansdheere, 1974 ; Huteau, 1998). De la revue des travaux menés à ce propos, en docimologie depuis près d'un siècle, il ressort que l'évaluation scolaire est relativement subjective (Gimmonet, 2007 ; Jorro, 2000 ; Vogler, 1997). Car, elle diffère de l'évaluation pédagogique selon les caractéristiques de l'élève, de l'enseignant et du système scolaire.

Force est de constater qu'il n'existerait pas d'étude comparative des deux types d'évaluations en fonction des effets exercés autant par les caractéristiques personnelles de l'élève que le climat social de la classe. Pourtant, il importe de déterminer le rôle respectif de ces deux groupes de variables et les interactions qu'ils peuvent entretenir ensemble dans la prédiction des évaluations scolaire et pédagogique. Ce travail analyse les différences entre ces dernières selon les effets simples et interactifs des caractéristiques personnelles et des dimensions du climat social de la classe. Nous supposons que ces différences sont fonction des deux types de variables.

Dans cette étude, nous tentons aussi d'atteindre deux objectifs de *la psychologie des environnements sociaux de la classe* (Bennacer, 2000 ; Bennett, 2011 ; Wolf & Fraser, 2008 ; Zeidan, 2010). Le premier consiste à déterminer le bon climat social de la classe, qui profite davantage à tous les élèves. Le second objectif est d'identifier la nature du climat qui favorise la performance de chaque type d'élèves. Il vise à tester le constat, de Walberg, selon lequel les individus conformes aux attentes de l'environnement le perçoivent de manière positive et fonctionnent mieux.

¹ Institut sur la Recherche en Éducation (IRÉDU), UMR. Pôle AAFE – Esplanade Érasme, B.P. 26513, F-21065 Dijon Cedex

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. Méthode

2.1 Participants

Un échantillon de 1113 élèves, dont 49 % de garçons, a été choisi aléatoirement selon la méthode des nombres au hasard. Ces élèves fréquentent 51 classes de tous les niveaux scolaires, dans des collèges privés et publics de Nancy-ville.

2.2 Mesures

Nous avons retenu deux types d'appréciation du travail de l'élève : *l'évaluation scolaire*, représentée par la note moyenne obtenue en français et en mathématiques, ainsi que *l'évaluation pédagogique* portant sur les scores obtenus à deux épreuves d'acquisitions scolaires.

La première concerne la version française du test de connaissance du vocabulaire, élaboré par l'I.E.A. (Thorndike, 1973)². Elle se compose de 40 items (ex. *Rare* et *Habituel*), auquel l'élève répond si, oui ou non, chaque paire de mots proposée signifie la même chose. Ce test corrèle en moyenne à .60, .32, .47 et .51 respectivement avec la compréhension de lecture, la rapidité en lecture, les sciences et la littérature (*op. cit.*, pp. 58 et 168). Sa validation en France, portant sur 597 collégiens (cf. Bennacer, 2007), a permis d'avoir des coefficients de consistance interne alpha qui vont de .88 à .94 selon les niveaux scolaires ($\alpha = .92$ pour tout l'échantillon).

La deuxième épreuve pédagogique se rapporte à une version abrégée du test de closure : "*L'homme et la nature*", décrit par De Landsheere (1978). Elle fut testée auprès de 561 collégiens français par Bennacer (2007). L'élève complète 50 mots manquants en devinant chaque 1er, 6e, 11e mots, etc. La validation en France de cette version donne lieu à des coefficients alpha qui varient, en fonction des niveaux scolaires, entre .86 et .92 ($\alpha = .92$ pour l'échantillon). L'analyse factorielle en composantes principales (après rotation varimax) indique que l'épreuve abrégée évalue la maîtrise du vocabulaire et, surtout, les structures grammaticales. Sa corrélation avec le test de connaissance du vocabulaire, de l'IEA., est de .70 au niveau agrégé (N = 53 classes).

Les variables personnelles de l'élève sont représentées par trois types de caractéristiques : externes, cognitives antérieures et affectives de départ. Les premières se rapportent au sexe (1 = garçon, 2 = fille), à l'âge (ou années vécues) et à l'origine socioprofessionnelle des parents (1 = famille favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Les secondes ont porté sur le passé scolaire, ou le nombre d'années d'échecs subis. Les caractéristiques affectives de départ se rapportent aux attitudes des élèves envers l'école, évaluées par l'Échelle de Bennacer (1994, 2003). Elles concernent l'affectivité négative envers l'école, le désintérêt scolaire, les aspirations pour les études futures ainsi que les facteurs : « anxiété, souci et stress scolaires » et « École agréable, lieu de distraction ».

Nous avons aussi fait appel à l'*Échelle de l'environnement social de la classe* (ÉEC, Bennacer, 1991, voir tableau 1), pour évaluer quatre dimensions du climat réparties en trois domaines largement retenus par les auteurs. Le domaine des relations interpersonnelles est représenté par *la chaleur affective et la disponibilité des enseignants*. Le domaine du développement personnel ou d'orientation aux buts porte sur *l'engagement et l'application scolaires*. Le domaine de maintien ou de structure concerne *l'organisation de la classe* ainsi que *la réglementation scolaire*. Cette échelle de mesure est une adaptation française de *Classroom Environment Scale* (CES, Moos, 1987), utilisé massivement dans le monde dans des pays des cinq continents (Fortin *et al.* ; 2004 ; Fry & Coe, 2011 ; John, Frances & Hin-wah, 2003). Dans ses réponses, l'élève choisit entre quatre propositions (de *Tout-à-fait faux* à *Tout-à-fait vrai*). Les coefficients Alpha de consistance interne (de Cronbach) varient de .70 à .76 et de .88 à .92, respectivement au niveau de l'élève et de la classe comme unités d'analyse statistique.

² International association for the evaluation of educational achievement (IEA), ou l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Tableau 1. Description des dimensions de l'Échelle de l'environnement social de la classe (ÉEC, Bennacer, 1991)

Dimension	Alpha N = 1158 élèves N° = 54 classes	Définition et exemple d'items
Domaine des relations interpersonnelles		
1. Chaleur affective et disponibilité des enseignants (13 items)	.76 .88	évalue le niveau d'affectivité, d'intérêt, de respect, de confiance et d'amitié que les professeurs manifestent à l'égard des élèves. - Quelquefois, mes professeurs se mettent en colère lorsque les élèves ne trouvent pas la bonne réponse (F).
Domaine du développement personnel ou d'orientation aux buts		
2. Engagement et application scolaires (7 items)	.70 .88	le degré d'attention, d'intérêt et de persévérance que les élèves montrent au niveau de la classe. - Beaucoup d'élèves font vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe (V).
Domaine de maintien du système (ou de structure)		
3. Organisation de la classe (14 items)	.76 .92	évalue le niveau selon lequel les activités de la classe sont claires et bien ordonnées. - Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe (F).
4. Réglementation scolaire (7 items)	.73 .92	le degré d'intérêt accordé par les professeurs au contrôle et à l'applicabilité d'un règlement strict, clair et généralement stable. - Quand mes professeurs imposent une nouvelle règle, ils l'appliquent certainement (V).

Note. Quatre possibilités de réponses sont proposées : Tout-à-fait vrai, Presque vrai, Presque faux et Tout-à-fait faux. Les consistances internes (coefficients Alpha) des sous-échelles sont estimées en fonction de deux unités d'analyse : l'élève (N) et la classe (N°).

2.3 Procédures

La passation du questionnaire a eu lieu au troisième trimestre de l'année scolaire. Une moitié d'élèves de chaque classe a rempli l'un ou l'autre test pédagogique. Nous analysons d'abord les effets simples des blocs de variables *caractéristiques personnelles* et *climat de la classe* sur les deux types d'évaluations par *l'analyse en communautés*, pour déterminer le rôle respectif de chacun d'entre eux. Cette méthode permet d'étudier les effets spécifiques, uniques et communs de chaque bloc concerné (cf. Bennacer, 1989 ; 2005, Kerlinger & Pedhazur, 1973 ; Nimon, 2010).

Nous examinons ensuite les effets individuelles - et simples - des variables des deux blocs sur chaque critère étudié (note scolaire, performance en vocabulaire, et closure). Les relations sont estimées par le r_{BP} et interprétées en termes de causalité suivant le constat d'études antérieures, selon lequel le climat social de la classe détermine les performances scolaires de l'élève (cf. Baek & Choi, 2002 ; Bennacer, 2011, Bennacer, Darracq & Pomelec, 2006 ; Bennett, 2011).

Dans l'étude des effets interactifs, nous faisons référence au paradigme de Lewin, $B = f(P, E)$, selon lequel le comportement est fonction de la personne et de l'environnement. Une fois les dimensions du climat de la classe transformées en variables individuelles, nous les mettons en relation avec chacune des neuf caractéristiques personnelles dans la prédiction des performances scolaires (note, connaissance du vocabulaire et closure). Dans une régression multiple sur le critère, nous introduisons à chaque fois une dimension du climat (u), une caractéristique de l'élève (v) et leur produit (uv). L'interaction (u X v ou uv,u,v) est décelée quand le produit apporte une

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

contribution dans l'explication du critère. Nous décrivons, enfin, les résultats des représentations graphiques des interactions (voir schémas plus loin).

3. Résultats

3.1 Effets simples des deux blocs

Le tableau ci-dessous permet de constater que les caractéristiques personnelles de l'élève (bloc A) et le climat social de la classe (bloc B), exercent des effets significatifs sur l'évaluation scolaire (note scolaire) et l'évaluation pédagogique (connaissance du vocabulaire et closure).

Tableau 2. Prédiction des performances scolaires (C). Analyse en communautés des blocs :
Caractéristiques personnelles de l'élève (A) et Climat social de la classe (B)

Bloc de variables	Variable critérielle (C)											
	Note scolaire		Connaissance du Vocabulaire				Closure					
	Rm	Rm ² %	A	B	Rm	Rm ² %	A	B	Rm	Rm ² %	A	B
A	.520*	27.0	26.4		.512*	26.2	11.4		.511*	26.1	11.1	
B	.203*	04.1		03.5	.468*	21.9		07.1	.490*	24.0		09.0
AB	.552*	30.5	00.6	00.6	.577*	33.3	14.8	14.8	.593*	35.1	15.0	15.0
Total			27.0	04.1	Total		26.2	21.9	Total		26.1	24.0

Note. Part de la variance expliquée (*Rm² %*, *effet spécifique*). Les colonnes A et B indiquent 2 parts de variance unique se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (*effet commun*).

* p < .001.

Effets spécifiques des blocs. Les caractéristiques personnelles (bloc A) expliquent environ 26 % de la variance dans les performances. Cependant, le climat social de la classe (bloc B) rend compte de parts de variance qui sont très légèrement moins élevées au niveau de l'évaluation pédagogique (21.9 et 24 %, pour vocabulaire et closure). Mais il explique très peu l'évaluation scolaire (4.1 %). Ce constat provient du fait que celle-ci repose, en partie, sur les propres critères des professeurs. Avec les variables des blocs A et B, nous obtenons certes des parts de variance qui sont plus élevées que celles se rapportant à l'un ou à l'autre bloc. La variance expliquée correspond à 30.5, 33.3 et 35.1 % respectivement pour la note, la connaissance du vocabulaire et la closure.

Effets propres de chaque bloc. Le climat de la classe (bloc B) apporte d'importantes contributions dans l'explication des performances scolaires (soit 3.5, 7.1 et 9 % respectivement). Ces contributions sont moins élevées que celles des caractéristiques personnelles (26.4, 11.4 et 11.1 %).

Effets communs des blocs. L'influence sur les performances se fait aussi, efficacement de manière conjointe, entre les deux blocs au niveau de l'évaluation pédagogique (soit 14.8 et 15 %). Ce qui n'est pas le cas au niveau de la note scolaire (soit 0,6 %), qui semble dépendre plus des influences propres se rapportant au bloc A (26.4 %) et au bloc B (3.5 %).

3.2 Effets simples et individuelles des variables

3.2.1 Au niveau des caractéristiques personnelles

A l'exception d'un seul facteur, intitulé : « Anxiété, soucis et stress scolaires », presque toutes les caractéristiques personnelles de l'élève corréleront chacune au moins avec une performance scolaire (voir tableau 3).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**Tableau 3.** Corrélations entre caractéristiques personnelles et performances scolaires de l'élève

Caractéristique personnelle	Note scolaire N = 1007	Vocabulaire N = 535	Closure N = 499
Âge de l'élève	-.30**	.23**	.15**
Sexe	.09*	-.07	.11*
CSP des parents	-.22**	-.31**	-.22**
Passé scolaire	-.26**	-.13*	-.26**
Affectivité négative envers l'école	-.22**	-.23**	-.24**
Désintérêt scolaire	-.28**	-.02	-.10
Aspirations pour études futures	.18**	.21**	.25**
Anxiété, soucis et stress scolaires	-.03	-.02	-.05
École agréable, lieu d'amusement	-.15**	-.09	-.06

* p <.01, ** p <.001

Nous constatons que la performance scolaire est d'autant plus importante que l'élève est probablement une fille, issu de famille favorisée, ayant un bon passé scolaire, qui montre une affective positive envers l'école et espère faire de longues études. Il existe, cependant, un décalage entre les évaluations scolaire et pédagogique en fonction des trois caractéristiques personnelles relatives à l'âge de l'élève, à son désintérêt et au facteur : « École agréable, lieu d'amusement ». Avec l'augmentation dans l'âge, les élèves obtiennent tout naturellement de meilleures performances pédagogiques, et une moins bonne note scolaire. Cela traduit le caractère sélectif du système éducatif. Les professeurs sous-évalueraient les élèves qui montrent un désintérêt scolaire et ceux qui perçoivent l'école comme étant agréable et un lieu d'amusement.

3.2.2 Au niveau des dimensions du climat de classe

Le tableau suivant indique que chacune des dimensions du climat social de la classe est significativement liée, au moins, à une performance scolaire de l'élève.

Tableau 4. Corrélations entre dimensions du climat social de la classe et performances de l'élève

Dimensions du climat	Note scolaire N = 1007	Vocabulaire N = 535	Closure N = 499
Chaleur affective des professeurs	-.14**	-.09	-.01
Engagement et application scolaires	.10*	-.05	-.05
Ordre et organisation	.02	.28**	.41**
Réglementation scolaire	-.03	-.41**	-.29**

* p <.01, ** p <.001

La note scolaire est d'autant plus importante que la classe s'oriente vers l'engagement et un niveau faible dans la chaleur affective des enseignants. Au niveau de l'évaluation pédagogique, c'est le domaine de maintien du système de la classe qui est très déterminant des performances. La forte réglementation scolaire corrèle fort négativement avec les performances pédagogiques en closure et en connaissance vocabulaire. Ce qui corrobore la conclusion tirée par Moos (1980), dans son examen des travaux, selon laquelle les classes de contrôle-orienté conduisent à l'insatisfaction chez l'élève et inhibent son développement social, personnel et scolaire. L'organisation de la classe encourage fortement les performances pédagogiques des élèves, tout comme il ressort de bilans d'études (cf. Fraser & Walberg, 1991 ; Fraser, 2002).

Les résultats confirment notre hypothèse selon laquelle il existe un décalage, en fonction du climat de la classe, entre les deux types d'évaluations. Par rapport à l'évaluation pédagogique, les professeurs adopteraient des stratégies, ou des critères propres, de notation qui diffèrent selon le

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

climat. Ils tendent à surévaluer les élèves dans les classes orientées vers la réglementation et/ou l'application scolaire, et à les sous-évaluer dans les classes caractérisées par l'organisation et/ou la chaleur affective des enseignants (*soit les bonnes relations interpersonnelles professeurs-élève*).

3.3 Effets interactifs entre caractéristiques personnelles et climat de classe

L'objectif de l'étude de ces effets interactifs, sur les performances scolaires, est d'identifier la nature du climat social de la classe qui profiterait à chaque type d'élèves. L'interaction entre chaque paire de variables, se rapportant l'une au climat et l'autre à une caractéristique personnelle (u x v ou uv.u,v), est décelée quand la variation du R² apporte une explication supplémentaire ($p < 0,05$ comme pour le R² total de l'interaction). Ce qui corrobore les résultats obtenus dans l'analyse de la variance où le rapport F est significatif à .05. (voir tableau ci-dessous).

Tableau 5. Prédiction des performances scolaires. Détection des interactions entre dimensions du climat de la classe et caractéristiques personnelles de l'élève

Paires de variables	Produit (uv)			Interaction (u X v soit uv.u,v)			Interaction (Anova)	
	Bêta	R ² change	Signif.	R ² total	Signif.	N	Rapport F	Signif.
Note scolaire								
01. ENG2 et AGE	.89	.005	.021	.089	.001	1077	8.86	.001
02. ENG2 et OSP ¹	-.85	.005	.024	.062	.001	1068	8.60	.001
03. ENG2 et PASSE ²	-1.17	.013	.001	.084	.001	1080	15.18	.001
04. ENG2 et ASPI3 ³	1.14	.005	.014	.056	.001	1113	10.21	.001
05. ENG2 et ANXI4 ⁴	-.98	.005	.014	.018	.001	1113	2.41	.034
06. ORG3 et SEXE	-.65	.004	.045	.009	.016	1113	2.54	.027
07. REG4 et SEXE	-.61	.004	.044	.011	.006	1113	2.76	.017
08. REG4 et AFFE1 ⁵	.91	.006	.010	.048	.001	1113	9.76	.001
Performance en connaissance du vocabulaire								
09. CHA1 et PASSE	1.99	.025	.001	.060	.001	581	10.25	.001
10. ENG2 et SEXE	-1.35	.014	.004	.024	.003	597	3.33	.006
11. ENG2 et OSP	-1.33	.012	.006	.114	.001	567	9.53	.001
12. ENG2 et PASSE	1.24	.016	.002	.057	.001	581	7.32	.001
13. ENG2 et ANXI4	-1.72	.020	.001	.027	.001	597	2.45	.033
14. ORG3 et SEXE	-1.11	.010	.010	.077	.001	597	10.71	.001
15. REG4 et SEXE	-.81	.007	.031	.176	.001	597	24.90	.001
16. REG4 et AFFE1	1.06	.008	.016	.189	.001	597	27.32	.001
Performance en closure								
17. ENG2 et AGE	-1.39	.010	.020	.027	.001	538	2.83	.016
18. ENG2 et DESI2 ⁶	-.93	.008	.037	.022	.006	561	2.69	.019
19. ORG3 et SEXE	-1.14	.011	.007	.164	.001	597	22.71	.001

Note. ¹ Origine socioprofessionnelle des parents. ² Passé scolaire. ³ Aspirations pour les études. ⁴ Anxiété, souci, stress scolaires. ⁵ Affectivité négative envers l'école. ⁶ Désintérêt scolaire.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

Nous détectons, finalement, 19 interactions. Nous ne traiterons ici que de neuf interactions, au niveau desquelles on constate un décalage entre les évaluations scolaire et pédagogique. Un bilan synthétique de l'ensemble des interactions sera présenté dans la conclusion.

"Chaleur affective des enseignants" et Passé scolaire

Alors que les professeurs sous-estimeraient le travail des élèves dans les classes les plus chaleureuses (voir plus, haut tableau 4), la figure suivante indique que les triplants y acquièrent leur performance optimale au test de connaissance du vocabulaire. Il en est de même, mais légèrement, pour les redoublants. Les non-redoublants font, cependant, mieux dans les classes les moins chaleureuses.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

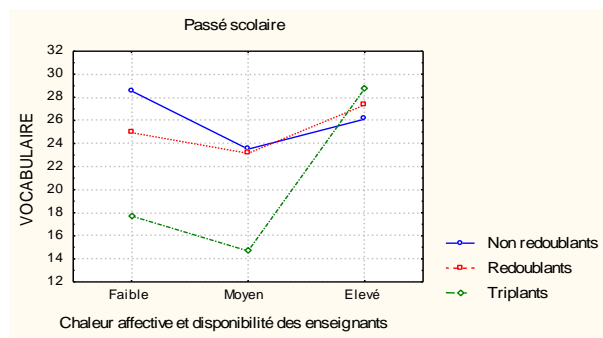
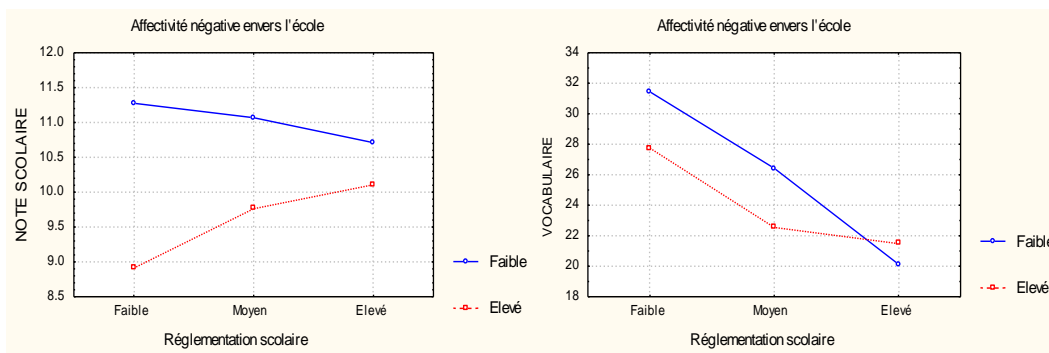


Figure 1. Prédiction de la performance scolaire. Interaction entre Chaleur affective des enseignants et Passé scolaire de l'élève

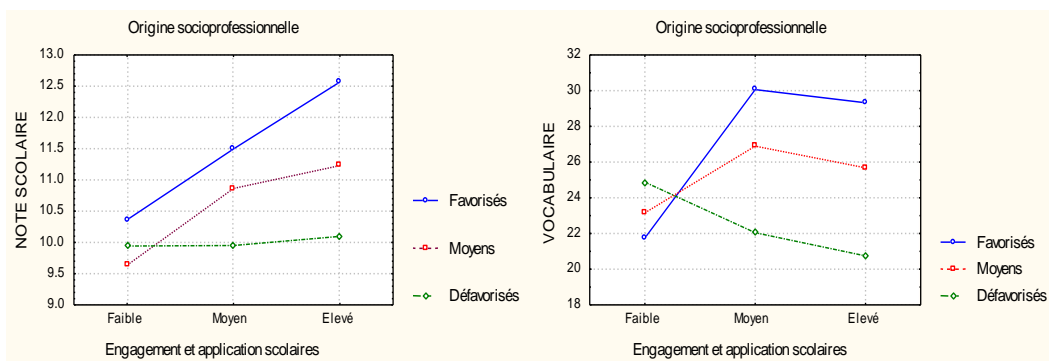
Réglementation scolaire et "Affectivité négative envers l'école"

La note scolaire des élèves qui détestent l'école est d'autant plus importante que la classe s'oriente vers la réglementation (et vice versa pour les autres élèves). Ce qui diffère du résultat constaté au niveau de l'évaluation pédagogique. L'orientation vers la réglementation défavorise la performance des deux types d'élèves. On aurait, donc, tort de penser que les élèves qui n'aiment pas l'école font mieux dans les classes orientées vers le contrôle et la réglementation scolaires.



Figures 2. Prédiction de la performance scolaire. Interactions entre Réglementation scolaire et Affectivité négative de l'élève envers l'école

"Engagement ou application scolaire" et Origine socioprofessionnelle



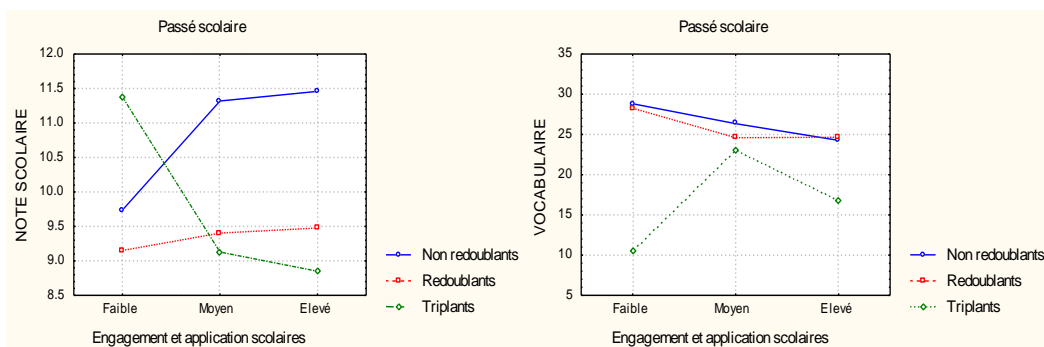
Figures 3. Prédiction de la performance scolaire. Interactions entre Engagement de la classe et Origine socioprofessionnelle de l'élève

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

La note scolaire des enfants défavorisés se maintient presque stable dans les tous les climats sociaux de classe. Alors que celle des élèves moyens et, surtout, favorisés s'élève avec le niveau fort en engagement scolaire. Ces résultats ne se confirment pas au niveau de l'évaluation pédagogique, où l'on constate que les enfants défavorisés obtiennent leur meilleure performance dans les classes les moins engagées dans le travail scolaire, à l'encontre de ce que penseraient les professeurs. Les autres enfants font mieux dans les classes qui sont modérément engagées. Le niveau élevé en engagement ne profite pas aux différents types d'élèves.

"Engagement ou application scolaire" et Passé scolaire

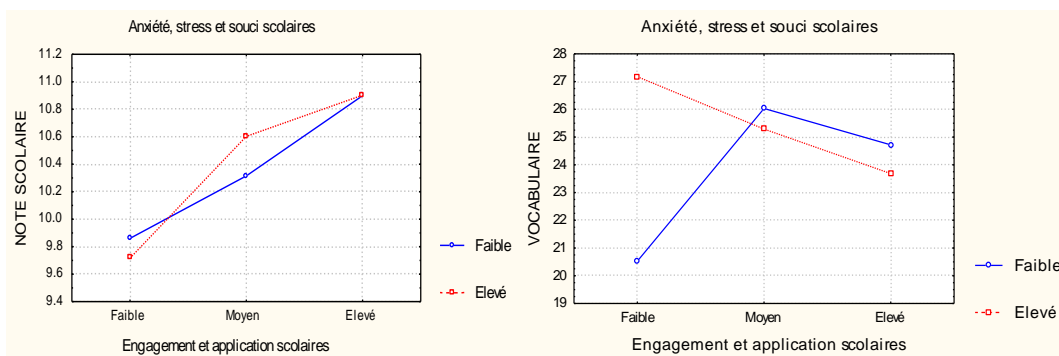
A mesure que les classes s'orientent vers l'engagement scolaire, la note des redoublants et des non-redoublants s'élève au moment où celle des triplants baisse considérablement. Au niveau de l'évaluation pédagogique, nous remarquons cependant que le désengagement profite davantage aux premiers et décourage la performance scolaire des triplants. Ceux-ci obtiennent leur meilleure performance dans les classes qui sont modérément orientées vers l'engagement. Là encore, nous constatons que le niveau élevé en engagement scolaire n'améliore pas le rendement des élèves.



Figures 4. Prédiction de la performance scolaire. Interactions entre Engagement scolaire et Passé scolaire de l'élève

"Engagement ou application scolaire" et "Anxiété, stress et souci scolaires"

La note scolaire des élèves s'élève à mesure que la classe s'oriente vers l'engagement. Ce qui diffère au niveau de l'évaluation pédagogique, où l'on constate que les élèves anxieux et stressés sont très performants dans les classes les moins engagées dans le travail scolaire. Les élèves qui ne se montrent pas stressés font mieux dans les classes modérément orientés vers le travail. Le niveau élevé en engagement n'encourage nullement la performance pédagogique.



Figures 5. Prédiction de la performance scolaire. Interactions entre Engagement de la classe et Anxiété de l'élève

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4. Conclusion et discussion

Les performances pédagogiques des élèves dépendent autant des caractéristiques personnelles de l'élève que du climat social de la classe. Cependant, l'évaluation scolaire (des professeurs) s'explique, essentiellement, par les caractéristiques personnelles de l'élève et très peu par le climat social de la classe. Pour optimiser ce dernier, les résultats suggèrent de s'orienter vers une bonne organisation, un niveau faible en réglementation sévère et un engagement scolaire pas trop élevé.

Cette étude montre qu'il importe d'informer les professeurs *de la subjectivité relative de leur évaluation*, qui est en décalage avec l'évaluation pédagogique (par les tests) en fonction de certaines caractéristiques personnelles et surtout du climat social de la classe. Il s'avère que les professeurs sous-évaluent les élèves qui montrent un désintérêt scolaire et/ou perçoivent l'école comme un lieu de distraction. Ils surevaluent aussi les élèves dans les classes qui sont orientées vers la réglementation et/ou l'implication scolaire, et vice versa dans les classes caractérisées par l'organisation et/ou la chaleur affective des enseignants.

Le décalage entre les deux types d'évaluations (scolaire et pédagogique) se confirme, également, au niveau des effets interactifs entre les caractéristiques personnelles et les dimensions du climat de la classe. Il ressort que les professeurs sous-évaluent les élèves défavorisés, redoublants et/ou anxieux dans les classes les moins engagées. Ils surestiment par ailleurs les bons élèves (favorisés, moyens, non-redoublants et/ou ceux ayant beaucoup d'aspirations pour les études futures) dans les classes les plus engagées dans le travail scolaire. Les enseignants tendent aussi à favoriser les filles, en leur accordant des notes qui sont supérieures à leurs réelles performances (aux tests).

Cette recherche contribue à déterminer la nature du social climat de classe qui profite à chaque type d'élèves. Au niveau de l'étude des interactions, nous avons constaté que le niveau modéré en engagement profite aux garçons, aux triplants, aux plus âgés et à de bons élèves (favorisés, moyens, non-stressés et ceux qui montrent un intérêt scolaire). Le niveau faible en engagement scolaire encourage le rendement des autres élèves, ayant des caractéristiques opposées. Alors que l'engagement scolaire trop élevé défavorise les performances pédagogiques de tous les élèves.

Par ailleurs, la chaleur affective et la disponibilité des enseignants renforcent la performance pédagogique des redoublants et surtout des triplants. Cependant, la forte réglementation scolaire décourage davantage le rendement pédagogique des élèves détestant l'école, que celui des autres, malgré la meilleure note qui leur est accordée par les professeurs. Les filles sont plus performantes que les garçons dans les classes les moins organisées, et supportent moins la réglementation. Les garçons tirent plus profit des classes les plus organisées, où ils obtiennent leurs meilleurs résultats.

Références bibliographiques

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Baek, S. G., & Choi, H. J. (2002). The Relationship between Students' Perceptions of Classroom Environment and their Academic Achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3, 125-135.
- Bennacer, H. (1989). *Caractéristiques personnelles et environnementales, climat social de la classe et performance scolaire*. Thèse de doctorat, Département de psychologie, Université Nancy 2, 637 pages.
- Bennacer, H. (1991). Échelle de l'Environnement Social de la Classe (É.E.C.). *Psychologie et Psychométrie*, 12 (3), 59-75.
- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école : élaboration d'un instrument et étude des mesures comme variables dépendantes et indépendantes. *Psychologie et Psychométrie*, 15 (1), 44-64.
- 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). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35 (1), 50-55.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe : élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 34 (2), 65-95.
- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72 (4), 85-100.
- Bennacer, H. (2007). Le test de closure : mise à l'épreuve d'un texte auprès de collégiens français et étude de validité. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39 (4), 266-275.
- Bennacer, H. (2011). Effets du climat social de la classe sur les performances scolaires des collégiens. *Journal des Sciences*, 10, 3-7.
- Bennett, J. (2011). *The Relationship between Classroom Climate and Student Achievement*. Doctoral thesis, University of North Texas.
- Bevil, A. P. (2003). *The Effect of Real-world Mathematical Applications of Gifted and Nongifted Students' Achievement and Classroom Learning Environment*. Doctoral thesis, Faculty of the College of Education, University of Houston.
- De Landsheere, G. (1974). *Évaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Paris : Nathan, Labor.
- De Landsheere, G. (1978). *Le test de closure*. Bruxelles : Nathan.
- Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. In S. C. Goh et M. S. Khine (Dir.), *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (pp. 1-25). New Jersey: World Scientific.
- Fraser B. J. & Walberg H. J. (1991) (Eds). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. New York: Pergamon Press.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, E., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36, 219-231.
- Fry, P. S. & Coe, K. J. (2011). Interaction among Dimensions of Academic Motivation and Classroom Social Climate: A Study of the Perceptions of Junior High and High School Pupils. *Journal of Educational Psychology*, 50, 33-42.
- Gimmonet, B. (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.
- Huteau, M. (1998). *L'évaluation des compétences scolaires*. Communication au colloque de conjoncture : Apprendre à l'école (citation relevée dans le résumé), Société Française de Psychologie, 5-6 mars, Nantes.
- John, L. C., Frances, L. L., & Hin-wah, W. (2003). Development of a Classroom Environment Scale in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 9, 317-344.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kerlinger, F. N., & Pedhazur, E. J. (1973). *Multiple Regression in Behavioral Research*. New York: Holt, Reinehart & Winston.
- Moos R. H. (1980), *Evaluation Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1987). *The Social Climate: Manual: Second Edition*. California: Consulting Psychologists Press.
- Nimon, K. (2010). Regression Commonality Analysis: Demonstration of an SPSS Solution, *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36, 1, 10-17.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. New York: A Hales Press Book, J. Wiley & Sons.
- Vogler, J. (1997). *L'évaluation*. Paris : Hachette-Education.
- Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning Environment, Attitudes and Achievement among Middle-school Science Students Using Inquiry-based Laboratory Activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.
- Zeidan, A. (2010). The Relationship between Grade 11 Palestinian Attitudes toward Biology and their Perceptions of the Biology Learning Environment. *International J. of Science and Mathematics Education*, 8, 783-800.