

Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire

Pascal Bressoux
Pascal Pansu

L'objet de cette recherche est d'étudier le rôle de la norme d'internalité dans l'activité évaluative des enseignants et de dégager l'effet du milieu scolaire sur l'acquisition de cette norme sociale. On montre que les enseignants, quand ils ont à émettre un jugement sur la valeur scolaire de leurs élèves, privilégient, toutes choses égales par ailleurs, ceux qui choisissent des explications internes. Par ailleurs, l'acquisition de la norme d'internalité varie selon la classe fréquentée. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant apparaît déterminant : ce sont ceux qui jouent sur les deux registres, interne et externe, qui favorisent le plus l'acquisition de la norme d'internalité chez leurs élèves.

INTRODUCTION

L'évaluation est, dans le système éducatif, une activité fondamentale et incontournable. Il s'agit, pour l'enseignant, de juger de la performance de ses élèves dans l'apprentissage scolaire mais, bien au-delà de la stricte mesure d'une performance des acquis, l'évaluation est une activité d'inférence qui permet à l'enseignant de déterminer les capacités de ses élèves. Comme le souligne Monteil (1989, p. 41), « l'activité évaluative s'accompagne [...] d'évaluations opérées en termes de traits de personnalité » : élève doué, travailleur, motivé... Sur cette base, l'enseignant

va chercher à expliquer la réussite de ses élèves et à prédire leur réussite future.

Les psychologues sociaux, à la suite des travaux de Heider (1958), ont apporté des éléments permettant d'éclairer les mécanismes liés à cette activité d'inférence qui intervient dans l'explication que donne tout un chacun des événements quotidiens (on parle d'explication naïve ou quotidienne). Ce champ de recherche qui analyse les processus cognitifs mis en œuvre dans l'explication quotidienne est celui de l'attribution causale (Deschamps, 1997 ; Deschamps et Clémence, 1987, 1990). Il s'agit d'étudier comment les

individus s'y prennent pour interpréter leurs comportements et leurs états émotionnels ou ceux des autres. L'attribution est une activité d'inférence qui permet aux individus de donner un sens aux événements et d'aller au-delà de la simple description d'un comportement. Autrement dit, la fonction de ce processus cognitif est de permettre à l'individu de mieux appréhender et de mieux contrôler la réalité.

Le postulat est que les événements, les comportements ou états émotionnels des individus sont dus à des déterminismes qui émanent, soit des personnes en cause, soit de l'environnement. Dans le premier cas, on parle d'attribution de causalité interne (ou de facteurs dispositionnels) et, dans le second, d'attribution de causalité externe (ou de facteurs situationnels). Des nombreuses recherches effectuées dans ce champ, il ressort que les attributions sont bien souvent réalisées en termes de facteurs dispositionnels. Lorsqu'il s'agit de rendre compte des événements, on observe en effet une tendance générale à surestimer les facteurs dispositionnels, c'est-à-dire à préférer les attributions exprimées en termes de causalité interne plutôt qu'externe : ce fait est connu dans la littérature sous l'expression d'erreur fondamentale (Ross, 1977).

Cette distinction entre explication interne et externe se retrouve dans un autre champ de recherche : celui du locus of control (LOC) (1). C'est à Rotter (1966) que l'on doit d'avoir introduit cette notion pour rendre compte de la perception du contrôle des renforcements (et uniquement des renforcements) (2) que reçoivent les individus. Par renforcement, nous entendons ici ce qu'il arrive aux gens. Par exemple, lorsqu'un élève obtient une bonne note, ou lorsqu'il est félicité par son enseignant, il reçoit un renforcement positif. À l'inverse, un élève qui obtient une mauvaise note, ou qui est blâmé par son enseignant, reçoit un renforcement négatif. L'objet du LOC porte sur les relations causales qu'établissent les individus entre leur comportement et les renforcements positifs ou négatifs qu'ils obtiennent. Dans ce cadre théorique, les internes croient que leur propre conduite et/ou leurs propres caractéristiques personnelles déterminent les renforcements qu'ils obtiennent (réussite ou échec). Les externes s'imaginent au contraire qu'ils ne peuvent pas contrôler les renforcements dont il sont l'objet et pensent que ce qu'il leur arrive dépend de facteurs extérieurs comme la chance, le destin, le pouvoir d'autrui.

Depuis Rotter, plusieurs recherches, en matière de LOC, ont établi un lien entre internalité et réussite scolaire. Les élèves qui obtiennent les plus forts scores d'internalité (les internes) sont les plus motivés et ceux qui quasi systématiquement réussissent le mieux sur le plan scolaire (Bar-Tal et Bar-Zohar, 1977 ; Findley et Cooper, 1983). La plupart de ces recherches expliquent la corrélation positive, maintes fois observée, entre internalité et réussite scolaire par des dispositions particulières (forte motivation, bonnes capacités d'adaptation, besoin de réussite...) et de fortes capacités cognitives qui sont attribuées aux personnes internes (cf. Dubois, 1987).

Or, on pouvait se demander si la réussite des internes n'est pas indépendante de leurs performances cognitives et si elle ne relève pas, tout au moins en partie, du fait qu'on préfère dans notre culture les individus internes. Ce point de vue, amorcé par Jellison et Green (1981), a conduit à la notion de norme d'internalité. Dans cette perspective, l'internalité n'est plus perçue comme une variable permettant de différencier deux types de population (les internes et les externes) mais comme une sorte de modèle ou prototype de jugements sociaux qu'il est de bon ton d'exprimer (Dubois, 1987, p. 170). C'est à Beauvois (1984) que l'on doit d'avoir systématisé la notion de norme d'internalité, en intégrant dans une même perspective les croyances caractéristiques du LOC et les inférences caractéristiques des attributions causales. La théorie de la norme d'internalité attribue la différence de valeur établie en matière d'explications internes/externes à un besoin et/ou à une exigence sociale (Pansu, 1997 a). Pour les théoriciens de la norme d'internalité, les explications internes sont socialement désirables et valorisées et reflètent une norme de jugement caractéristique des sociétés libérales (Dubois, 1994). En conduisant les gens à attribuer de la valeur aux explications internes, elle permet de dire d'une part que « ce que font les gens est le reflet de ce qu'ils sont et doit leur être attribué » et d'autre part que « ce qui doit leur arriver dans l'organisation est la conséquence de ce qu'ils font — donc de ce qu'ils sont » (Beauvois et Le Poutier, 1986, p. 100).

Depuis 1984, de nombreuses données expérimentales plaident en faveur de cette interprétation socionormative des tendances qui consistent à surestimer le poids de l'acteur dans l'explication de ce que font ou de ce qu'il arrive aux gens

(Dubois, 1994, pour revue récente). Les recherches entreprises jusqu'à présent aboutissent à quatre constats.

1. Les explications internes sont socialement désirables (Bignoumba, 1986 ; Dubois, 1988a ; Jellison et Green, 1981 ; Pansu, 1994). Non seulement les gens s'y réfèrent pour se mettre en valeur mais ils sont plutôt perspicaces quant au caractère socialement désirable des explications internes. Quand ils sont conviés à répondre à un questionnaire d'internalité, les sujets choisissent significativement plus d'explications internes en consigne normative (se faire bien voir), qu'en consigne contrenormative (se faire mal voir).

2. Les explications internes sont davantage l'expression des groupes sociaux favorisés (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Claes, 1981 ; Dubois et Haas, cités par Dubois, 1987). Les individus internes présentés par Beauvois (1994, p. 53) comme « des Gens Eminemment Rémunérables et Respectables », deviennent des gens « Biens et Respectables » parce qu'ils savent utiliser, toutes choses égales par ailleurs, les valeurs normatives d'internalité et se faire apprécier des évaluateurs.

3. La norme d'internalité fait l'objet d'un apprentissage qui transite par les dispositifs socio-éducatifs (école, stage de formation...). Si quasi systématiquement il a été observé qu'en avançant en âge l'enfant privilégie les explications internes, l'évolution avec l'âge de ce type d'explication est cependant loin d'être régulière et linéaire dans le temps (Claes, 1981 ; Dubois, 1987, 1988b, 1994 ; Tostain, 1993). Après 11 ans, âge normal pour entrer en 6^e, l'internalité en matière d'explications des événements psychologiques aurait tendance à se stabiliser, voire à diminuer. Un tel constat contribue à montrer que l'acquisition de l'internalité dépend moins du développement opératoire (des facultés cognitives) des sujets que d'un apprentissage socio-normatif. De plus, il a été mis en avant que des adultes transitant par des dispositifs sociaux persévèrent dans l'acquisition de l'internalité (Dubois et Trognon, 1989 ; Le Poulter, 1986 ; Pansu, Pavin, Serlin & Gilibert, 1995).

4. La norme d'internalité est indissociable de l'activité d'évaluation et renvoie à des attributions de valeurs. Plusieurs résultats obtenus avec le paradigme des juges (3) ont montré que des agents sociaux (enseignants, formateurs, recruteurs...)

placés en position de juger autrui (élèves, étudiants, candidats à un emploi...), attribuent plus de valeur et émettent à l'égard de cet autrui un meilleur jugement si celui-ci est connu pour avoir fourni des explications internes (Beauvois, Bourjade et Pansu, 1991 ; Castra, 1995 ; Dubois et Le Poulter, 1991 ; Jellison et Green, 1981 ; Luminet, 1996 ; Py et Somat, 1991 ; Pansu, 1997 b).

La plupart des recherches concernant ce dernier point (i.e. l'intervention de la norme d'internalité dans les pratiques d'évaluation) donnent statut de variable indépendante aux tendances internes vs externes en matière d'explication des événements psychologiques et analysent comment ces tendances infléchissent les conduites évaluatives. Mais dans ce type de recherches (4), les sujets évaluateurs doivent porter, à partir des réponses supposées fournies par les cibles évaluées à un questionnaire d'internalité, un jugement peu chargé de conséquences puisqu'il ne s'agit ni de leurs élèves, ni de leur futur collaborateur... En effet, les jugements portent sur des sujets fictifs, ce qui reste assez éloigné d'une situation d'évaluation scolaire habituelle, et la rend finalement moins engageante. Dans de telles recherches, si l'on tend donc à se rapprocher d'une situation écologique, force nous est de constater que nous ne recueillons qu'un pronostic hypothétique du comportement supposé de l'évaluateur en laissant pour compte certaines variables de contexte.

Ces quelques remarques nous ont conduits à réaliser une nouvelle recherche sur l'intervention de la norme d'internalité dans les pratiques d'évaluation scolaire. Dans cet article, les jugements évaluatifs étudiés sont ceux émis par des instituteurs à propos des élèves de leur classe. On se situe donc cette fois dans un cadre strictement écologique puisque les sujets évalués sont réellement sous la responsabilité de l'enseignant, qui doit les évaluer au cours de l'année scolaire. L'hypothèse à l'épreuve est de vérifier si, toutes choses égales par ailleurs, l'évaluation que portent les enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves varie selon l'internalité de ces derniers.

De plus, eu égard aux travaux sur les effets-écoles et les effets-maîtres (cf. Bressoux, 1994 pour revue) et plus particulièrement ceux de Dweck et d'Andrew et Debus (cités par Dubois, 1987, p. 157) qui montrent que les comportements des enseignants peuvent exercer une

influence sur l'internalité en matière de LOC chez les élèves, on se propose d'étudier, de façon plus générale et dans un but exploratoire, s'il existe un lien entre le milieu classe et l'acquisition de la norme d'internalité chez les élèves. On testera donc une seconde hypothèse selon laquelle des variations pourraient apparaître dans l'acquisition de la norme d'internalité en fonction de la classe fréquentée ; plus spécifiquement, on testera si l'internalité des élèves est corrélée avec celle de leur enseignant.

MÉTHODE

Sujets

L'échantillon est constitué de 400 élèves appartenant à 18 classes de CE2 (donc 18 enseignants). Ces classes n'ont pas été choisies aléatoirement au sens strict du terme (raisons de proximité, facilité d'accès...); cette recherche ne prétend donc pas être représentative de ce qui se passe dans l'ensemble des classes de CE2. Toute généralisation sera de ce fait délicate et les résultats demanderont à être confirmés ou infirmés par d'autres recherches.

Des renseignements ont été collectés sur les élèves : caractéristiques socio-démographiques (sexe, année de naissance, fratrie, profession des père et mère, nationalité des père et mère ainsi que de l'élève), caractéristiques scolaires (redoublement ou non, score aux évaluations nationales de CE2 en français et en mathématiques). Pour les 18 enseignants, on dispose de renseignements concernant leur sexe, leur formation initiale, leur ancienneté dans la fonction et dans leur école. Concernant l'environnement scolaire, on sait le nombre d'élèves de la classe, le nombre et le type de cours, et si l'école est située en ZEP ou non.

Matériel

Pour distinguer les élèves en fonction de leur acquisition normative, le questionnaire d'internalité pour enfants de Dubois (1994) a été adapté à des situations scolaires. Il comporte, de façon équilibrée, des items relatifs à des conduites (positives et négatives) et à des renforcements (réussites ou échecs). Les élèves devaient choisir entre une explication interne et une explication externe pour chacune des 16 situations scolaires proposées. À titre d'exemple, à la situation positive (en l'occurrence, un renforcement) : « lors-

qu'ils réussissent leur exercice de calcul », on trouvera l'alternative suivante : certains élèves disent « c'est parce que l'exercice était facile » (réponse externe), d'autres élèves disent « c'est parce que j'ai bien réfléchi » (réponse interne).

Un questionnaire spécifique à la situation scolaire a été construit afin de mesurer l'internalité des enseignants ; celui-ci comporte également, de façon équilibrée, des items relatifs à des conduites (positives et négatives) et à des renforcements (réussites ou échecs). Les enseignants devaient exprimer, sur une échelle de Lickert en 6 points, leur degré d'accord avec une explication interne et une explication externe relatives à 16 événements scolaires proposés. À titre d'exemple, à la situation négative (en l'occurrence, un comportement) : « lorsqu'un enseignant s'énerve en classe et traite ses élèves de noms d'oiseaux, dans la plupart des cas c'est parce que : », on trouvera les deux réponses suivantes : « c'est quelqu'un qui s'emporte facilement » (réponse interne) et « la classe est particulièrement agitée ce jour-là » (réponse externe).

Nous disposons, en plus de ces outils, d'une part des scores des élèves aux épreuves nationales de CE2 en français et mathématiques (5) et d'autre part, du jugement évaluatif que porte le maître sur la valeur scolaire en français et en mathématiques de chacun de ses élèves (6), jugement obtenu d'après une notation sur 10.

Analyses statistiques

De multiples facteurs peuvent influencer l'acquisition de la norme d'internalité. Ces facteurs ne sont pas eux-mêmes indépendants les uns des autres, mais sont insérés dans un réseau complexe d'interrelations. Ainsi, on peut décomposer l'environnement d'un enfant en un milieu scolaire et extra-scolaire et on peut émettre l'hypothèse que chacun d'eux influe sur le phénomène étudié. Cependant, la fréquentation de telle ou telle classe ne se fait pas aléatoirement ; elle s'opère en effet principalement selon des critères géographiques (zone de recrutement de l'école), dont on sait qu'ils sont liés à un ensemble de facteurs, notamment sociaux. Ainsi, prendre en compte la fréquentation d'une classe donnée, c'est aussi prendre en compte, en filigrane, un ensemble de caractéristiques extra-scolaires. Les effets des facteurs scolaires ne sont dès lors plus appréhendables directement, sans risque d'effets confondus. Il convient donc d'essayer de sépa-

rer, autant que faire se peut, les effets des différents facteurs, afin de raisonner toutes choses égales par ailleurs. Dans cette optique, la régression multiple apparaît comme la méthode la plus adéquate ; elle permet d'intégrer dans un même modèle le facteur cible et des facteurs de contrôle, et de séparer leurs effets respectifs.

Par ailleurs, les analyses de données à plusieurs degrés (des élèves groupés dans des classes) posent des problèmes d'analyse inter et intra-groupe (7). Cela est particulièrement aigu lorsqu'on met en relation le jugement d'un maître sur les élèves de sa classe (jugement fondamentalement intra-classe) avec le score des élèves à des épreuves standardisées (les mêmes pour tous les élèves des différentes classes), auquel cas les élèves ne sont pas seulement rangés par rapport à leurs camarades de classe mais aussi, de par la nature commune des épreuves, par rapport aux élèves des autres classes (rangement inter et intra). Corréler les scores aux épreuves standardisées et les notes attribuées par les enseignants revient donc à mélanger les effets inter et intra. Certains auteurs (Bressoux, Coustère, Kieyila-Loubaki et Leroy-Audouin, 1995 ; Grisay, 1988) ont pu montrer que de telles corrélations globales étaient faibles, donnant ainsi l'illusion que les maîtres ont du mal à juger correctement du niveau réel de leurs élèves, alors qu'une analyse intra montre des corrélations au contraire très fortes. Cela découle tout simplement du fait que les maîtres évaluent bien le niveau « objectif » de leurs élèves (tel que mesuré par des épreuves standardisées), mais qu'ils ont beaucoup plus de difficultés à juger du niveau moyen de leur classe (ils n'ont en ce cas que peu de points de comparaison possibles). Afin de résoudre ce problème, on inclura dans les modèles, en plus du score individuel des élèves, une variable agrégée indiquant le score moyen de la classe. Cela nous permettra de

séparer les estimations intra (effet de la variable individuelle) et inter-classes (effet contextuel de la variable agrégée).

RÉSULTATS

Validation psychométrique et construction des scores d'internalité et de jugement évaluatif

Les questionnaires d'internalité construits ont fait l'objet d'une analyse psychométrique. Pour le questionnaire élèves, le calcul du score d'internalité a été réalisé par simple sommation des réponses aux items (1 pour une réponse interne, 0 pour une réponse externe). Il est apparu que la consistance interne était assez faible (alpha de Cronbach = 0,55) et surtout que deux items étaient peu corrélés avec les autres. Après les avoir ôtés du score, la consistance interne a été quelque peu accrue (alpha de Cronbach = 0,58). Pour le questionnaire enseignants, la consistance interne était satisfaisante (alpha de Cronbach = 0,76) ; le nombre élevé d'items (trente-deux) n'est évidemment pas étranger à ce résultat. Certains items étaient néanmoins très peu corrélés avec les autres. Une analyse factorielle a confirmé ce point et montré que ces items ne mesuraient manifestement pas la même dimension que les autres. Le calcul du score d'internalité a été construit par score factoriel (position des individus sur le premier axe factoriel) ; seuls ont été retenus les items qui corrôlaient à au moins 0,30 avec le premier facteur. Pour commodité, le score a été ramené à une moyenne de 10 et un écart-type de 2.

Le jugement évaluatif que portent les enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves est obtenu d'après une échelle en 11 points : de zéro, un élève vu très faible, jusqu'à dix, un élève vu très fort.

Tableau I. — Distribution des scores d'internalité (élèves et enseignants) et des jugements évaluatifs des enseignants (français et maths)

Distribution des scores	Scores d'internalité		Jugements évaluatifs des enseignants	
	Élèves	Enseignants	Français	Maths
Moyenne	9,78	10	6,38	6,64
Écart-type	2,32	2	2,10	2,03
Score mini	4	7,5	0	0
Score maxi	14	14	10	10

Influence de l'internalité de l'élève sur le jugement évaluatif de l'enseignant

On teste ici l'hypothèse que le jugement évaluatif émis par l'enseignant à l'égard de la valeur scolaire de ses élèves est influencé par l'internalité de ces derniers. Afin d'isoler cet éventuel effet, il convient de mettre à jour et de contrôler les effets d'autres caractéristiques individuelles des élèves, comme les performances scolaires et les variables socio-démographiques.

Le score aux épreuves nationales de CE2 (modèle M1) est fortement explicatif du jugement évaluatif du maître. Plus le score d'un élève aux épreuves nationales est élevé, meilleur est le jugement de l'enseignant à son égard, ce qui apparaît conforme à ce qu'on pouvait intuitivement attendre et qui traduit simplement l'accord entre le jugement du maître et l'évaluation standardisée. Ce résultat exprime l'effet intra-classe du score. Toutefois, on relève aussi un effet de contexte car l'effet du score moyen est significatif ; qui plus est, l'impact est négatif, ce qui indique que les enseignants dont le niveau de classe est globalement élevé tendent à être en moyenne plus sévères. Le jugement que subit un

Tableau II. — Pourcentage de la variance du jugement évaluatif du maître, expliquée par différents modèles

Modèles	Pourcentage de variance expliquée	
	Français	Mathématiques
(M1) Score	50,60 %	45,80 %
(M2) Score, CSD	54,04 %	49,58 %
(M3) Score, CSD, internalité	54,27 %	50,91 %

Score : (score individuel et score moyen de classe aux évaluations nationales).

CSD : caractéristiques socio-démographiques des élèves.

élève traduit donc, du point de vue du niveau scolaire, un double effet, individuel positif et contextuel négatif (les élèves les mieux jugés sont donc les bons élèves des classes faibles, tandis que les plus mal jugés sont les faibles des classes fortes). Il n'en reste pas moins que près de la moitié de la variance du jugement évaluatif de l'enseignant reste, à ce stade, inexpliquée. À l'évidence, d'autres facteurs entrent en compte dans le jugement du maître.

Tableau III. — Modèle (M3) visant à expliquer le jugement évaluatif des maîtres en français et mathématiques

Variables	Français		Mathématiques	
	Coefficients	Significativité	Coefficients	Significativité
Score aux épreuves nationales	0,12	< 0,0001	0,12	< 0,0001
Profession du père : (référence : cadre supérieur)				
artisan, commerçant	- 0,73	0,0236	- 0,40	0,2149
profession intermédiaire	- 0,32	0,2536	- 0,36	0,1869
employé	- 0,42	0,1029	- 0,43	0,0972
ouvrier	- 1,08	< 0,0001	- 0,98	< 0,0001
autre	- 0,77	0,0100	- 0,37	0,2105
Garçon	0,04	0,8143	0,41	0,0108
Score moyen par classe	- 0,06	< 0,0001	- 0,05	0,0015
Score d'internalité	0,04	0,1967	0,10	0,0029
Constante	4,01	< 0,0001	3,08	< 0,0001
Part de variance expliquée	54,27 %		50,91 %	

N = 343

Note de lecture : Tous les effets s'entendent comme des effets nets, c'est-à-dire à autres variables contrôlées. Cas de variables qualitatives : un enfant d'ouvrier obtient en moyenne 1,08 points de moins qu'un enfant de cadre supérieur dans le jugement évaluatif exprimé par l'enseignant en français. Cas de variables quantitatives : en mathématiques, un point de plus au score d'internalité s'accompagne d'une augmentation de 0,10 point dans le jugement évaluatif exprimé par l'enseignant.

L'introduction de caractéristiques socio-démographiques (modèle M2) améliore quelque peu le pouvoir explicatif des modèles (gain d'environ 4 points). Deux variables seulement exercent un effet significatif : l'origine sociale et le sexe. À score identique aux évaluations nationales, les élèves d'origine socio-économique élevée sont mieux jugés par l'enseignant. Les garçons sont aussi mieux jugés, mais cet effet n'apparaît significatif qu'en mathématiques.

Le modèle M3, dont les estimations sont détaillées dans le tableau 3, intègre le score d'internalité des élèves. L'effet est significatif en mathématiques : toutes choses égales par ailleurs, l'enseignant juge plus favorablement les élèves qui choisissent le plus d'explications internes. Bien que très significatif, l'effet est cependant quantitativement limité (une augmentation d'un écart-type du score d'internalité de l'élève s'accompagne d'une augmentation de 0,11 écart-type du jugement évaluatif de l'enseignant). Par ailleurs, le gain explicatif par rapport au modèle M2 est modeste puisqu'il n'est que de 1,33 points (50,91 – 49,58), ce qui implique une large dispersion autour de cet effet moyen. En revanche, l'effet n'est pas significatif en français.

Les facteurs individuels et contextuels liés à l'internalité des élèves (8)

Parmi l'ensemble des caractéristiques individuelles dont nous disposons pour les élèves, seules deux sont significativement liées à leur score d'internalité (modèle M4) ; il s'agit du score individuel aux épreuves nationales de CE2 en français (le score moyen de la classe n'exerce pas d'effet significatif, il n'y a donc pas d'effet de contexte de ce point de vue) et du sexe ; les élèves forts en français ont des scores d'internalité plus élevés que les autres (l'effet du score de mathématiques est non significatif), il en va de même des filles par rapport aux garçons. Le pouvoir explicatif du modèle est cependant faible (on n'explique que 4,67 % de la variance du score d'internalité), ce qui implique que des facteurs importants sont omis dans l'analyse.

Il existe bien une variabilité inter-classes du score d'internalité des élèves (modèle M5). Les différences inter-classes sont très significatives (au seuil de 1 pour 1000). Le score moyen d'internalité par classe varie de 8,35 à 11,38, mais la part de variabilité inter-classes n'est pas très éle-

vée (12,10 %). C'est dire qu'il existe beaucoup plus de différences d'un élève à l'autre au sein d'une même classe, qu'il n'en existe d'une classe à l'autre.

Cela dit, le fait que l'on observe des différences inter-classes ne signifie pas que ces différences soient dues spécifiquement à l'influence de la classe. Il se peut qu'elles soient déjà présentes avant la rentrée scolaire, et/ou qu'elles se soient constituées pour partie au cours de l'année sous l'influence de facteurs extra-scolaires (famille, groupe des pairs...). La part de variance inter-classes est néanmoins une information fondamentale puisqu'elle indique la part maximum qui peut être attribuée à la classe dans l'explication de l'internalité des élèves. Il s'agit ensuite de passer de l'estimation d'un effet brut à celle d'un effet net de la classe (nous entendons par là un effet épuré de l'influence d'autres facteurs liés).

Une manière de progresser dans cette investigation consiste à construire un modèle explicatif de l'internalité en recherchant si, une fois les facteurs individuels contrôlés, on observe toujours des différences inter-classes. C'est en effet ce que montrent les estimations tirées du modèle M6 : les différences inter-classes demeurent très significatives et l'effet-classe n'est que très légèrement réduit par rapport à celui enregistré dans le modèle M5. La comparaison entre les pouvoirs explicatifs des modèles M4 et M6 montre que l'effet-classe s'élève à 10,89 % (15,56 – 4,67) à score et sexe contrôlés.

La classe s'assimile pour nous jusqu'à présent à une boîte noire dont on suppose qu'elle exerce des effets spécifiques. Mais on ne connaît pas de la sorte quels sont les facteurs qui agissent dans

Tableau IV. — **Pourcentage de la variance du score d'internalité des élèves, expliquée par différents modèles**

Modèles	Pourcentage de variance expliquée
(M4) Indiv	4,67 %
(M5) Classes	12,10 %
(M6) Indiv, classes	15,56 %
(M7) Indiv, intern	11,08 %

Indiv : caractéristiques individuelles des élèves.
Intern : internalité du maître.

Tableau V. — **Modèle (M7) visant à expliquer l'internalité des élèves**

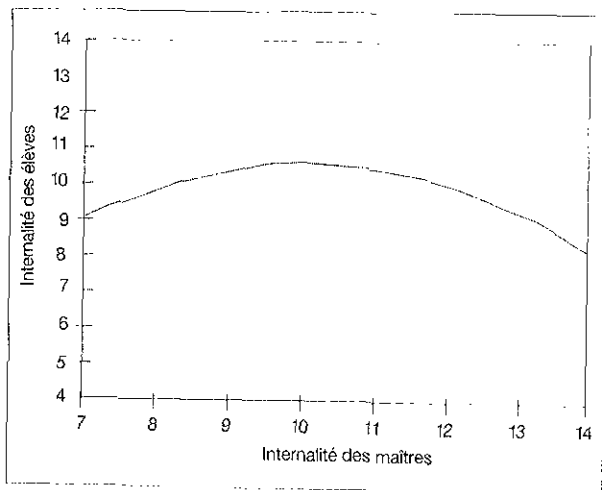
Variables	Coefficients	Significativité
Score aux épreuves nationales de français	0,02	0,0386
Garçon	- 0,63	0,0185
Internalité maître	3,19	< 0,0001
Internalité maître (variable quadratique)	- 0,16	< 0,0001
Constante	- 6,44	0,0948
Pourcentage de variance expliquée	11,08 %	

N = 295

ce cadre. La démarche consiste alors à introduire dans le modèle des variables qui caractérisent la classe. Ces variables peuvent être de deux types : soit elles sont construites par agrégation de caractéristiques individuelles des élèves (niveau scolaire moyen, tonalité sociale, pourcentage d'étrangers, internalité moyenne, etc.) et reflètent le public de la classe, soit elles relèvent directement de celle-ci (nombre d'élèves, ancienneté de l'enseignant, internalité de l'enseignant, zone d'éducation prioritaire...) et reflètent l'environnement dans lequel évoluent les élèves. Dans ce cadre, seule une variable exerce des effets significatifs : l'internalité du maître (modèle M7, dont les estimations sont détaillées dans le tableau 5). Comme on peut le constater sur la figure 1 ci-dessous, cet effet n'est pas linéaire.

L'internalité des élèves est la plus élevée lorsque le score d'internalité du maître est moyen ; elle est maximale pour un score d'internalité du maître compris entre 10 et 11 (rappelons que, par construction, la moyenne a été fixée à 10 avec un écart-type de 2). Elle est en revanche la plus faible lorsque le maître choisit une forte majorité d'explications internes ou au contraire une forte majorité d'explications externes. L'introduction dans le modèle de l'internalité des enseignants (avec la variable quadratique qui autorise une spécification non linéaire) apporte un gain de variance expliquée non négligeable de 6,41 points (comparaison entre les modèles M4 et M7). On rend ainsi compte d'une grande part de l'effet-classe.

Figure 1. — **Relation entre internalité des maîtres et internalité des élèves**



DISCUSSION

L'objet de cette recherche était double. Après avoir éprouvé des instruments de mesure de l'internalité pour enfants et adultes en milieu scolaire, il s'agissait, dans un premier temps, de montrer que la norme d'internalité intervient bien dans le jugement évaluatif des enseignants. Dans un second temps, on se proposait d'étudier, au-delà des facteurs individuels, l'effet du milieu classe dans l'acquisition de la norme d'internalité des élèves.

1. D'une part, en ce qui concerne l'influence de l'internalité de l'élève sur le jugement évaluatif de l'enseignant, on observe que, toutes choses égales par ailleurs, les maîtres ont tendance à privilégier les élèves qui choisissent des explications internes. Nous retrouvons ainsi, dans une situa-

tion écologique, des résultats qui jusqu'à présent n'avaient été observés qu'auprès d'élèves fictifs (Dubois et Le Poulitier, 1991). Cette relation n'est toutefois significative qu'en ce qui concerne l'évaluation en mathématiques. L'absence d'effet significatif en français, bien que la tendance observée aille dans le même sens, demanderait à être confirmée par d'autres recherches avant d'interpréter ces écarts de résultats comme résultant des disciplines elles-mêmes.

Cette recherche apporte des éléments supplémentaires qui étayent la conception socionormative de l'internalité et son rôle dans les pratiques d'évaluation. On retrouve dans une situation scolaire la préférence accordée aux individus qui expliquent de manière interne les événements psychologiques auxquels ils sont confrontés, préférence qui a été maintes fois observée dans d'autres situations : recrutement, formation d'adultes, entreprise, université... (Dubois, 1994 ; Pansu, 1997 b). Loin de se baser uniquement sur la valeur scolaire avérée des élèves, le jugement scolaire du maître est donc également soumis pour partie à l'influence de critères normatifs d'internalité.

2. D'autre part, on observe que, parmi l'ensemble des caractéristiques individuelles des élèves (profession des parents, sexe, fratrie, nationalité, redoublement ou non, performances scolaires) seules deux d'entre elles, performances scolaires et sexe, exercent des effets significatifs et qui restent mineurs sur leur score d'internalité (moins de 5 % de variance expliquée). L'effet performance scolaire va dans le sens de ce qui a été quasi systématiquement observé dans les études ayant traité du rapport entre internalité et performance au travail, les plus performants étant aussi les plus internes (Findley et Cooper, 1983 ; O'Brien, 1984). En ce qui concerne la variable sexe, les filles sont, à performances scolaires identiques, plus internes que les garçons. Sur ce point, les résultats antérieurs ne sont pas unanimes ; si une majorité s'accorde à montrer que les garçons sont plus internes que les filles (Dubois, 1987), quelques travaux, notamment ceux d'Oléron et Soubitez (1982), rendent compte d'une évolution plus rapide de l'internalité chez les filles.

Au-delà de l'effet de ces variables, le milieu classe exerce sans doute une influence sur l'acquisition d'explications internes, d'ampleur modé-

rée mais significative. Dans la recherche des voies par lesquelles le milieu classe influe sur l'internalité, une seule variable parmi celles que nous avons isolées exerce des effets significatifs : l'internalité du maître. Il est assez remarquable de noter que ce lien n'est pas linéaire. Une explication possible résiderait dans la perception que les enfants peuvent avoir du maître. Un maître très interne ou au contraire très externe peut paraître exclusif dans sa façon de voir les choses. Il propose en effet un modèle explicatif saillant qui peut de fait être perçu comme arbitraire, peu régi par un critère de vérité (puisqu'il est lié à la personne du maître), et donc donner lieu à des effets de conformité plus que d'internalisation. Au contraire, un maître jouant sur les différents registres, interne et externe, peut apparaître plus ouvert et mieux disposé à accepter différents types d'explications. De fait, il serait plus à même de mettre en valeur le caractère socialement désirable des explications internes. Il s'agit là, à ce stade de notre compréhension du phénomène, d'une hypothèse encore hautement spéculative, mais qui est susceptible d'être testée par des techniques d'autoprésentation. Par ailleurs, un maître peut transmettre des valeurs normatives d'internalité sans pour autant être forcément interne dans sa manière d'expliquer les événements, ce qui nous permet de comprendre pourquoi un maître dit externe produit ici autant d'internalité chez ses élèves qu'un maître dit interne.

Il est par ailleurs notable de constater l'absence d'effet des caractéristiques contextuelles du public d'élèves sur l'acquisition de la norme d'internalité. En particulier, le fait qu'un élève soit dans une classe où une majorité de ses pairs tendent à donner des explications internes n'influence pas significativement son score d'internalité. L'acquisition de la norme d'internalité ne résiderait donc guère dans le rapport aux pairs mais bien davantage dans le rapport à l'enseignant, qui transmet des savoirs et des normes sociales.

Les limites de l'analyse

Nous avons montré une variabilité inter-classes du score d'internalité des élèves et montré que cette variabilité résistait très bien au contrôle de variables individuelles. Nous avons donc dégagé un effet-classe net de l'influence de ces variables. Cependant, le pouvoir explicatif du modèle (M4) incluant les variables individuelles est particuliè-

rement faible, ce qui montre que le modèle est peu satisfaisant pour décrire le phénomène étudié. Cela implique que certaines variables influentes sont omises. Si ces variables se répartissaient aléatoirement entre les classes, alors leur prise en compte ne modifierait pas l'effet-classe dégagé. Dans le cas inverse, l'effet-classe s'en trouverait réduit puisqu'une part des différences serait attribuable, non à la classe, mais aux caractéristiques individuelles des élèves. En particulier, il ne nous est pas possible de faire la part de ce qui était déjà présent avant la rentrée scolaire de ce qui s'est constitué au cours de celle-ci. Il est donc, en l'état actuel, difficile de conclure quant à l'ampleur de l'effet-classe sur l'acquisition de la norme d'internalité.

Un bon moyen d'avancer dans cette investigation consisterait à réaliser, plutôt qu'une analyse transversale telle que nous l'avons réalisée ici, une analyse longitudinale : les mesures d'un score d'internalité en début d'année et d'un autre

en fin d'année permettraient de dégager une évolution opérée strictement au cours de l'année scolaire, le score initial absorbant les différences préexistant à l'entrée dans la classe. De ce fait, la mise en évidence d'un éventuel effet net de la classe eût été plus satisfaisante.

Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'un premier pas exploratoire pour estimer la part du milieu scolaire dans l'acquisition de la norme d'internalité. Les résultats obtenus révèlent l'intérêt d'une telle interrogation et incitent à poursuivre dans cette voie de recherche. Des travaux ultérieurs devront cependant prendre en compte les limites mises en évidence dans cet article afin de préciser et d'étayer ces premiers constats.

Pascal Bressoux
Université Pierre Mendès France, Grenoble

Pascal Pansu
Université Paul Valéry, Montpellier III

BIBLIOGRAPHIE

- BAR-TAL D., et BAR-ZOHAR Y. (1977). — The relationship between perception of locus of control and academic achievement : review and some educational implications, **Contemporary Educational Psychology**, n° 2, p. 181-199.
- BEAUVOIS J.-L. (1984). — **La psychologie quotidienne**. Paris : PUF.
- BEAUVOIS J.-L. (1994). — **Traité de la servitude libérale : analyse de la soumission**. Paris : Dunod.
- BEAUVOIS J.-L., BOURJADE, A., ET PANSU P. (1991). — Norme d'internalité et évaluation professionnelle. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, n° 4, p. 9-28.
- BEAUVOIS J.-L., et LE POULTIER F. (1986). — Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. **Psychologie Française**, n° 31, p. 100-108.
- BIGNOUMBA E. (1986). — **Norme d'internalité et locus of control chez l'enfant**. Document non publié, Université Pierre Mendès-France, Laboratoire de Psychologie Sociale, Grenoble.
- BRESSOUX P. (1994). — Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P., KIEYILA-LOUBAKI F., et LEROY-AUDOUIN C. (1995). — **Perspectives d'application de l'analyse multiniveau à l'évaluation des politiques publiques dans le secteur éducatif**. Rapport pour le Commissariat Général du Plan.
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P., et LEROY-AUDOUIN C. (1997). — Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique. **Revue Française de Sociologie**, vol. 38, n° 1, p. 67-96.
- CASTRA D. (1995). — Mécanismes implicites de prises de décision dans la situation de recrutement. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 24, n° 2, p. 115-133.
- CLAES M. (1981). — L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité. **Revue de Psychologie Appliquée**, vol. 31, n° 4, p. 275-294.
- DESCHAMPS J.C. (1997). — Attribution or explanation in every day life. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, n° 6, p. 7-24.
- DESCHAMPS J.C., et CLÉMENCE A. (1987). — **L'explication quotidienne : perspectives psychosociologiques**. Fribourg : DelVal.
- DESCHAMPS J.C., et CLÉMENCE A. (1990). — **Causalité et explication au quotidien**. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- DUBOIS N. (1987). — **La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes**. Grenoble : P.U.G.
- DUBOIS N. (1988a). — The norm of internality : social valorization of behavior and reinforcements *In* young people. **Journal of Social Psychology**, n° 128, p. 431-439.
- DUBOIS N. (1988b). — Acquisition de la norme d'internalité : évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements. **Psychologie Française**, n° 33, p. 75-83.
- DUBOIS N. (1994). — **La norme d'internalité et le libéralisme**. Grenoble : P.U.G.

- DUBOIS N., et LE POULTIER F. (1991). — Internalité et évaluation scolaire. In J.L. BEAUVOIS R.-V. JOULE et J.-M. MONTEIL (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**, n° 3 (p. 153-166). Fribourg : DelVal.
- DUBOIS N., et TROGNON A. (1989). — L'apport de la notion de norme d'internalité à l'approche des pratiques de formation. In J.-L. BEAUVOIS, R.-V. JOULE et J.-M. MONTEIL (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**, n° 2 (p. 213-225). Fribourg : DelVal.
- FINDLEY M.J., et COOPER H.M. (1983). — Locus of control and academic achievement. A literature review. **Journal of Personality and Social Psychology**, n° 44, p. 419-427.
- GRISAY A. (1988). — La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement. In M. HUBERMAN (Ed.), **Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise** (p. 235-265). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- HEIDER F. (1958). — **The psychology of interpersonal relations**. New York : Wiley.
- JELLISON J.M., et GREEN J. (1981). — A self-presentation approach to the fundamental attribution error : the norm of internality. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 40, n° 4, p. 643-649.
- LE POULTIER F. (1986). — **Travail social, Inadaptation sociale et processus cognitifs**. Paris : P.U.F.
- LUMINET O. (1996). — La norme d'internalité dans la consultance en recrutement : variations et clairvoyance dans l'emploi des critères attributifs. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, n° 9, p. 69-90.
- MONTEIL J.M. (1989). — **Éduquer et former : perspectives psycho-sociales**. Grenoble : PUG.
- O'BRIEN G.E. (1984). — Locus of control, work and retirement. In H.M. LEFCOURT (Ed.), **Research with the locus of control construct**, n° 3 (p. 7-72). New York : Academic Press.
- OLÉRON P., et SOUBITEZ M.C. (1982). — Influence des variables âge, sexe, agent et connotation sur l'évaluation du Locus of control pour enfants d'âge scolaire. **Revue de Psychologie Appliquée**, vol. 32, n° 3, p. 91-104.
- PANSU P. (1994). — **La norme d'internalité et le jugement sur la valeur professionnelle**. Thèse de Doctorat, document non publié. Laboratoire de Psychologie Sociale. Université Pierre Mendès France, Grenoble 2.
- PANSU P., PAVIN C., SERLIN E., et GILIBERT D. (1995). — **L'internalité, une méthode opérante en matière de recherche d'emploi : L'auto-présentation psychologique**. Colloque ADRIPS « Chercheur, Décideur, Praticien », Grenoble.
- PANSU P. (1997 a). — Norm of internality in an organizational context. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, n° 6, p. 37-58.
- PANSU P. (1997 b). — Norme d'internalité et appréciation de la valeur professionnelle : l'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. **Le Travail Humain**, vol. 60, n° 2, p. 205-222.
- PY J., et SOMAT A. (1991). — Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.L. BEAUVOIS R.V. JOULE et J.M. MONTEIL (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**, n° 3 (p. 167-193). Fribourg : DelVal.
- ROSS L. (1977). — The intuitive psychologist and his shortcoming. In L. BERKOWITZ (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, n° 10. New York : Academic Press.
- ROTTER J.B. (1966). — Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80 (1) (Whole n° 609).
- TOSTAIN M. (1993). — Norme d'internalité et perception de la déviance : aspects développementaux. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, 6 (2), p. 105-117.

NOTES

- (1) Ce terme est difficilement traduisible au mot à mot. Il doit être compris comme un sentiment de maîtrise.
- (2) Pour l'objet de cet article, nous retiendrons simplement que les attributions renvoient à ce que font les gens (conduites) et que le LOC renvoie à ce qu'il leur arrive (renforcements).
- (3) Lorsqu'on utilise une telle procédure, le sujet doit se placer en position de juger une personne-cible connue, entre autres caractéristiques, par son orientation interne vs externe.
- (4) Excepté celle de Castra (1995), réalisée auprès de demandeurs d'emploi.
- (5) Rappelons que ces épreuves, obligatoires, sont passées par tous les élèves en début de classe de CE2. Elles sont strictement standardisées et elles constituent donc pour nous une base objective (mesure étalon) de comparaison des performances scolaires des élèves. Cette mesure est pour nous plus révélatrice de la performance scolaire d'un élève à un moment donné de sa scolarité qu'une mesure d'aptitude ou d'intelligence utilisée par les chercheurs étudiant le LOC, qui ne renvoie qu'un éclairage sur les potentialités cognitives des sujets, potentialités qui seront, en fonction d'autres facteurs contextuels, plus ou moins exploitées. Autrement dit, un enfant peut être considéré comme intelligent et se trouver en échec scolaire.
- (6) Le jugement évaluatif du maître ayant été demandé six mois après l'évaluation de CE2, il est possible qu'il reflète des différences de progrès entre les élèves.
- (7) Dans de tels cas d'analyse, les modèles multiniveau sont les plus adéquats (Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin, 1997). Néanmoins, ils requièrent un nombre d'unités de niveau 2 (en l'occurrence, des classes) assez important. Ne disposant que de 18 classes (voire 14 pour certaines estimations), nous avons préféré utiliser des modèles plus classiques d'estimation par les moindres carrés ordinaires.
- (8) L'internalité des maîtres est étudiée ici comme un facteur contextuel susceptible d'influer sur l'internalité des élèves. Du fait de données manquantes (4 maîtres n'ont pas répondu entièrement au questionnaire, ce qui fait que l'on ne peut construire de score d'internalité pour eux), on ne travaillera plus sur 18 classes, mais sur 14. Nous avons vérifié que, pour les autres variables disponibles sur les 18 classes, le passage à 14 classes n'entraînait pas de différences notables (il n'y a donc, de ce point de vue, pas de biais de sélection).