

## **La prédiction et l'évaluation de l'efficacité des professeurs**

par G. DE LANDSHEERE

Chef de Travaux à l'Institut de Psychologie  
et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège.

### **INTRODUCTION.**

On semble encore loin d'avoir trouvé des solutions satisfaisantes pour la sélection des futurs éducateurs et l'appréciation objective des maîtres en fonction.

Les difficultés à surmonter sont innombrables.

Porter un jugement absolu sur un professeur est pratiquement impossible. Son efficacité dépend non seulement de lui-même (facteurs internes), mais aussi des élèves auxquels il s'adresse, des conditions et des circonstances dans lesquelles il est placé (facteurs externes).

L'acte d'enseigner est toujours une fonction complexe où il faut considérer une multitude de relations entre l'enseignant et chacun des élèves, entre l'enseignant et la classe entière ou des fractions de ce groupe, etc. Or, le rapport le plus simple : un maître - un élève comporte déjà un réseau immense d'interactions dont aucun instrument ne rendra sans doute jamais complètement compte.

Par ailleurs, la valeur d'un professeur est relative et variable : il fait progresser tel élève et n'obtient aucun résultat avec tel autre du même âge ; il enthousiasme les plus jeunes, mais lasse les aînés ; il brille dans telle discipline, mais est piètre dans telle autre ; il fait un jour une leçon éblouissante et sombre le lendemain dans la médiocrité.

Le **teaching** apparaît de plus en plus comme aussi ardu à comprendre que le **learning** dont il n'est d'ailleurs pas dissociable. Le nouvel ouvrage dont Gage vient d'assurer la publication témoigne, si besoin en était, de l'immensité du champ à explorer (1).

---

(1) N. L. GAGE, Editor. **Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand Mc Nally & Co, 1963, 1218 p.

Il n'est donc pas surprenant que, jusqu'à présent, les essais de construction d'instruments objectifs se soient, presque tous, révélés décevants. Ainsi, les **check lists** et les échelles d'appréciation proposées aux inspecteurs n'ont souvent fourni qu'une sécurité illusoire, car il n'est nullement établi que les qualités sur lesquelles elles portent constituent des critères valables ; et l'analyse factorielle n'est pas en soi une garantie d'authenticité.

Pourtant, les imperfections des outils dont nous pouvons actuellement disposer ne justifient pas leur rejet pur et simple. Ces outils peuvent être perfectionnés et, utilisés par des observateurs bien entraînés, ils permettent des sondages susceptibles de corriger, dans une mesure non négligeable, la partialité de certains jugements.

En outre, les progrès de la recherche sont, pour le moment, indiscutables. Assurément, comme le disait un spécialiste américain, on a l'impression que des souris sont en train de ronger une montagne, mais la brèche n'en devient pas moins visible.

Enfin, les essais tentés exigent un effort de clarification salutaire : pour mesurer les comportements d'un éducateur, il faut d'abord les avoir étudiés !

Sans prétendre épuiser le sujet, nous voudrions indiquer maintenant comment la recherche objective s'oriente.

Plusieurs des instruments américains dont il va être question ne sont pas directement utilisables en Europe, mais ils peuvent être le point de départ de nouveaux travaux.

\* \* \*

Parmi bien d'autres, la classification des **critères généraux** proposée par H. E. Mitzel (1) nous paraît la plus satisfaisante. Il distingue :

1. **Les critères basés sur le produit** : on mesure les qualités du professeur aux effets de son enseignement.
2. **Les critères de présage** : le bon sens fait croire que l'existence de certains traits ou aptitudes permet de prévoir un bon enseignement. On suppose, par exemple, qu'un professeur doué d'une brillante intelligence sera meilleur pédagogue qu'un éducateur moins doué.
3. **Les critères basés sur les processus ou sur les fonctions** : on étudie les aspects du comportement des professeurs et des élèves qui paraissent en relation avec l'efficacité de l'enseignement. Il

---

(1) H. E. MITZEL, *Teacher Effectiveness*, in *Enc. of Educ. Res.*, New York Macmillan, 1960, p. 1482-1484.

semble, par exemple, qu'un professeur qui expose clairement et encourage beaucoup ses élèves a plus de chances de succès qu'un maître confus et bougon.

## I. LES CRITERES BASES SUR LES PRODUITS

Un enseignement trouve sa valeur dans les effets bénéfiques qu'il exerce sur les élèves et, avec Remmers et Gage, on peut poser l'hypothèse que « l'éducateur qui produit chez ses élèves le plus de changements désirables au degré le plus élevé est le meilleur » (1).

Toutefois, la mesure de ces changements est plus facile à souhaiter qu'à réaliser.

S'agit-il des progrès scolaires ? Ils sont assez aisément mesurables, mais ne dépendent pas de la seule valeur du professeur. La qualité des élèves, leur santé, leur formation antérieure interviennent sans que l'on puisse faire nettement la part de ces influences.

S'agit-il d'une amélioration de la méthode de travail, du raisonnement, d'une stimulation de la curiosité intellectuelle, d'une plus grande ouverture d'esprit ?

S'agit-il enfin d'un épanouissement de la personnalité, d'un meilleur équilibre, d'une sécurisation toujours plus large ?

Tous ces effets et bien d'autres encore devraient être mesurés simultanément. En outre, il faudrait aussi tenir compte des nombreux facteurs internes et externes auxquels nous avons fait allusion dans l'introduction.

La multiplicité des aspects à envisager (2) explique que peu de chercheurs qualifiés ont tenté d'évaluer les éducateurs en prenant les produits de l'enseignement comme critères et, hormis une série de travaux que la simplification naïve du problème prive de signification scientifique, nous ne disposons pas encore d'études importantes dans cette voie.

Les progrès de la psychologie et de la pédagogie, l'affinement des schémas expérimentaux et l'utilisation des ordinateurs électroniques permettent cependant d'espérer un avancement rapide dans un proche avenir.

## II. LES CRITERES DE PRESAGE

Comme leur nom l'indique, ces critères sont surtout utilisés pour la prédiction de l'efficacité des professeurs. Les caractéristiques suivantes sont généralement étudiées (3) :

---

(1) REMMERS & GAGE, *Educational Measurement and Evaluation*, New York, Harper, 1955, p. 479.

(2) Rappelons que, si l'on tient compte des interactions, deux facteurs expérimentaux rapportés à 5 caractéristiques demandent déjà  $2^5 = 32$  observations.

(3) Pour une discussion détaillée de ces critères, voir : K. M. EVANS, *Research on Teaching Ability*, in « *Educational Research* », Vol. I, n° 3, juin 1959.

## I. Aptitudes physiques.

Une bonne santé, une apparence physique agréable, une voix harmonieuse semblent, a priori, des qualités souhaitables. Evans signale avec raison que le critère « santé » n'est en général retenu que par les responsables de l'enseignement, tandis que les élèves s'attachent aux apparences (surtout les filles) et à la voix. Ces deux derniers critères sont en tout cas fréquemment mentionnés dans les recherches américaines.

En fait, au-delà d'un minimum d'aptitudes évidemment nécessaire, les caractéristiques physiques ne semblent pas exercer une influence importante sur le succès de l'enseignement.

## II. Intelligence et connaissances.

- a. Résultats aux tests d'aptitudes et aux tests de connaissances, y compris les tests portant sur la psychologie et la pédagogie (2).
- b. Résultats scolaires, en particulier, résultats obtenus dans les études préparant directement à l'enseignement.
- c. Connaissances professionnelles spécialisées et efforts de perfectionnement (stages, études complémentaires, etc.)

Ces facteurs exercent certainement une influence, mais elle n'est pas non plus nettement définie. Ainsi, entre les résultats scolaires et les notes attribuées pour la pratique de l'enseignement, la corrélation oscille entre .2 et .6 (Evans). Ryans note que les éducateurs qui ont fait de brillantes études sont généralement supérieurs aux autres, sauf au point de vue de la stabilité émotionnelle.

## III. Attitudes et intérêts.

Le domaine des attitudes est encore mal exploré ; quant à l'intérêt pour l'enseignement, il ne semble pas un prédicteur particulièrement sûr.

Les maîtres qui ont des intérêts variés jouissent d'un préjugé favorable. Ils sont, en général, plus compréhensifs, plus intéressants, bien adaptés ; leur discipline est aimable (Ryans).

## IV. Adaptation émotionnelle et sociale.

Il n'existe pas un « type » unique de maître. De légers déséquilibres — qui n'en a pas ? — n'affectent pas nécessairement la qualité de l'enseignement. Il n'en reste pas moins que la personnalité de l'éducateur influence directement et parfois très profondément celle de l'élève.

## V. Réputation et statut professionnel.

---

(1) Aux USA, l'**Educational Testing Service** (Princeton) propose chaque année une batterie de tests spécialement conçus à cet effet : **National Teacher Examination** (NTE).

## Quelques tests

Les tests portant sur des critères de présage ne sont pas nombreux. Nous croyons utile d'en présenter les principaux.

Deux remarques préliminaires s'imposent toutefois :

1° Il faut rappeler une objection classique : répondre de façon « correcte » à de tels tests n'indique nullement avec certitude quels seront les comportements réels.

2° Aucune des épreuves citées ne semble bien au point, soit que la construction soit de médiocre qualité, soit que les étalonnages ou les recherches de validation soient insuffisantes.

### 1. - **HOW I TEACH**, de I. Kelley et K. Perkins (Educational Testing Bureau), 1941.

Echelles destinées à mesurer les connaissances des professeurs en psychologie théorique et pratique, à travers les jugements qu'ils portent sur une série d'actions ou de situations.

#### Exemples :

- Menacer de punition un élève qui ment :

- est certainement bon
- est probablement bon
- a une valeur douteuse
- est probablement nuisible
- est certainement nuisible

- Donner des devoirs supplémentaires à un élève qui se conduit mal en classe : idem

### 2. - **EDUCATIONAL APTITUDE TEST**, de T. Hunt et J. Fox (Center for Psychological Service), 1940.

Cette épreuve fut construite pour tester les étudiants à leur entrée à l'École de Pédagogie de la George Washington University. La corrélation serait de .51 et plus avec les résultats obtenus au cours des études (ce qui ne permet pas de prédire quelle sera l'efficacité du sujet dans l'enseignement réel). Les normes (en centiles) ne sont pas accompagnées de renseignements précis sur les populations étudiées.

L'épreuve comprend six sous-tests :

1. **Vocabulaire** (antonymes et synonymes).
2. **Test de jugement en vue de la recherche pédagogique.**

Ex. : Vous désirez faire une étude sur le problème : « L'étude du latin facilite-t-elle l'étude ultérieure du français ? ». 400 étudiants de l'enseignement secondaire

qui ont étudié le français pendant un an peuvent participer à la recherche.

Parmi les points suivants, indiquez-en 5 qui vous paraissent les plus importants pour le travail à entreprendre.

- ... Disposer du cours de français suivi en 1<sup>e</sup> année.
- ... Disposer du cours de latin.
- ... Disposer des notes de français de fin d'année pour tous.
- ... Connaître le pourcentage des élèves qui ont étudié le français et le latin.
- ... Connaître les résultats de tous les élèves pour toutes les branches.
- ... Disposer d'un tableau faisant apparaître les élèves qui ont étudié le latin.
- ... Disposer d'un tableau faisant apparaître toutes les langues que les élèves ont étudiées.

Etc.

### 3. Raisonnement.

Ex. : Indiquez si la conclusion est justifiée ou non :

- Beaucoup d'étudiants qui éprouvent des difficultés dans leurs études universitaires sont des « slow readers ».

Cet étudiant est un « slow reader ». Donc il ne peut pas faire de bonnes études universitaires.

### 4. Information (juste-faux).

Ex. : Se moquer d'un élève en présence de ses compagnons est une forme de punition à déconseiller.

### 5. Compréhension d'un texte.

### 6. Arithmétique.

Quelques opérations orientées vers la psycho-pédagogie.

Ex. : Calcul d'un Q. I. à partir de la formule.

### 3. - TEACHING APTITUDE TEST, de F. Moss, T. Hunt et F. Wallace, Shortened Edition (Center for Psychological Service), 1927.

Epreuve conçue pour l'examen des étudiants en pédagogie et la sélection des professeurs. Des normes très générales (médiante et écart interquartile) sont fournies pour les Ecoles de Pédagogie universitaires, les Ecoles Normales, les éducateurs expérimentés et les élèves de l'enseignement secondaire supérieur.

#### 1. Jugement de situations scolaires : Que faut-il faire ?

Ex. : Un enfant est très timide et est profondément embarrassé quand il doit réciter une leçon. Le maître doit :

- Encourager l'enfant chaque fois qu'il récite.

- Obliger l'enfant à réciter devant ses compagnons.
- Permettre à l'enfant de réciter seul, après la classe.
- Permettre à l'enfant de réciter sa leçon sans quitter son siège.

**2. Raisonnement et information sur les problèmes pédagogiques. (V-F)**

- Ex. :** - Tous les enfants naissent avec les mêmes aptitudes mentales.  
 - L'inattention est habituellement un signe de mauvaise santé.

**3. Compréhension et mémoire.**

Répondre de mémoire à 20 questions (V-F) portant sur un texte lu avant les sous-tests 1 et 2.

- Ex. :** - On recourt à la psychanalyse pour traiter les défauts de la parole dus à des troubles émotionnels.  
 - Une personne qui souffre d'agraphie ne comprend pas ce que d'autres personnes lui disent.

**4. - MINNESOTA TEACHER ATTITUDE INVENTORY (MTAI), de W. Cook, C. Leeds et R. Callis (Psychological Corporation), 1951 (1).**

Le MTAI ambitionne de mesurer les attitudes permettant de prédire les rapports professeur-élèves et, indirectement, la satisfaction que le futur éducateur retirera de l'enseignement.

La construction de cette épreuve semble avoir été fortement influencée par l'ouvrage de T. W. Adorno et al., **The Authoritarian Personality** (New York, Harper, 1950). Elle réserve en effet une large place aux questions susceptibles d'éclairer les mécanismes de sécurisation.

L'inventaire comporte 150 items à propos desquels le sujet indique : Fortement d'accord - d'accord - indécis - pas d'accord - pas du tout d'accord.

- Ex. :** - Aujourd'hui, trop d'enfants sont autorisés à agir à leur manière.  
 - Un professeur ne peut pas accorder grande foi aux dires des élèves.  
 - Il faut ridiculiser un élève qui se ronge les ongles.  
 - Un élève a le droit de déclarer ouvertement qu'il n'est pas d'accord avec le professeur.

**5. - CARTOON SITUATION TEST, de E. Shapiro, B. Biber et P. Minuchin (2).**

Test projectif, inspiré de Rosenzweig, destiné à prédire le succès des professeurs dans leurs activités d'enseignement. Les bandes

(1) Sur ce test, voir : K. M. EVANS, An Examination of the MTAI, in « British Journal of Ed. Psychol. », 28, 1958, p. 253-257.

(2) Cf. The Cartoon Situation Test : a semi-structured technique for assessing aspects of personality pertinent to the teaching process, in « Journal of Projective Techniques », n° 20, 1957, p. 172-184.

dessinées à propos desquelles les sujets doivent formuler un commentaire permettent notamment de mesurer la facilité d'expression, la façon de réagir devant les problèmes, la qualité des identifications avec les personnages représentés, la perception du rôle autoritaire, la sensibilité psychologique, l'agressivité, la sociabilité.

On ne dispose encore que de résultats provisoires ; ils semblent toutefois encourageants.

## 6. - DRAW-A-TEACHER TECHNIQUE.

Cette autre épreuve projective a été employée par le bureau de recherche éducationnelle des **Municipal Colleges** de New York pour étudier comment les professeurs et les étudiants en pédagogie conçoivent l'enseignement.

Elle consiste à présenter une feuille de papier sur laquelle figure la consigne suivante :

« Dans l'espace ci-dessous, dessinez un professeur dans sa classe, avec ses élèves. Faites un dessin aussi complet que possible. Vos aptitudes artistiques n'ont ici aucune importance ; dessinez comme vous le pouvez. »

Travers (1) montre deux dessins frappants obtenus de cette façon.

A notre connaissance, on ne dispose pas encore ni d'étude approfondie sur cette technique, ni de schéma d'analyse du contenu.

## III. LES CRITERES BASES SUR LES PROCESSUS OU SUR LES FONCTIONS

Dans cette section, nous distinguerons : A. L'évaluation du climat général de la classe ; B. L'observation et la mesure des comportements caractéristiques des professeurs et des élèves ; C. L'appréciation des éducateurs par les élèves.

### A. Evaluation du climat général de la classe

Deux techniques surtout sont utilisées pour déterminer le climat des classes : l'observation contrôlée et l'appréciation. Ces deux techniques ont été appliqués par Wrightstone (2).

#### 1. - Observation contrôlée.

Des observateurs bien entraînés séjournent dans les classes pendant une durée déterminée (**time sampling**). Toutes les activités

---

(1) R. TRAVERS, *An Introduction to Educational Research*, New York, Macmillan, 1958, p. 219.

(2) J. WRIGHTSTONE, J. JUSTMAN & I. ROBBINS, *Evaluation in Modern Education*, New York, American Book Co, 1956, p. 424 sq.

du professeur et des élèves sont notées, souvent au moyen d'un code. De plus, des échantillons de comportement sont décrits de façon anecdotique.

On analyse ensuite les observations, par exemple selon les rubriques suivantes :

- a) Initiatives
- b) Actes de collaboration
- c) Activités critiques
- d) Leadership
- e) Méthode de travail.

## 2. - Pupil-Teacher Rapport Scale (1).

Ces échelles d'appréciation portent les caractéristiques suivantes : types, degrés et qualités des interactions maître-élèves ; intérêt, plaisir, comportement émotionnel, ordres ou suggestions de l'éducateur ; tension physique du groupe, comportement émotionnel des élèves.

**Exemples d'items :** Comportement émotionnel du maître.

	Appréciation
1. Agressif (hostile, sarcastique envers les élèves) ... ..	
2. Irritable (ton irrité quand il s'adresse aux élèves) ... ..	
3. Tolérant (s'efforce d'éviter toute irritation) ... ..	
4. Aimable mais réservé ... ..	
5. Cordial et sympathique ... ..	

Parmi des recherches plus récentes, il faut noter :

## 3. - OBSERVATION SCHEDULE AND RECORD (OScAR), de D. Medley et H. Mitzel (2).

L'OScAR est un plan d'observation qui se divise en quatre sections :

- a) Activités du professeur et des élèves
- b) Sociométrie
- c) Matériel didactique utilisé
- d) Signes : destinés à l'enregistrement d'aspects symptomatiques du climat de la classe.

Le dépouillement conduit à des scores concernant 14 variables. Toutefois, ces variables ne sont pas assez nettement définies et l'analyse factorielle indique que l'OScAR ne donne des informations sûres que sur trois dimensions : le climat social et émotionnel de la classe, l'aspect plus ou moins verbal du **learning**, et le degré de centrage de la structure sociale autour de l'éducateur.

(1) J. WRIGHTSTONE, Measuring the Social Climate of Class-Room, in « Journal of Educational Research », janv. 1951, p. 341 sq.

(2) Cf. A technique for Measuring Class-Room Behavior, in « Journal of Educational Psychology », avril 1958, p. 86-92.

Dans le même ordre d'idées, signalons encore l'étude de Withall (1) qui propose un schéma de classification des comportements verbaux du professeur sur un continuum allant du comportement centré sur l'étudiant jusqu'au comportement centré sur le maître. Un indice de climat socio-émotionnel de la classe est calculé à partir de ces données.

## **B. Observation des comportements caractéristiques relatifs à l'enseignement.**

C'est à ce niveau que les progrès les plus remarquables ont, à notre avis, été réalisés récemment. Après avoir rappelé brièvement un instrument bien connu (Echelle de Torgenson), nous analysons de façon plus détaillée les deux recherches les plus importantes de ces dernières années, celle de M. Hughes et celle de D. Ryans.

Sous cette rubrique, il faudrait aussi faire une place à la **Technique des incidents critiques**. Nous croyons pouvoir nous en dispenser car elle a été présentée dans cette même revue, il y a quelques années (2).

### **1. - THE TORGENSON DIAGNOSTIC TEACHER RATING SCALE OF INSTRUCTIONAL ACTIVITIES (Public School Publ. Co.).**

Cette échelle d'appréciation, destinée à l'inspection, comprend 18 items explorant les aspects suivants : discussion avec les élèves, connaissance des enfants, matière des exercices de systématisation, individualisation de l'enseignement, technique de notation, attitude critique, attention, motivation, activité des élèves, etc.

**Exemple** : discussion avec les élèves

- ... A. Ne s'adresse qu'aux meilleurs élèves.
- ... B. La majorité des élèves participe à la discussion.
- ... C. La majorité des élèves ne s'intéresse pas à la discussion.
- ... D. Le professeur décourage la discussion ou les questions.
- ... E. Rares échanges de vues avec les élèves.

### **2. - UNE METHODE D'APPRECIATION OBJECTIVE DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE, de Marie Hughes et al. (3).**

M. Hughes pose comme principe que la seule façon valable de forger des outils pour apprécier la valeur pédagogique des éducateurs, c'est de savoir exactement ce qui se passe dans la classe. Que

- 
- (1) J. C. WITHALL, Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms, in « J. of Exp. Educ », n° 17, 1949, p. 347 sq.
- (2) N. LIMBOSCH, Analyse de la fonction d'instituteur par la méthode des incidents critiques, in « Revue Belge de Psychol. et de Pédagogie », XVIII, n° 75, 1956, p. 69-87.
- (3) M. HUGHES, Means for the Assessment of the Quality of Teaching in Elementary Schools, Salt Lake City, Univ. of Utah, 1959, 400 p.

font réellement les professeurs ? Comment se passe la vie de l'enfant à l'école ? On ne dispose pas encore de moyens qui permettent de suivre simultanément le comportement de tous les élèves d'une classe, pendant une leçon. Mais il semble bien que la façon de procéder du professeur détermine la participation des étudiants, leur plus ou moins grande liberté de choix et même les processus mentaux qu'ils utilisent dans leur travail. En outre, le comportement des enfants entre eux dépend, dans une large mesure, de la façon dont l'éducateur les traite individuellement.

C'est pourquoi M. Hughes porte toute son attention sur le professeur :

- a) Quelles différences découvre-t-on entre les modes d'action (fonctions) d'instituteurs considérés comme bons et d'autres ?
- b) Quels sont les actes d'enseignement qui dominent ou qui sont statistiquement les plus fréquents chez les bons professeurs, par rapport aux moins bons ?
- c) Quelles différences de comportement apparaissent dans diverses situations (p. ex., dans différents types de leçons : lecture, histoire, arithmétique, travail manuel) ?
- d) Quels comportements de l'éducateur semblent stimuler l'usage de processus mentaux supérieurs, favoriser la participation personnelle, la créativité des élèves ?
- e) Comment se définit le modèle du bon enseignement ?

Deux ans furent consacrés à l'observation du comportement d'un grand nombre d'instituteurs dans les différentes années d'études. Un plan d'analyse, en termes de fonctions accomplies, fut ensuite mis au point. Il nous semble utile d'en présenter une adaptation française :

a) **Fonctions de contrôle.**

1. Structure : l'éducateur indique ce que l'enfant doit étudier, à quoi il doit faire attention.
2. Règle, gouverne : l'instituteur indique qui doit faire tel travail, répondre à telle question.
3. Propose un modèle : énonce ou rappelle la façon convenable et acceptée de faire les choses.
4. Tranche un conflit : intervient comme juge en cas de conflit entre des élèves ou entre le professeur et des élèves.

b) **Fonctions d'imposition** (impose alors que la situation ne l'exige pas).

1. Gouverne, règle lui-même. Ex. : Un élève a besoin d'un crayon ; le professeur ne le lui laisse pas prendre dans l'armoire, mais le lui donne.

2. **Moralise** : donne une opinion qui a une consonance moralisatrice.  
Ex. : « Tu ne devrais pas... ». « C'est facile pour toi ».
3. **Estime qu'un besoin existe** : apporte une aide non sollicitée.  
Ex. : Un élève a oublié d'écrire son nom sur sa feuille. L'instituteur passe et l'écrit lui-même.
4. **Informe sans que l'enfant le demande ou que la situation l'exige.**
5. **Formule une opinion ou énonce un jugement de valeur qui ne découlent pas directement de l'expérience que fait l'enfant (Inform Appraisal).**

**c) Fonctions de facilitation.**

1. **Clarifie, fait apparaître clairement la façon ou l'ordre selon lequel on travaille.** Ex. « Demain, nous parlerons des coquillages ».
2. **Démontre. Montre comment on procède.**
3. **Contrôle de façon neutre :**
  - (a) **Information** : « Qui s'inscrit pour ce travail ? ».
  - (b) **Questions routinières, rhétoriques auxquelles le maître n'attend pas de réponse spécifique.**  
Ex. : « Avons-nous fini ? » - « Ça va ? ».

**d) Fonctions de développement du contenu.**

1. **Clarifie.** Ex. : Le professeur répète, sous une autre forme, ce que l'enfant a dit.
2. **Stimule** : suggère différentes choses que la classe pourrait faire, laisse la décision aux élèves.
3. **Apprécie** : « Faites une carte, c'est une bonne idée ».
4. **Est homme de ressources** : l'enfant se tourne vers lui pour demander une explication ou de l'aide.

**e) Fonctions de réponses personnelles.**

1. **Répond à la question d'un enfant.**
2. **Clarifie l'expérience personnelle** : « As-tu regardé les canards chez ton grand-père ? » - « Tu te tracasses pour ton frère, n'est-ce pas ? ».
3. **Interprète la situation** : « Attends un instant : nous n'avons qu'une paire de ciseaux. Dès que E... aura fini, tu l'auras ».
4. **Reconnaît qu'il a fait une erreur.**

f) **Fonctions affectives positives.**

1. Louange.
2. Montre de la sollicitude : « Veux-tu que je t'aide ? ».
3. Encouragement : « Ça va bien, continue ! ».

g) **Fonctions affectives négatives.**

1. Admoneste : « N'oublie pas de fermer la porte ».
2. Réprimande (demande un changement de comportement).
3. Accuse : « Tu n'as pas assez travaillé ».
4. Réponse personnelle négative : « Non, tu ne peux pas t'asseoir à côté de Jean ».
5. Diffère : « On verra plus tard ».

Quand ce plan eut été mis au point, M. Hughes sélectionna 35 instituteurs considérés comme bons par leurs supérieurs et l'observation systématique donna les résultats suivants :

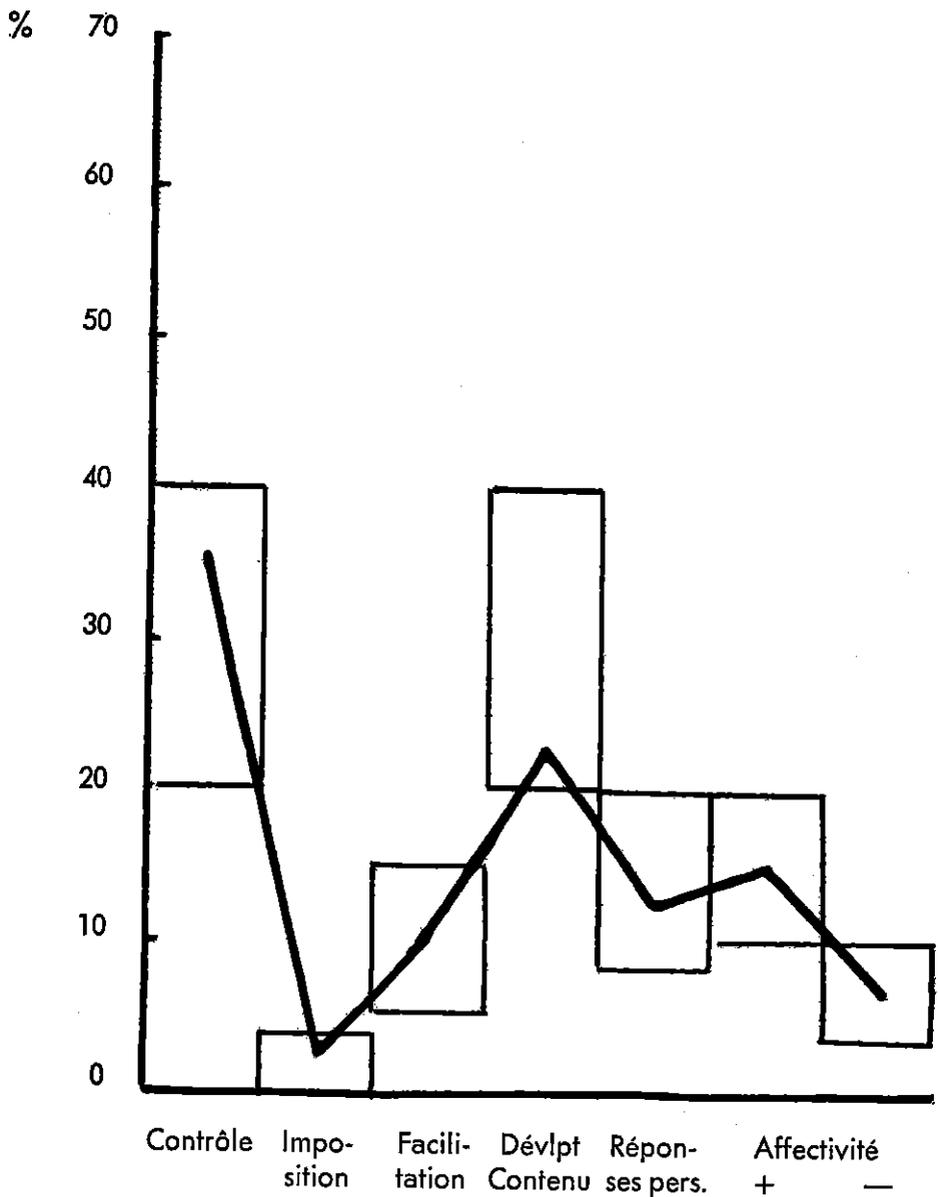
Distribution du nombre total des actes d'enseignement :  
35 instituteurs - 90 minutes d'observation.

	Totaux	Fonctions de contrôle		Fonct. de facilitat.	F. de développ. contenu	F. de réponses personn.	Fonctions d'affectivité	
		de Imposit.					+	-
N. total d'actes	26.385	12.402	738	1.918	4.131	1.289	3.243	2.664
%	100	47	3	7	16	5	12	10
N. moyen par instituteur	753,9	354,3	21,1	54,8	11,8	36,8	92,7	76,1

Après diverses analyses complémentaires, M. Hughes et al. proposent un modèle de bon enseignement :

Fonctions de contrôle	20 à 40 %
Impositions	1 à 3 %
F. de facilitation	5 à 15 %
F. de développement du contenu	20 à 40 %
F. de réponses personnelles	8 à 20 %
F. d'affectivité positive	10 à 20 %
F. d'affectivité négative	3 à 10 %

Pour juger de la valeur d'un éducateur, par rapport au modèle adopté, il suffit de porter le profil de ses résultats sur le graphique suivant :



Le profil porté sur le modèle représente la moyenne des observations de 30 minutes considérées comme les plus proches du modèle.

En soi, le modèle proposé par M. Hughes est évidemment contestable ; il est, rappelons-le, basé sur l'observation d'instituteurs distingués par leurs directeurs ou leurs inspecteurs. Or, les critères

utilisés par ceux-ci ne nous sont pas connus. De plus, un tel modèle est influencé non seulement par nos connaissances actuelles en sciences pédagogiques ou psychologiques, mais aussi par notre philosophie de l'éducation.

Néanmoins, l'élaboration d'un modèle comme celui-ci a le mérite d'apporter une proposition précise et ouvre la voie à des recherches complémentaires qui seront vraisemblablement fort instructives. S'il est appliqué par des observateurs et des codeurs bien formés, le système de Marie Hughes permet en outre une description objective de l'activité de l'enseignant et est, à ce point de vue, un des meilleurs sinon le meilleur jamais mis au point jusqu'à présent.

### 3. - **TEACHER CHARACTERISTICS SCHEDULE** et **CLASSROOM OBSERVATION RECORD**, de D. G. Ryans (1).

Nous décrivons brièvement deux instruments résultant d'une série coordonnée de recherches qui constituent certainement la plus vaste enquête scientifique organisée jusqu'ici sur le comportement des professeurs dans leur classe, leurs systèmes de valeurs et leurs caractéristiques cognitives et émotionnelles.

Les objectifs poursuivis étaient les suivants :

- a) Développer des techniques permettant d'apprécier de façon sûre le comportement en classe.
- b) Déterminer les **patterns** du comportement des maîtres (par analyse factorielle surtout).
- c) A l'aide des matériaux découverts, créer des instruments permettant de prédire le comportement des professeurs en classe, et de déterminer leurs caractéristiques personnelles et sociales.
- d) Comparer des groupes définis de professeurs (enseignement primaire, enseignement secondaire, mariés - célibataires, etc).

Plus de 6.000 éducateurs furent examinés dans 1.700 écoles différentes. Une des conclusions importantes de l'analyse rigoureuse des données est que le comportement fondamental du professeur en classe peut être représenté par trois dichotomies :

Aimable - distant, réservé.

Systématique - inorganisé.

Imaginatif - sans inspiration.

Le **Classroom Observation Record** comprend 22 observations bipolaires : 18 sur le comportement des éducateurs et 4 sur celui des élèves (apathique-vif ; partial-juste, etc.).

Chaque observation est consignée sur une échelle d'appréciation à sept degrés.

---

(1) D. G. RYANS, **Characteristics of Teachers**, Washington, American Council on Education, 1960, 416 p.

Le **Teacher Characteristics Schedule** comprend 300 items (choix multiple ou **check list**) portant sur les attitudes et les opinions des éducateurs qui semblent être en corrélation avec les comportements observés à l'aide du **Classroom Observation Record**.

**Ex. :** Que pensez-vous de l'affirmation suivante : « La plupart des élèves travaillent de leur mieux ».

- Pas du tout d'accord - Pas d'accord - Je ne sais pas
- D'accord - Tout à fait d'accord.

Ryans a peut-être mieux que quiconque mis en lumière l'immensité du travail à accomplir pour mesurer et prédire le comportement des maîtres. Menées avec des moyens considérables, ses recherches ont duré plus de dix ans.

### C. L'appréciation des professeurs par les élèves

Les élèves, on le sait, jugent leurs éducateurs avec une lucidité rarement en défaut. Aussi plusieurs chercheurs ont construit des instruments permettant l'analyse de l'opinion des étudiants sur leurs professeurs.

Certes, les objections de la part des enseignants ne manquent pas. La discussion la plus complète du problème ainsi soulevé est sans doute donné par Remmers et Gage (1). Le tableau ci-dessous résume leurs arguments.

#### OBJECTIONS

1. Les élèves sont incompetents.
2. C'est de la démagogie. Le meilleur professeur n'est pas nécessairement celui qui plaît aux élèves.
3. Les jugements « à l'emporte-pièce » énoncés par les élèves n'ont pas de valeur.
4. Les jugements peuvent être influencés par la quantité de travail donné par le professeur, par l'intérêt qu'un élève éprouve pour une branche, par les difficultés rencontrées.
5. On va provoquer des jalousies entre collègues et créer des découragements.

#### REFUTATIONS

1. Même si c'est vrai, leur attitude joue cependant un rôle important dans le **learning**.
2. La meilleure éducation est démocratique.
3. Le contrôle statistique a montré le contraire.
4. Les corrélations montrent que ce n'est pas le cas (il existe exceptionnellement une différence entre garçons et filles).
5. Si l'on craint ces réactions, que seul le professeur intéressé ait connaissance des résultats. Mais il semble que ce problème ne se pose guère.

(1) O. c., p. 492-497.

6. Les élèves respecteront moins leurs professeurs.

6. Cela reste à prouver et les recherches de Bowman semblent même indiquer le contraire.

7. De toute façon, les élèves jugent leurs professeurs. Le tout est de savoir si les éducateurs désirent connaître les jugements émis.

Il semble que le climat social qui règne dans l'enseignement américain permette la critique ouverte des élèves, beaucoup plus facilement qu'en Europe occidentale. Appuyé sur une préparation psychologique adéquate, le système nous paraît cependant applicable, au moins à l'échelon expérimental et dans des limites bien définies.

Voici quelques épreuves standardisées qui permettent aux élèves de formuler leurs avis.

1. - **THE PURDUE RATING SCALE FOR INSTRUCTION**, de H. Remmers et D. Eliot (Purdue University), 1950.

Echelles d'appréciation relatives aux aspects suivants : intérêt de l'éducateur pour ce qu'il enseigne, sympathie pour les élèves, intégrité, discipline, façon de présenter les notions nouvelles, sens de la mesure et de l'humour, aspect physique, aptitude à stimuler la curiosité.

**Exemples :**

Intégrité	- Absolument juste et impartial envers chacun	...	...	...
	- Fait souvent preuve de favoritisme	...	...	...
	- Souvent partial	...	...	...
Libéralisme	- Admet les différents points de vue	...	...	...
	- A quelques préjugés, mais reste habituellement tolérant	...	...	...
	- Intolérant, n'autorise aucune contradiction	...	...	...

2. - **THE DIAGNOSTIC TEACHER RATING SCALE**, de Tschechtelin, Amatora et Remmers (Purdue University), 1940.

Echelles construites selon la technique de Thurstone et destinées aux élèves du degré supérieur de l'enseignement élémentaire et du secondaire inférieur.

Les caractéristiques explorées sont les suivantes : estime pour le professeur, sa capacité à expliquer, sa gentillesse, son intégrité, sa discipline, la quantité de travail qu'il exige en classe et les devoirs à domicile qu'il impose.

**Ex. :** Estime pour l'institutrice.

1. C'est elle que je préfère.
2. Elle a le sens de l'humour.

3. Elle tient la classe bien en ordre.
4. Elle est jolie.
5. Elle ne sourit jamais.
6. Elle n'est pas polie.
7. Elle est trop maussade.

### 3. - THE BRYAN-YNTEMA RATING SCALE (1).

Cette échelle, destinée à l'enseignement secondaire, comprend 10 items fermés et 3 questions à réponse ouverte.

a) Répondre aux questions suivantes par : excellent (1), bon (2), moyen (3) en dessous de la moyenne (4) ou pauvre (5).

Pour chaque item, chacun de ces degrés est brièvement décrit (Ex. : Item 1 : moyen = « généralement gentil et aimable, mais ne considère pas toujours le point de vue de l'étudiant »).

1. Estimez-vous que ce professeur est sympathique ? ...
  2. Maintient-il bien la discipline ? ...
  3. Les notes qu'il accorde sont-elles justes ? ...
  4. Explique-t-il clairement les notions nouvelles ? ...
- Etc.
- b) Les trois questions à réponse ouverte permettent de préciser les points de vue.
1. A quelle question, entre 1 et 8, avez-vous donné la réponse la plus défavorable ? Expliquez brièvement pourquoi.
  2. Voulez-vous indiquer une ou deux choses que vous aimez particulièrement chez ce professeur.
  3. En dehors de ce qui a été dit plus haut, ce professeur fait-il habituellement des choses que vous n'aimez pas ? Quoi ?

## CONCLUSION

Nous l'avons dit, dès le début, les moyens dont nous disposons pour prédire et évaluer objectivement l'efficacité des éducateurs sont encore fort limités.

On peut conclure avec Ryans (2) :

1. L'évaluation rigoureuse de l'efficacité est et restera longtemps encore illusoire car elle nécessite la mesure simultanée de plusieurs dizaines de variables.
2. L'appréciation de l'efficacité d'un professeur est indissociable d'un jugement de valeur, d'une philosophie de l'éducation. Le concept même de l'efficacité sera donc toujours relatif, ce qui explique pourquoi toutes les recherches tendant à évaluer l'efficacité dans l'absolu ont conduit à des échecs.

(1) In : **A Manual on the Evaluation of Students Reactions in Secondary Schools**, Kalamazoo (Mich.), Western State Teacher College, 1939.

(2) D. G. RYANS, Assessment of Teacher Behavior and Instruction, in « Review of Ed. Res. », XXXIII, octobre 1963, p. 415-441.

3. Devant cette difficulté, les chercheurs préfèrent de plus en plus rester sur un terrain sûr et plus fondamental :
  - a. en faisant porter leurs efforts sur la description objective du comportement des professeurs, tendance que nous avons illustrée par les travaux de M. Hughes.
  - b. en étudiant les relations entre, d'une part, les conditions internes et externes, humaines et matérielles et, d'autre part, les comportements des éducateurs.

Il serait cependant erroné d'exciper de ces limitations pour renoncer à utiliser tout instrument objectif pour la sélection ou l'évaluation des maîtres. Dans la pratique, il importe d'effectuer le plus grand nombre de mesures possibles, parallèlement aux inspections et aux examens traditionnels, de façon à constituer un ensemble de données et à dégager des résultats que l'on essaiera de valider petit à petit.

## BIBLIOGRAPHIE

On trouvera une bibliographie très abondante dans les principaux ouvrages cités. Nous ne signalons ici que quelques publications importantes.

- A. BARR, Editor, Wisconsin Studies of the Measurement and Prediction of Teacher Effectiveness : A Summary of Investigations, in « Journal of Exper. Ed. », n° 30, sept. 1961, p. 5-156.
- C. BIDWELL, Editor, Teaching ; a Profession and a Process, in « School Review », n° 71, 1963, p. 1-111.
- M. I. BURKARD, Dicernment of Teacher Characteristics by TAT Sequence Analysis, in « Journ. of Ed ; Psychol. », n° 53, déc ; 1962, p. 279-287.
- N. FLANDERS, **Interaction Analysis in the Classroom : A Manual for Observers**, Minneapolis, Univ. of Minnesota, College of Ed., 1960, 35 p.
- P. JACKSON, Editor, Teacher Personality, in « Theory into Practice », n° 2, avril 1963, p. 57-112.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, **Classroom Observation Record**, Washington, 1962, 16 p.
- D. G. RYANS, **An Information System Approach to Theory of Instruction with special Reference to the Teacher**, Santa Monica, System Development Corporation, 1963, 65 p.
- Symposium on « Current Research on the Classroom Behavior of Teacher and Its Implications for Teacher Education », in Journal of Teacher Education, sept. 1963.
- R. TRAVERS et al., **Measured Needs of Teachers and Their Behavior in the Classroom**, Salt Lake City, Univ. of Utah, 1961, 200 p.