Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument

*Teacher-Pupil Interaction Profile : Translation, Adaptation and Validation of a
Tool*

Philippe Genoud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/3331>

DOI : 10.4000/osp.3331

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

Pagination : 537-552

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Philippe Genoud, « Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/3 | 2003, mis en ligne le 11 mai 2011, consulté le 08 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3331> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3331>

Ce document a été généré automatiquement le 8 février 2023.

Tous droits réservés

Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument

Teacher-Pupil Interaction Profile : Translation, Adaptation and Validation of a Tool

Philippe Genoud

Introduction

- 1 L'étude des interactions entre enseignant et élèves est depuis fort longtemps un courant de recherche important dans le domaine de l'éducation. Que ce soit dans un but de définir les caractéristiques du « bon » enseignant, ou d'analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves, l'amélioration des relations entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que la compréhension des moyens pour y parvenir sont devenues de vrais enjeux tant pour les chercheurs que les praticiens (Coudray, 1989).
- 2 L'abondance des travaux que l'on peut recenser dans la littérature à ce sujet met en évidence non seulement une grande diversité d'approches théoriques, mais également un éventail très large de méthodes (Oberholzer, 2001).

Observation « objective » ou perceptions (inter)subjectives

- 3 Parmi la variété des dispositifs utilisés, on peut discerner deux types de méthodologie prédominants.
- 4 D'un côté, on trouve les études qui se basent sur des données issues de l'observation – appelées également mesures de basse inférence. Parmi elles, il y a des recherches menées sur le style de l'enseignant qui apparaissent avec l'émergence de l'approche « processus-produit » (Rosenshine, 1986). Flanders (1970) par exemple, utilise des

grilles de codage du comportement afin de définir des styles directs ou indirects¹. Dans le domaine plus spécifique de la formation des enseignants, il existe également de nombreuses recherches qui utilisent des matrices de codage, des typologies de comportement verbal ou d'autres méthodes basées sur l'observation (Postic, 1977). Plus récentes encore, les recherches de Altet (1988) visent à intégrer les variables venant de l'enseignant, de l'élève et du contexte pour faire une typologie de styles d'enseignement.

- 5 Avec ce type de méthodologie, ce qui se passe dans la classe est évalué par une personne externe et se base sur l'observation de gestes pédagogiques de l'enseignant, voire des réactions des élèves, même si certains auteurs prennent en compte la signification que peuvent avoir les comportements pour les personnes impliquées dans l'action éducative (par exemple Barker, 1963).
- 6 D'un autre côté, on met en avant l'importance du côté subjectif en s'intéressant aux perceptions des acteurs (mesures de haute inférence). Ce paradigme est souvent rattaché aux travaux de Lewin (1959) et de Murray (1947), qui font un premier pas dans cette direction. Plus en détail, dans son ouvrage consacré à la psychologie dynamique, Lewin (1959) développe sa « théorie du champ » en affirmant que les aspects de l'environnement ayant une influence sur l'individu sont autant externes (sociaux, biologiques, physiques...) qu'internes (besoins, motivations, buts, perceptions...). La prise en considération d'éléments subjectifs devient indispensable à la compréhension des influences de l'environnement (Marrow, 1972).
- 7 Murray (cité par Von Saldern, 1992), fait aussi cette distinction en utilisant les termes « alpha press » pour les influences de l'environnement objectif et « beta press » pour celles de l'environnement psychologique perçu. Poursuivant les travaux de Murray (1947), Stern (1970) va faire une différenciation supplémentaire et parler d'un « private beta press » pour les éléments strictement personnels et d'un « consensual beta press » pour des éléments qui sont perçus de la même manière par un groupe de personnes.
- 8 Des recherches ultérieures ont clairement montré la pertinence d'utiliser uniquement des mesures subjectives (perception des sujets) – c'est-à-dire des données récoltées par questionnaire auprès des enseignants et de leurs élèves – dans la prédiction de variables cognitives, affectives ou comportementales (Marjoribanks, 1990).

La place des interactions enseignant-élèves dans le climat de la classe

- 9 C'est sur ce paradigme que se sont basés deux groupes de recherche aux États-Unis dans ce domaine. D'un côté, les travaux de l'équipe de Walberg (Walberg & Anderson, 1968 ; Walberg & Haertel, 1980) font une place prépondérante à l'analyse des liens entre le climat social de la classe – mesuré avec le Learning Environment Inventory, L.E.I. (Fraser, Anderson & Walberg, 1982) – et les caractéristiques de l'élève, de la classe et de l'enseignement. De l'autre côté, on trouve le programme de recherche de Moos (Moos, 1974) qui a non seulement effectué de nombreuses recherches sur le terrain, mais aussi développé une structure théorique sous-jacente solide. Il nous faut aussi mentionner les nombreuses recherches et publications de l'équipe de Fraser (en Australie), qui ont permis – plus récemment – de faire connaître plus largement la pertinence de l'utilisation des mesures du climat social de la classe (Fraser & Fisher, 1982 ; Fraser & Walberg, 1991).

- 10 L'utilisation d'un questionnaire, le « Classroom Environment Scale » (C.E.S.) (Trickett & Moos, 1973) destiné aux enseignants comme aux élèves, a permis de mettre en exergue trois domaines constituant ce climat de la classe : (1) le domaine des relations interpersonnelles, (2) le domaine des variables de maintien et de changement, ainsi que (3) le domaine de l'orientation vers les buts (Moos & Trickett, 1987). Les différents questionnaires portant sur le climat de la classe s'intègrent dans cette structure en trois domaines (Fraser, 1995).
- 11 C'est le premier domaine qui a retenu notre attention. En effet, dans une recherche menée dans des classes primaires à l'aide du questionnaire de Bennacer (1991) – instrument traduit et adapté sur la base du C.E.S. – nous avons pu relever l'importance qu'ont les relations interpersonnelles (en l'occurrence la chaleur affective et la disponibilité de l'enseignant) sur la motivation des élèves (Genoud, 1999).
- 12 Sur la base de ces résultats, nous nous sommes employés à trouver un instrument permettant d'explorer au mieux les interactions entre maître et élèves.

Le circomplexe : un modèle pour approcher les relations interpersonnelles

- 13 Les interactions entre un enseignant et ses élèves font partie du domaine plus large des relations interpersonnelles, telles qu'elles sont définies par Plutchick (1997). À ce titre, elles peuvent être représentées par un modèle circulaire appelé *circomplexe*.
- 14 Le circomplexe (Guttman, 1954) est un système qui permet de représenter des variables qui ont une relation d'ordre circulaire. Les corrélations entre ces variables montrent une croissance et une décroissance systématique en lien avec leur degré d'éloignement sur le cercle (deux éléments proches auront une corrélation positive élevée ; deux éléments bipolaires auront une corrélation négative élevée). Les variables du modèle sont représentées sur un plan (généralement défini par deux axes) et ont un rayon constant. Elles sont aussi souvent uniformément espacées le long de la circonférence.

Les instruments

Le « Questionnaire on Teacher Interaction » (Q.T.I.)

- 15 La construction du questionnaire de Wubbels et ses collaborateurs (Wubbels & Levy, 1993) trouve des racines dans le champ des théories de la personnalité et se base essentiellement sur les travaux de Leary (1957). Ce dernier, dans son travail de systématisation de la complexité de la personnalité, a construit un modèle circomplexe des comportements interpersonnels de 16 échelles qui comporte deux axes orthogonaux : (1) axe de proximité allant de la coopération à l'opposition et (2) axe d'influence allant de la domination à la soumission. Ces deux axes ont également été mis en exergue dans de très nombreuses recherches effectuées dans le domaine scolaire (Dunkin & Biddle, 1974 ; Foa, 1961).
- 16 Wubbels et ses collaborateurs (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993) l'ont adapté au milieu scolaire et en ont fait un outil à huit échelles, construit sur ces deux axes sous-jacents. Ils l'ont ensuite validé (analyses confirmatoires avec LISREL) et utilisé, principalement dans des classes de niveau secondaire, en Hollande, mais aussi aux

États-Unis, en Australie et en Angleterre (Wubbels & Levy, 1991 ; Ferguson & Fraser, 1999).

- 17 Les nombreuses utilisations du Questionnaire on Teacher Interaction ainsi que les résultats prometteurs des premières recherches nous ont incités à valider une version française de l'instrument. Cependant, afin de pouvoir utiliser cet instrument dans le cadre plus large d'une recherche portant sur la formation initiale des enseignants primaires, nous avons choisi d'adapter les items de base aux caractéristiques plus spécifiques d'une situation de stage pour le futur enseignant. Tout en gardant la structure et la signification des huit échelles, nous avons travaillé à aménager le questionnaire (suppression, modification et rajout d'items) que nous appelons « Profil Interpersonnel du Stagiaire » (P.I.S.).

Le « Profil Interpersonnel du Stagiaire » (P.I.S.)

- 18 La structure du profil correspond à une traduction et adaptation du modèle que propose Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993). On trouve donc dans la *figure 1* la répartition des huit échelles (ou octants) sur les deux axes. Pour la signification des échelles, on peut se référer au *tableau 1*.

Figure 1

Axes et échelles du P.I.S.
P.I.S. Axes and scales

Tableau 1/Table 1

ÉCHELLE	EXPLICATION
Directivité (AC)	Dirige, organise clairement, donne des intructions, a le contrôle, stimule.

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

Explication des échelles
Explanation of the scales

- 19 On peut observer dans la *figure 1* que la dénomination des extrémités de l'axe vertical, n'est plus « dominance vs soumission », mais « autorité vs subordination », termes qui sont beaucoup moins connotés négativement dans le milieu éducatif. Cette adaptation – allant dans le sens de ce que propose Lorr (1991) – permet de proposer un modèle qui correspond mieux aux interactions dans la classe, où les élèves peuvent avoir de l'autonomie, sans que l'on qualifie l'enseignant de soumis.
- 20 L'échelle *Directivité* (ou *Leadership*, en anglais) indique si l'enseignant est perçu comme étant la personne qui gère les activités en classe. Elle donne également un indice de l'engagement de ce dernier par rapport aux contenus enseignés. De grandes différences entre enseignants sur cette échelle peuvent s'expliquer en partie par le niveau des élèves (les plus jeunes ayant besoin d'un encadrement plus important) et par les méthodes didactiques utilisées (découverte vs transmission de connaissances).
- 21 Les échelles *Soutien* et *Empathie* sont relativement proches conceptuellement. La distinction entre elles réside dans le fait que pour la première, l'enseignant est l'initiateur des comportements de coopération, alors que pour la deuxième, c'est sa disponibilité qui est mise en évidence.
- 22 La *Responsabilisation* renvoie à la part d'autonomie laissée à l'élève. Elle indique la place de l'enfant en tant qu'acteur de la situation d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation, c'est un élément central et complexe dans ses rapports avec le fonctionnement de la classe (Ravestein, 1999).
- 23 Dans le quadrant « opposition-subordination », on trouve les échelles *Incertitude* et *Insatisfaction*. Un score élevé dans la première indique que l'enseignant est perçu comme ayant un manque de directivité qui a des conséquences négatives sur le fonctionnement de la classe – par opposition à la responsabilisation où la conséquence est positive puisque les élèves gèrent en partie les activités. Une *Insatisfaction* perçue par les élèves concerne des enseignants qui se montrent mécontents de leur classe. Elle peut être liée au phénomène de burn-out.

- 24 La *Réprimande* dépeint des comportements où l'enseignant gronde, voire punit ses élèves, c'est-à-dire les moments où il fait usage de son autorité, alors que la *Sévérité* caractérise le contrôle qu'il a pour éviter tout débordement dans la classe.
- 25 Dans le but de saisir les perceptions des acteurs de l'action éducative, plusieurs versions ont été utilisées. Les deux versions principales s'adressent l'une à l'enseignant, et l'autre aux élèves (individuellement) et portent sur les interactions telles qu'ils les perçoivent présentement (version « auto-perception » et version « élève »). Une autre version, intitulée « idéale », porte sur les interactions que le répondant juge comme étant idéales. Elle correspond à un but vers lequel tendre. Dans nos diverses passations, cette version n'a été proposée qu'aux enseignants-stagiaires, mais elle pourrait aussi faire l'objet d'une passation auprès des élèves.
- 26 Une dernière version utilisée, spécifique à la situation d'enseignants stagiaires, s'adresse au maître de stage (titulaire de la classe) qui donne son avis, par le biais de ce questionnaire, sur les interactions entre le stagiaire et les élèves. Elle permet donc de fournir un regard externe qui est souvent utilisé dans la formation des enseignants (Acheson & Gall, 1993).
- 27 L'utilisation de cette approche à 360° n'est pas propre à ce questionnaire, mais est très fréquemment proposée dans l'utilisation des instruments dont le but est de mesurer des aspects liés au climat social de la classe (Moos, 1979 ; Fisher & Fraser, 1983).
- 28 Le P.I.S. est un questionnaire individuel (cf. *Annexe 2*) qui comprend 40 items auxquels le sujet répond sur une échelle de Likert à 5 modalités. Il peut être passé de manière collective, chez des enfants dès 10 ans, et dans un laps de temps qui ne dépasse pas 20 minutes. Les résultats des différents profils peuvent être présentés de manière graphique afin de faciliter leur lecture (exemples : *figure 2*).

Figure 2

Exemple de profils
Example of profiles

Les validations du P.I.S.

Adaptation des items et premières versions

- 29 Tout le processus d'adaptation des items (cf. *Annexe 1*) a été réalisé avec l'aide d'enseignants primaires qui ont – lors de chaque étape – donné leur avis sur la pertinence des items, sur leur formulation afin que l'instrument soit à la portée d'élèves concernés.

- 30 La première démarche dans le processus de validation a été de traduire le questionnaire tel quel (64 items), d'en simplifier le vocabulaire et les tournures grammaticales, et de le proposer à des élèves ($N = 318$) de 12 classes de 5^e et 6^e primaire du système scolaire fribourgeois (élèves de 11 à 13 ans). Ce premier test nous a permis de mettre en évidence des difficultés de compréhension des énoncés. En effet, le questionnaire de Wubbels n'a été utilisé généralement qu'au niveau secondaire (élèves de 14-16 ans) donc auprès d'élèves plus âgés (Wubbels & Levy, 1993). Les nombreuses questions de vocabulaire que nous ont posées les élèves durant la passation nous ont persuadés de simplifier encore certains items.
- 31 Parallèlement, cette première mouture a été présentée à des stagiaires, mais uniquement pour les versions « idéal », « maître de stage » et « auto-perception » ($N = 174$) puisque le stage se déroulait dans des classes de 1^{re} et 2^e année primaire (élèves de 7 à 9 ans). L'ensemble des réponses a permis de tenter une première analyse factorielle et de reformuler, voire d'écarter des items n'entrant pas dans la structure.
- 32 Dans une deuxième étape, le questionnaire remanié (appelé Profil Interpersonnel de l'Enseignant – P.I.E. 2 ; 57 items) a été utilisé dans les classes de quelques enseignants demandeurs et nous a donné l'occasion d'améliorer encore certains items ($N = 99$).
- 33 La troisième étape a été réalisée sur un échantillon d'élèves bien plus important ($N = 1\,030$), tout en récoltant des données sur trois autres versions auprès des 53 enseignants-stagiaires de l'École Normale Cantonale de Fribourg. Nous avons choisi d'utiliser les résultats de cette passation pour parfaire encore cet instrument.
- 34 La dernière étape, identique à la précédente dans ses modalités, a été effectuée durant le 1^{er} trimestre 2002 avec une version presque définitive du questionnaire (appelé cette fois-ci « Profil Interpersonnel du Stagiaire – P.I.S. »). Bien que cette version ait été construite avec 45 items, nous avons pour objectif de garder finalement 5 items par échelle (40 au total), et d'écarter donc les items ayant la plus mauvaise distribution avant les analyses confirmatoires. Avec le concours des 53 enseignants-stagiaires de la nouvelle promotion à l'École Normale, de leurs maîtres de stage et leurs élèves des classes de 5^e et 6^e primaire dans lesquelles ils sont allés durant quatre semaines, nous avons récolté les données correspondant à 1 174 profils (53 profils « idéal », 53 profils « auto-perception », 53 profils « maître de stage » et 1 015 profils « élève » portant sur les 53 stagiaires).

Résultats de la validation

- 35 Pour effectuer une validation, il existe diverses approches (Vrignaud, 2002) qui présentent des avantages et des inconvénients selon le type de données et de résultats que le chercheur veut obtenir. Nous avons opté pour une démarche en deux temps : premièrement une analyse au niveau des items ; deuxièmement une validation qui inclut la structure circomplexe.

Analyse au niveau des items

- 36 La taille de notre échantillon ne nous restreint pas, *a priori*, sur le choix de la méthode. En ce qui concerne la distribution des items, un regard plus critique doit être posé. Si la normalité que requiert certaines méthodes est ignorée par de nombreux chercheurs – ce que relèvent West, Finch et Curran (1995) dans leurs travaux – il nous semble

important d'examiner les biais liés aux distributions, bien que nos items ne dépassent pas des indices d'asymétrie et de voussure qualifiés d'extrêmes (Kline, 1998).

- 37 Parmi les méthodes d'estimation les plus utilisées, celle du « maximum de vraisemblance » (M.L. : Maximum Likelihood) vient en tête et a fait l'objet d'un nombre prédominant de recherches. Sous des conditions de non-normalité plus précisément, le M.L. donne des résultats plus stables et plus réalistes sur tous les indices, comparé aux autres méthodes (Olsson, Foss, Troye & Howell, 2000). C'est donc une analyse factorielle confirmatoire calculée avec cette méthode que nous avons choisie pour valider notre instrument. L'objectif est de tester l'appartenance des items aux huit échelles, sans se préoccuper momentanément des liens entre ces dernières (les corrélations entre les variables latentes ne sont pas fixées dans le modèle que nous testons ici).
- 38 En ce qui concerne les indicateurs, nous avons retenu les suivants (Bollen, 1989 ; Byrne, 1998, Kline, 1998) :
- C.M.I.N. inférieur ou égal à 3.
 - A.G.F.I. (Adjusted Goodness of Fit Index) supérieur ou égal à .90.
 - R.M.S.E.A. (Root Mean Square Error of Approximation) inférieur ou égal à .05 et PCLOSE (P for test of close fit) supérieur à .05.
- 39 L'analyse factorielle confirmatoire – effectuée à l'aide du logiciel AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999) – donne des résultats acceptables et confirme la structure factorielle des échelles du questionnaire traduit. Plus précisément, on trouve : $C.M.I.N._{(712)} = 2.32$; A.G.F.I. = .92 ; R.M.S.E.A. = .034 (PCLOSE = 1.0), l'intervalle de confiance à .90 étant compris entre .031 et .036. De plus, les indices de consistance interne (α de Cronbach) des huit facteurs sont globalement satisfaisants (voir *tableau 2*).

Tableau 2/Table 2

FACTEUR		α
1	Directivité (AC)	.77
2	Soutien (CA)	.80
3	Empathie (CS)	.80
3	Responsabilisation (SC)	.76
5	Incertitude (SO)	.66
6	Insatisfaction (OS)	.75
7	Réprimande (OA)	.86
8	Sévérité (AO)	.75

Consistance interne des huit échelles
Internal consistency of the eight scales

Structure géométrique du circomplexe

- 40 À l'instar de la validation d'autres modèles circomplexes (Vrignaud & Bernaud, 1996), nous avons choisi d'analyser dans un premier temps la matrice des corrélations, et par la suite, d'utiliser une analyse confirmatoire pour tester – cette fois-ci – la structure octogonale du P.I.S.
- 41 Nous nous attendons à ce que les corrélations entre les variables latentes diminuent plus ces variables sont éloignées l'une de l'autre (plus l'angle entre elles est important). Dans le tableau 3, nous présentons, en dessous de la diagonale, les valeurs des corrélations, et en dessus, les quatre paramètres dont les relations postulées (selon l'hypothèse de relation d'ordre circulaire) sont : $r_1 > r_2 > r_3 > r_4$. Comme le suggèrent Hubert et Arabie (1987), nous avons compté le nombre de comparaisons deux à deux qui satisfont à ces relations d'ordre. Sur les 288 prédictions (pour un modèle à 8 échelles), 243 vont dans le sens attendu. Les divergences avec le modèle théorique ne sont pas dues à l'ordre des échelles sur la circonférence, mais principalement à des espacements irréguliers entre elles. Globalement, on observe un rapprochement entre les quatre échelles se trouvant à droite de l'axe vertical (AC, CA, CS et SC), ainsi qu'entre celles à gauche de cet axe (SO, OS, OA et AO).

Tableau 3/Table 3

	AC	CA	CS	SC	SO	OS	OA	AO
AC		r_1	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2	r_1
CA	.54		r_1	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2
CS	.56	.65		r_1	r_2	r_3	r_4	r_3
SC	.31	.39	.44		r_1	r_2	r_3	r_4
SO	-.46	-.32	-.33	-.06		r_1	r_2	r_3
OS	-.39	-.39	-.48	-.21	.50		r_1	r_2
OA	-.33	-.37	-.42	-.20	.33	.58		r_1
AO	-.04	-.15	-.19	-.14	.14	.35	.51	

Matrice de corrélations des huit échelles du P.I.S.
Correlation matrix of the eight P.I.S. scales

- 42 En ce qui concerne l'analyse confirmatoire, nous avons opté pour un modèle à quatre paramètres (4 types différents de corrélations ; cf. tableau 3). Bien que ce modèle n'intègre pas de contraintes sur la relation d'ordre entre les paramètres, il présente cependant un compromis intéressant entre le modèle quasi-circomplexe et le modèle à un seul paramètre (Vrignaud & Bernaud, 1996). Pour effectuer cette analyse confirmatoire avec le logiciel AMOS, nous avons donc ajouté à notre modèle les quatre

paramètres, tout en gardant comme variables observées les items du questionnaire (et non leur moyenne).

- 43 Les résultats de cette analyse, bien qu'un peu inférieurs à ceux de l'analyse précédente (à cause des contraintes supplémentaires), sont tout de même satisfaisants. On trouve pour les différents indicateurs les valeurs suivantes : $C.M.I.N._{(736)} = 2.82$; $A.G.F.I. = .90$; $R.M.S.E.A. = .039$ ($PCLOSE = 1.0$), l'intervalle de confiance à .90 étant compris entre .037 et .041.
- 44 En dépit de la traduction des items du questionnaire d'origine, de son adaptation à des classes de l'école primaire et de la réduction du nombre d'items par échelle, le P.I.S. conserve une structure circomplexe honorable, bien que la forme d'octogone régulier proposée ne corresponde que partiellement à la réalité. Si l'ordre des échelles semble cohérent, les angles entre celles-ci ne semblent pas équivalents. Cependant, pour des raisons pratiques de représentation graphique des profils, nous conservons ce modèle tel quel.

Conclusion

- 45 L'adaptation et la validation d'un outil, qui plus est pour une population sensiblement différente, sont toujours un défi pour le chercheur. Cependant, la présence d'une construction théorique sous-jacente solide est un atout et une garantie de réussite.
- 46 L'instrument, tel que nous le proposons une fois validé, est directement utilisable au sein de la classe. Il est adapté à des élèves dès 10 ans et permet de saisir une « photo » instantanée des représentations des interactions enseignants-élèves chez les divers participants de l'action éducative. Son utilité peut être multiple. Dans le domaine de la recherche tout d'abord, le P.I.S. permet d'obtenir des données quantitatives sur les perceptions des enseignants et/ou des élèves. Les profils ainsi obtenus (ainsi que les divergences entre ces profils) peuvent aider à la compréhension des mécanismes en jeu dans la dynamique de la classe et dans le travail des élèves, comme l'ont permis les recherches dans le domaine plus large du climat social de la classe (Wright & Cowen, 1982 ; Cheng, 1994).
- 47 Le praticien peut lui aussi faire passer ce questionnaire pour générer les profils qui serviront de base pour des discussions menées avec l'ensemble de la classe dans un but d'amélioration des relations (Gilly, 1976). En exprimant concrètement leurs représentations (réelles ou idéales), élèves et enseignants se donnent un point de départ à la résolution d'éventuelles divergences génératrices de conflits.
- 48 À l'instar des échelles sociométriques, le psychologue scolaire peut lui aussi utiliser le P.I.S. pour comprendre comment les relations dans la classe sont perçues par un élève particulier, en le comparant par exemple avec les perceptions de ses pairs (Frederickson & Furnham, 1998).
- 49 Finalement, ce type d'instrument peut jouer un rôle pertinent dans la formation des enseignants (Gilly, 1980). Le feed-back que constituent les profils fournis par les élèves (et par le maître d'accueil) peuvent aider le futur enseignant en stage, lui donner des repères sur sa manière d'interagir et peut constituer un moyen très efficace pour initier des changements (Tuckman & Oliver, 1968 ; Keutzer, 1993).
- 50 Il faut cependant rester vigilant quant à l'interprétation des scores. L'instrument a pour objectif de mettre en lumière les représentations au sujet des interactions (dans

lesquelles enseignant et élèves sont impliqués mutuellement) et non pas des mesures objectives des compétences de l'enseignant. Une utilisation à bon escient du P.I.S. doit se faire dans cette optique.

BIBLIOGRAPHIE

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Trad. fr. : J. Heynemand & D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Sciences de l'Éducation*, 4-5, 65-94.
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago : Smallwaters Corporation.
- Barker, R. G. (1963). *The stream of behavior*. New York : Appleton Century Crofts.
- Bennacer, H. (1991). Échelle de l'Environnement social de la Classe (E.E.C). *Psychologie et Psychométrie*, 12, 3, 59-75.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York : John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance : an effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62, 3, 221-239.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Ferguson, P. D., & Fraser, B. J. (1999). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research*, 1, 3, 369-383.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 1, 55-61.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading : Addison-Wesley.
- Foa, U. G. (1961). Convergences in the analysis of the structure of interpersonal behavior. *Psychological Review*, 68, 5, 341-353.
- Fraser, B. J. (1995). Classroom environments. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. (pp. 344-348). Oxford : Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments : Manual for Learning Environment Inventory (L.E.I.) and My Class Inventory (M.C.I.)* (3rd ed.). Perth : Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Effects of classroom psychosocial environment on student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 3, 374-377.

- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments : evaluation, antecedents and consequences*. Oxford : Pergamon Press.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Sociometric-status-group classification of mainstreamed children who have moderate learning difficulties : an investigation of personal and environmental factors. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4, 772-783.
- Genoud, P. A. (1999). *Perception du climat social de la classe et motivation de l'élève : une recherche au niveau secondaire*. Mémoire de licence non publié, Université de Fribourg, Suisse.
- Gilly, M. (1976). À propos des rapports enseignant-enseigné : la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu ? *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du VI^e congrès international des sciences de l'éducation, (Vol. II, pp. 453-459). Paris : E.P.I.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : P.U.F.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis : The Radex. In P. F. Lazarsfeld (Ed.), *Mathematical thinking in the social sciences* (pp. 258-348). Glencoe : The Free Press.
- Hubert, L., & Arabie, P. (1987). Evaluating order hypotheses within proximity matrices. *Psychological Bulletin*, 102, 1, 172-178.
- Keutzer, C. S. (1993). Midterm evaluation of teaching provides helpful feedback to instructors. *Teaching of Psychology*, 20, 4, 238-240.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York : The Guilford Press.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality : A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York : Ronald Press Company.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Trad. fr. : M. Faucheux & C. Faucheux. Paris : P.U.F.
- Lorr, M. (1991). A redefinition of dominance. *Personal and Individual Differences*, 12, 9, 877-879.
- Marjoribanks, K. (1990). Environmental measures. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 428-432). Oxford : Pergamon Press.
- Marrow, A. J. (1972). *Kurt Lewin : sa vie et son œuvre*. Paris : E.S.F.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments : a social ecological approach*. New York / London / Sydney / Toronto : John Wiley & Sons.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Murray, H. A. et al. (1947). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press.
- Oberholzer, V. (2001). *Jeux et enjeux des interactions maître-élèves en classe* (Travaux de l'Institut de Psychologie 1). Lausanne : Université – Faculté des Sciences Sociales et Politiques.
- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V., & Howell, R. D. (2000). The performance of M.L., G.L.S., and W.L.S. estimation in Structural Equation Modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling*, 7, 4, 557-595.

- Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 17-45). Washington DC : American Psychological Association.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Liège : Labor.
- Stern, G. G. (1970). *People in context*. New York : Wiley.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 1, 93-102.
- Tuckman, B. W., & Oliver, W. F. (1968). Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. *Journal of Educational Psychology*, 59, 4, 297-301.
- Von Saldern, M. (1992). *Social climate in the classroom*. Münster / New York : Waxmann.
- Vrignaud, P. (2002). Le circomplexe : Nouvelles approches pour un modèle ancien. In A. Flieller, C. Bocéréan, J.-L. Kop, E. Thiébaud, A.-M. Toniolo, & J. Tournois (Eds.), *Questions de psychologie différentielle* (pp. 61-66). Rennes : P.U.R.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (1996). *Inventaire d'Intérêts Strong. Manuel des études de validation françaises : Les échelles d'intérêts généraux et spécifiques (nouvelle édition augmentée)*. Paris : E.A.P.
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 6, 414-419.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1980). Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 225-238.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling : Concepts issues, and applications*. Thousand Oaks : Sage.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like ? Interpersonal relationships in education*. London / Washington D.C. : Falmer Press.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like ? Interpersonal relationships in education* (pp. 13-28). London / Washington D.C. : Falmer Press.
- Wright, S., & Cowen, E. L. (1982). Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 10, 6, 687-703.

NOTES

1. Le style direct comprend des comportements où l'enseignant est directif vis-à-vis du déroulement de la leçon (p. ex. présente la matière de manière magistrale, donne des ordres ou des consignes, critique le comportement d'un élève, ...). Le style indirect concerne des

comportements qui favorisent la participation de l'élève (ex. accepte positivement les sentiments de l'élève, pose des questions, clarifie une idée émise par un élève, ...).

RÉSUMÉS

Les recherches qui ont pour objectif l'analyse des interactions enseignant-élèves ont montré une grande diversité dans les dispositifs méthodologiques utilisés. À côté des méthodes qui privilégient l'observation et l'emploi de grilles de codage, on trouve de nombreux travaux – issus en particulier des recherches sur le climat de la classe – qui s'intéressent à la perception (subjective) des élèves et de leurs enseignants. Cet article présente une adaptation en français du Questionnaire on Teacher Interaction (modèle circomplexe), qui a été validé auprès d'une population d'enseignants en formation et de leurs élèves. La version finale comporte 40 items et possède des qualités psychométriques satisfaisantes.

Research aiming to analyze teacher-pupil interactions has shown vast diversity in the methods used. In addition to methods favoring observation and the use of coding tables, there are several studies which have shown interest in the (subjective) perception that pupils have of their teachers—in particular research in the classroom environment. This article introduces a French adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction (circumplex model), which was validated using a population of trainee teachers and their pupils. The final version contains 40 items and shows satisfactory psychometric characteristics.

INDEX

Mots-clés : Analyse factorielle confirmatoire, Circomplexe, Interactions enseignant-élèves, Profil d'interaction

Keywords : circumplex, Confirmatory factor analysis, Interaction profile, Teacher-pupil interactions

AUTEUR

PHILIPPE GENOUD

Philippe Genoud, licencié en Lettres, est collaborateur scientifique au département des sciences de l'éducation et à l'unité de psychologie clinique de l'Université de Fribourg. Principaux domaines de spécialisation : climat social de la classe, interactions enseignant-élèves, méthodologie de la recherche. Contact : Université de Fribourg, Département des Sciences de l'Éducation, Faucigny 2, CH-1700 Fribourg. Courriel : philippe.genoud@unifr.ch