



Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire

Norm of internality, physical attractiveness and school evaluation

Cyril Tarquinia et Pascale Tarquinia



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5141>

DOI : [10.4000/osp.5141](https://doi.org/10.4000/osp.5141)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Référence électronique

Cyril Tarquinia et Pascale Tarquinia, « Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/3 | 2001, mis en ligne le 15 septembre 2004, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5141> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5141>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire

Norm of internality, psysical attractiveness and school evaluation

Cyril Tarquinia et Pascale Tarquinia

Introduction¹

L'idée que des élèves puissent en matière d'évaluation scolaire faire l'objet soit de renforcements positifs, soit de renforcements négatifs sur la seule base de leur apparence physique peut paraître surprenante. Pourtant, force est de constater qu'il existe dans la littérature de nombreux travaux qui viennent appuyer un tel fait. Dion (1973) a par exemple montré qu'en contexte scolaire les enseignants ont plus tendance à récompenser le travail d'un enfant qui a un physique agréable que celui d'un enfant avec un physique disons moins attractif. L'enfant attractif, s'il se conduit mal sera puni moins sévèrement que celui dont le physique est peu attrayant (Ambady & Rosenthal, 1993 ; Boyatzis, Baloff, & Durieux, 1998; Brewis, 1999; Bruchon-Schweitzer, 1990; Kanazawa & Still, 2000; Landy & Sigall, 1974). D'autres travaux montrent que les personnes attrayantes se voient régulièrement attribuer des caractéristiques qui leur sont favorables et suscitent des attentes en termes de succès, mobilisant ainsi le stéréotype de la beauté selon lequel « ce qui est beau est bon » (Dion, Berscheid, & Walster, 1972; Heilman & Saruwatari, 1979). Cependant, si les recherches sont unanimes pour montrer un effet de l'apparence physique sur le jugement des enfants (Boyatzis, Baloff, & Durieux, 1998 ; Landy & Sigall, 1974; Myers, 1995), des recherches plus récentes, également réalisées en milieu scolaire (Delmas, Py, & Somat, 1988; Dubois, 1994, 1995; Dubois & Le Poulter, 1991; Py & Somat, 1990; 1991) semblent montrer qu'une certaine manière de s'auto-présenter peut selon les cas orienter plus ou moins favorablement les jugements scolaires. Il est en effet admis (cf. pour revue Dubois, 1994) que le recours par les élèves à des explications personnelles (dites internes), mettant en avant leurs responsabilités (traits de personnalité, capacité, effort...) favorise les évaluations scolaires par opposition aux explications (dites

externes) rejetant plutôt la responsabilité des événements sur l'extérieur (les autres, la situation...). Que peut-il advenir des évaluations scolaires si un élève utilise des stratégies d'explications internes *versus* externes pour se présenter et si par ailleurs son physique l'avantage *versus* ne l'avantage pas ? L'internalité va-t-elle infléchir les décisions dans un sens favorable ?

À travers cette étude il s'agit pour nous de considérer la prédilection pour les personnes attractives et les personnes internes comme deux biais de positivité qui interviennent dans les jugements que l'on porte sur autrui. Nous désignerons par biais de positivité la tendance qu'ont les individus à accorder plus d'importance dans leurs jugements aux caractéristiques positives des gens, qu'il s'agisse de caractéristiques personnologiques, d'intentions, de comportements ou d'attractivité physique (Lewicka, Czapinski, & Peeters, 1992 ; McGuire & McGuire, 1992). Un tel biais (pour les explications internes et pour l'attractivité physique) va se manifester dans la mesure où il va se traduire par une valorisation et donc une sélection des informations connotées positivement ou valorisées socialement. Or, comme nous le montrerons dans cette étude ce biais est à l'oeuvre dans les évaluations que les enseignants produisent à l'égard des élèves, même si en matière d'attractivité physique il se révèle parfois avoir un effet contre-intuitif.

Le biais de positivité de la beauté : « Ce qui est beau est bon »

Les toutes premières études consacrées à l'impact de l'attrait physique sur les évaluations d'autrui ont montré l'existence d'un véritable stéréotype selon lequel la beauté équivaut à la bonté (Dion, Berscheid, & Walster, 1972). Un tel stéréotype est vérifié chez les adultes comme chez les enfants et est généralisable à divers contextes situationnels (école, justice, évaluations professionnelles). Des attributions causales en faveur des sujets beaux ou laids tenteraient d'expliquer ce stéréotype. D'une manière générale, on peut dire qu'un sujet non attrayant est considéré responsable de ses erreurs, alors qu'un sujet plutôt attrayant n'est jugé responsable que de ses succès (s'il réussit, c'est en raison de son intelligence alors que s'il échoue, c'est un « accident de parcours »). En d'autres termes, les succès des sujets « attrayants » et les échecs des sujets « non attrayants » seraient expliqués par des dispositions personnelles. Dès sa scolarisation, l'enfant semble être évalué différemment selon son apparence physique. Comme le montrent Clifford et Walster (1973) les élèves considérés comme beaux seraient évalués plus favorablement par les enseignants que les élèves moins beaux, cela quel que soit le sexe et l'âge des enfants (Adams, 1977a, 1977b; La Voie & Adams, 1974; Marwit, Marwit, & Walker, 1978; Myers, 1998; Omote, 1997 ; Ross & Salvia, 1975). Ainsi, les personnes plutôt jolies se voient attribuées des traits de personnalité plus enviables et des compétences plus exacerbées (Berscheid & Walster, 1974 ; Dion, 1977). Les effets sociaux de l'attrait physique affectent la vie des enfants tout au long de leur scolarité, de l'école primaire (Dion, 1973; Omote, 1997) jusqu'au collège (Boyatzis, Baloff, & Durieux, 1998). Il dépasse d'ailleurs le contexte scolaire puisque l'on a observé que les enfants attractifs étaient traités plus chaleureusement non seulement par leurs parents, mais également par des personnes qui ne les connaissaient pas *a priori* (Berscheid & Walster, 1974 ; Bull Sz. Rumsey, 1988 ; Langlois, 1986 ; Montepare & Zebrowitz, 1998; Zebrowitz, 1997). Cette attention un peu particulière que reçoivent les

personnes physiquement attirantes semble en retour influencer sur leurs traits de caractère, ainsi que sur leurs manières d'être. Cette forme particulière d'auto-réalisation des prophéties liées à l'apparence physique a d'ailleurs fait l'objet de quelques recherches réalisées principalement avec des adultes (Snyder, 1992; Snyder, Tanke, & Berscheid, 1977; Sorrell & Nowak, 1981) indiquant que dans certaines situations sans connaître les attentes initiales que des hommes entretenaient vis-à-vis d'elles (qu'elles soient sociables, équilibrées, drôles...) des femmes finissaient par émettre des comportements conformes à ces attentes. Les auteurs ont ainsi pu démontrer que les stéréotypes liés à l'apparence physique (par exemple celui qui associe la beauté et la sociabilité a été souvent utilisé) pouvaient créer leur propre réalité sociale, en canalisant l'interaction sociale d'une façon qui amène l'individu stéréotypé à confirmer par ses comportements le stéréotype de celui qui le perçoit. Cependant, on notera que l'effet de l'attractivité physique en contexte scolaire reste relatif, car il peut être affaibli, voire annulé lorsque des informations concurrentes, telles que les performances scolaires sont mises à la disposition des évaluateurs (Adams & La Voie, 1974; Gunnarson, 1997; Herman, Zanna, & Higgins, 1986). L'attractivité *versus* non attractivité des élèves, bien que directement accessible n'est donc pas suffisante à elle seule pour déterminer la nature des évaluations scolaires. Outre, des critères plus « objectifs » reposant sur les performances scolaires des élèves, d'autres facteurs liés à leur personnalité ou aux attentes normatives ont également des effets importants. Parmi ces facteurs, l'internalité contribue aussi à l'orientation plus ou moins favorable des évaluations scolaires (Dubois, 1994; Dubois & Le Poulitier, 1991).

Évaluation scolaire et internalité

Plusieurs recherches, en matière de *Locus of Control* (explication par les sujets de ce qui leur arrive et du rôle des renforcements dans l'orientation de leurs conduites) 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 réussissent le mieux sur le plan scolaire (Bar-Tal & Bar-Zohar, 1977; Findley & Cooper, 1983). La plupart de ces recherches expliquent la corrélation positive, souvent 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. pour une revue Dubois, 1987). Certains auteurs se sont demandés si la réussite des internes ne relevait pas pour une large part du fait que l'on préfère dans notre culture les individus internes. Ce point de vue amorcé par Stern et Manifold (1977), puis 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 socialement convenable d'exprimer (Dubois, 1994). 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 relatives aux renforcements et les inférences relatives aux comportements ². 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, 1997a, b; Pansu & Gilibert, 2001). Dans cette perspective, les explications internes sont socialement désirables et valorisées (c'est-à-dire utiles) reflétant ainsi 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 & Le Poulter, 1986).

Au regard des travaux sur la norme d'internalité quatre constats s'imposent : Les explications internes sont socialement désirables (Dubois, 1988a ; Jellison & 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.

Les explications internes sont davantage l'expression des groupes sociaux favorisés (Beauvois & Le Poulter, 1986; Claes, 1981).

La norme d'internalité fait l'objet d'un apprentissage qui transite par les dispositifs socio-éducatifs (école, stage de formation ...). S'il a été observé qu'en avançant en âge l'enfant privilégie les explications internes, l'évolution avec l'âge de ce type d'explications 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 6e, 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 sujets (de leurs facultés cognitives) que d'un apprentissage sacionormatif.

La norme d'internalité est indissociable de l'activité d'évaluation et renvoie à des attributions de valeurs. Plusieurs résultats obtenus dans le cadre du paradigme des juges ³ ont montré que des agents sociaux (enseignants, formateurs, cadres, consultants) placés en position de juger autrui (élèves, étudiants, salariés...) attribuent plus de valeur et émettent à l'égard de cet autrui un meilleur jugement si celui-ci est connu pour fournir des explications internes (Beauvois, Bourjade, & Pansu, 1991; Bressoux & Pansu, 1998, 2001; Castra, 1995; Dubois & Le Poulter, 1991 ; Luminet, 1996; Py & Somat, 1991).

Problématique et hypothèses

En matière d'évaluation scolaire Dubois et Le Poulter (1991) ont montré comment les enseignants accordent de l'importance aux explications internes pour organiser leur décision de jugement. Un tel résultat mérite d'être souligné car il apporte la preuve que l'attribution de valeur aux élèves repérés comme internes n'intervient pas comme un palliatif permettant de porter un jugement en l'absence d'autres informations. Au contraire, il est apparu que cette attribution de valeur était bien constitutive de la pratique évaluative des enseignants. Ainsi, les situations surnormatives ⁴ (Beauvois, 1994) telles que la situation d'évaluation scolaire conduisent à une forme d'efficacité sociale des internes : les élèves privilégiant le registre interne d'explication causale étant mieux évalués par les enseignants que ceux qui privilégient le registre externe. De plus comme nous l'avons souligné d'autres critères comme l'attractivité physique conduisent à une forme de valorisation sociale. Cette dernière permet une personnalisation de la cible qui ne s'appréhende plus seulement à travers ses réponses à un questionnaire d'internalité, mais également à travers son apparence physique.

Cette dernière peut aussi provoquer chez l'évaluateur une plus ou moins grande bienveillance et agir comme un biais de jugement.

On peut s'interroger sur la manière dont ces deux dimensions (internalité et attractivité physique) vont réguler les évaluations scolaires que des enseignants pourraient porter sur des élèves selon leur niveau scolaire moyen ou moyen-faible. Nous faisons à cet égard plusieurs hypothèses. En ce qui concerne les effets principaux des différentes variables, nous pensons que les élèves présentant des résultats moyens (*versus* moyens-faibles), comme les élèves présentés comme internes (*versus* externes) et enfin les élèves attractifs (*versus* non-attractifs) feront l'objet d'évaluations plus positives de la part des enseignants. Enfin, concernant l'effet conjoint des différentes variables nous pensons, d'une part, que le caractère attractif des élèves devrait accentuer l'effet positif de l'internalité et réduire l'effet négatif de l'externalité (modèle additif). D'autre part, nous supposons que le caractère non-attractif des élèves devrait moduler l'effet de l'internalité et accentuer le caractère négatif de l'externalité (modèle soustractif).

Présentation générale

Dans le cadre du paradigme des juges des professeurs des écoles en formation devaient produire des jugements sur un élève de C.M.2 pour décider de son passage en classe de sixième. La présentation des élèves se faisait à partir de portraits fictifs composés d'un bulletin scolaire (élève moyen *versus* élève moyen-faible), d'une photographie en couleur présentant un élève qui avait été dans une phase antérieure jugé comme attractif *versus* non attractif et d'un questionnaire d'internalité. L'élève en question pouvait selon les cas être de sexe masculin ou féminin, l'impact de l'attractivité pouvant être différent selon le sexe de la cible (Langlois & Styczynski, 1979; Rich, 1975; Schwibbe & Schwibbe, 1981).

Méthode

Participants

élèves professeurs des écoles en première et deuxième année de formation ont participé à cette étude. Tous les élèves professeurs étaient de sexe féminin ⁵⁾. L'âge moyen des sujets était de 25, 27 ans ($SD = 3.14$). Tous de nationalité française, les sujets ont été rencontrés dans le cadre de leur enseignement dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres de Lorraine. Tous avaient eu la charge d'une classe depuis leur entrée en formation. Le cursus de formation des sujets était multiple (S.T.A.P.S., Physique, Lettres, Mathématiques, ...), nous avons éliminé de notre étude les étudiants ayant suivi un cursus de psychologie, parce qu'ils étaient susceptibles d'identifier les variables manipulées dans l'expérience.

Matériel

Les dossiers étaient composés de trois éléments (une photographie de l'élève, un bulletin scolaire et une échelle d'internalité) qui ont tous fait l'objet d'une élaboration particulière.

Photographies

Le pré-test des photographies a nécessité quatre étapes :

Première étape : Nous avons réalisé 175 photographies d'élèves des classes de C.M.2 de certaines écoles de la région de Metz. Ces photographies ont été réalisées par nos soins et ont été standardisées comme suit : même distance de l'objectif, même vêtement (une chemise bleue) pour tous les portraits, même fond (un drap jaune), même expression faciale (pas de sourire).

Deuxième étape : Nous avons opéré une première sélection des photographies en éliminant les enfants qui ne regardaient pas l'objectif, qui avaient des lunettes, qui souriaient, ainsi que les enfants de couleurs ⁶. Cent deux photographies ont été conservées.

Troisième étape : Après avoir fait la distinction entre filles ($n = 65$ photographies) et garçons ($n = 37$ photographies), nous avons demandé à 20 étudiantes de psychologie âgées de 22 à 24 ans de faire un pré-tri. Elles devaient pour les filles et les garçons sélectionner les cinq photographies les plus attrayantes et les cinq photographies les moins attrayantes (soit au total 20 photographies). Nous n'avons conservé que les photographies ayant fait l'objet d'un accord inter-juges supérieur ou égal à 75 %. Treize photographies ont répondu à ce critère : quatre qui représentaient un garçon attrayant, trois qui représentaient un garçon non attrayant, trois qui concernaient une fille attrayante et trois qui concernaient une fille non attrayante.

Quatrième étape : Lors de cette dernière étape 19 professeurs des écoles en formation, de sexe féminin et âgées en moyenne de 24 ans ($SD = 1.58$) devaient juger le caractère plus ou moins attractif des photographies retenues à l'issue de la troisième étape. Les participants disposaient pour ce faire d'une échelle de Likert en 7 points (de 1 pas du tout attractif à 7 très attractif) associée à chacune des photographies. Pour chacune d'entre elles, les participants devaient se prononcer quant aux qualités esthétiques de l'enfant présenté. Les résultats ont été résumés dans le *tableau 1*.

TABLEAU 1. Moyennes et écart-types des évaluations réalisées par les juges sur les différentes photographies selon le sexe et l'attirance a priori

NUMÉRO DES PHOTOGRAPHIES		1		2		3		4	
Garçon attrayant		5.5a	0.85	2.21a	1.89a	0.93	5.1a	0.65	3.78b
Garçon non attrayant	m SD	1.08	5.2a	0.91	5a		1.61	5.8b	0.95
Fille attrayante	m SD	1.68a	0.74		1.10	2.68b	3.42b	1.46	
Fille non attrayante					1.24				4.5d
									0.90

Les moyennes assorties d'une lettre différente en ligne diffèrent significativement (t appariés) à $p < .05$

TABLE 1. Means and standard deviations of judges' evaluations of pupil photographs, by sex and a priori attractiveness

Pour la phase expérimentale, nous avons conservé les photographies qui ont conduit aux résultats les plus discriminants en ce qui concerne le caractère attractif (moyennes élevées : respectivement la photographie n° 2 pour le garçon et la photographie n° 3 pour la fille) *versus* non attractif (moyennes faibles : respectivement la photographie n° 2 pour le garçon et la photographie n° 1 pour la fille) ⁷.

Bulletins et niveaux scolaires

Il nous a semblé que les effets des variables attractivité et internalité ne pouvaient pas se manifester dans n'importe quel contexte. Comme Dubois et Le Poulter (1991) en matière d'internalité et Gunnarson (1997) en ce qui concerne l'étude de l'attractivité physique nous sommes partis du principe selon lequel l'effet de ces deux variables risquait d'être affaibli voire annulé si des informations concurrentes telles que des performances scolaires trop élevées ou trop faibles étaient présentées aux enseignants. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de ne présenter les sujets qu'à partir des niveaux scolaires moyen et moyen-faible. L'élaboration des bulletins scolaires relatifs à ces deux niveaux scolaires s'est réalisée grâce au concours de cinq enseignants en poste depuis plus de six ans et en charge de classes de C.M.2. Ils ont ensuite été validés auprès de douze autres enseignants. Il leur était demandé de catégoriser quatre bulletins scolaires (élaborés par les cinq professeurs des écoles et composés de notations spécifiques) censés renvoyer à un niveau moyen et un niveau moyen-faible à partir de sept niveaux scolaires (élève très faible, élève faible, élève moyen-faible, élève moyen, élève moyen-fort, élève fort et élève très fort). Pour notre étude un bulletin scolaire de niveau moyen et un bulletin de niveau moyen-faible ont fait l'objet d'un consensus et ont été retenus. Les enseignants disposaient d'un bulletin scolaire (élève moyen *versus* moyen-faible) rassemblant les résultats scolaires du cycle trois (cours élémentaire 2e année (C.E.2), cours moyen première année (C.M.1) et cours moyen deuxième année (C.M.2)). Il reproduisait la nomenclature des bulletins effectivement utilisés dans les écoles, à savoir pour les trois années et les trois trimestres les notes en lecture, orthographe/dictée, grammaire, expression écrite, calcul mental, techniques opératoires, logique/problèmes, géométrie, histoire/géographie, sciences et poésie. La moyenne générale pour les trois trimestres était à chaque fois précisée, ainsi que la moyenne générale de la classe.

La date de naissance de l'élève était précisée, afin de signaler qu'il n'était ni de fin ni de début d'année ⁸). De la même manière, il était porté à la connaissance de l'enseignant que l'élève n'avait jamais redoublé lors de sa scolarité.

Le questionnaire d'internalité

Le dossier comprenait également dix items du questionnaire d'internalité de Dubois (1985) élaborés pour les élèves scolarisés en primaire. Ce questionnaire d'internalité était composé de 16 items évoquant chacun un événement psychologique qui pouvait selon les cas être un renforcement (Lefcourt, 1966; Phares, 1968 ; Rotter, 1966) ou un comportement (Heider, 1958 ; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967). Chacun de ces événements était suivi lui-même de deux explications causales une interne et une externe.

Exemples :

Lorsqu'ils sont félicités pour avoir su réciter leur poésie, (renforcement positif),

certaines enfants disent : « c'est parce que je l'ai apprise » (explication interne).

d'autres enfants disent : « c'est parce qu'elle était trop courte » (explication externe).

Lorsqu'ils chahutent en classe pendant la projection d'un film, (comportement négatif),

certaines enfants disent : « c'est parce que j'étais excité » (explication interne).

d'autres enfants disent : « c'est parce que le film était ennuyeux » (explication externe).

Afin de réduire le temps de passation, nous n'avons retenu que dix événements sur les seize disponibles dans l'échelle initiale de Dubois (1985). Les questionnaires supposés remplis par les enfants étaient orientés soit de manière interne (8 explications internes sur les 10 étaient choisies), soit de manière externe (8 explications externes sur les 10 étaient choisies).

Ce questionnaire était présenté aux enseignants comme le résultat obtenu par l'enfant à un test de personnalité. Dans les faits la consigne présentée aux sujets était la suivante « Vous trouverez ci-dessous les résultats obtenus par l'enfant à un questionnaire de personnalité. On proposait une situation suivie de deux explications. L'enfant devait choisir l'explication qui lui correspondait le mieux. Les croix indiquent les réponses effectives de l'enfant ».

Procédure

On remettait aux participants le dossier fictif d'un élève afin qu'ils se prononcent sur son passage en classe de sixième et qu'ils procèdent à diverses évaluations. La photographie se situait sur la première page du dossier. Les passations se faisaient en groupe de 20 à 25 sujets toujours selon la même procédure. Lors de la phase expérimentale, les sujets étaient invités à lire l'ensemble du dossier de l'élève. La consigne l'accompagnant, donnée oralement et par écrit était la suivante : « Votre tâche consistera uniquement à vous mettre dans la peau d'un enseignant qui doit évaluer l'élève dont il est question dans ce dossier. Cette évaluation devra s'opérer sur la base des seules informations contenues dans le document que vous venez de lire. Autrement dit, imaginez maintenant à partir des informations fournies que vous devez donner votre avis sur cet élève en répondant aux questions suivantes ».

Les sujets devaient dans un premier temps graduer leur jugement à propos du passage de l'élève en classe de sixième sur une échelle de type Likert graduée de 1 (pas du tout d'accord) à 10 (tout à fait d'accord). Ils devaient ensuite se former une impression à partir de six échelles graduées de 1 (pas du tout) à 10 (tout à fait), les capacités d'adaptation de l'élève, sa maturité, ses chances de réussite, ses compétences et sa motivation. La somme de ces six scores a permis l'élaboration de notre seconde variable dépendante⁹.

Résultats

Les données ont été traitées selon un plan expérimental inter-sujets 2 (interne vs. externe) x 2 (attrayant vs. non attrayant) x 2 (niveau moyen vs. moyen-faible)¹⁰ sur chacune des deux variables dépendantes.

Décision de passage en classe de e

L'analyse des résultats indique un effet principal du niveau scolaire ($F(1,392) = 295.97, p < .001$), de l'internalité ($F(1,392) = 106.82, p < .001$) et de l'attractivité des élèves ($F(1,392) = 10.24, p < .001$). Comme on pouvait s'y attendre les décisions de passage sont plus

favorables d'une part pour les élèves moyens ($m = 6.66$, $SD = 1.71$) plutôt que pour les élèves moyens-faibles ($m = 4.08$, $SD = 1.83$) et d'autre part pour les élèves présentés comme internes ($m = .15$, $SD = 1.96$) plutôt que pour les élèves présentés comme externes ($m = 4.60$, $SD = 2.14$). On notera cependant que ce sont les élèves non-attractifs ($m = 5.61$, $SD = 1.94$) qui sont privilégiés pour le passage en classe de 6e par rapport aux élèves plus attractifs ($m = 5.13$, $SD = 2.40$). On observe également un effet d'interaction entre l'attractivité et le niveau scolaire ($F(1,392) = 40.12$, $p < .001$) : lorsqu'ils sont de niveau moyen les élèves attractifs ($m = 6.9$, $SD = 1.63$) sont privilégiés par rapport aux élèves non attractifs ($m = 6.43$, $SD = 1.77$; $F(1,392) = 4.91$, $p < .02$). En revanche, lorsqu'ils sont moyens-faibles ce sont les élèves les moins attractifs qui font l'objet des évaluations les plus favorables (attractifs $m = 3.37$, $SD = 1.61$ versus non attractifs $m = 4.8$, $SD = 1.76$; $F(1,392) = 45.46$, $p < .001$). La décomposition de l'interaction montre également que les évaluations sont toujours plus favorables pour les élèves moyens plutôt que pour les élèves moyens-faibles que ces derniers soient physiquement attractifs ($F(1,392) = 277.03$, $p < .001$) ou non ($F(1,392) = 59.06$, $p < .001$).

L'interaction de deuxième ordre entre l'attractivité des élèves, le niveau scolaire et l'orientation des questionnaires d'internalité est également significative ($F(1,392) = 5.44$, $p < .02$).

TABLEAU 2. Interaction entre l'attractivité des élèves, leur niveau scolaire et l'orientation des questionnaires d'internalité pour la décision de passage en classe de 6^e

			ÉLÈVE ATTRACTIF	ÉLÈVE NON ATTRACTIF
Niveau scolaire moyen	Orientation interne	m	7.30	7.32
		SD	1.75	1.62
		n	50	50
	Orientation externe	m	6.50	5.54
		SD	1.4	1.44
		n	50	50
Niveau scolaire	Orientation interne	m	4.38	5.6
moyen-faible		SD	1.36	1.35
		n	50	50
	Orientation externe	m	2.36	4.0
		SD	1.15	1.77
		n	50	50

Le score moyen concernant la décision de passage pouvait varier dans chaque case de 1 à 10.

TABLE 2. *Interaction effect between pupils' attractiveness, academie achievement, and locus of control on their teachers' decision about passing them into sixth grade*

La décomposition de cette dernière montre que :

1. Lorsque les sujets sont présentés comme des élèves moyens et internes, l'attractivité n'exerce aucun effet sur le jugement des enseignants ($F(1,392)$, non significatif). En revanche, lorsque les élèves moyens sont présentés comme externes, le caractère attractif des cibles favorise la décision de passage ($F(1,392) = 10.24$, $p < .001$). On notera que dans cette même condition (élèves moyens) les internes sont systématiquement mieux évalués que les externes qu'ils soient ($F(1,392) = 7.11$, $p < .001$) ou non physiquement attractifs ($F(1,392) = 35.22$, $p < .001$).
2. Dans la condition où les sujets sont cette fois présentés comme moyens-faibles les élèves attractifs sont systématiquement moins bien jugés que les élèves non-attractifs qu'ils soient présentés comme internes ($F(1,392) = 16.54$, $p < .001$) ou externes ($F(1,392) = 29.89$, $p < .001$). Enfin, quelle que soit l'attractivité des élèves, les internes font l'objet d'une décision de passage plus favorable que les externes (élèves attractifs ($F(1,392) = 45.35$, $p < .001$) versus non-attractifs ($F(1,392) = 28.45$, $p < .001$)).

Score global de jugement des élèves

On observe deux effets principaux significatifs, celui du niveau scolaire ($F(1,392) = 171.4$, $p < .001$) et celui relatif à l'orientation des questionnaires d'internalité ($F(1,392) = 147.6$, $p < .001$). Globalement le jugement scolaire porté sur les élèves moyens ($m = 30.21$, $SD = 8.4$) est plus favorable que celui porté sur les élèves moyens-faibles ($m = 21.31$, $SD = 7.77$). De la même manière, les élèves présentés comme internes sont mieux évalués ($m = 29.89$, $SD = 8.35$) que les élèves présentés comme externes ($m = 21.63$, $SD =$ Enfin, on notera que l'interaction entre l'attractivité et le niveau scolaire des élèves (cf. tableau 3) présente un effet significatif ($F(1,392) = 20.94$, $p < .001$). Sa décomposition montre que lorsque les élèves sont présentés comme scolaire-ment moyens, ce sont les plus attractifs physiquement qui sont les mieux évalués ($F(1,392) = 5.37$, $p < .05$). Les résultats s'inversent pour les élèves moyens-faibles : les évaluations les plus positives concernent cette fois les élèves non-attractifs ($F(1,392) = 10.27$, $p < .01$). On notera enfin, que les élèves moyens font toujours l'objet d'impressions plus favorables que les élèves moyens-faibles qu'ils soient attractifs ($F(1,392) = 113.15$, $p < .001$) ou non attractifs ($F(1,392) = 26.4$, $p < .001$).

TABLEAU 3. *Interaction entre l'attractivité des élèves et leur niveau scolaire pour le score global de jugement*

		ÉLÈVE ATTRACTIF	ÉLÈVE NON ATTRACTIF
Niveau scolaire moyen	m	31.52	28.91
	SD	7.8	8.7
	n	100	100

Niveau scolaire moyen-faible	m	19.51	23.12
	SD	7.1	7.99
	n	100	100

Le score moyen concernant le jugement global pouvait varier dans chaque case de 5 à 50.

TABLE 3. *Interaction effect between pupils' attractiveness and academie achievement on their teachers' overall judgments*

Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'étudier la nature des effets combinés sur l'évaluation scolaire de l'apparence physique et du système d'explications causales en fonction du niveau scolaire des élèves. Comme nous le supposions les élèves moyens ont fait l'objet d'une décision de passage et d'une impression globale plus favorables que les élèves moyens-faibles. Ce résultat sans surprise, indique que les jugements mobilisés à partir des seules notes restent aux yeux des enseignants des supports prédictifs importants qui, au-delà de leur caractère factuel, les conduisent à mobiliser un savoir psychologique sur les élèves et à faire des prédictions générales sur leurs chances de réussite et leur motivation. En ce qui concerne l'effet de l'orientation du questionnaire d'internalité, comme nous le supposions, les élèves présentés à partir d'explications internes font, en matière de décision de passage et d'impression globale l'objet de jugements plus favorables que les externes. Conformément aux nombreuses recherches similaires réalisées en contexte scolaire (Dubois, 1994; Dubois & Le Poutier, 1991), les internes sont préférés aux externes. Ces derniers ne sont pas intrinsèquement meilleurs que les externes. Ils sont « simplement » détenteurs de valeurs pour les enseignants qui les évaluent. Cette valeur n'est que le reflet de leur utilité dans le contexte scolaire, puisque ces élèves contribuent à justifier la pertinence des pratiques éducatives des enseignants potentiellement mis en échec par les externes. En effet, lorsque des enseignants sont face à des élèves qui en matière scolaire se sentent impuissants, les actions pédagogiques déployées risquent d'aboutir à l'échec. Par nature un dispositif d'aide trouve une efficacité si les personnes concernées sont convaincues qu'elles sont en mesure, par ce biais, d'améliorer leur situation. Les internes au contraire, quel que soit leur niveau scolaire potentialisent à l'extrême la légitimité des structures pédagogiques et donc des enseignants. Même en situation d'échec, ils sont des publics « attentifs » à tout ce qui peut optimiser leur situation. Ils iront jusqu'à intérioriser les valeurs et les idéologies des institutions scolaires. Le travail, l'effort, la volonté et l'honnêteté étant présentés comme des conditions de la réussite scolaire (et plus tard de la réussite sociale) sont intériorisés pour devenir des qualités personnologiques constitutives des élèves qui deviennent travailleurs, volontaires et honnêtes.

En ce qui concerne l'effet principal de l'attractivité physique pour la décision de passage, ce résultat s'avère contradictoire avec nos attentes et certains résultats généralement trouvés dans la littérature (Anderson, 1978). En effet, il apparaît que les enseignants n'ont pas été sensibles à l'attractivité des élèves. A priori cette variable

prise de façon indépendante a plutôt désavantagé les élèves. Si l'attractivité physique peut être un avantage dans certains contextes où les attributs physiques sont considérés comme des compétences (postes typiquement féminins et de bas niveau de qualification) dans d'autres contextes comme l'enseignement les effets peuvent s'inverser (Heilman & Saruwarati, 1979). Pour autant, comme le montre l'interaction entre l'attractivité physique et le niveau scolaire il ne faut pas minimiser l'effet de l'attractivité physique sur les jugements des enseignants. En effet, si les élèves moyens font l'objet d'une décision de passage et d'une évaluation globalement plus favorables lorsqu'ils sont attractifs, la tendance s'inverse lorsque les élèves sont de niveau moyen-faible. Dans cette dernière condition expérimentale, ce sont les élèves non-attractifs qui sont privilégiés. Dans la première condition les résultats sont consistants avec la littérature : les élèves attractifs considérés *a priori* comme compétents (Berscheid & Walster, 1974 ; Cudinaobradovic, 1997) sont naturellement mieux évalués que les autres, en particulier lorsque les informations scolaires viennent s'ajouter aux croyances associées à la beauté physique. En revanche, lorsque les élèves sont présentés comme moyens-faibles le manque de consistance perçue entre leur beauté physique et leurs performances scolaires attendues (Cudinaobradovic, 1997) conduisent les enseignants à porter à leur égard un jugement plus défavorable que celui porté aux élèves moyens-faibles/ attractifs. Tout se passe comme si les enseignants « sanctionnaient » le manque de consistance entre les croyances généralement favorables attribuées aux élèves attractifs et la réalité des évaluations scolaires. Une configuration identique est observée en ce qui concerne l'impression globale des élèves. Les élèves attractifs sont mieux évalués que les non attractifs lorsqu'ils sont présentés à partir d'un dossier scolaire moyen. La tendance s'inverse ensuite pour les moyens-faibles, puisque les plus attractifs sont l'objet des jugements les plus défavorables. Le caractère contradictoire des informations scolaires et physiques, stigmatise le « faux-semblant » de la beauté des élèves qui aux yeux des enseignants semble apparaître comme une forme de tromperie, d'usurpation qu'ils sanctionnent. En fait, ils ne pénalisent pas le stéréotype trop fortement ancré dans l'imaginaire collectif : c'est l'exemplaire qui est pénalisé. Cette analyse se précise dans l'interaction de deuxième ordre. En effet, lorsque les élèves sont d'un niveau scolaire moyen, l'effet positif de l'attractivité n'est observé que pour les externes. En fait, lorsque le passage peut sérieusement (niveau moyen) être envisagé, tous les internes (qu'ils soient attractifs ou non) sont jugés capables de passer dans la classe supérieure. En revanche, lorsqu'ils sont présentés comme externes, les élèves attractifs physiquement sont privilégiés. Seule cette situation permet à l'attractivité d'influencer la décision de passage. En ce qui concerne les élèves de niveau moyen-faible, les choses diffèrent. En effet, dans cette condition les élèves les moins attractifs sont toujours favorisés qu'ils soient internes ou externes. Le manque de correspondance entre le niveau scolaire et l'attractivité apparaît toujours en défaveur des élèves qui ne valident pas les attentes liées au stéréotype de la beauté (Myers, 1995).

Il s'agissait dans cette recherche de confronter les concepts d'attractivité physique et de norme d'intériorité dans l'étude du jugement scolaire. Nous avons ainsi montré une fois de plus les effets toujours positifs de l'intériorité. En ce qui concerne l'attractivité physique ses effets ne se sont révélés que pour les élèves moyens, présentés comme externes, alors que lorsque les élèves étaient présentés comme moyens-faibles et internes l'attractivité physique jouait plutôt en leur défaveur et devenait un handicap pour l'évaluation. Ces résultats sont pour certains contradictoires avec la plupart des

travaux réalisés dans ce domaine. Ils illustrent au minimum l'impérieuse nécessité d'une ouverture et d'un traitement conjoint et théorisé de variables qui se comportent de manière inattendue dès lors qu'elles ne sont plus appréhendées de manière isolée.

D'un point de vue pratique, ces résultats, comme tous ceux qui concernent les biais intervenant dans les jugements scolaires pourraient être utiles pour tous ceux qui ont en charge une classe d'élèves. Une telle prise de conscience permettrait sans doute de rompre avec l'empirisme qui règne en la matière ; ce qui d'ailleurs reste paradoxal lorsque l'on sait que l'activité de jugement scolaire fait partie des actes pédagogiques les plus importants et les plus structurants du système scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, G. R. (1977a). Physical attractiveness research: Toward a developmental social psychology of beauty. *Human Development*, 20, 217-239.

Adams, G. R. (1977b). Physical attractiveness personality and social reactions to peer-pressure. *The Journal of Psychology*, 96, 287-296.

Adams, G. R., & La Voie, J.-C. (1974). The affects of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectation. *Education*, 95, 1, 76-83.

Anderson, M. R. (1978). Physical attractiveness and locus of control. *The Journal of Social Psychology*, 105, 213-216.

Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from this slices nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 3, 431-441.

Bar-Tal, D., & Bar-Zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement: review and some educational implications. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 181-199.

Beauvais, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : P.U.F.

Beauvais, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale : une approche de la soumission*. Paris : Dunod.

Beauvois, J.-L., Bourjade, A., & Pansu, P. (1991). Norme d'internalité et évaluation professionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 9-28.

Beauvais, & Le Poutier, F. (1986). Norme d'intemalité et pouvoir en psychologie quotidienne. Recherches sur la psychologie de tous les jours. *Revue Française de Psychologie*, 31, 2, 100-108.

Berscheid, E., & Walster, E. (1974). Physical attractiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 157-215). New York : Academic Press.

Boyatzis, C., Baloff, P., & Durieux, C. (1998). Effects of perceived attractiveness and academic success on early adolescent peer popularity. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 3, 337-344. Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.

- Brewis, A. (1999). The accuracy of attractive body-size judgment. *Anthropology*, 40, 4, 548-553.
- Bruchon-Schweitzer, M. L. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris : P.U.F.
- Bull, E., & Rumsey, N. (1988). *The social psychology of facial appearance*. New York : Springer-Verlag.
- Castra, D. (1995). Mécanismes implicites de prises de décision dans la situation de recrutement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 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*, 31, 275-294.
- Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The effects of physical attractiveness on teacher's expectations. *Sociology of Education*, 46, 248-258.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Delmas, F., Py, J., & Somat, A. (1988). *La norme d'internalité chez les élèves de C.M.1 et de C.M.2*. Laboratoire de Psychologie Sociale, Université des Sciences Sociales de Grenoble. Manuscrit non publié.
- Dion, K. K. (1973). Young children's stereotyping of facial attractiveness. *Developmental Psychology*, 9, 183-188.
- Dion, K. K. (1977). The incentive value of physical attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 67-70.
- Dion, K. K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972) What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- Dubois, N. (1985). Une échelle française de Locus of Control. *Revue de Psychologie Appliquée*, 35, 215-333.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*. Grenoble : P.U.G.
- Dubois, N. (1988a). The norm of intemality : social valorisation of behavior and reinforcements in young people. *Journal of Social Psychology*, 128, 431-439.
- Dubois, N. (1988b). Acquisition de la norme d'intemalité : évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements. *Psychologie Française*, 33, 75-83. Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble P.U.G.
- Dubois, N. (1995). *Quand on est parti puis juge : stratégies d'auto-présentation et évaluation*. Manuscrit non publié.
- Dubois, N., & Le Poutier, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. In .1.-L Beauvais, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitive et conduites sociales*, 3, *Quelles cognitions ? Quelles conduites ?* Fribourg : Delval.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academie achievement. A litterature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Gunnarson, D. F. (1997). Patterns of aggression among preschool children : A naturalistic observation. *The Sciences and Engineering*, 58, 1, 4-7.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.
- Hellman, M. E., & Saruwarati, L. R. (1979). When beauty is beastly : the effects of appearance and sex on evaluations of job applicants for managerial and non managerial jobs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 360-372.

- Herman, C. P., Zanna M. P., & Higgins E. T. (1986). Physical appearance, stigma and social behavior : The Ontario symposium. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error : The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.
- Jones, E. E., & Davis, K. (1965). From acts to dispositions : The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 2). New York : Academie Press.
- Kanazawa, S., & Still, M. C. (2000). Teaching may be hazardous to your marnage. *Evolution and Human Behavior*, 21, 3, 185-190.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Landy, D., & Sigall, H. (1974). 13eauty is talent : task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 299-304.
- Langlois, J. H. (1986). From eye of the beholder to behavioral reality : The development of social behaviors and social relations as a function of physical attractiveness. In C. P. Herman, M. P. Zanna, & E. T. Higgins (Eds.), *Physical appearance, stigma and social behavior : The Ontario symposium* (Vol. 3, pp. 23-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Langlois, J. H., & Styczynski, L. E. (1979). The effects of physical attractiveness on the behavioral attributions and peer preferences of acquainted children. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 325-341.
- La Voie, J.-C., & Adams, G. R. (1974). Teacher expectancy and its relation to physical and interpersonal characteristics of the child. *Alberta Journal of Educational Research*, 20, 2, 122-132.
- Lefcourt, H. M. (1966). Internai vs external control of reinforcement : A review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lewicka, M., Czapinski, J., & Peeters, G. (1992). Positice-negative asymetrie or « when the heart needs a reason ». *European Journal of Social Psychology*, 22, 425-434.
- 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*, 9, 69-89.
- McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1992). Cognitive versus affective positivity asymetries in thought systems. *European Journal of Social Psychology*, 22, 571-591.
- Marwit, K. L., Marwit, S. Walker, E. (1978). Effects of student race and physical attractiveness on teachers' judgments of transgressions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 911-915.
- Montepare, J. M., & Zebrowitz, L. A. (1998). Person perception cornes of age : *The salience and significance of age in social judgements*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 93-161). San Diego, CA: Academie Press.
- Myers, S. A. (1995). Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate. *Communication Research Reports*, 12, 2, 192-199,
- Omote, S. (1997). Atratividade fisica facial e pronostic°. *Teoria e Pesquisa*, 31, I, 113-117. 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-MendèsFrance, Grenoble 2.

- Pansu, P. (1997a). Norm of internality in an organizational context. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6, 37-58.
- Pansu, P. (1997b). Norme d'internalité et appréciation de la valeur professionnelle : l'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. *Le Travail Humain*, 60, 205-222.
- Pansu, P., & Gilbert, D. (Sous presse). Effect of causal explanations on work-related judgement. *Applied Psychology : An International Review*.
- Phares, E. J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality*, 36, 649-662.
- Py, J., & Somat, A. (1990). *Social evaluation at school as a function of cognitive normativity, cognitive conformity and awareness*. General Meeting 1990 — European Association of Experimental Social Psychology. Budapest.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. 13eauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitive et conduites sociales*, 3, *Quelles cognitions ? Quelles conduites ?* Fribourg : Delval.
- Rich, J. (1975). Effect of children's physical attractiveness on teacher's evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 67, 5, 599-609.
- Ross, M. B., & Salvia, J. (1975). Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 1, 96-98.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internat vs extemal control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), Whole n° 609.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 67-114). San Diego, CA: Academie Press.
- Snyder, M., Tanke, E., & Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior : On the self-fulfilling nature of social stereotype. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 656-666.
- Sorrell, G. T., & Nowak, C. A. (1981). The role of physical attractiveness as a contributor to individual development. In R. M. Lemer & N. A. Busch-Rossnalgel (Eds.), *Individuals as producers of their development : A life span perspective* (pp. 386-446). London : Academie Press.
- Stem, G. S., & Manifold, B. (1977). Interna] locus of control as a value. *Journal of Research in Personality*, 11, 237-242.
- Schwibbe, G., & Schwibbe, M. (1981). Judgment and treatment of people of varied attractiveness. *Psychological Reports*, 48, 11-14.
- Tostain, M. (1993). Norme d'intemalité et perception de la déviance : aspects développementaux. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6, 2, 105-117.
- Zebrowitz, L. A. (1997). *Reading faces*. Boulder, CO: Westview.

NOTES

1. Les auteurs tiennent à remercier l'Inspecteur d'Académie de Nancy-Metz, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription de Montigny-les-Metz, les directeur(trice)s des écoles primaires de la région de Montigny-les-Metz, les I.U.F.M. de Lorraine, les parents d'élèves, les élèves de C.M.2 et les élèves professeurs des écoles qui ont permis la réalisation de cette recherche.

2. Trois aspects permettent de distinguer locus of control et attributions : tout d'abord, le locus of control est une anticipation générale, a priori de la personne par rapport à ce qui lui arrive, alors que l'explication causale porte sur une conduite ou un événement précis : elle est une explication après coup. La deuxième différence est que le locus of control concerne avant tout les renforcements, alors que les attributions portent à la fois sur les conduites, les événements et les renforcements. Enfin, une troisième différence est que les travaux sur le locus of control ne se réfèrent qu'à la dimension interne-externe et utilisent la plupart du temps des échelles dichotomiques, dites « à choix forcé », de mesure de cette dimension ; alors que les théories de l'attribution utilisent, des méthodologies et des conceptualisations plus variées.

3. Dans ce type de paradigme on place une personne en position de juge. Elle doit ensuite émettre un jugement sur une cible présentée à partir d'informations manipulées par l'expérimentateur.

4. Situations d'évaluation abordées dans le contexte d'une relation formelle de pouvoir.

5. La proportion des sujets de sexe masculin était si faible (moins de 10 %) que nous avons pris la décision de contrôler cette variable en la fixant.

6. Il ne s'agissait pas bien entendu de faire de la discrimination, mais d'éviter l'introduction d'un biais ou d'une variable supplémentaire telle que la couleur de peau ou l'origine ethnique qui pourraient faire l'objet d'une autre recherche.

7. Pour le garçon non attrayant il n'existe pas de différence significative entre les photographies 1 et 2. Notre choix s'est porté sur la seconde qui présentait la moyenne la plus faible.

8. Au cours des différents pré-tests les enseignants demandaient presque systématiquement la date de naissance de l'élève afin de moduler ses résultats et ses acquisitions (début d'année ou fin d'année). Pour contrôler ce paramètre nous avons présenté tous les élèves comme étant nés en milieu d'armée.

9. Alpha de Cronbach (1951) de .90.

10. Dans le traitement final des données et en raison d'une absence totale d'effets (principal et interactifs), cette variable a été fixée et extraite du plan expérimental.

RÉSUMÉS

L'objet de cet article est de s'interroger sur les effets conjoints de l'attractivité physique d'élèves (élèves attractifs vs non-attractifs), de leurs résultats scolaires (moyens vs moyens-faibles) et de l'orientation (externe vs interne) d'un questionnaire d'internalité, sur les décisions de passage en classe de 6e, ainsi que sur les jugements portés sur ces élèves par des enseignants. Les participants de cette étude sont des professeurs des écoles en formation (n = 400). La présentation des élèves s'est faite dans le cadre du paradigme des juges à partir de portraits fictifs. Les résultats montrent que lorsque les élèves sont d'un niveau scolaire moyen l'effet positif de l'attractivité n'est observé que pour les externes. Dans cette condition lorsque le passage peut être envisagé tous les internes qu'ils soient attractifs ou non sont jugés capables de passer dans la classe supérieure. En ce qui concerne les élèves de niveau moyen-faible, les résultats diffèrent: les élèves les moins attractifs sont toujours favorisés qu'ils soient ou non internes. On peut considérer qu'il existe des attentes de correspondance entre le niveau scolaire et l'attractivité et que celles-ci vont jouer le rôle de biais dans l'évaluation scolaire.

The purpose of this article is to raise the issue of the joint effects of pupils' attractiveness (attractive pupils versus non attractive ones) of their scholastic results (average versus poor) on

top of the orientation of the « Locus Of Control » questionnaire (internal replies versus external ones) upon the decisions of access to a class of 6ème (US 6TH Grade, British 1st Form) and upon teachers' assessments of their pupils.

Around 400 teachers on training participated to this study. The pupils were presented within the context of the « paradigm of the judges » based upon fictitious portraits. The results show that for average academic achievers, the positive effect of attractiveness was only observed for external pupils. Under the present condition, when passing was a viable option, all internal pupils, whether attractive or not, were in fact judged capable of admission with the higher grade whereas among external pupils, physically attractive ones were favoured. The results were quite different for low level achievers. In this case, less attractive ones have always been favoured regardless of their internality. This can be seen as reflecting the fact that teachers expect there to be a correspondence between pupils' academic achievement and their attractiveness. This study points out a possible scholastic bias.

INDEX

Keywords : Internality, externality, physical appearance, scholastic evaluation, social value.

Mots-clés : Internalité versus externalité, apparence physique, évaluation scolaire, valeur sociale

AUTEURS

CYRIL TARQUINIA

est Docteur en Psychologie est Maître de Conférences au Laboratoire de psychologie — Université de Metz. Contact : Université de Metz — U.F.R. S.H.A.- Département de Psychologie — Ile du Saulcy — 57045 Metz cedex 1 — Courriel : Ctarquinio@aol.com

PASCALE TARQUINIA

DE A. de Psychologie est Professeur des Écoles