

## Studii empirice

### **Le clivage des représentations sur la microviolenxe connexe a l'évaluation scolaire<sup>1</sup>**

Elena COCORADĂ, Marcela Rodica LUCA, Aurel Ion CLINCIU,  
Mariela PAVALACHE-ILIE<sup>2</sup>

**Résumé:** Fondé sur le pouvoir de l'enseignant, l'acte évaluatif garde des tensions entre les acteurs et peut naître de frustrations, des réactions de défense, des mecontentements. Les changements sociopolitiques, la dynamique sociale rapide, la crise de la famille, la culture de l'agressivité tenue par les médias augmentent l'importance de la problématique déontologique, technique et éthique de l'évaluation. Ce contexte a été la source de notre hypothèse qui porte sur l'existence des variables de l'évaluation qui peuvent favoriser l'intimidation ou la victimisation des élèves et des enseignants. La grande violence est rare à l'école, mais il arrive, parfois, des intimidations, des microviolences symétriques ou asymétriques. L'étude porte sur les représentations de l'évaluation en connexion avec les microviolences au niveau de l'établissement scolaire. Les données ont été récoltées par des entretiens individuels et des focus-groupes réalisés aux lycées et écoles professionnelles, utilisant le même guide. Les participants ont été des élèves du IX-e et XIe, de 9 lycées différents. Concernant les dates obtenues, on peut relever la cohérence intra groupale, aussi que la cohérence inter groupal <élèves-élèves> ou <enseignants-enseignants> provenant des différentes écoles, et aussi bien, la disparité inter groupale enseignants-élèves. Les membres de chaque catégorie ont, en général, une perception plus favorable de leur propre comportement et déplacent les responsabilités concernant la microviolenxe aux autres. Ces résultats confirment le paradigme des processus médiateurs, le filtre étant représenté par la situation redéfinie et par le background des sujets. D'où le clivage enseignants-élèves, la disparité des représentations étant elles même le signe du conflit. Les résultats sont applicables comme prémisses pour les programmes d'interventions psychologiques et pédagogiques.

---

<sup>1</sup> L'étude a été réalisée dans le cadre du projet de recherche <Évaluation et micro violence dans le milieu scolaire. Relations, prévention et intervention> CNCSIS, A, Roumanie no. 4GR/20.05.2007, thème 16/943 et a été présentée au 20<sup>eme</sup> Colloque de l'ADMEE-Europe, *Evaluation en tension*, 9-11 janvier, Geneve, 2008 sur le titre „Le clivage des représentations sur l'évaluation et ses conséquences.”

<sup>2</sup> Chaire de Psychologie, Université Transilvania de Braşov, Romanie

## **1. Le cadre théorique général**

La variété et la complexité des fonctions de l'évaluation scolaire prouvent sa nécessité et son utilité pour l'individu que pour la société aussi, mais maintient les tensions entre les acteurs principaux et entre les niveaux micro, mezzo și macro. A partir de plusieurs points de vue concernant l'évaluation, on l'a identifié en diverses hypostases:

- L'évaluation comme processus centré sur les problèmes du professeur (Monteil, 1989) ou sur la situation (Altet, 2001, ap. Figari, 2006);
- L'évaluation -cognition avec deux facettes: a) l'évaluation – activité centrée sur celui qui apprend; b) l'évaluation – communication et régulation (Noizet & Caverni, 1978);
- L'évaluation comme réponse sociale (Figari, 2006);
- L'évaluation comme acte axiologique (Scriven, 1980, ap. Shadish, Cook & Leviton, 1995).

### ***1.1 La nature conflictuelle de l'acte évaluatif***

L'évaluation reste conflictuelle: d'un part elle est centrée sur l'apprentissage, sur les besoins de l'élève (fréquente au niveau micro), d'autre part, elle certifie, sanctionne, sélectionne (fréquente au niveau macro ou mezzo). Les conduites correspondantes des enseignants ne sont jamais strictement dissociées et leurs rôles intégrateurs sont ambivalents. En dépit de ses importants enjeux sociaux et personnels (Radu, 2005, Figari, 2006), l'évaluation „n'est jamais tout à fait rationnelle” (Vial, 2006, p. 94) et, fondée sur le pouvoir de l'enseignant, elle peut naître des frustrations, des réactions de défense. Sa surcharge conflictuelle, les erreurs systématiques ou aléatoires, nous ont conduits à mettre en relation les facteurs de risque de la situation évaluative et la micro violence scolaire. D'où, notre hypothèse sur l'existence des quelques variables de la pratique d'évaluation qui peut favoriser l'agression ou la victimisation des élèves et des enseignants.

L'évaluation a une dimension déontologique et une autre éthique: le jugement que le professeur fait sur les performances est en suite jugé par l'élève en termes de correct-incorrec (Thellot, 2005), bien-mal (Scriven, 1980, cité par Shadish et al., 1995). Le jugement valeur émis publiquement par l'évaluateur est suivi par un jugement-réaction de l'élève, avec des tonalités affectives très fortes quand le verdict est perçus comme injuste, parce qu'il met en question l'estime de soi ou la future évolution de l'élève. Au-delà de ses effets positifs, l'évaluation peut provoquer des contestations, des micro violences verticales ou horizontales, qui se développent souvent progressivement en perpétuant l'injustice et l'insécurité. Elle peut aussi conduire vers la baisse des performances scolaires et altérer l'état de bien des acteurs du champ scolaire.

### ***1.2 La microviolence dans les situations d'évaluation***

La grande violence n'est pas présente dans l'école, mais les microviolences y sont fréquentes (Debarbieux, 2006). La brutalité (eng. *bullying*) fut définie comme une forme de violence exprimée par un comportement tyrannique, avec des effets nuisibles répétés d'un élève envers un autre qui n'est pas capable de se défendre. Elle suppose la violence physique, les paroles rudes, les injures au caractère dévalorisant ou discriminatoire, les remarques humiliantes (Olweus, 1999), l'harassement permanent, la violence masquée, la manipulation des amis, l'exclusion d'une activité ou d'un groupe, les brimades (Galand, Philippot, & Lecocq, 2006), l'ostracisme de l'élève bon dans les groupes homogènes d'élèves médiocres - l'exclusion de l'intello (Passerieux, 2006).

Le concept de micro violence ou intimidation, dans la littérature de langue française, n'est pas synonyme avec celui de brutalité ; il focalise sur les violences moins graves. Nous considérons que la micro violence comprend le comportement tyrannique d'un élève envers un autre (microviolence horizontale, symétrique), mais aussi le comportement répété avec des effets négatifs, du professeur envers son élève ou de l'élève envers le professeur (microviolence verticale, asymétrique). Pour le présente étude, on considère pertinentes les microviolences connexes à l'évaluation éducationnelle (évaluation par abus verbal, l'harassement évaluatif, la dévalorisation de l'autre en généralisant ses insuccès, par des insultes, du sarcasme, l'exclusion de l'activité d'apprentissage, la menace de l'échec ou de redoubler la classe etc.). Pour réduire l'impact traumatisant de l'étiquette agresseur, on préfère le terme intimidateur en corrélation avec celui de victime (Craig, Peters & Konarski, 1998).

## **2. Méthodologie**

Rendre de recherches sur la violence impose de respecter des conditions éthiques et méthodologiques, développer des recherches nationales contextualisées, utiliser des outils appropriés, refuser le sensationnel (Debarbieux, 2006).

### ***2.1 Les objectifs***

L'étude porte sur les représentations, des élèves et des enseignants, sur l'évaluation en connexion avec les micro violences au niveau de l'établissement scolaire. Notre objectif a été de trouver des réponses à les questions suivantes:

- Admettent -ils (professeures et élèves) l'existence de la microviolence reliée à l'évaluation?
- Si oui, peut-on détecter des facteurs de microviolence reliée à l'évaluation?

- Dans les représentations des nos sujets, l'intimidateur et la victime ont-ils des traits de personnalité spécifiques?
- Quelles sont les formes de la micro violence en situation de l'évaluation, vécues par les acteurs de la vie scolaire? Existe-t-il des situations évaluatives de risque dans nos écoles?

## ***2.2 Participants***

Nos sujets, issus de 9 lycées théoriques et technologiques, ont été 8 élèves et 9 enseignants pour les entretiens individuels et 63 élèves et 54 enseignantes pour les focus-groupes, sélectionnés à l'aide des directeurs des écoles. Les participants ont manifesté des comportements agressifs ou ont été victimes de la micro violence pendant l'évaluation. Tous les entretiens ont eu lieu dans les écoles, dans une salle adéquate, le dernier mois de l'année scolaire 2006-2007.

## ***2.3 Outil***

Le guide d'entretien vise la perception de la micro violence connexe à l'évaluation, les réactions des participants, l'impact ressenti ou les effets sur le climat scolaire, le profil de l'intimidateur et de la victime, les situations qui peuvent induire des intimidations et les moyens pour les diminuer. Toutes les interviews furent enregistrées après l'accord des participants.

## **3. Résultats**

Les participants admettent l'existence de la micro violence dans les situations d'évaluation. Les professeurs ont admis après des longues hésitations l'existence de la micro violence dans les situations d'évaluation; la plupart ont vécu en témoin ce phénomène ou, au moins, ont leur en a parlé. Quelques-uns ont été eux-mêmes victimes des agressions des élèves, mais jamais agresseurs. Les élèves ont confirmé, tous, sans réticence, qu'ils ont vécu des violences associées à l'évaluation comme témoins ou acteurs, comme intimidateurs ou victimes.

### ***3.1 Des facteurs de micro violence reliées à l'évaluation***

Tous les acteurs soulignent les facteurs reliés aux élèves, aux enseignantes et au système (d'enseignement ou, sociétal).

Tableau 1. Les facteurs de la micro violence liée à l'évaluation, vus par les professeurs

Type de facteurs	Lycée théorique	Lycée technologique
De personnalité de l'élève	Manque de respect envers le professeur Motivation extrinsèque (<C'est seulement la note qu'intéresse l'élève!>) Mécontentement provoqué par les méthodes d'évaluation ou les notes reçues	Mécontentements exprimés agressivement (<Il refuse le dialogue, il sorte de classe en claquant la porte.>) Manque de respect, mépris vis-à-vis des professeurs (<Qui es toi à me donner cette note?>) Indifférence ostentatoire (<Inscrivez-moi la note 2!>)
Reliés à la génération des élèves	Discordance évaluation – autoévaluation Différences entre les valeurs des élèves et du professeur (<Les élèves valorisent la spontanéité, le courage, l'internet, la tenue originale!>) Compétition entre les élèves Absences répétées	Besoin d'affirmation violente par indiscipline, insultes Refus de l'autorité État généralisé de mécontentement Interprétation de l'objectivité comme agressivité Abîme le professeur - l'élève
De personnalité du professeur	Manque d'expérience, tolérance exagérée des jeunes professeurs Incapacité de maîtriser les conflits	Manque d'expérience Autoritarisme Incapacité de se maîtriser les états affectifs négatifs, impulsivité accentuée Rigidité Mauvaise réputation
Erreurs techniques d'évaluation	Modification des critères pendant l'évaluation Inconséquence dans l'application des normes	Manque des arguments à l'occasion d'une évaluation Utilisation des méthodes inadéquates d'évaluation
Erreurs déontologiques	Compromis Sympathie pour certains élèves Manque de moralité	Subjectivité
Facteurs situés au niveau macro du système d'enseignement	Surévaluation dans l'école primaire Culture institutionnelle qui confère de hauts statuts aux élèves avec de bonnes notes System plus permissif, indulgence aux lycées médiocres L'admission à l'université basé sur le bac Pression pour l'admission dans des facultés d'élite	Erreurs des évaluations antérieures Différences entre l'école générale et les lycées Non-adéquation du programme par rapport aux capacités intellectuelles des élèves. Non-adéquation des manuels

Type de facteurs	Lycée théorique	Lycée technologique
Reliés à la famille de l'élève	Pression des familles bien situées socio-économique (<As-tu obtenu un 9; mais combien de 10 sont avant toi? Tu es le combien?>) L'école - tremplin social (<La note représente quelque chose en mesure de t'assurer l'avenir>)	Immixtion des parents pour éviter les petites notes, le redoublement Manque de la collaboration avec l'école Attitude négative envers l'école
Influence des mass media	Les modèles culturels récompensent les élèves intimidateurs par popularité et présentent les professeurs en postures ridicules Exacerbation des droits des élèves	

Les facteurs dépendants de l'élève (Tableau 1) ont un poids similaire dans les représentations des professeurs appartenant à deux types de lycées, mais chez les lycées technologiques on remarque des micros violences intenses, généralisées, signe des différences profondes entre les systèmes des valeurs des évaluateurs et des évalués, le ressentiment plus puissant de la violence symbolique de l'école. Impliquée dans les deux tableaux, la famille est appréciée comme agissant différent en fonction des performances de l'enfant.

Les facteurs reliés aux enseignants sont ressentis comme plus graves par les élèves. Les derniers accusent, plus souvent et plus fort, la prédominance des erreurs déontologiques et étiques, pendant que les enseignants parlent surtout des erreurs techniques.

### 3.2 Traits de personnalité de l'agresseur et de la victime

Les traits ont été groupés d'après les dimensions classiques décrites dans la théorie de la personnalité: tempérament, aptitudes, caractère, auxquels on ajoute le milieu familial. Le portrait de l'élève intimidateur (Tableau 2) réalisé par les élèves est plus pauvre par rapport à celui réalisé par les professeurs.

Tableau 2. Le profil de l'élève intimidateur

Traits	Portrait réalisé par	
	les professeurs	les élèves
Tempéramentales	Nerveux, irascible, impulsif	
Habilités	Absence des compétences de communication (<Il ne sait pas parler>)	
Des attitudes	Défi, mépris, dévalorisation du statut du professeur: <Qui es-tu pour me donner cette note?>	Manque de respect, impolitesse

Traits	Portrait réalisé par	
	les professeurs	les élèves
	Défi, mépris, désir de domination ( <i>&lt;Il les offense, il les menace.&gt;</i> ) Manque de confiance en autres Mécontentement permanent	Égaux : tendance de domination ( <i>&lt;Il s'en fait accroire le plus fort!&gt;</i> ) hostilité, vengeance, supériorité, égoïsme.
	Centré sur soi, narcissique	Il s'auto handicape ostentatoirement: <i>&lt;Je suis plus dément, c'est-à-dire plus folâtre!&gt;</i>
	Indifférence pour l'école <i>&lt;Vous n'avez qu'à me donner la note 2!&gt;</i> Absentéisme, motivation extrinsèque: <i>&lt;Il est intéressé seulement de note qu'il la reçoit.&gt;</i>	Manque d'intérêt pour des leçons
Comportements	Vandalisme. violence et hostilité généralisées ( <i>&lt;Il est vengeur, cherche la dispute!&gt;</i> ), <i>&lt;Il insulte, gâche le mobilier, heurte les autres élèves&gt;</i>	Violence physique (Il les heurte), violence verbale ( <i>&lt;Il les offense, il les menace&gt;</i> )
Milieu familial	Éducation déficitaire, l'attitude des parents contraire aux intérêts de l'école. La famille – souvent monoparentale, désorganisée	Éducation contraire aux valeurs scolaires, l'impossibilité de soutenir la préparation des leçons

Le portrait du professeur intimidateur (Tableau 3) réalisé par les collègues est plus pauvre par rapport à celui réalisé par des élèves, en confirmant l'hypothèse de la polarisation des représentations des élèves et professeurs (H2). La première hypothèse ne se confirme pas pour tous les lycées : les élèves n'ont rapporté beaucoup des intimidations que les enseignants, mais des intimidations plus graves.

On constate chez professeurs la présence des mécanismes de défense : l'autojustification (les élèves n'apprennent pas de tout, je fais tout l'effort !), la rationalisation (Quand je deviens nerveux, je ne peux pas m'abstenir de les apostropher !), la négation (Chez moi n'existe pas des cas pareils).

Tableau 3. Le profil du professeur intimidateur dans la perception des professeurs et des élèves

Des mots et expressions des élèves Il s'énerve et rudoie les élèves	Etiquette Impulsif	Des mots et expressions des professeurs Il rudoie et dit de gros mots Il est incapable d'autocontrôle
Il ne t'écoute pas, il ne te donne que trois et puis se justifie. Il nous offre de petites notes dont nous ne les méritons pas Il sollicite d'argent pour déclarer un élève reçu à l'examen pratique	Dépourvu d'objectivité, il ne respecte pas la déontologie d'évaluation	Il accorde des petites notes Il traite les élèves injustement par les notes accordées Il se venge sur les élèves par suite de ses propres problèmes Il ne peut pas justifier la note
Il nous sollicite plus que nous pouvons faire	Il surcharge les élèves	-
Il s'en fait accroire un dictateur Il s'en fait accroire ayant le bras long et 10 milles de facultés Il diminue la note méritée pour l'indiscipline	Évaluations non adéquates	Il est souhaitable d'être agressif pour éviter les conflits <Le maître c'est moi, c'est à moi de décider> Ils ont peur des élèves Il élabore des tests basés sur détails
Il a une mentalité communiste	Rigide	Il est inflexible
Il n'est pas sincère avec nous et ne respecte pas la confidentialité	Il minimise l'élève	<Vous appartenez au plus médiocre lycée de la ville>
Il parle haut	Il intimide	Il utilise des épithètes et étiquettes lorsqu'il évalue <Vous êtes devenus très impertinents, on va vous questionner>
Il nous met à la porte	Il évince les élèves des activités	-
Ils peuvent être tellement subtils quand ils t'ironisent et t'humilient ! <i>J'ai vous amené vos œuvres d'art !</i>	Il ironise	Il ironise les élèves et les injurie
Il de déclare reçu si tu pleures pour lui	Il humilie	Il humilient, ne respecte pas les élèves Ils utilisent un ton meprisant
Il s'en prend à notre tenue <Vous êtes malappris, sots, incultes> <Je t'invite au directeur Je te confie aux bons soins de la police	Il offense	Il considère les élèves comme des sots et incapables
	Il menace	-

Je vais vous déclarer redoublés et diminuer la note de conduite		
Il a giflé l'élève qui a osé dire que la note est trop petite	Il abuse physiquement	-
Il est indifférent aux nos besoins Pour lui les enfants ne sont pas importants	Il est indifférent	Défaut/manque de communication
-	Il n'a pas de vocation	Non adéquat pour la profession didactique

### ***3.3 Des situations évaluatives de risque***

Suite aux analyses effectuées on met en évidence des types d'évaluation qui favorise la micro violence :

- Des appréciations aux dessous des prévisions de l'évalué,
- L'évaluation non plausible,
- L'évaluation non transparente,
- L'existence des standards oscillants, des différences d'exigence entre les cycles scolaires,
- Évaluation non formative (vise la personne de l'élève et non ses connaissances, généralise les raisonnements négatifs à un moment de l'évolution vers toute la personnalité et le futur de l'élève, sanctionne la pénurie des connaissances, mais elle ne fournit pas des moyens d'amélioration).

Le baissement de la réceptivité des professeurs aux besoins de l'adolescent-évalué : évaluation non fondée sur respect pour l'élève, l'absence de la reconnaissance de sa valeur comme personne (Tu es un propre à rien !), l'évaluation ne vise pas le progrès du sujet et exclue l'autoévaluation (Laveault, 2006). Le professeur offense les élèves lorsqu'ils n'arrivent pas à résoudre la tâche didactique.

### ***3.4 Des formes de la micro violence en situation de l'évaluation***

La combinaison des situations et des pratiques avec des facteurs de personnalité produit plusieurs actes de micro violentes décrits ci-dessous. Malgré que la grande violence n'existe pas dans les situations liées à l'évaluation, les élèves et les profs décrivent des actes de micro violence (Tableau 4).

Tableau 4. Formes de microviolences

La perception des professeurs	La perception des élèves	
Microviolences produite par les élèves intimidateurs	Microviolences produite par les élèves intimidateurs	Microviolences produite par les professeurs intimidateurs
Mécontentement, regards menaçants	Mécontentement, regards menaçants, ils sollicitent des justifications exagérées dans certaines situations d'évaluation	Discrimination
Taquineries, ironies, offenses, menaces, obscénités	Injure, ironies, menaces, reproches	Injures, offenses, insultes
Absences, manque d'implication dans les activités, indisciplines pendant les preuves d'évaluation par un discours parasite		Ignorer les messages des élèves, manque d'attention, gestes et regards menaçants, marginalisation de certains élèves
Brusquer les collègues, même le prof	Il frappe le pupitre, il détruit les manuels, les cahiers	Punition physique, exclusion de l'activité scolaire

La violence verbale est plus fréquente en temps que la violence physique est en déclin, telle que l'a constaté Debarbieux (2006).

#### 4. Discussion et conclusion

Seuls les professeurs évitent d'admettre l'existence de la violence dans l'espace scolaire, phénomène signalé il y a déjà deux décennies (Lane, 1989) la reconnaître ouvertement pourrait diminuer l'estime de soi, affecterait l'image publique, en plaçant les professeurs en opposition avec les normes de rôle de leur métier (Stephenson & Smith, 1988).

Le professeur intimidateur est perçu comme impulsif, peu empathique, rigide, autoritaire, manifeste d'indifférence, utilise la note pour discipliner, traits mentionnés déjà dans la littérature (Galand, Philippot & Lecocq, 2006). Le professeur victime est vu comme excessif indulgent, tolérant, inconséquent, peut doué pour résoudre les conflits, manqués d'autorité et d'expérience, très stressé.

Les erreurs techniques d'évaluation ont été considérées par les élèves de tous les lycées comme sources de la violence. Les facteurs dessus appartiennent à la sphère de la méthodologie de l'évaluation dont la transparence lui assure la crédibilité (Thelot, 2005), mais il ne s'agit pas seulement d'un problème technique, mais aussi déontologique (Laveault, 2005). C'est justifié de contester la crédibilité de l'évaluation s'il n'existe pas de la transparence (Thelot, 2005). A

côté de la crédibilité de l'évaluation, les élèves incriminent la compétence pédagogique du professeur.

La micro violence proactive du professeur est suivie par celle réactive des élèves. Les professeurs des lycées technologiques augmentent les traits de l'élève intimidateur: mécontentements exprimés d'une manière agressive, des attitudes méprisantes, manifestation ostensible du manque d'intérêt pour l'école, pour l'évaluation, des absences fréquentes. Le besoin de s'affirmer est satisfait par l'indiscipline, les insultes, les injures, le refus de l'autorité, les attributions hostiles. Des autres études ont confirmé aussi l'impulsivité, l'hyper activisme, l'opposition, le manque d'empathie et de coopération, les attitudes négatives pour l'école (Olweus, 1999, Craig, Peters & Konarski, 1998). L'élève victime est rarement présent dans les discours des professeurs, mais ses collègues le décrivent soit trop timide, soit trop audacieux, manqué de connaissances ou très intelligent. Il se confirme la constatation que l'élève victime est, parfois, un intimidateur.

Le professeur intimidateur invoque la mission et la liberté pédagogique pour justifier son attitude violente (Nous voulons le bien-être des élèves ! Ils ne s'en rendent compte.). L'argument qu'il invoque semble bien être de la catégorie connue comme „la pédagogie noire: l'adulte-professeur essaye d'imposer ses valeurs, objectifs et normes contre la volonté de l'élève et en sacrifiant d'autres, surtout la valeur personnelle de l'apprenti (Miller, 1980).

Les traits de personnalité qui favorisent la micro violence, présentés déjà confirment la théorie des traits individuels, mais ne permettent pas une complète compréhension du phénomène. Il faut ajouter les effets des situations d'évaluation augmentés par les caractéristiques intrinsèques de l'évaluation. Ces effets se manifestent plus gravement les situations d'échec sous la forme de dilemmes de l'évaluation (Hameline, 1997): le professeur-formateur vs. le professeur-évaluateur, rigueur vs. support, impartialité vs. équité, loyauté vs. bienveillance. Au niveau du système d'enseignement s'altèrent parfois les fonctions de l'évaluation, par l'exacerbation de celle de sélection. La microviolence connexe à l'évaluation se produit d'habitude dans la salle de classe, mais elle réverbère en dehors en altérant les relations entre les acteurs impliqués (Olweus, 1999).

La culture institutionnelle nuance la perception du phénomène de la violence: aux lycées théoriques le statut de l'élève se fonde sur de très bons résultats scolaires, une aspiration vers les facultés d'élite et la compétition au sein du groupe scolaire. Aux lycées technologiques, on invoque la responsabilité de l'école en l'accusant de ne pas offrir des critères stables et des hauts standards d'évaluation. La micro violence se focalise contre le prof vu comme représentant de ces standards et non contre le système qui les a généré.

On peut relever la cohérence intra groupale, aussi que la cohérence inter groupale pour des écoles différentes élèves-élèves et la disparité inter groupale enseignants-élèves. Ces résultats confirment le paradigme des processus médiateurs, le filtre étant constitué par la situation et par le background des sujets. D'où le clivage enseignant-élèves sur les tensions de l'évaluation: tous les acteurs ont, en général, une perception plus favorable de leur propre comportement, ils utilisent des mécanismes de défense et risquent de se conformer, en publique, à une certaine norme, même s'ils n'y adhèrent pas. Ayant des représentations positives du propre comportement, ils et déplacent toutes les responsabilités aux partenaires.

Nos résultats peuvent être altérés par la désirabilité sociale: d'un part, c'est possible que les directeurs eussent évité de nous indiquer les profs exemplaires pour le sujet abordé, en ignorant les intimidateurs ou les victimes. D'un autre part, les sujets des interviews ou focus-groupes ont eu mal à admettre dès le début que la micro violence liée à l'évaluation existe, mais ils l'ont confirmé au fur et à mesure, en nous fournissant des exemples et des explications.

De la perspective institutionnelle, on voit comme nécessaire: construire un éthos scolaire capable de modifier l'attitude envers la micro violence, conseiller les élèves afin qu'ils puissent s'affirmer sans de l'agressivité, et la formation continue des professeurs visant l'évaluation et les relations avec les élèves. La recommandation d'Hamachek (1987) a une valeur normative: l'évaluateur doit offrir de l'information, de l'orientation et de l'espoir! parce que c'est dangereux si le professeur choisit la violence pour résoudre les conflits avec ses élèves (Debarbieux, 2006). Ignorer ces impératifs conduit vers l'idée d'injustice, l'altération du climat scolaire et à la réciprocité des violences professeur-élève, en réduisant le sentiment d'appartenance à l'institution scolaire. L'analyse des données suggère la nécessité d'un code déontologique du prof-évaluateur et de sa formation axiologique, en parallèle avec celle méthodologique.

La sécurité de l'environnement scolaire et la perception de sa justesse constituent des conditions nécessaires pour garder de bonnes performances et d'assurer un harmonieux développement pour les élèves. En opposition, l'intimidation a des effets néfastes sur le comportement et les relations, ne garde pas le droit d'apprendre dans un milieu sûr et favorise l'abandon scolaire et professionnel.

**Rezumat:** Bazată pe puterea profesorului, evaluarea este o activitate tensionată care poate să genereze frustrări, reacții de apărare, nemulțumire. Revolta posibilă a elevului față de standarde înalte sau față de erori ale evaluatorului este amplificată de schimbările sociopolitice actuale, de dinamica socială rapidă, de criza familiei sau cultura agresivității întreținută de media și amplifică importanța problematicii deontologice, tehnice și etice a evaluării educaționale. Acest context a constituit sursa ipotezei noastre

vizând existența unor variabile ale evaluării care pot favoriza intimidarea sau victimizarea elevilor și a profesorilor. Marea violența este rară în școală, dar se produc microviolențe simetrice sau asimetrice connexe evaluării? Articolul are ca obiectiv studierea percepțiilor elevilor asupra evaluării în conexiune cu microviolența. Datele au fost recoltate prin interviuri individuale și focus-grup, folosind același ghid de interviu. Participanții au fost elevi din clasele a IX-a și a XI-a din licee diferite. Rezultatele pun în evidență coerența intragrupală la nivelul unei școli ca și coerența intergrupală elevi-elevi și profesori-profesori, proveniți din școli diferite. Ele subliniază, în același timp, disparitatea intergrupală profesori-elevi. Membrii fiecărei categorii au, în general o percepție favorabilă a propriului comportament și deplasează responsabilitatea privind microviolența asupra celorlalți. Rezultatele confirmă paradigma proceselor mediatore, filtrul fiind constituit, în acest caz, de situația redefinită de fiecare grup și de background-ul subiecților. Din aceste caracteristici rezultă clivajul profesor-elev, disparitatea percepțiilor fiind ea însăși un semn al conflictului. Rezultatele pot fi folosite în conceperea programelor de intervenție psihologică și pedagogică.

**Abstract:** Based upon the teacher's power, evaluation is a tense activity which can bring about frustrations, defence reactions, dissatisfaction. The pupil's possible revolt against high standards or the effects of evaluator's errors is amplified by present socio-political changes, quick social dynamics, family crisis or aggressiveness culture fed by media and it is connected to the importance of deontological, technique and ethical problems of educational evaluation. This context has been the source of our hypothesis concerning the existence of some evaluation variables that can favour the pupils' and teachers' intimidation or victimization. The great violence is rare in school, but are there symmetrical or asymmetrical micro-violences that are additional to evaluation? The article aims to study the pupils' perceptions on evaluation in connection with micro-violence. The data have been gathered through individual interviews and focus groups, using the same interview guide. The participants were the 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades pupils from different high schools. The results show the intra-group coherence at the level of a school and also the inter-group coherence pupils-pupils and teachers-teachers, coming from different schools. In the same time, they underline the inter-group disparity teachers-pupils. On the whole, the members of each category have a favourable perception of their own behaviour and move the responsibility related to micro-violence on the others. The results confirm the paradigm of mediating processes. The filter consists in a situation redefined by each group and by the subjects' background. Out of these characteristics there comes the teacher-pupil cleavage, the perceptions disparity itself being a sign of conflict. The results can be used in conceiving the programmes of psychological and pedagogical intervention.

### Referințe bibliografice

- Craig, W. M., Peters, R. & Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. Direction générale de la recherche appliquée, politique stratégique. Développement des ressources humaines du Canada. www.rhdsc.gc.ca, téléchargé le 30 décembre 2007.
- Debarbieu, E. (2006). La violence à l'école, quelques orientations pour un débat scientifique mondial. *International Journal on Violence and Schools*, 1, 118-28.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (eds.) *Crime and Justice*, vol. 17, Chicago: University of Chicago Press, pp. 381-458.
- Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale: nouveaux défis pour les évaluateurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 5-19.
- Galand, B., Philippot, P. & Lecocq, C. (2006). The role of school violence in teachers' professional disengagement. *The 3rd International Conference on Violence in Schools*, 12-14 janvier 2006, Bordeaux, France.
- Hamachek, D. E. (1987). *Encounters with the Self*. Michigan State University.
- Hameline, D. (1997). Faire et dire ce qui convient. *Mesure et évaluation en éducation*, 1997, 20 (2), 27-40.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in School: The Need for an Integrated Approach. *School Psychology International*, 10, 211-215.
- Laveault, D. (2006). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 2006, vol. 28 (2), 93-114.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*. Paris: Aubier.
- Monteil, J.-M. (1989). *Educație și formare*. Iași: Polirom.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: P.U.F.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, (pp. 2-27). London: Routledge.
- Passerieux, V. (2006). L'exclusion de l'intello - des pratiques adolescentes en milieu scolaire, le portrait de l'un d'entre eux. *Colloque Adolescence: entre défiance et confiance* - avril 2006 - Roubaix.
- Radu, I. T. (2005). *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. (1995). *Fundamentele evaluării programelor. Teorii ale practicii*. PAEM, Fiman.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1988). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland et E. Munthe (eds.), *Bullying: an international perspective*. Grande-Bretagne: David Fulton Publishers.
- Thelot, C. (2005). L'évaluation dans le système éducatif - pourquoi faire? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? *18e Colloque international de l'ADMEE*, les 24-26 octobre 2005, Reims.
- Vial, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation en éducation*, 2006, 29(1), 81-98.