

Réflexions sur les effets secondaires de la pratique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire

Marie-Thérèse Boisvert

Number 30, May 1978

L'évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56608ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boisvert, M.-T. (1978). Réflexions sur les effets secondaires de la pratique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire. *Québec français*, (30), 25–28.

Réflexions sur les effets secondaires de la pratique de la mesure et de l'évaluation

Selon nous, il serait stérile de s'arrêter à l'évaluation comme si elle pouvait être une fin en soi ; il faut plutôt la considérer comme un outil de la prise de décision. Comme plusieurs personnes peuvent prendre des décisions au sujet de l'étudiant (les enseignants, les parents, les administrateurs, etc...), c'est le contexte de chaque prise de décision qui déterminera le choix du mode d'évaluation ainsi que du type d'instrument de mesure à utiliser.

Mesure critériée et mesure normative

Deux critères de comparaison peuvent servir de base à l'évaluation des étudiants : un seuil de rendement ou de performance et la caractéristique d'un groupe.

L'évaluation critériée se fait en fonction d'un seuil couramment appelé critère de performance. Quand on communique les résultats de la mesure critériée, on décrit les habiletés maîtrisées par chacun sans tenir compte de la performance des autres étudiants. La rédaction des questions ou des items tente de faire ressortir le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques poursuivis. Le type d'instrument utilisé en vue d'une évaluation critériée fournira donc une mesure critériée.

L'évaluation normative s'effectue à partir d'une caractéristique de groupe ; c'est souvent à la moyenne du groupe que le résultat de chaque étudiant est comparé. Dans ce cas, on essaie d'obtenir les résultats qui reflètent le mieux possible la position relative que chaque étudiant occupe dans un groupe. Les questions d'examen sont rédigées pour accentuer les différences individuelles. Le type d'instrument utilisé en vue d'une évaluation normative fournira une mesure normative.

En pratique, on peut constater que ces deux types d'instruments fournissent des résultats de mesure différents. L'évaluation qui en découle se fait aussi sur des critères différents : caractéristique du groupe ou seuil de performance. La prise de décision qui en résulte se fera dans un contexte particulier, et c'est ce contexte qui aura présidé au choix du type d'évaluation. Lorsque dans une situation il faut choisir un nombre limité de candidats, on se basera sur une évaluation normative. Celle-ci permettra d'ordonner les individus du plus au moins compétent et de choisir les meilleurs. Si un seuil minimal de performance est requis, on procédera à une évaluation critériée. Celle-ci permettra de connaître les individus qui possèdent le niveau de compétence exigé. En situation de classe, le choix dépend du but visé.

Évaluation formative et évaluation sommaire

La distinction entre l'approche formative et l'approche sommative prend corps lorsque l'on considère l'ensemble des évaluations auxquelles est soumis chaque étudiant.

L'évaluation formative vise à renseigner l'étudiant sur la qualité de son apprentissage à plusieurs occasions pendant un cours ou un programme. Elle lui permet d'identifier ses points forts et ses points faibles et de remédier à ses lacunes. Le contenu de chaque évaluation est en relation directe avec les objectifs d'apprentissage fixés. Ce type d'évaluation donne un « feed-back » à l'étudiant sur ses acquisitions dans le but de l'aider à s'améliorer.

L'évaluation sommative prend place à la fin d'une étape importante de la scolarité de l'étudiant. Elle a un caractère

terminal et on la relie souvent à la certification, à la promotion. Ce type d'évaluation ne cherche pas à identifier des difficultés d'apprentissage dans le but d'y apporter des correctifs. Il vise l'évaluation d'habiletés plutôt complexes et généralisables.

Ces distinctions de base entre des modalités de mesure et d'évaluation étant établies, voyons quels apprentissages la pratique de ces « procédés pédagogiques » peut provoquer. Réfléchissons un peu sur les effets « secondaires » qu'elle peut avoir sur l'apprentissage. Nous qualifions ces effets de « secondaires » parce que nous pensons que ce sont des objectifs « poursuivis » plus ou moins consciemment.

Ces effets secondaires doivent retenir notre attention pour plusieurs raisons ; nous ne mentionnons ici que celle qui nous paraît la plus importante : Quelles que soient les stratégies d'évaluation adoptées dans le système scolaire, elles apparaissent toujours à l'étudiant comme étant des choix effectués par les éducateurs. Elles lui indiquent par le fait-même le réseau de valeurs auxquelles les adultes accordent de l'importance. Ainsi l'évaluation débouche sur la pédagogie dans son acception la plus large, c'est-à-dire sur l'art et quelque fois la science d'éduquer et non pas seulement d'instruire.

Quelques réflexions sur les effets possibles de la pratique de la mesure et de l'évaluation

Comme nous parlons d'apprentissage et d'effets sur l'apprentissage, il est important de connaître les facteurs qui doivent soutenir le processus d'apprentissage. Comme l'indique Gagné² : « Le

support favorisant le produit de l'apprentissage peut se résumer comme suit: il doit activer la motivation, diriger l'attention, pourvoir des moyens de codification et de repérage et retrait, promouvoir la rétention et le transfert, et fournir un *feed-back* ».

En nous référant à cette description, nous constatons que le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est de fournir un « *feed-back* » et que ce rôle est essentiel. Nous pouvons aussi garder à l'esprit que lorsque quelques-uns des facteurs cités plus haut sont présents dans une situation, il est possible qu'un apprentissage ait lieu.

Dans le milieu scolaire, il arrive que la motivation à un apprentissage devienne l'anticipation de la note d'examen et non l'acquisition d'une capacité ou les avantages de cette acquisition. Ceci se produit souvent lorsqu'on suscite chez l'étudiant la peur de l'évaluation. Quoique certaines personnes soient plus sensibles à cette crainte que d'autres, il n'en demeure pas moins que l'utilisation pédagogique de l'évaluation peut amplifier l'atmosphère de crainte. Un tel climat, au lieu d'utiliser la phase du « *feed-back* » comme une étape informative normalement intégrée au processus d'apprentissage, se sert de l'importance de cette composante pour susciter des attitudes motivées à court terme ou « obéissantes ». Notons de plus qu'il est fréquent pour l'enseignant de confondre alors motivation et soumission ou obéissance. Ainsi l'évaluation de l'apprentissage pourra facilement conduire à mettre l'accent sur une standardisation des comportements des étudiants en situation d'apprentissage. Peut-être est-on loin à ce moment du développement de l'autonomie chez l'étudiant. À cette phase de l'apprentissage, on devrait surtout inciter l'individu à réaliser un but et à trouver sa récompense dans l'atteinte de ce but. *Habituer l'étudiant à ce dernier type d'attente, l'atteinte du but, lui permettrait d'apprendre à aller puiser en lui-même l'énergie nécessaire aux apprentissages qu'il voudra faire, au lieu d'être dépendant de l'évaluation qu'on fera de lui.*

Cette crainte de l'évaluation peut aussi être provoquée par un manque d'information. On peut constater dans certains cas une absence de communication des résultats ou des critères d'évaluation, peut-être inconnus de l'évaluateur lui-même. On peut remarquer parfois une incompréhension devant la production de certaines notes, par exemple lorsque plusieurs instances sont concernées: enseignant, ministère de l'éducation. Ceci peut entraîner chez l'étudiant une insécurité qui le mènera à une indifférence face à l'évaluation, le privant ainsi d'un support important à l'apprentissage. De telles situations, parce qu'elles

privent la boucle d'apprentissage de sa phase finale, invalident du même coup l'état d'expectative établi à l'étape de motivation et ne donnent aucun renforcement à l'apprentissage. Comment l'apprentissage peut-il se produire? Comment l'étudiant peut-il apprendre à apprendre? Ce que celui-ci peut intégrer dans de tels cas, c'est que de toute façon il a *produire* pour l'autre et non pas pour lui-même.

Un sentiment de crainte peut aussi être ressenti par le professeur, comme le souligne Serge Racine³ dans sa thèse de doctorat: «... puisque les examens élaborés par le professeur ne mesurent pas la même chose que ceux du Ministère, et que ce dernier pondère les notes que le professeur peut attribuer, il s'ensuit un désintéressement, voire une anxiété face à l'évaluation, de façon générale ».

Quand arrive le moment de la notation, le professeur vit différents dilemmes. Parfois la note qu'il donne à un travail ou à un examen comprend à la fois et de façon ambiguë la « mesure » de l'apprentissage scolaire et l'évaluation de l'effort fourni par l'étudiant. Ainsi la note obtenue par un étudiant peut être baissée parce qu'il semble qu'il n'ait pas fourni l'effort dont on le croit capable, ou augmentée pour encourager un étudiant faible qui s'est beaucoup forcé. Si la phase de « *feed-back* » est justifiée par l'information qu'elle apporte sur les capacités développées, on peut alors douter de l'efficacité de telles procédures qui la plongent dans la confusion. Pourquoi alors ne pas distinguer entre l'évaluation des divers produits de l'apprentissage? Gagné classe en cinq catégories ces produits de l'apprentissage:

- 1) l'information verbale, c'est-à-dire le « savoir-que »;
- 2) les habiletés intellectuelles, le « comment savoir », qui permettent d'accéder des cas particuliers à des classes de phénomènes;
- 3) les stratégies cognitives qui sont des moyens que l'individu possède pour diriger ses processus d'apprentissage; le développement de ces capacités achemine l'étudiant vers l'autonomie intellectuelle;
- 4) les attitudes qui sont des états internes acquis influençant le choix d'une action personnelle;
- 5) et les habiletés motrices. Distinguons à tout le moins entre l'apprentissage intellectuel et celui des attitudes. La situation décrite plus haut est peut-être le symptôme de la discordance entre l'accent mis par le système scolaire sur la connaissance et le besoin de tenir compte des attitudes ressenties par les enseignants. Il s'ensuit un appauvrissement de l'utilité de la phase « *feed-back* ».

Parfois le manque de connaissance ou de savoir-faire en mesure et évaluation pousse l'enseignant à rejeter cette

composante de sa tâche et à ne fournir des notes que parce que c'est une formalité. Ces notes peu significatives représentent une évaluation globale du rendement des étudiants. Pourtant l'évaluation de la performance apparaît essentielle pour s'assurer que l'apprentissage a eu lieu, et elle est aussi indispensable à l'étudiant qu'au professeur. L'amputation de cette phase laisse l'étudiant à son auto-évaluation, élimine l'évaluation formative et par suite l'enseignement correctif. Pourtant, puisque l'acquisition d'habiletés intellectuelles dépend souvent de l'acquisition d'habiletés préalables moins complexes, il faut s'assurer de la maîtrise des habiletés plus simples avant de passer aux autres, sinon toute la hiérarchie d'apprentissage est affaiblie.

Que penser maintenant de l'utilisation de questions d'examen à choix multiples? On peut penser que l'objectivité de la correction est plus assurée qu'avec des examens traditionnels et que, si les leurres (mauvaises réponses) sont bien choisis, la possibilité de choix fait au hasard est plus contrôlée qu'avec des réponses « vrai/faux ». Il semble donc qu'on puisse s'attendre à obtenir une mesure relativement bonne de la performance de l'étudiant si l'examen est bien construit. Supposons maintenant qu'un individu soit soumis à de tels instruments de mesure pendant son cours primaire et pendant son cours secondaire. Ne peut-on pas imaginer les conséquences éducatives qui s'en suivent sur sa formation? On peut penser entre autres qu'il s'habitue à discriminer une bonne réponse. Il peut aussi apprendre que dans une situation il y a une vérité unique et, par généralisation, qu'il doit appréhender le monde de façon dichotomique (vérité/erreur, bon/mauvais). Pourtant l'éducation ne vise-t-elle pas à former et à nuancer le jugement?

Comme le disait Taylor⁴, il semble y avoir incohérence entre la philosophie et la pratique. Les professeurs montrent de plus en plus jeunes que dans plusieurs domaines scientifiques, il n'y a pas en fait de réponse unique, de « bonne » réponse. Le système d'éducation pour sa part tend à donner l'impression que chaque question a une réponse unique et définie. Nos instruments à choix multiples ne représentent pas le monde réel problématique. Les étudiants devraient être entraînés à reconnaître l'incertitude et à devenir maîtres de leur propre incertitude. On constate ainsi que la méthode de correction conventionnelle des tests objectifs ne tient pas compte de la connaissance partielle.

Si on soumettait à l'étudiant, en plus de la bonne réponse, d'autres choix partiellement vrais, ceci fournirait plus d'information utilisable pendant la formation, pourrait réduire les risques de voir

les étudiants choisir les réponses au hasard et rendrait davantage justice aux étudiants⁵. Ainsi le « feed-back » serait plus informatif, l'apprentissage meilleur et l'enseignement correctif facilité. Ce type d'instrument de mesure accompagné d'un mode particulier de réponse, permettrait de profiter de plusieurs avantages des examens traditionnels et des examens objectifs. Il serait plus représentatif des situations de la vie courante où nous devons constamment tirer profit des connaissances partielles que nous possédons.

Le type même d'évaluation choisi peut mettre l'accent sur certains comportements des étudiants. Nous avons vu précédemment que dans l'évaluation normative, on compare les étudiants entre eux. L'évaluation critériée pour sa part compare le résultat de l'étudiant à un seuil de performance pour décider si l'objectif est atteint. On peut facilement concevoir que l'emploi de l'évaluation normative tende à encourager les individus à se comparer entre eux et valorise le fait d'être parmi les premiers. L'utilisation de l'évaluation critériée semble axer l'individu sur la tâche et l'encourager à trouver sa satisfaction dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Pour sa part, l'évaluation formative peut habituer l'étudiant à intégrer l'évaluation dans son processus d'action.

Jusqu'ici nous avons axé notre attention sur des réflexions plutôt générales. Essayons de voir jusqu'à quel point elles peuvent se rattacher à une situation réelle.

La situation en secondaire IV

Nous avons rencontré un professeur de français de la région de Montréal enseignant en secondaire IV. Ce professeur nous a décrit les situations d'évaluation auxquelles sont soumis ses étudiants pendant l'année scolaire. On peut difficilement assurer que ce qu'il a rapporté est parfaitement représentatif des enseignants de secondaire IV, mais c'est bien réel et sûrement très courant. Commençons par examiner la description qu'il a faite, après quoi nous essaierons d'y porter un œil critique.

Limitons-nous à une de ses classes de voie régulière; pour les voies allégées et enrichies, les examens et les critères d'évaluation peuvent différer mais le cadre général demeure le même.

Le rendement scolaire d'un étudiant de cette classe est mesuré, à des moments différents, par son professeur, l'école et le Ministère de l'Éducation. Les travaux ou examens portent sur la compréhension de texte et l'expression orale et écrite. Dans les bulletins et les examens, on accorde la même importance à ces deux grandes parties. À la fin de

l'année, l'étudiant aura une note sur 100 points pour chacune.

C'est le professeur qui est responsable des bulletins produits pour les quatre périodes de l'année. La note de chacun est la moyenne des résultats obtenus par l'étudiant à des examens ou à des travaux qu'il a faits pendant cette étape. L'importance accordée par le professeur à chaque résultat, par rapport au total des points, dépend de sa représentativité et de la somme de travail demandée. La note du bulletin tente de représenter le travail fourni pendant la période couverte. Il arrive que le professeur fasse de l'enseignement correctif à partir des copies des étudiants, mais il semble que ceux-ci ne soient pas très intéressés. Certaines parties de l'enseignement de la langue se prêtent sans trop de problèmes à des situations de mesure: la grammaire, l'orthographe, la théorie. Mais l'évaluation du savoir-lire, du savoir-écouter, de l'expression orale et de l'expression écrite demeure véritablement un cauchemar.

Au mois de février, l'étudiant passe un examen trimestriel préparé par l'école. Son résultat doit compter sur 25% du troisième bulletin; toutefois ceci n'est pas contrôlé, c'est-à-dire que le professeur peut bien décider d'y accorder moins d'importance ou de ne pas le compter. Le but de cette opération est d'habituer l'étudiant au type d'examen du Ministère, de lui apprendre à faire des synthèses et de lui permettre de réviser sa matière.

En juin, c'est la période des examens dont le Ministère de l'Éducation est responsable. L'étudiant passe deux examens de compréhension de texte préparés par le Ministère et uniformes dans toute la province. Ces textes sont un article de revue ou de journal et un extrait d'œuvre littéraire. Les questions sont en majorité des questions fermées du type « comment l'auteur dit-il? »; quelques-unes peuvent amener des réponses plus personnelles. La correction se fait par le professeur à l'aide d'un guide fourni par le Ministère. Pour les questions ouvertes, des réponses sont suggérées et sont acceptables toutes les réponses jugées équivalentes. La note finale de l'étudiant pour la compréhension de texte, sur 100 points, est une moyenne de la note totale des deux textes et de la moyenne des notes des quatre bulletins de l'année.

Les examens d'expression sont bâtis par l'école et touchent la rédaction écrite (50 points) et l'expression orale (50 points). Il existe deux examens de rédaction écrite, un qui est préparé et un autre qui ne l'est pas; dans ce dernier cas, l'étudiant ne connaît ni le sujet ni le genre littéraire. Ces deux rédactions comptent pour 25 points chacune. En expression orale, on demande aussi qu'il

y ait ces deux types d'examens, préparé et non-préparé, mais en fait il n'y a pas de politique commune. C'est donc dire que le professeur peut décider une année de faire passer un examen non préparé et, l'année suivante, exiger les deux examens. Une grille de correction sommaire est fournie par le Ministère. Pour chaque épreuve, les composantes auxquelles le correcteur doit s'attarder sont pondérées (qualité et originalité des idées: 5 points; vocabulaire: 4 points, etc...) et pour chacune de ces composantes on indique comment attribuer les points (très bien: 5 points, bien: 4 points...). Pour l'expression, 25% de la note finale (100 points) est constitué par les examens de fin d'année et 75% par la moyenne des notes de l'année.

On vient de faire un survol très rapide de l'organisation de l'évaluation du français en secondaire IV. Une étude bien détaillée serait très profitable mais aussi bien longue. Essayons tout de même d'analyser de façon un peu critique les éléments de cette description: nous verrons qu'il est possible de relier cette situation courante à quelques-unes des réflexions faites précédemment.

Critique

Examinons premièrement l'évaluation faite par le professeur. Comme nous l'avons déjà souligné, il a beaucoup de difficulté à évaluer tout ce qui n'est pas grammaire, orthographe et théorie. En fait cette difficulté découle de la nature même des apprentissages à évaluer en expression, savoir-écouter et savoir-lire. Elle provient aussi en grande partie du manque de précision des objectifs poursuivis et donne sûrement lieu à une évaluation normative. Pour mesurer quelque chose, avant de décider comment le faire, il faut identifier ce qu'on veut mesurer. Une fois qu'on aura déterminé le contenu et la démarche intellectuelle que l'on veut évaluer, on pourra bien plus facilement décider comment mesurer l'atteinte de cet objectif. Il sera peut-être possible alors de fixer des critères d'évaluation communicables aux étudiants.

La note du bulletin semble le résultat d'une évaluation sommative, en ce sens que plusieurs résultats sont additionnés pour représenter le rendement de l'étudiant pour l'étape donnée. Mais elle ne représente pas nécessairement l'état de ses acquisitions à la fin de la période couverte. En effet, un examen passé au début d'une période peut refléter l'ignorance d'une règle de grammaire qui sera maîtrisée par l'étudiant en fin d'étape. Si un enseignant choisit l'évaluation formative pour aider l'apprentissage, pour chaque objectif visé, il ne doit tenir compte que de la dernière évaluation qu'il fait, sinon il nie le caractère formatif

qu'il recherchait au départ. Que signifie alors la note du bulletin ? Est-ce qu'elle reflète vraiment ce qu'on attend d'elle ? N'oublions pas que le bulletin est le seul instrument qui informe autant de personnes : l'étudiant, les parents, les autres professeurs, la commission scolaire, les futurs employeurs, les responsables d'admission au C.E.G.E.P. Il est donc bien important qu'il soit le plus significatif possible.

Le professeur tente de faire de l'enseignement correctif après avoir remis les travaux ou examens aux étudiants. Il constate que l'étudiant n'est pas intéressé ; il n'y a rien de bien passionnant en effet à relire un texte déjà lu et relu plusieurs fois. Pourtant l'étudiant est susceptible de vouloir s'améliorer et le professeur le souhaite. Là encore, si les objectifs à évaluer sont précisés, il peut devenir possible d'identifier ceux qui ne sont pas atteints et de les poursuivre à nouveau à partir de nouvelles situations d'apprentissage. L'information obtenue par l'évaluation, la phase de « feedback », pourrait être récupérée et utilisée pour consolider l'apprentissage.

Il est à remarquer aussi que les derniers mois de l'année scolaire sont bien fournis en situations d'évaluation : les examens de fin d'année et la préparation du quatrième bulletin. N'oublions pas que l'étudiant est soumis à cette situation dans presque toutes les matières. Cette situation n'est-elle pas susceptible de sursaturer les étudiants d'examens ? Peut-être développe-t-elle chez ceux-ci une certaine endurance mais n'entraîne-t-elle pas aussi le désintéressement et la démobilité ?

Revenons maintenant à l'examen de l'école auquel est soumis l'étudiant au mois de février. C'est sûrement une bonne idée de vouloir habituer l'étudiant au type d'examen du Ministère et de lui apprendre à faire des synthèses. Ceci lui permettra, au mois de juin, de mieux démontrer son rendement. Sa note reflétera alors probablement mieux sa compétence et sera moins entachée d'erreur de mesure. Mais pourquoi faire en février ce qu'on veut éviter en juin ? De toute évidence, le résultat du répondant, lors de l'examen de l'école, ne reflétera pas seulement ses apprentissages en français mais aussi sa capacité d'adaptation, l'apprentissage qu'il fera du type d'examen et du mode de réponse. Il faut être attentif à ne pas restreindre les situations d'évaluation à des mesures de l'intelligence. La plupart des étudiants peuvent très bien se situer par rapport aux autres dans ce domaine. Ce que l'étudiant a surtout besoin de savoir pour pouvoir continuer à apprendre, c'est s'il a fait un apprentissage et non s'il s'adapte à un type d'examen.

Les examens de fin d'année tentent de faire un contrôle uniforme de l'appren-

tissage du français dans la province. Leur degré de difficulté est assez élevé mais ils n'assurent pas complètement l'uniformité de correction qui produirait les résultats qu'ils recherchent. Ils sont constamment sujets à controverses. Ils sont de toute évidence de type sommatif et normatif. Peu d'enseignants savent vraiment comment les examens préparés par le Ministère de l'Éducation sont construits. Ce manque d'information laisse l'enseignant et l'étudiant dans un sentiment d'impuissance nuisible.

On a pu constater que l'application du système d'évaluation varie d'un professeur à l'autre ; ceci n'est pas condamnable en soi mais doit inciter à des comparaisons prudentes entre les étudiants de classes différentes. Les critères d'évaluation varient aussi énormément et ne sont pas toujours communiqués à l'étudiant.

Est-ce que l'enseignant et l'étudiant savent comment la note finale est calculée ? Jusqu'à quel point représente-t-elle la compétence de l'étudiant ?

Après avoir examiné rapidement la description qui nous a été fournie de l'évaluation d'étudiants de français secondaire IV, il semble que la mesure et l'évaluation ne soient pas intégrées adéquatement aux conditions d'apprentissage. Elles le deviendraient beaucoup plus si les objectifs d'apprentissage étaient plus clairement définis et si des critères d'évaluation étaient développés. Il serait alors possible de bien appliquer l'évaluation formative, qui est par définition au service de l'apprentissage.

Conclusion

Nous pourrions résumer les quelques réflexions faites précédemment comme suit :

a) Il existe plusieurs types d'instruments de mesure qui servent à des évaluations différentes. C'est le contexte de la prise de décision qui doit guider le choix qu'on en fait.

b) Dans le processus d'apprentissage, les situations de mesure et d'évaluation doivent servir de phases de performance et de « feed-back » et non d'outil de discipline. Elles doivent permettre à l'étudiant de montrer sa compétence et tenir compte des différents objectifs visés.

c) On doit être sensible aux conséquences de l'utilisation des examens objectifs et peut-être essayer de tenir compte des connaissances partielles des étudiants.

d) La notation pour les bulletins et les périodes d'examen est une démarche anxiogène et souvent démotivante pour les enseignants.

Il semble que dans le système scolaire on accorde beaucoup de place aux instruments de mesure et à l'évaluation. Il

est donc très important d'en faire une bonne utilisation.

Pour qu'un système scolaire continue à promouvoir l'apprentissage, il doit redonner aux phases de performance et de « feed-back » la place qui leur revient comme support à l'apprentissage. Il doit aussi aider les enseignants à travailler avec des objectifs précis, car plusieurs des problèmes rencontrés dans l'évaluation des étudiants dépendent de l'imprécision des objectifs d'apprentissage. Il faudrait donc, dans ce domaine, fournir le soutien nécessaire aux enseignants qui ont souvent des tâches lourdes à accomplir.

N'oublions pas de rester sensibles à percevoir les attitudes que nous pouvons développer chez les utilisateurs du système scolaire (étudiants, enseignants, parents...) par les choix faits dans les situations d'évaluation : crainte, soumission, dogmatisme, désintéressement...

Les quelques réflexions livrées ici ne sont qu'un début d'analyse des effets secondaires occasionnés par la pratique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire. Une réflexion plus systématique sur le sujet pourrait mener à une compréhension plus profonde et plus élargie qui serait fort utile.

Marie-Thérèse BOISVERT
Professeur de français
aux études,
Université de Montréal

NOTES

- 1 Ces définitions s'inspirent de celles que Gérard SCALLON exprimait dans son article : « L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation ».
- 2 GAGNÉ, Robert M., *les Principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement*, traduit par Robert Brien et Raymond Paquin, Mtl, 1976, Éditions HRW p. 64.
- 3 RACINE, Serge, *Un modèle de mesure formative reliée à un domaine*, Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation, Section Mesure et Évaluation, Université de Montréal, Janvier 1977 p. 6.
- 4 TAYLOR, P.A. JENKINS, S.E., « Subjective probability testing with fourth-grade students », *The Manitoba Journal of Educational Research*, 1968, 3:20 - 32.
- 5 HOWE, Robert, *Une approche de solution au problème de la mesure de la connaissance partielle: la méthode d'élimination des leurres partiellement vrais*. Mémoire de maîtrise es arts, Faculté des Sciences de l'Éducation, Section Mesure et Évaluation, Université de Montréal, Décembre 1976.