

Style cognitif des étudiants et influence des examens sur l'évaluation des cours

E. Richard Pigeon and Marc Richard

Volume 9, Number 3, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900426ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900426ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pigeon, E. R. & Richard, M. (1983). Style cognitif des étudiants et influence des examens sur l'évaluation des cours. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 469–479. <https://doi.org/10.7202/900426ar>

Article abstract

Perceptions of the difficulty of exams can influence certain students' course evaluations. Indeed, Witkin's theory of cognitive style can serve to identify characteristic traits of "field dependent" or "field independent" students. Since the latter are more coherent than the former, they experience a greater need to adjust their course evaluations in accordance with their perception of the difficulty level of the exam. The results of this research partially support this hypothesis.

Style cognitif des étudiants et influence des examens sur l'évaluation des cours

E. Richard Pigeon et Marc Richard*

Résumé — La perception de la difficulté des examens peut influencer l'évaluation des cours chez certains étudiants. En effet, la théorie de Witkin sur les styles cognitifs permet d'identifier les traits caractéristiques des étudiants « dépendants du champ » et « indépendants du champ ». Aussi, ceux-ci étant plus cohérents sur le plan cognitif que ceux-là, éprouvent un plus grand besoin d'ajuster leur évaluation des cours à leur perception du degré de difficulté des examens. Les résultats de cette recherche appuient en partie cette hypothèse.

Abstract — Perceptions of the difficulty of exams can influence certain students' course evaluations. Indeed, Witkin's theory of cognitive style can serve to identify characteristic traits of "field dependent" or "field independent" students. Since the latter are more coherent than the former, they experience a greater need to adjust their course evaluations in accordance with their perception of the difficulty level of the exam. The results of this research partially support this hypothesis.

Resumen — La percepción de ciertos estudiantes sobre la dificultad de los exámenes puede influir en la evaluación que hacen de los cursos. Efectivamente, la teoría de Witkin sobre los estilos cognitivos permite identificar los rasgos característicos de estudiantes « dependientes del campo » e « independientes del campo ». Además, los primeros siendo más coherentes sobre el plan cognitivo que los otros, sienten una mayor necesidad de ajustar su evaluación de los cursos a su percepción del grado de dificultad de los exámenes. Los resultados de este estudio apoyan en parte esta hipótesis.

Zusammenfassung — Die Auffassung von der Schwierigkeit der Prüfungen kann bei gewissen Studenten die Bewertung der Vorlesungen beeinflussen. In der Tat kann man mithilfe der Witkin'schen Theorie über die Denkweisen typische Kennzeichen der « vom Feld abhängigen » oder « vom Feld unabhängigen » Studenten identifizieren. Da diese letzteren eine zusammenhängendere Denkweise zeigen, spüren sie ein grösseres Bedürfnis, ihre Bewertung der Vorlesungen ihrer Auffassung vom Schwierigkeitsgrad der Prüfungen anzupassen. Diese Hypothese wird teilweise durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gestützt.

Introduction

Depuis quelques années, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est considérée comme indispensable dans les universités et les collèges. Elle constitue un des facteurs déterminants de l'avancement professionnel des professeurs. Conscients de cet enjeu, ceux-ci sont habituellement très critiques à l'endroit de ces évaluations. En effet, ces évaluations sont-elles le reflet de la qualité de l'enseignement? Cette question a fait l'objet de plusieurs recherches (Feldman 1976, 1977). Celles-ci démontrent que de nombreux facteurs peuvent expliquer l'inconstance des

* Pigeon, E. Richard: consultant, Emploi et Immigration Canada.
Richard, Marc: professeur, Université d'Ottawa.

évaluations des étudiants. Parmi ces facteurs, il semble qu'on n'ait pas suffisamment porté attention à l'influence de la perception de l'examen facile ou difficile sur les évaluations des cours. Évidemment, dans certains cas, la pratique tient compte de cette situation puisque la plupart des évaluations ont lieu avant l'examen final. Dans d'autres cas, il est probablement pris pour acquis que l'influence de la perception de la difficulté de l'examen est similaire chez tous les étudiants. Toutefois, il y a lieu de poser les questions suivantes: l'examen perçu comme facile ou difficile influence-t-il de façon systématique les évaluations des étudiants? L'influence de la perception du degré de difficulté de l'examen sur les évaluations des cours varie-t-elle selon les caractéristiques individuelles ou traits de personnalité des évaluateurs?

Cadre conceptuel

Afin d'expliquer l'inconstance des évaluations des étudiants, un bon nombre de recherches (Costin et al., 1971; Centra et Linn, 1976; Korth, 1979; Pohlman, 1975; Shaffer et Hendrick, 1974; Snyder et Clair, 1976; Marsh et Overall, 1979) ont porté une attention particulière à l'intérêt pour le cours et au résultat espéré. Mais, les conclusions de ces études sont faibles, voire contradictoires et n'arrivent pas à démontrer d'une façon claire l'influence de ces caractéristiques individuelles sur les évaluations des cours. En effet, certains étudiants manifestent une cohérence entre, d'une part, le résultat espéré et l'intérêt pour un cours et, d'autre part, leur façon d'évaluer celui-ci; d'autres étudiants ne démontrent pas la même cohérence entre ces mêmes caractéristiques et leur façon d'évaluer un cours. Cette problématique a suscité plusieurs suggestions de recherche. Feldman (1976) signale l'importance de tenir compte des conditions ou situations de l'évaluation. D'une façon plus précise, Crichton et Doyle (1975) attirent l'attention sur la nécessité de regrouper les évaluateurs selon certains traits psychologiques. Enfin, Messick (1970, 1978) abonde dans le même sens et suggère de regrouper les évaluateurs selon leur style cognitif. En s'appuyant sur ces remarques, la présente recherche prend en considération la théorie de Witkin, Goodenough, Oltman (1979) sur les styles cognitifs.

Cette théorie distingue les deux styles cognitifs suivants: la dépendance et l'indépendance du champ.¹ Les individus dépendants du champ ont une perception globale d'une situation. Ils éprouvent plus de difficulté à abstraire les objets de leur contexte et du même coup à percevoir l'acte le plus approprié à telle ou telle situation. Ils ont tendance à réprimer leurs sentiments. Aussi, ces différents traits contribuent à développer une attitude de dépendance par rapport à l'environnement.

Les indépendants du champ ont un esprit plus analytique que les précédents: ils peuvent distinguer et abstraire les composantes d'une situation. Conscients de leurs sentiments et de leurs valeurs, ils ont tendance à les exprimer clairement et avec assurance. Aussi, leur besoin de cohérence entre leurs valeurs et leurs actions est plus grand que chez les dépendants du champ. En outre, les indépendants du champ font partie du groupe d'individus qui tolèrent difficilement l'état d'incohérence ou de dissonance. Plus que les dépendants, ils tentent de rétablir l'harmonie entre leurs sentiments et leur agir.

Ces styles cognitifs ont été pris en considération dans une étude précédente (Pigeon, 1981). Plus précisément celle-ci a démontré que les étudiants indépendants du champ manifestent une plus grande cohérence que les dépendants du champ entre l'intérêt et le résultat espéré, d'une part, et l'évaluation du cours d'autre part. À la lumière des résultats de cette recherche, la question de l'influence de la perception de l'examen sur les évaluations des cours peut être reformulée dans les termes suivants : l'examen perçu comme facile ou difficile aura-t-il la même influence sur l'évaluation des cours par les étudiants dépendants et indépendants du champ ? La théorie de Witkin et celle de Festinger (1968) permettent de prévoir que la façon de percevoir l'examen n'aura pas la même influence chez les dépendants et les indépendants du champ. En d'autres termes, la perturbation de la cohérence entre l'intérêt-résultat espéré et l'évaluation des cours sera plus grande chez les indépendants que chez les dépendants parce que ceux-là ont une vision plus analytique, moins globale de la situation que ceux-ci. En outre, tolérant plus difficilement une situation d'incohérence, les indépendants du champ auraient une plus grande tendance à rétablir la cohérence entre la situation créée par l'examen et leur évaluation du cours. Dès lors, il est possible de prévoir que les différences entre les évaluations pré et post-examen seront plus grandes chez les indépendants que chez les dépendants du champ. Cette hypothèse générale est spécifiée de la façon suivante : 1) Les évaluations pré et post-examen des dépendants du champ ne différeront pas d'une façon significative ; 2) les évaluations pré et post-examen des indépendants du champ différeront d'une façon significative ; 3) les évaluations post-examen des dépendants et des indépendants du champ différeront d'une façon significative.

Méthodologie

Les données ont été recueillies en 1981 chez les participants du Programme de Perfectionnement Professionnel des Officiers (PPPO) des Forces canadiennes. Ces participants, pour la plupart officiers du rang de lieutenant et de capitaine ont été rencontrés lors de visites de 27 bases disséminées sur le territoire canadien et de 2 bases sises en République fédérale allemande. D'une population totale d'environ 3,000 candidats, 341 ont pleinement répondu à un test de figures cachées destiné à mesurer leur dépendance du champ et à deux questionnaires d'évaluation administrés avant et après l'examen de fin de cours.

Le *Test Collectif des Figures Cachées* (Oltman, Raskin et Witkin, 1978) mesure la dépendance perceptuelle du champ des sujets. La tâche requise est de découvrir une figure simple dissimulée dans une figure plus grande et plus complexe. Les données de fidélité du test rapportées dans le manuel d'administration sont de 0.82 et pour les hommes ($n = 80$) et pour les femmes ($n = 97$). Les données de validité rapportées varient entre 0.34 et 0.82 selon les autres tests utilisés. Le questionnaire d'évaluation du PPPO est essentiellement une version modifiée du *Course Comment Questionnaire* et du *Personalized Course Analysis* de Hogan (1976). Il porte principalement sur les bénéfices du cours pour l'étudiant lui-même. Le questionnaire dans sa phase expérimentale a été administré à l'automne 1980 à un groupe de 60 candidats du PPPO et a

été l'objet d'analyses factorielles. Les regroupements d'items ont permis d'identifier clairement les facteurs escomptés.

Les données recueillies à partir des questionnaires ont été traitées au moyen d'analyses statistiques de la variance de nature multivariées et univariées. Un premier ensemble de variables comprend les variables indépendantes suivantes: la dépendance du champ de l'évaluateur et la difficulté de l'examen de fin de cours. Le second ensemble comprend les variables dépendantes suivantes: l'évaluation par l'étudiant de son développement cognitif général, de son développement cognitif spécifique, de la pertinence du cours, de son développement personnel et du contenu du cours. Afin de vérifier la présence de différences significatives entre les évaluations pré et post-examen des dépendants et des indépendants du champ et entre les évaluations post-examen des dépendants et des indépendants du champ, on a eu recours dans chaque cas à l'analyse multivariée de la variance et au critère multivarié Lambda de Wilks. Des analyses univariées ont été également effectuées et ont été suivies du calcul d'intervalles de confiance selon la méthode Bonferroni-Dunn. Les analyses statistiques ont été produites par le Full Rank Multivariate Linear Model Program (Carlson et Timm, 1980).

Résultats

L'hypothèse de recherche ayant trait aux conséquences d'une situation de dissonance cognitive sur les évaluations de cours des étudiants a été vérifiée en partie. La situation de dissonance est le degré de difficulté perçu de l'examen de fin de cours.

Les Tableaux 1 et 2 donnent les moyennes, écart-types et tailles des échantillons des cinq variables évaluées par les étudiants dépendants du champ. Ces

Tableau 1
Statistiques Descriptives
Dépendants du champ
Évaluations Pré-examens

	Examen facile n = 9		Examen moyen n = 57		Examen difficile n = 89		Groupe n = 155	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Dév. cog. gén.	3.17	0.61	2.55	0.97	2.91	1.00	2.79	0.99
Dév. cogn. spéc.	3.04	0.51	2.54	0.87	2.72	0.89	2.67	0.87
Pertinence	3.16	0.34	2.61	0.90	2.95	0.91	2.84	0.90
Dév. personnel	2.54	0.55	2.64	0.91	2.73	0.91	2.69	0.89
Contenu	3.59	0.63	3.16	0.75	3.25	0.69	3.23	0.71

Tableau 2
Dépendants du champ
Évaluations Post-examens

	Examen facile n = 9		Examen moyen n = 57		Examen difficile n = 89		Groupe n = 155	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Dév. cog. gén.	2.78	1.20	2.70	0.83	2.82	0.93	2.77	0.91
Dév. cog. spéc.	2.78	1.13	2.84	0.80	3.08	0.90	2.97	0.88
Pertinence	2.71	1.02	2.98	0.83	3.04	0.90	3.00	0.88
Dév. personnel	2.60	1.09	2.71	0.75	2.73	0.88	2.72	0.84
Contenu	3.78	0.92	3.31	0.78	3.38	0.80	3.38	0.79

évaluateurs sont répartis dans trois groupes selon qu'ils disent avoir trouvé l'examen facile, moyen ou difficile. Les Tableaux 3 et 4 fournissent le même type d'information concernant les indépendants du champ.

La première analyse statistique, dans le cadre de l'hypothèse générale, a pour objet de détecter la présence de différences significatives entre les évaluations pré-examen et post-examen des dépendants du champ. L'analyse porte sur cinq variables dépendantes d'évaluation provenant des trois groupes différents. Le test d'analyse de variance de variables multiples a produit une valeur Λ de Wilks égale à 0.861, signifi-

Tableau 3
Statistiques Descriptives
Indépendants du champ
Évaluations Pré-examens

	Examen facile n = 10		Examen moyen n = 92		Examen difficile n = 84		Groupe n = 186	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Dév. cog. gén.	2.90	0.88	2.58	0.93	2.70	0.89	2.65	0.91
Dév. cog. spéc.	2.72	1.04	2.54	0.76	2.73	0.82	2.63	0.80
Pertinence	2.72	1.16	2.63	0.81	2.71	0.84	2.67	0.84
Dév. personnel	2.44	0.77	2.62	0.83	2.75	0.82	2.67	0.82
Contenu	3.37	1.19	3.31	0.69	3.09	0.83	3.22	0.79

Tableau 4
Indépendants du champ
Évaluations Post-examens

	Examen facile n = 10		Examen moyen n = 92		Examen difficile n = 84		Groupe n = 186	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Dév. cog. gén.	2.35	1.11	2.31	0.94	2.37	0.91	2.34	0.93
Dév. cog. spéc.	2.74	1.17	2.69	0.84	2.66	0.91	2.68	0.89
Pertinence	2.84	1.20	2.68	0.85	2.76	0.94	2.73	0.91
Dév. personnel	2.48	0.95	2.44	0.86	2.49	0.88	2.47	0.87
Contenu	3.54	0.88	3.45	0.71	3.18	0.94	3.33	0.84

cative à $p < 0.05$. L'approximation de la valeur F par Rao est égale à 3.384 et est elle aussi significative.

À la suite du rejet de l'hypothèse nulle, une analyse univariée de la variance a été faite pour chacune des cinq variables dépendantes d'évaluation (Tableau 5). Dans le cas des variables Développement cognitif spécifique et Pertinence du cours, des limites d'intervalles de confiance ont été calculées pour les contrastes en utilisant la valeur critique de Bonferroni-Dunn (Timm, 1975). Deux des six contrastes sont statistiquement significatifs. Les dépendants du champ ayant trouvé l'examen difficile évaluent plus favorablement le Développement cognitif spécifique après l'examen qu'avant. Chez ceux qui ont trouvé l'examen moyennement difficile l'évaluation de la Pertinence du cours est plus favorable après l'examen.

Tableau 5
Résultats des Analyses Univariées de la Variance: Dépendants du champ*

Variable	SC	Hypothèse		SC	Erreur		F	valeur p
		dl	CM		dl	CM		
Dév. cog. gén.	3.35	3	1.12	354.85	335	1.06	1.06	.369
Dév. cog. spéc.	17.12	3	5.71	222.20	335	0.66	8.60	$p < .0001$
Pertinence	10.20	3	3.40	253.27	335	0.76	4.50	.004
Dév. personnel	0.30	3	0.10	214.57	335	0.64	0.15	.93
Contenu	3.20	3	1.06	242.12	335	0.73	1.48	.22

* Hypothèse en rapport avec les évaluations pré-examen vs. post-examen des dépendants du champ.

Le but de la seconde analyse statistique est de détecter la présence de différences significatives entre les évaluations pré-examen et post-examen des indépendants du champ. Les étapes de la vérification de l'hypothèse sont les mêmes que celles de l'analyse précédente: analyse de la variance de variables multiples, analyses univariées de la variance de chacune des cinq variables d'évaluation et calcul d'intervalles de confiance des contrastes des variables significatives. La valeur Λ de Wilks obtenue est de 0.856 et est significative à $p < 0.05$. L'approximation de la valeur F par Rao est égale à 3.544: elle est également significative.

À la suite de ce test global significatif, les résultats des analyses de la variance univariées sont reproduits au Tableau 6. Les contrastes associés aux variables Développement cognitif général et Développement personnel ne se sont pas avérés significatifs.

La troisième et dernière analyse statistique vérifie la présence de différences significatives entre les évaluateurs dépendants et indépendants du champ lors de l'évaluation post-examen. Encore cette fois-ci les étapes de la vérification de l'hypothèse sont semblables à celles des deux premières analyses. La valeur Λ de Wilks est de 0.919: elle est une fois de plus significative à 0.05. L'approximation de la valeur F due à Rao est de 1.899: elle est également significative. Ainsi, l'hypothèse nulle est rejetée.

Les résultats des analyses univariées de la variance sont présentés au Tableau 7. Les analyses des contrastes révèlent que, lorsque l'examen est difficile, les indépendants du champ évaluent leur Développement cognitif général, leur Développement cognitif spécifique et la Pertinence du cours moins favorablement que les dépendants du champ. Aussi, lorsque l'examen est jugé facile les indépendants du champ évaluent plus favorablement la Pertinence du cours.

Tableau 6

Résultats des Analyses Univariées de la Variance: Indépendants du champ*

Variable	SC	Hypothèse		SC	Erreur		F	valeur p
		dl	CM		dl	CM		
Dév. cog. gén.	18.55	3	6.18	354.85	335	1.06	5.84	.001
Dév. cog. spéc.	2.55	3	0.85	222.20	335	0.66	1.28	.280
Pertinence	0.61	3	0.20	253.27	335	0.76	0.27	.850
Dév. personnel	8.32	3	2.77	214.57	335	0.64	4.33	.005
Contenu	2.72	3	0.91	242.12	335	0.72	1.26	.290

* Hypothèse en rapport avec les évaluations pré-examen vs. post-examen des indépendants du champ.

Tableau 7

Résultats des Analyses Univariées de la Variance: Évaluations Post-examen*

Variable	SC	Hypothèse		SC	Erreur		F	valeur p
		dl	CM		dl	CM		
Dév. cog. gén.	14.85	3	4.95	286.18	335	0.85	5.80	.001
Dév. cog. spéc.	8.32	3	2.77	263.41	335	0.79	3.53	.015
Pertinence	6.61	3	2.20	268.24	335	0.81	2.75	.043
Dév. personnel	5.02	3	1.67	249.08	335	0.74	2.25	.082
Contenu	2.72	3	0.91	220.53	335	0.66	1.38	.250

* Hypothèse en rapport avec les évaluations post-examen des dépendants vs. indépendants du champ.

Discussion

Le but de cette recherche est de démontrer que l'examen perçu comme facile ou difficile influence davantage les évaluateurs indépendants que les évaluateurs dépendants parce que la dissonance cognitive créée par l'examen affecte davantage ceux-là que ceux-ci. Six groupes d'étudiants-évaluateurs ont été identifiés selon qu'ils étaient dépendants ou indépendants du champ et selon qu'ils avaient perçu l'examen comme facile, moyen ou difficile. Ceux-ci ont évalué le cours plusieurs semaines avant l'examen de fin de cours et immédiatement après l'examen.

Bien que les analyses statistiques aient porté sur l'ensemble des données, provenant de 341 évaluateurs répartis dans six groupes, l'interprétation des résultats doit tenir compte de deux facteurs. D'abord, les données d'évaluation provenant des deux groupes ayant perçu l'examen comme moyen présentent peu d'intérêt étant donné qu'un tel examen n'est vraisemblablement pas une source possible de dissonance cognitive. En second lieu, la très petite taille des échantillons d'évaluateurs ayant perçu l'examen comme facile, 9 et 10 étudiants, limite l'interprétation et la généralisation des résultats provenant de ces deux groupes. Pour ces raisons, l'interprétation porte surtout sur les résultats des deux groupes d'évaluateurs ayant trouvé l'examen difficile.

La première analyse comparait les évaluations pré-examen et post-examen des évaluateurs dépendants du champ. Contrairement à ce qui était attendu, le test statistique global s'est avéré significatif. Toutefois, les analyses univariées de la variance et l'étude des contrastes n'ont pas produit de résultats contraires aux attentes: dans un cas l'évaluation plus favorable du Développement cognitif spécifique après un examen difficile va à l'encontre de ce qu'on pourrait s'attendre, alors que dans l'autre cas l'évaluation plus favorable de la Pertinence du cours avait été observée après l'examen de difficulté moyenne.

Lors de la seconde analyse, le test global de signification des différences de moyennes chez les indépendants du champ s'est avéré significatif comme prévu. Cependant, deux variables seulement démontraient une différence significative entre les moyennes pré et post-examen et, de plus, aucun des contrastes n'était significatif. Il semble donc que la source de dissonance cognitive, l'examen difficile, n'a pas eu l'effet escompté sur les évaluations de cours.

Les résultats de la troisième analyse ont été plus heureux. En effet, bien que la dissonance cognitive ne semble pas avoir les effets escomptés sur les évaluations des indépendants du champ post-examen par rapport à leurs évaluations pré-examen, elle semble être présente par rapport aux évaluations post-examen des dépendants du champ. Les évaluations des indépendants du champ, advenant un examen difficile, sont dans le cas des cinq variables observées plus sévères que celles des dépendants du champ et par rapport à trois des variables la différence est significative. Évidemment, on ne saurait relier d'une façon définitive cet état de choses à l'effet plus marqué d'une source de dissonance cognitive sur les évaluateurs indépendants. Toutefois, un examen sommaire des données pré-examen difficile ne révèle pas de différences significatives entre dépendants et indépendants du champ. Ceci nous permet de suggérer que l'examen perçu comme difficile semble relié à la sévérité des évaluations de cours chez les étudiants indépendants du champ.

Conclusion

À la lumière des suggestions de Feldman, Crichton, Doyle et Messick, l'étude des variations des évaluations des cours par les étudiants n'a pas été centrée sur les qualités des instruments d'évaluation mais sur une autre source de variation à savoir les caractéristiques des évaluateurs. Évidemment, les caractéristiques telles que l'intérêt et le résultat espéré permettent de différencier les évaluateurs. En effet, pourquoi l'influence de l'intérêt et du résultat espéré sur les évaluations de cours est-elle plus grande chez certains individus que chez d'autres? Cette question incite à regrouper les évaluateurs selon certains traits, tels que les styles cognitifs de dépendance et d'indépendance du champ. On a vu que les indépendants ont un plus grand besoin de cohérence interne que les dépendants du champ et du même coup tiennent davantage compte de l'intérêt et du score espéré dans leurs évaluations des cours. Toutefois, advenant une situation de dissonance cognitive, telle que l'examen facile ou difficile, auront-ils encore tendance à rétablir leur équilibre interne en ajustant leur évaluation des cours à la nouvelle situation? La présente étude vérifie cette hypothèse. Les résultats démontrent en bonne partie que les évaluateurs indépendants du champ semblent ressentir un plus grand besoin de rétablir l'harmonie interne que les dépendants du champ et ont plus tendance que ceux-ci à tenir compte de la situation créée par l'examen perçu comme difficile dans leur évaluation des cours. Évidemment, cette recherche comporte des limites telles que la

population utilisée. Aussi, il est recommandable que d'autres études vérifient à nouveau cette hypothèse en utilisant tout spécialement une autre population collégiale ou universitaire.

Sur le plan pratique, les résultats de cette étude corroborent la suggestion de Crichton et Doyle. En effet, ceux-ci soulignaient l'importance d'identifier et de distinguer les groupes d'évaluateurs dans le rapport d'évaluation. Cette précaution aurait sans doute l'avantage de faciliter la compréhension et l'interprétation des résultats des évaluations. Elle augmenterait en outre la crédibilité à l'endroit de ces résultats et contribuerait à faciliter la prise de décision.

NOTE

1. Les auteurs de cet article s'en tiennent à la traduction littérale des expressions «field dependent» et «field independent», à savoir «dépendants du champ» et «indépendants du champ». Ces termes ont été utilisés dans les deux articles suivants: V. Damisis et L. Desjarlais, La dépendance-indépendance du champ comme style cognitif: certaines conséquences psychopédagogiques, *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 17, no 3, 1977, p. 211-229; H.A. Witkin, C.A. Moore, D.R. Goodenough et P.W. Cox, Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 7, no 4, 1978, p. 299-349.

RÉFÉRENCES

- Carlson, J.E. et N.H. Timm, *Full Rank Multivariate Linear Model Program*, Présentation à l'American Educational Research Association Meetings, Boston, 1980.
- Centra, J.A. et R.L. Linn, Student points of view in ratings of college instruction, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 36, no 3, 1976, p. 693-703.
- Costin, F., W.T. Greenough et R.J. Menges, Student ratings of college teaching: reliability, validity and usefulness, *Review of Educational Research*, vol. 41, no 5, 1971, p. 511-535.
- Crichton, L.Q. et K.O. Doyle, *Reliability of Ratings*, Measurement Services Center, University of Minnesota, 1975, cité par Feldman (1977).
- Feldman, K.A., Grades and college students' evaluation of their courses and teachers, *Research in Higher Education*, vol. 4, no 1, 1976, p. 69-111.
- Feldman, K.A., Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: a review and analysis, *Research in Higher Education*, vol. 6, no 3, 1977, p. 223-274.
- Festinger, L., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1968.
- Hogan, T.P., *Student Evaluation of Courses in Terms of Personal Development*, Présentation à l'American Educational Research Association Meetings, San Francisco, 1976.
- Korth, B., Relationship of extraneous variables to student ratings of instructors, *Journal of Educational Measurement*, vol. 16, no 1, 1979, p. 27-37.
- Marsh, H.W. et J.U. Overall, Long-term stability of students' evaluation: A note on Feldman's "Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses", *Research in Higher Education*, vol. 10, no 2, 1979, p. 139-147.
- Messick, S., The criterion problem in the evaluation of instruction: assessing possible, not just intended, outcomes, in *The Evaluation of Instruction*, Wittrock, M.C. et D.E. Wiley, éd., New-York: Holt, Rinehart et Winston, Inc., 1970.

- Messick, S. (éd.), *Individuality in Learning: Implications of Cognitive Style and Creativity for Human Development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
- Oltman, P.K., E. Raskin et H.A. Witkin, *Test Collectif des Figures Cachées*, Institut de Recherches Psychologiques, Montréal, 1978.
- Pigeon, E.R., *Effects of Psychological Differentiation and Cognitive Consistency on Students' Course Evaluation*, Présentation à la conférence annuelle de la Military Testing Association. Washington, 1981.
- Pohlman, J.T., A multivariate analysis of selected class characteristic and student ratings of instruction, *Multivariate Behavioral Research*, vol. 10, no 1, 1975, p. 81-91.
- Shaffer, D.R. et C. Hendrick, Dogmatism and tolerance for ambiguity as determinants of differential reactions to cognitive inconsistency, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 29, no 5, 1974, p. 601-608.
- Snyder, C.R. et M. Clair, Effects of expected and obtained grades in teacher evaluation and attribution of performance, *Journal of Educational Psychology*, vol. 68, no 1, 1976, p. 75-82.
- Timm, N.H., *Multivariate Analysis With Application in Education and Psychology*, Monterey, CA: Brooks-Cole, 1975.
- Witkin, H.A., D.R. Goodenough et P.K. Oltman, Psychological differentiation: Current status, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, no 7, 1979, p. 1127-1145.