Document generated on 10/12/2024 midnight

Revue des sciences de l'éducation

Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire

Charles Fournier and Dany Laveault

Volume 20, Number 3, 1994

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031735ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031735ar

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

Fournier, C. & Laveault, D. (1994). Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(3), 427–442. https://doi.org/10.7202/031735ar

Article abstract

This study examines the reactions of students regarding how they prepare for examinations and the type of communication developed between students and the teacher when learning objectives are presented. The results point out that the anticipation of examination questions and an auto-evaluation prior to performance are related to success on examinations. The best students are those who can best anticipate examination questions.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XX, n° 3, 1994, p. 427 à 442

Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire

Charles Fournier
Directeur
Séminaire Saint-Augustin

Dany Laveault
Professeur
Université d'Ottawa

Résumé – L'étude traite des réactions d'élèves vis-à-vis de leur préparation à l'examen et de la communication qui s'établit entre eux et l'enseignant lorsque celui-ci leur présente les objectifs d'apprentissage. Les résultats font ressortir que l'anticipation des questions et l'autoévaluation *a priori* de leur performance sont liées à la réussite de l'examen. Ce sont les meilleurs élèves qui parviennent le mieux à anticiper les questions d'examen.

Introduction

Grâce à l'apport des objectifs pédagogiques, les enseignants sont aujourd'hui plus conscients que leur travail est tributaire d'une bonne communication avec l'élève. Enseigner par objectifs exige que cette communication ne se limite pas à la simple transmission du contenu à étudier. Les objectifs pédagogiques demandent à l'enseignant de préciser sa communication de façon à s'assurer que la cible décrite est bien identifiée par l'élève et que ce dernier est renseigné sur ce qui sera mesuré et évalué. Pour Evans (1968), «l'examen est l'ultime mesure opérationnelle de ce que l'on essaie d'enseigner», alors que pour Cardinet (1987), «l'évaluation est le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre».

Comme l'a souligné Shoemaker (1975), la mise au point d'un test de rendement scolaire par l'enseignant n'est pas facile à réaliser. Le travail de préparation de l'élève pose également des difficultés, car il ne lui est pas toujours facile de cerner avec précision les éléments et les situations qu'il doit maîtriser. Selon Roid et Haladyna (1982) et Dyer (1967), le test permet à l'élève de centrer son attention sur ce qui sera effectivement mesuré. Il oblige l'enseignant à communiquer à l'élève ses attentes de façon précise. Lorsque la communication des objectifs est bien réalisée, l'élève sait que son travail d'étude et de préparation ne consiste pas à réviser un contenu de façon à tout mémoriser, à tout comprendre et à tout résoudre. Son travail est alors plus sélectif, de façon à bien cerner les objectifs poursuivis.

Pour plusieurs élèves, la préparation à un test de rendement scolaire demeure une tâche difficile à réaliser. La communication des objectifs pédagogiques a un rôle important à jouer à cet égard. Cet article se propose d'étudier la relation entre le rendement à un examen et la capacité de l'élève à anticiper correctement les attentes du maître. En plus de l'anticipation, nous prendrons en considération l'autoévaluation et le degré de préparation déclaré par l'élève.

Validité de contenu et anticipation

La validité de contenu est un élément important de l'examen de rendement scolaire. Jusqu'à quel point un examen mesure-t-il bien ce qu'il prétend mesurer? Voilà une question que tout enseignant doit se poser. L'élève est également en mesure de juger de la validité de contenu de l'examen de rendement scolaire auquel on le soumet. Il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'établir la relation entre l'enseignement, les objectifs et l'examen, et ce manque de clarté peut influencer l'apprentissage de l'élève.

Une étude réalisée par Secolsky (1983) a porté sur le jugement des élèves à l'égard de la validité des questions proposées par l'enseignant dans le cadre d'un examen de rendement scolaire. Cette recherche se proposait d'élaborer une procédure permettant de détecter les questions jugées ambiguës par l'élève ou interprétées dans un sens différent de celui de l'enseignant. L'expérience demandait à l'élève de répondre à 16 questions et de les classer dans une liste de domaines qu'on lui proposait.

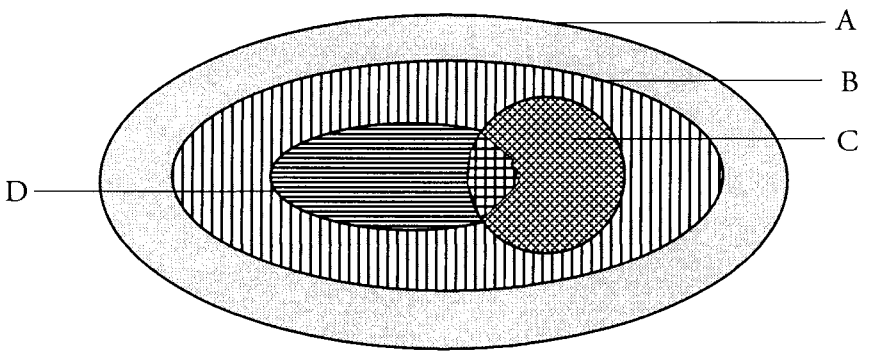
Secolsky voulait ainsi démontrer qu'un élément est valide lorsqu'il est réussi et classé de la même façon qu'un spécialiste le classerait et qu'il y a une mauvaise validité de contenu lorsqu'au moins quelques élèves, reconnus comme performants, ne réussissent pas à répondre correctement ni à classer la question de la même manière que le spécialiste.

En soumettant les questions de l'examen à des spécialistes et aux élèves, on s'aperçoit rapidement que les spécialistes ne peuvent pas tenir compte de tous les processus qui sont mis en jeu par l'élève lorsqu'il donne sa réponse. Comme le faisait remarquer Ebel, «un juge [...] peut juger différemment de l'élève ce qu'une question prétend mesurer» (Ebel, 1956).

Lorsqu'on ne prend pas les moyens de faire corroborer l'interprétation des questions par les élèves, comme c'est le cas avec la plupart des examens produits, ce genre de situation risque de se présenter. Le degré de désaccord entre élèves et enseignant peut avoir une incidence directe sur les résultats des élèves à l'examen, particulièrement lorsque l'élève n'arrive pas à anticiper ce que l'enseignant attend de lui.

Nous définissons l'anticipation de la façon suivante: «L'anticipation est un ensemble de conduites qui guident ou influencent, à partir des objectifs pédagogiques et de l'enseignement, l'apprentissage de l'élève en fonction des questions d'un examen de rendement scolaire».

Le diagramme de la figure 1 illustre, au moyen du modèle de la théorie des ensembles, la situation de l'élève à la veille d'un examen de rendement scolaire. L'ensemble A représente l'univers des éléments qu'il serait possible à un groupe de spécialistes de produire. L'ensemble B représente un univers d'éléments plus restreint qui est celui que l'enseignant connaît bien et qu'il utilise lors de la préparation d'un examen. L'ensemble C représente un groupe d'éléments que l'enseignant révèle à l'élève lors de son enseignement par les exemples et les exercices afin de démontrer à l'élève comment sont atteints de façon satisfaisante les objectifs du cours. L'ensemble D représente une sélection d'items pour un examen de rendement scolaire. Cette sélection comprend à la fois des situations attendues et des situations inattendues par l'élève.



Légende: A) Domaine des spécialistes
B) Domaine utilisé par l'enseignant
C) Exemples et exercices du cours
D) Sélection pour l'examen

Figure 1 – Situation de l'élève à la veille d'un examen de rendement scolaire

Autoévaluation et préparation

Pour qu'un élève en arrive à apprécier avec justesse le résultat de son apprentissage et de sa préparation, il doit pouvoir évaluer correctement sa production avant et pendant un examen de rendement scolaire. L'élève peut s'évaluer en même temps qu'il réalise sa production (de façon concomitante), par «l'appréciation selon plusieurs critères du degré d'adéquation d'une production complexe au moment de son élaboration» (Paquay, Allal et Laveault, 1990). Une autre forme d'autoévaluation *a priori* (avant l'examen) permet de déterminer si l'élève évalue adéquatement sa capacité de fournir le rendement qu'on lui demande de réaliser. L'autoévaluation *a priori* permet d'éta-

blir une distinction, avant l'examen, entre le degré de préparation rapporté par l'élève et la compétence atteinte telle que l'élève la perçoit en fonction des objectifs d'apprentissage.

Il n'y a pas nécessairement de corrélation entre autoévaluation *a priori* et degré de préparation tel qu'il est évalué par l'élève. Ainsi, un élève pourrait avoir consacré beaucoup de travail à préparer certaines questions et juger que, pour ces mêmes questions, sa compétence pour y répondre est faible. Tout comme un élève pourrait n'avoir consacré que très peu de temps à préparer certaines questions parce qu'il considère que sa compétence pour y répondre est élevée.

Dans les recherches antérieures, les chercheurs se sont peu préoccupés d'étudier la relation entre les objectifs pédagogiques, l'enseignement reçu et l'examen de rendement scolaire du point de vue de l'élève. On a toujours pris pour acquis que la communication des objectifs pédagogiques entre l'élève et l'enseignant était suffisante et que l'opérationnalisation de ces objectifs sous forme de questions d'examen par l'enseignant était clairement saisie par l'élève.

Nous voulons démontrer ici comment les réactions de l'élève, en regard des questions d'un examen de rendement scolaire, nous renseignent sur sa préparation et sur la pertinence de la communication qui s'est établie entre lui et l'enseignant au moyen des objectifs poursuivis.

La mesure de l'anticipation des questions, de l'autoévaluation *a priori*, de la préparation et de l'autoévaluation concomitante sont les quatre variables indépendantes retenues dans le cadre de cette recherche, alors que le pointage total obtenu par l'élève à un examen en est la variable dépendante.

Cette recherche se propose de répondre aux cinq questions suivantes.

1) L'élève est-il en mesure d'évaluer correctement (autoévaluation *a priori*) les réponses qu'il donnerait aux questions d'un examen de rendement scolaire avant même de s'y soumettre?
2) Le degré de préparation de l'élève en regard des questions d'un examen de rendement scolaire est-il en corrélation avec l'autoévaluation *a priori* des réponses qu'il donnerait à ces questions?
3) L'élève qui réussit est-il celui qui est le plus en mesure d'anticiper les questions d'un examen de rendement scolaire?
4) Existe-t-il un lien entre la préparation de l'élève, son pointage total et l'anticipation des questions d'un examen de rendement scolaire?
5) Quel est le meilleur facteur de prédiction de la réussite d'un élève? Sa préparation, l'autoévaluation de ses réponses ou l'anticipation des questions?

Méthodologie

Sujets

L'échantillon se composait de 65 sujets: 33 garçons et 32 filles âgés entre 16 et 21 ans. Il s'agit d'un échantillon rendu disponible par les circonstances; nous avons utilisé l'ensemble d'un groupe qui suivait un cours d'introduction à l'informatique.

Pour l'analyse des résultats, 58 sujets ont été retenus et 7 ont été retirés en raison du trop grand nombre de réponses non complétées lors de l'une des mesures.

Instruments

Le résultat obtenu par l'élève à l'examen de rendement scolaire de fin de session (mai 1989), dans le cadre du cours *Introduction à la science de l'informatique, INF-918* (enseignement collégial au Québec) a été retenu comme variable dépendante de cette recherche.

Les variables indépendantes de la recherche ont été mesurées dans l'ordre temporel suivant.

Anticipation – Elle consistait à demander à l'élève de repérer, parmi une liste de trente questions, celles qui étaient une opérationnalisation des objectifs du cours (21 questions) ainsi que celles qui ne l'étaient pas (9 questions-leurres). Une technique de triage en cinq catégories a été employée. Ainsi, l'élève devait identifier deux questions dans chacune des catégories suivantes: «certainement dans l'examen» ou «certainement pas dans l'examen». Il devait identifier également sept questions dans chacune des deux catégories «probablement dans l'examen» ou «probablement pas dans l'examen». Enfin, la dernière catégorie de triage devait comporter les 12 questions restantes et s'intitulait «a des chances d'être dans l'examen». Les résultats du triage de la catégorie «certainement pas...» à la catégorie «certainement...» ont été transformés en une échelle numérique de 1 à 5.

Autoévaluation *a priori* – Elle demandait à l'élève d'apprécier à l'avance la valeur de la réponse qu'il donnerait à une question. À ce moment, il prenait connaissance de l'élément en le lisant pour la première fois mais il ne savait pas encore si cet élément se retrouverait effectivement dans l'examen. Il devait autoévaluer la réponse au moyen de l'échelle descriptive suivante en trois points: «Je répondrais au hasard» (0), «Je serais plus ou moins certain que ma réponse est la bonne» (1), «Je serais certain que ma réponse est la bonne» (2).

Préparation (étude pour l'examen) – Elle demandait à l'élève d'indiquer, au moyen d'une échelle en cinq points, la quantité de travail accompli pour chacune des questions. Cette échelle variait de (0), «Je ne me suis pas préparé à répondre à cette question», jusqu'à (4), «Je me suis préparé beaucoup à répondre à cette question».

Autoévaluation concomitante – Elle se déroulait en même temps que l'examen. L'élève évaluait la réponse qu'il venait de donner à la question au moyen d'une échelle en trois points. Cette échelle était similaire à celle utilisée dans le cadre de l'autoévaluation *a priori*.

Procédure

La procédure d'évaluation s'est déroulée en quatre étapes dans la même période de cours (deux heures).

Étape 1 – L'anticipation a été mesurée à partir d'une liste de 30 questions. L'élève devait repérer les 21 questions qui seraient dans l'examen qui suivrait immédiatement et les 9 questions qui n'y seraient pas.

Étape 2 – Une fois le triage terminé, on a ramassé la grille de réponses et on a laissé aux élèves la feuille qui comportait le répertoire des 30 questions de départ afin qu'ils l'utilisent pour les mesures subséquentes. On a demandé aux élèves de s'imaginer en situation d'examen pour l'ensemble des 30 questions, indépendamment de la sélection qu'ils avaient effectuée lors de la mesure de l'anticipation. Ils devaient alors autoévaluer la réponse qu'ils donneraient avant même de répondre aux 21 véritables questions de l'examen, au moyen d'une deuxième feuille-réponses à trois choix de réponse. Les élèves ont eu dix minutes pour compléter cette deuxième mesure. À la fin, on a ramassé tout le matériel (le répertoire des 30 questions et la deuxième grille pour l'autoévaluation *a priori*).

Étape 3 – Pour mesurer la préparation, un deuxième répertoire des mêmes 30 questions disposées dans un ordre différent du premier répertoire a été remis aux élèves, ainsi qu'une troisième grille de réponses qui servait à mesurer le degré de préparation pour chacune des questions.

Étape 4 – Enfin, pour mesurer l'autoévaluation concomitante, les élèves ont reçu la version définitive du questionnnaire de l'examen (les 21 questions réelles) et une feuille-réponses qui comportait, en plus de l'endroit où inscrire la réponse, une deuxième colonne qu'ils utilisaient pour autoévaluer la réponse qu'ils venaient de donner.

Lors de l'analyse des données, seules les 20 premières questions ont été retenues. La question 21 a été retirée en raison du trop grand nombre d'étudiants qui ont omis d'indiquer leur autoévaluation concomitante pour cet élément.

Résultats

Les cinq mesures obtenues lors de l'évaluation, le pointage total de l'élève à l'examen, l'anticipation, l'autoévaluation *a priori*, la préparation, et l'autoévaluation concomitante ont été soumises aux analyses statistiques suivantes pour lesquelles nous avons retenu un seuil de signification de 0,05 pour une erreur de type I.

1) Le coefficient alpha de cohérence interne a été calculé afin d'évaluer la fidélité des mesures. Le calcul de cette valeur alpha a porté sur toutes les mesures précédentes à l'exception de l'anticipation qui n'a pas été soumise à ce type d'analyse statistique parce que les résultats ont été obtenus par une procédure de tri.
2) Le W de Kendall (Siegel, 1956) a été calculé afin de vérifier le degré de concordance du jugement que les élèves portaient sur l'anticipation, l'autoévaluation *a priori*, la préparation et l'autoévaluation concomitante.
3) Le calcul du degré de corrélation entre les mesures précédentes prises deux à deux.
4) Le calcul de la régression multiple de l'anticipation, l'autoévaluation *a priori* et la préparation sur le pointage total, afin de déterminer quelles mesures étaient les meilleurs prédicteurs du pointage total. La mesure de l'autoévaluation concomitante n'a pas été incluse dans ce calcul en raison du trop grand nombre d'élèves qui n'avaient pas complété cette partie de l'expérimentation.

Tableau 1

Valeur du coefficient alpha pour la mesure de la cohérence interne des quatre variables de l'étude

Variables	Valeur alpha	Nombre d'éléments	Nombre de sujets
Pointage total	0,7048	20	58
Autoévaluation *a priori*	0,7176	20	56
Préparation	0,9514	20	57
Autoévaluation concomitante	0,7938	20	39

Le tableau 1 présente les valeurs obtenues pour la cohérence interne des quatre mesures au moyen du calcul de la valeur alpha de Cronbach. La mesure de la préparation de l'élève en regard de chacun des éléments présente le plus haut degré de cohérence interne (0,9514). Le pointage total (0,7048), l'autoévaluation *a priori* (0,7176) et l'autoévaluation concomitante (0,7938) ont une valeur de cohérence interne plus faible. Ces valeurs sont néanmoins acceptables considérant qu'il n'y avait que 20 questions en jeu. L'analyse détaillée des éléments des quatre mesures démontre également qu'aucun élément ne mesure une caractéristique sans rapport avec la caractéristique mesurée par les autres éléments. On peut donc conclure que les groupes d'éléments de chacun de ces instruments de mesure constituent autant d'échelles homogènes et que l'on peut calculer un pointage total pour chaque échelle.

Le tableau 2 présente le degré de concordance interjuge pour l'ensemble des élèves divisés en trois sous-groupes: faibles, moyens et forts. Ces trois sous-groupes sont délimités par le centile 20 (pointage total inférieur à 12,5/20 ou 62,5 %) et le centile 80 (pointage total supérieur à 18/20 ou 90,0 %).

Les élèves forts ont le plus haut degré de concordance dans les jugements qu'ils portent avant l'examen: anticipation, préparation, autoévaluation *a priori*. L'autoévaluation concomitante est la mesure pour laquelle le degré de concordance a été le plus faible dans le regroupement des élèves forts et ceci, en dépit du fait qu'il y ait eu un nombre moins élevé d'élèves (n = 9) dans ce groupe.

Les élèves moyens ont un degré de concordance dans leur jugement inférieur à celui des élèves forts, mais la valeur obtenue est significative pour les quatre mesures. Les élèves faibles présentent des degrés variables de concordance dans leur jugement d'une mesure à l'autre. L'anticipation est la seule mesure qui montre un bon degré de concordance entre les sujets des trois groupes.

Tableau 2

Concordance interjuge (test W de Kendall) dans les groupes des élèves faibles, moyens et forts pour chacune des quatre variables indépendantes de l'étude

Variables	Faibles $< C_{20}$	Moyens $C_{20} - C_{80}$	Forts $> C_{80}$
Anticipation	0,3582	0,2165	0,3800
(n = 53)	n = 13	n = 30	n = 10
	p = 0,0000	p = 0,0000	p = 0,0000
Autoévaluation *a priori*	0,1461	0,1664	0,3279
(n = 56)	n = 14	n = 32	n = 10
	p = 0,0046	p = 0,0000	p = 0,0000
Préparation	0,1742	0,1640	0,3511
(n = 57)	n = 15	n = 31	n = 11
	p = 0,0001	p = 0,0000	p = 0,0000
Autoévaluation concomitante	0,2580	0,1990	0,1927
(n = 39)	n = 10	n = 20	n = 9
	p = 0,0002	p = 0,0000	p = 0,0244

Légende: n = nombre de sujets p = niveau de signification

Le tableau 3 permet de constater que c'est la mesure de l'anticipation qui a la plus forte corrélation (0,5112) avec le pointage total de l'élève, suivie de l'autoévaluation *a priori* (0,4597). La relation entre l'anticipation et l'autoévaluation *a priori* est faible (0,3970), quoiqu'elle soit significative (p = 0,002). La mesure de la préparation est en relation très faible (0,2963) ou sans relation (-0,1192 et 0,0323) avec les trois autres mesures.

Tableau 3
Corrélations de Pearson entre les quatre variables de l'étude

	Pointage	Anticipation	Autoévaluation *a priori*	Préparation
Pointage	1	0,5112 ***	0,4597 ***	-0,1192
Anticipation		1	0,3970 **	0,2963 *
Autoévaluation *a priori*			1	0,0323
Préparation				1

Légende: * significatif à 0,05 ** significatif à 0,01 *** significatif à 0,001

Le tableau 4 présente les résultats des corrélations en incluant cette fois la mesure de l'autoévaluation concomitante dans le calcul des corrélations entre toutes les mesures. Le nombre de sujets passe de 53 à 31 dans ce cas-ci, car plusieurs élèves n'ont pas complété la feuille-réponses pour l'autoévaluation concomitante. L'autoévaluation concomitante ressort comme la mesure qui a la plus forte relation avec le pointage total (0,5687), suivie de l'anticipation (0,5165) et de l'autoévaluation *a priori* (0,4188). L'anticipation demeure le meilleur prédicteur du pointage total à l'examen parmi les mesures effectuées avant l'examen.

Les corrélations entre les autres variables sont dans l'ensemble plus élevées, mais il faut considérer ici que les calculs n'ont porté que sur 31 sujets au lieu de 53. Pour être significative, une corrélation doit être plus élevée lorsque le nombre de sujets est réduit.

Tableau 4
Corrélations de Pearson entre toutes les variables de l'étude (n = 31)

	Pointage	Anticipation	Autoévaluation *a priori*	Préparation	Autoévaluation concomitante
Pointage	1	0,5165 ***	0,4188 **	-0,0321	0,5687 ***
Anticipation		1	0,4606 **	0,4294 **	0,4371 **
Autoévaluation *a priori*			1	0,0323	0,4430 **
Préparation				1	0,3662 *
Autoévaluation concomitante					1

Légende: * significatif à 0,05 ** significatif à 0,01 *** significatif à 0,001

Le tableau 5 présente l'analyse de la régression multiple hiérarchique décroissante (*backward elimination*) des variables préparation, autoévaluation *a priori* et anticipation, avec le pointage total. L'analyse de la régression multiple a été incluse

dans cette étude afin de vérifier s'il était possible d'obtenir une équation de prédiction qui permettrait de décrire la relation linéaire entre les variables indépendantes et le pointage total à l'examen. Les valeurs obtenues démontrent, comme dans le cas de l'analyse des corrélations simples entre les mesures, que la préparation est une mesure qui n'est pas un prédicteur significatif du résultat à l'examen lorsque l'on prend en compte l'anticipation et l'autoévaluation *a priori*.

Tableau 5

Régression multiple par étapes entre le pointage total et les variables indépendantes (préparation, autoévaluation *a priori*, anticipation)

Première étape

Les variables entrées dans l'ordre sont la **préparation**, l'**autoévaluation *a priori***, l'**anticipation.**

R multiple = 0,57895
R^2 = 0,33519
F = 7,73077
Signification du F = 0,0003

Variable	ß	Tolérance	Signification T
Préparation	-0,199878	0,930845	0,1155
Autoévaluation *a priori*	0,260897	0,831209	0,0539
Anticipation	0,433931	0,777964	0,0026

Deuxième étape

– La variable **préparation** est retirée du calcul.
– Les variables **autoévaluation *a priori*** et **anticipation** sont entrées dans l'ordre.

R multiple = 0,54589
R^2 = 0,29800
F = 9,97568
Signification du F = 0,0002

Variable	ß	Tolérance	Signification T
Autoévaluation *a priori*	0,266860	0,831870	0,0523
Anticipation	0,379205	0,831870	0,0068

Les bons prédicteurs sont l'autoévaluation *a priori* et surtout l'anticipation. L'équation de prédiction est la suivante:

$$\text{Pointage} = (0{,}2669 \times ß_{\text{autoévaluation } a\ priori}) + (0{,}3792 \times ß_{\text{anticipation}})$$

Elle permet de constater que c'est l'anticipation qui a le poids le plus important dans l'équation de régression avec une contribution de 0,3752 et une valeur T significative à 0,0068, alors que l'autoévaluation *a priori* a moins de poids (0,2669) et une valeur T presque significative à 0,0523.

La valeur de la régression multiple à la deuxième étape du calcul est de 0,5459. Cette valeur signifie que près de 30 % (0,2980) de la variance des pointages observés à l'examen est expliquée par une combinaison linéaire des variables anticipation et autoévaluation *a priori*. Cette valeur est significative à 0,0002. Le niveau de signification de la valeur F obtenue lorsqu'on retire la mesure de la préparation de l'équation de prédiction est même légèrement inférieure (elle passe de 0,0003 à 0,0002) à ce qu'elle était précédemment. Le changement de R^2 (-0,03719) n'a donc pas eu d'effet important sur le niveau de signification du modèle de prédiction retenu.

Les valeurs de tolérance obtenues pour les trois mesures indiquent également qu'il n'y a pas de multicolinéarité entre les mesures. Ces valeurs de tolérance confirment qu'il y a peu de corrélation entre les variables indépendantes tel que cela a été illustré au tableau 3.

Discussion

Parmi les trois variables indépendantes retenues dans le cadre de cette recherche afin de mesurer les réactions de l'élève avant même qu'il ne soit soumis à l'examen de rendement scolaire, c'est l'anticipation qui apporte le plus d'informations pertinentes sur la réussite de l'élève. L'autoévaluation concomitante obtient un degré de corrélation légèrement supérieur, mais il s'agit ici d'une mesure prise pendant l'examen alors que l'élève réalise mieux son degré de préparation.

Ces résultats confirment que l'anticipation est la meilleure variable prédictrice de la réussite de l'élève parmi celles étudiées avant l'examen. Premièrement, c'est la mesure la plus stable lorsqu'on la soumet à une analyse de concordance interjuge en divisant les élèves en trois sous-groupes. Ensuite, cette variable possède la plus forte corrélation avec le pointage total de l'élève à l'examen. Quoique le lien de corrélation entre anticipation et réussite ait été clairement démontré, on ne peut exclure la possibilité que ce résultat soit imputable à une ou à plusieurs tierces variables, telles que l'habileté intellectuelle ou la motivation de l'élève. De telles variables pourraient en effet faire covarier simultanément les résultats d'anticipation et de réussite à l'examen. De nouvelles recherches seront nécessaires pour préciser la nature du lien entre anticipation et réussite.

Pour ce qui est des quatre premières questions de recherche, nous les aborderons dans l'ordre indiqué dans l'introduction.

En réponse à la première question, les résultats indiquent que l'élève peut s'évaluer correctement avant même d'avoir répondu à l'examen. La corrélation obtenue entre la mesure de l'autoévaluation *a priori* ($r = 0,4597$, $\alpha \leq 0,0001$) et le pointage total de l'examen démontre qu'il existe une relation à ce niveau, faible mais tout de même significative. Toutefois, une part importante de la valeur de cette variable

est déjà prise en compte dans l'anticipation, avec laquelle elle a un coefficient de corrélation de 0,3970 (Tableau 3). Aussi, lors de la régression multiple, le poids de l'autoévaluation *a priori* dans la prédiction du pointage total n'est pas significative au niveau 0,05.

En réponse à la deuxième question, le résultat de la corrélation entre la préparation de l'élève et l'autoévaluation *a priori* démontre qu'il n'existe pas de relation entre ces deux variables ($r = 0{,}0323$, $\alpha > 0{,}05$). Cette absence de corrélation entre la préparation et l'autoévaluation *a priori* s'explique simplement. Parmi les élèves qui disent avoir consacré un temps égal d'étude à tous les éléments de l'examen – comme c'est le cas pour plusieurs – on en trouve qui réussissent, qui échouent, ou qui sont près de la moyenne. Il n'est donc pas surprenant de constater l'absence de relation entre la préparation et l'autoévaluation *a priori* lorsque, d'une part, les élèves ne s'entendent pas entre eux sur leur degré de préparation et lorsque, d'autre part, une bonne proportion affirme avoir apporté le même travail de préparation à tous les éléments.

Les variables préparation et autoévaluation *a priori* ne mesurent pas la même chose. La variable préparation mesure l'effort et le temps que l'élève rapporte avoir consacré à l'étude. L'autoévaluation *a priori* mesure l'évaluation que l'élève fait de sa compétence à l'égard des questions de l'examen. Cette situation indique qu'il y a probablement une prise de conscience graduelle chez l'élève. Celui-ci a plus ou moins conscience de sa compétence lors de sa préparation. Il en devient plus conscient lorsqu'il autoévalue les questions avant l'examen. Il l'est encore davantage lorsqu'il a répondu aux questions de l'examen. C'est ce qu'indique la corrélation entre l'autoévaluation concomitante et le pointage total ($r = 0,\ 5687$, $\alpha \leq 0{,}000$). C'est en effet la plus forte des valeurs de corrélation obtenue avec le pointage total de l'élève.

En réponse à la troisième question, les résultats confirment que la corrélation entre la mesure de l'anticipation et le score total ($r = 0,\ 4597$, $\alpha \leq 0{,}0001$) est la relation la plus forte qui ait été obtenue entre le score total et les mesures prises avant l'examen. Les résultats indiquent également que l'anticipation présente le plus haut niveau de concordance interjuge chez les trois sous-groupes formés par les élèves faibles, moyens et forts.

Ces deux indicateurs, la corrélation avec le pointage et le degré de concordance, indiquent que les élèves de chacun des trois groupes s'entendent pour anticiper les mêmes questions et que si les questions anticipées chez les élèves les plus forts sont effectivement celles qui se retrouvent dans l'examen, celles qui ont été anticipées par les élèves du groupe faible ont moins de chance de s'y retrouver. L'anticipation pourrait être considérée comme un bon indice de la validité de contenu de l'examen, du point de vue de l'élève, lorsqu'une bonne proportion des élèves anticipe correctement les questions de l'examen.

En ce qui concerne la réponse à la quatrième question, il faut d'abord noter que la préparation est la mesure qui présente le plus haut degré de cohérence interne

(α = 0,9514). Ce haut degré de cohérence interne s'explique par le fait que plusieurs élèves ont évalué leur degré de préparation de façon similaire pour l'ensemble des 30 éléments. Par exemple, plusieurs ont choisi la catégorie «Je me suis beaucoup préparé à répondre à cette question», et ce, pour tous les éléments, alors que d'autres ont fait de même en indiquant comme réponse «Je me suis préparé» ou «Je me suis peu préparé à répondre à cette question». Très peu d'élèves ont utilisé une combinaison des cinq choix offerts pour évaluer leur préparation. Cette situation soulève des doutes sur la capacité des élèves à nuancer leur travail de préparation d'une question à l'autre et sur leur capacité à discriminer parmi les objectifs pédagogiques ceux pour lesquels ils ont fourni un effort particulier.

Le degré de préparation n'est pas un bon prédicteur de la réussite de l'élève comme en témoigne la corrélation entre le degré de préparation et le pointage total ($R = -0,1192$ et $\alpha > 0,05$). Ce résultat indique que, parmi les élèves qui ont prétendu avoir passé beaucoup de temps à la préparation des éléments proposés, plusieurs ont réalisé un travail qui ne leur a pas été utile à l'examen. De même, parmi les élèves qui ont passé peu de temps à la préparation des éléments proposés, plusieurs avaient tout de même les connaissances nécessaires pour réussir.

Il existe un lien entre la préparation de l'élève et son anticipation des questions d'un examen de rendement scolaire comme en témoigne la valeur de la corrélation ($r = 0,2963$ et $\alpha < 0,05$) obtenue entre ces deux mesures. Le sens de cette relation indique que plus l'élève anticipe une question, plus il prétend s'y préparer. L'anticipation apparaît ainsi comme un élément qui déclenche la préparation de l'élève et l'amène à concentrer ses efforts sur les situations qui seront présentes, selon lui, dans l'examen.

Le degré de concordance interjuge pour la mesure de la préparation vient également appuyer cette tendance. Ce sont les élèves forts qui, tout en étant d'accord sur leur degré de préparation pour les mêmes éléments, présentent le plus haut degré de concordance ($W = 0,3511$). Pour l'instant, il n'est pas possible d'affirmer si cette situation est le résultat d'une évaluation plus nuancée de leur degré de préparation ou effectivement le résultat d'une préparation plus en accord avec la capacité à bien anticiper les questions d'un examen de rendement scolaire.

Limites de la recherche

Les prochaines recherches sur l'anticipation devront préciser la nature du lien entre l'anticipation et la réussite scolaire. En particulier, elles devront vérifier si l'anticipation est une condition nécessaire à la réussite scolaire lorsque l'habileté intellectuelle ou la motivation de l'élève sont des variables contrôlées. Si les recherches futures devaient démontrer qu'une partie des résultats actuels étaient imputables à des facteurs d'habiletés intellectuelles ou de motivation, la pertinence de l'étude

de l'anticipation ne s'en trouverait pas remise en question. En effet, il est difficile pour l'enseignant d'intervenir directement sur les habiletés intellectuelles ou sur la motivation lorsque celui-ci ignore comment ces caractéristiques sont liées à la réussite scolaire. L'anticipation constitue un moyen privilégié d'intervention auprès de l'élève, que ce soit en tant que variable intermédiaire ou comme variable causale, car il s'agit d'une variable que l'enseignant peut facilement contrôler. Enfin, il pourrait être intéressant de compléter l'étude des effets des variables métacognitives que sont l'anticipation et l'autoévaluation sur la réussite scolaire en tenant compte du développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, tel que Bandura (1993) le définit.

Le modèle utilisé dans cette étude aurait pu être amélioré si l'échantillon avait été plus important et si l'examen de rendement scolaire avait contenu plus de questions. Il aurait été intéressant d'analyser les relations observées entre l'anticipation, l'autoévaluation et le pointage total tout en tenant compte du niveau taxonomique des objectifs. Par exemple, les questions qui portent sur des habiletés (compréhension, application) sont-elles plus faciles à anticiper que des questions portant sur des connaissances? D'autre part, il serait intéressant d'effectuer une étude sur la stabilité des liens entre anticipation et réussite à l'examen. En effet, on peut se demander si la pertinence des anticipations s'améliore avec le travail d'étude ou si elle demeure relativement inchangée avec le temps. Dans le premier cas, la corrélation entre anticipation et réussite progresserait avec le temps d'étude. Dans le second cas, la valeur de la corrélation ne devrait pas changer de manière significative.

La variable «enseignant» devrait également être analysée afin de vérifier dans quelle mesure l'enseignant influence la qualité de la communication et favorise chez l'élève le développement d'une bonne anticipation. Ainsi, la concordance interjuge chez les élèves pourrait apporter une information pertinente lorsqu'on veut mesurer la qualité de la communication des objectifs pédagogiques par l'enseignant. Plus les élèves s'accordent entre eux pour affirmer que certains objectifs sont plus ou moins importants, plus il y a lieu de croire que l'enseignant a réussi à communiquer efficacement ses attentes à son groupe d'élèves. Par exemple, il pourrait être intéressant de comparer le degré de concordance interjuge de plusieurs groupes d'élèves qui suivent le même cours mais avec des enseignants différents. On pourrait ainsi évaluer jusqu'à quel point les enseignants qui sont bons communicateurs favorisent l'anticipation chez les élèves ainsi que la réussite aux examens.

Conclusion

Avant l'examen, l'enseignant pourrait réserver une partie de son enseignement à un exercice de production de questions en classe à partir de la liste des objectifs qu'il entend mesurer. Ainsi, il pourrait vérifier si les élèves opérationnalisent les objectifs de la même façon que lui. De plus, il fournirait la possibilité aux élèves plus faibles de travailler à partir d'exemples réalistes de questions.

À la longue, de tels exercices pourraient accroître les habiletés métacognitives de l'élève. Le développement de l'anticipation et de l'autoévaluation devrait faire partie des habiletés que l'enseignant sait exploiter comme complément à l'enseignement et à l'évaluation de l'apprentissage en salle de cours. Pour être juste et équitable, et ainsi servir de réel moyen de communication entre l'enseignant et l'élève, l'examen de rendement scolaire doit être basé sur des questions signifiantes pour l'élève. De cette manière, validité de contenu et validité apparente se rejoignent et consolident le processus d'évaluation-bilan.

Abstract – This study examines the reactions of students regarding how they prepare for examinations and the type of communication developed between students and the teacher when learning objectives are presented. The results point out that the anticipation of examination questions and an auto-evaluation prior to performance are related to success on examinations. The best students are those who can best anticipate examination questions.

Resumen – El estudio trata de las reacciones de los alumnos frente a la preparación de ellos a un exámen y de la communicación que se establece entre los alumnos y el profesor cuando éste les presenta los objetivos de aprendizaje. Los resultados sugieren que la anticipación de preguntas y la auto-evaluación *a priori* de sus resultados están asociadas con el éxito del exámen. Son los mejores alumnos qui logan anticipar mejor la preguntas de exámen.

Zusammenfassung – Dieser Artikel behandelt die Reaktion der Schüler hinsichtlich ihrer Vorbereitung auf die Prüfung und der Kommunikation zwischen ihnen und dem Lehrer, während dieser ihnen mitteilt, was sie zu erlernen haben. Aus ben Ergebnissen der Untersuchung geht hervor, daß das Bestehen der Prüfung u.a. davon abhängt, inwiefern die Schüler auf die gestellten Fragen gefaßt sind und ihre eigene Leistung von vornherein einschätzen.

Références

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Cardinet, J. (1987). *Évaluation des élèves et pédagogie active.* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Dyer, H. S. (1967). The discovery and development of educational goals. In J. C. Stanley. *Proceedings of the 1966 Invitational Conference on Testing Problems.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Ebel, R. L. (1956). Obtaining and reporting evidence on content validity. *Educational and Psychological Measurement, 16,* 269-282.

Evans, J. (1968). Behavioral objectives are no dam good. *Technology and Innovation in Education, 43.*

Paquay, L., Allal, L. et Laveault, D. (1990). L'autoévaluation en question(s). Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation, 13*(3), 5-26.

Roid, G. H. et Haladyna, T. M. (1982). *A technology for test-item writing.* New York, NY: Academic Press.

Secolsky, C. (1983). Using examinee judgments for detecting invalid items on teacher-made criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurment, 20*(1), 51-63.

Shoemaker, D. M. (1975). Toward a framework for achievement testing. *Review of Educational Research, 45*(1), 127-148.