Document généré le 1 juin 2025 17:15

Revue des sciences de l'éducation

Une banque d'objectifs et d'items pour l'apprentissage de la lecture à la maternelle et au premier cycle du cours primaire

Claudine Nézet-Séguin et Serge P. Séguin

Volume 7, numéro 2, printemps 1981

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900328ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900328ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Nézet-Séguin, C. & Séguin, S. P. (1981). Une banque d'objectifs et d'items pour l'apprentissage de la lecture à la maternelle et au premier cycle du cours primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *7*(2), 231–247. https://doi.org/10.7202/900328ar

Résumé de l'article

Pendant huit ans, le Groupe de recherche en évaluation des curriculum (GREC) et la Commission des Mille-Îles (C.S.M.I.) ont poursuivi une recherche qui consistait principalement à élaborer et à expérimenter sur le terrain un curriculum pour l'apprentissage de la lecture au niveau primaire. Au compte des productions de cette recherche, une banque a été mise au point pour regrouper fonctionnellement les 84 objectifs d'apprentissage tracés dans ce curriculum pour la maternelle et pour le premier cycle du primaire, ainsi que 283 items validés pour mesurer ces objectifs. Cette banque, ici décrite, regroupe ces objectifs et ces items de façon à les rendre accessibles et utiles aux enseignants, aux responsables scolaires et aux chercheurs en éducation.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no 2, printemps 1981

Une banque d'objectifs et d'items pour l'apprentissage de la lecture à la maternelle et au premier cycle du cours primaire[1]

Claudine Nézet-Séguin et Serge Séguin*

Résumé — Pendant huit ans, le Groupe de recherche en évaluation des curriculum (GREC) et la Commission des Mille-Îles (C.S.M.I.) ont poursuivi une recherche qui consistait principalement à élaborer et à expérimenter sur le terrain un curriculum pour l'apprentissage de la lecture au niveau primaire. Au compte des productions de cette recherche, une banque a été mise au point pour regrouper fonctionnellement les 84 objectifs d'apprentissage tracés dans ce curriculum pour la maternelle et pour le premier cycle du primaire, ainsi que 283 items validés pour mesurer ces objectifs. Cette banque, ici décrite, regroupe ces objectifs et ces items de façon à les rendre accessibles et utiles aux enseignants, aux responsables scolaires et aux chercheurs en éducation.

Abstract — For eight years, the Research Group in Curriculum Evaluation (GREC) and the Thousand Islands School Board (C.S.M.I.) have experimented in the field of curriculum for the learning of reading at the primary level. As a result of this research, an item bank has been established to regroup functionally the 84 learning objectives contained in the curriculum for nursery school and for the first cycle of primary school (grades 1, 2 and 3), as well as 283 validated items to measure these objectives. The bank, described herein, regroups these objectives and items in a way that makes them accessible and useful to teachers, administrators and researchers in education.

Resumen — Durante ocho años, el Grupo de investigación en evaluación de currículos (GREC) y la Comisión escolar de mil islas (C.S.M.I.) han elaborado y experimentado sobre el torreno un currículo para el aprendizaje de la lectura a nivel primario. En base a los resultados obtenidos en la investigación se creó un banco para reagrupar de manera funcional los 84 objetivos de aprendizaje establecidos en ese currículo para el nivel de la maternal y el primer ciclo de primaria, así como 283 items validados para medir esos objetivos. Este banco, aqué descrito, reagrupa esos objetivos e items de manera que puedan ser accesibles y útiles a los maestros, a los responsables escolares y a los investigadores en educación.

Zusammenfassung — In achtjähriger Arbeit haven die « Forschungsgruppe für die Auswertung der Lehrpläne (G.R.E.C.) « und die Schulbehörde der Mille-Iles (=C.S.M.I., in der Umgebung von Montréal) einen Lehrplan erarbeitet und praktisch erprobt, der das Lesenlernen auf dem Volksschulniveau erleichtern soll. Als Frucht der Studie wurde eine « Bank » erstellt, um die vierundachtzig (84) Einzel-Lernziele des Lehrplans für die Unterstufe (incl. Vorschuljahr, i.e.

* Nézet-Séguin, Claudine : agent de recherche, Université du Québec à Montréal.
Séguin, Serge P. : professeur, Université du Québec à Montréal.

Altersgruppe 5 - 8 Jahre) zweckmässig zu speichern, ebenso wie die 283 Testitems, die zur Messung dieser Lernziele als gültig erklärt wurden. Diese Bank, die hier beschrieben wird, fasst die Lernziele und Testitems auf eine für Lehrkräfte, Schulleiter und Erziehungsforscher leicht zugängliche Weise zusammen.

1. *Introduction*

L'objet de nos propos est de présenter une banque d'objectifs et d'items et d'en préciser au lecteur et à l'utilisateur éventuel ses origines et ses composantes, ses avantages et ses limites, ainsi que les mécanismes d'articulation entre ses deux volets : les objectifs et les items.

La section 2 situe les intentions des auteurs en élaborant cette banque et précise le cadre d'utilisation. La section 3 décrit le premier volet de la banque, appelé *plan de références ;* ce *plan* est constitué d'une liste d'objectifs classifiés selon diverses spécifications et décrivant les comportements attendus des élèves à différentes étapes de leur apprentissage du savoir-lire. La section 4 présente le deuxième volet de la banque, composé d'items (i.e. de questions) qui peuvent être utilisés pour mesurer le niveau d'atteinte des objectifs énoncés dans le *plan de références.*

2. *Historique et documentation*

La section qui suit retrace, en un premier temps, un bref historique du projet dont émane la banque d'objectifs et d'items, en s'appuyant sur plusieurs documents dont un certain nombre sont inédits. Dans un deuxième temps, une revue sommaire de la documentation pertinente aux banques d'objectifs et d'items est présentée.

2.1 *Rappel historique*

De 1972 à 1980, le Groupe de Recherche en Évaluation des Curriculum (GREC)[2], sous la direction du professeur Marcel Lavallée, et la commission scolaire des Mille-Îles (C.S.M.I.), ont poursuivi conjointement une recherche sur l'apprentissage de la lecture (Lavallée, 1975 ; Bérubé, 1975). Cette recherche consistait principalement à mettre au point et à expérimenter un curriculum de l'apprentissage de la lecture au niveau primaire. À cause de contraintes de budget et de temps, seule la partie du curriculum s'adressant à la maternelle et au premier cycle du cours primaire (5 à 8 ans)[3] a pu être complétée et expérimentée.

L'objectif principal de cette recherche était de vérifier l'hypothèse « qu'un plan de références précisant (...) les objectifs de comportement de la lecture (...) et le contenu de la lecture favorise une compréhension globale du phénomène de la lecture et permet aux maîtres de l'élémentaire de planifier l'apprentissage de chacun des enfants » (Lavallée, 1975, p. 14).

Cette hypothèse s'appuie sur une étude de divers documents relatifs à la lecture qui mettait en relief le fait que le problème de l'apprentissage de la lecture ne se réduisait pas à une *méthode de lecture* mais à l'absence d'une *définition opérationnelle* du comportement

de lire (Bérubé, 1975). C'est à combler cette carence que s'attaqua le GREC en élaborant un *plan de références,* pierre angulaire de son projet curriculaire.

De fait, les trois premières années du projet ont été consacrées à mettre au point une documentation destinée aux maîtres du primaire, pour les aider à planifier leurs interventions en vue d'un apprentissage efficace de la lecture. Cette documentation écrite, utilisée lors de l'expérimentation, avait été mise au point avec l'aide de maîtres en exercice, et en accord avec plusieurs examens de bibliographie pertinents commandés, dont deux ont été publiés par le GREC (Tranchemontagne et Jodoin-Provencher, 1978 ; Bourret, 1977). Cette documentation comprenait, d'une part, un plan de références regroupant des objectifs de comportement relatifs à l'apprentissage de la lecture et, d'autre part, un recueil de diverses situations d'apprentissage proposées aux maîtres et susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs énoncés dans le plan de références ; ce recueil comprenait aussi plusieurs situations d'évaluation proposées aux maîtres pour les aider à apprécier les progrès de leurs élèves en regard des objectifs.

Comme il en a été fait mention précédemment, seule la partie de ce projet curriculaire pertinente à l'apprentissage de la lecture à la maternelle et au premier cycle du cours primaire a pu être expérimentée. Cette expérimentation, du type « follow-up », s'est déroulée dans une école primaire de la C.S.M.I. de septembre 1975 à juin 1979, et tout ce qui est rapporté dans la suite de cet article ne concerne que ces niveaux. Quant aux principaux résultats de cette expérimentation, ils sont décrits par Berthelot et collaborateurs (1980).

Le plan de références décrit à la section 3 comprenait à l'origine 115 objectifs de performance. En cours d'expérimentation, Lavallée et Jodoin-Provencher (1978) ont conduit une étude de validation de ce plan. Pour ce faire, 31 maîtres des niveaux concernés et provenant de diverses régions du Québec ont répondu à un questionnaire sur lequel ils indiquaient, pour chaque objectif du plan : 1) l'appartenance ou la non-appartenance de l'objectif au domaine du savoir-lire ; 2) l'importance de l'objectif (« peut », « doit » ou « ne doit pas » être enseigné) ; 3) les niveaux d'âge auxquels l'objectif apparaît pertinent et approprié ; 4) les recoupements avec d'autres objectifs, s'il y a lieu ; 5) la clarté de l'objectif, et s'il y a lieu, des suggestions de modification ; et 6) toute autre remarque que le répondant désirait exprimer. Seules les spécifications relatives à la classification taxonomique des objectifs n'ont pas fait l'objet de validation. Il en est résulté une version finale comprenant 84 objectifs, mise au point par l'auteur principal de cet article avec l'accord des membres-professeurs du GREC, responsables du projet.

En cours d'expérimentation, le GREC a également mis au point dix épreuves destinées à mesurer l'acquisition des objectifs de comportement énoncés dans le plan de références, par les élèves des niveaux auxquels s'adressaient ces objectifs. Ces épreuves ne mesuraient pas les objectifs relevant des attitudes et intérêts, ni ceux relevant d'habiletés motrices simples : pour ces domaines, des instruments de mesure et des situations d'évaluation restent encore à inventer, à la discrétion de chacun des maîtres ; toutefois, le recueil de situations d'apprentissage et d'évaluation utilisé par le GREC pendant l'expérimentation offre aux maîtres un éventail de suggestions à cet effet (voir aussi Kelly, 1979).

Les dix épreuves écrites construites par le GREC ne mesuraient donc que ce qui concerne des habiletés motrices relatives à la discrimination visuelle ou auditive et ce qui est du ressort du domaine cognitif. Néanmoins, ces épreuves totalisaient 356 items, tous du format choix multiples, qui, après administration, ont tous fait l'objet d'analyses rigoureuses par Brabant et Séguin (1979) et par Lebel (1979). En outre, la fidélité et la validité de ces épreuves pour les sujets expérimentaux ont été étudiées par Nézet-Séguin (1979a, b). La validité du seul test administré au niveau de la maternelle à des fins de prédire le rendement en lecture durant le premier cycle du primaire a aussi été étudiée par Berthelot (1980).

Ces études ont permis d'identifier 283 items possédant des qualités métrologiques éprouvées et jugées satisfaisantes. La banque d'items décrite à la section 4 regroupe ces items en un système de fiches, facile à manipuler et articulé aux 84 objectifs du plan de références.

2.2 Brève revue de documentation

Le développement systématique de banques d'objectifs et d'items constitue un phénomène récent. À ce propos, Traub (1979) note que l'expérience de diverses stratégies de développement d'une banque d'items est tellement limitée qu'aucune règle claire n'a encore été formulée concernant la meilleure stratégie à adopter. À défaut d'une telle expérience, Traub suggère de s'inspirer des règles de fabrication de tests et d'exécuter les quatre grandes étapes suivantes : (i) spécification du domaine en termes de contenus et de comportements ou d'objectifs, (ii) sélection et/ou rédaction d'items en accord avec ces spécification, (iii) expérimentation et analyse de ces items, et (iv) publication de la banque qui soit facile d'accès pour les utilisateurs éventuels.

Il ne faut toutefois pas confondre « banque » et « recueil » : de nombreux recueils d'items existent en effet au Québec, mais qui ne possèdent pas encore tous les attributs d'une banque mentionnés ci-devant. Qu'il suffise d'en mentionner quelques-uns. Le ministère de l'Éducation du Québec, par exemple, met en circulation, à l'intention des enseignants de diverses matières au programme du cours secondaire, principalement dans les secteurs technique et commercial, des fascicules présentant, d'une part, une dissection de contenu et des objectifs d'apprentissage et, d'autre part, un recueil de questions correspondantes ; toutefois, rien n'indique que ces questions aient été complètement validées, et leurs caractéristiques (paramètres) ne sont pas connues. De même en est-il de recueils semblables concernant diverses matières au programme du cours secondaire, principalement dans le secteur général, et mis au point par l'Association des institutions d'enseignement secondaire (A.I.E.S.). De semblables recueils existent aussi dans des contextes différents de celui de l'évaluation des apprentissages ; par exemple, Dufresne (1977) a utilisé cette approche pour composer un recueil de plus de 1000 questions relatives à l'évaluation des cours universitaires.

Trois expériences québécoises méritent d'être soulignées ici ; la banque décrite aux sections suivantes s'en inspire beaucoup. D'abord, les membres du Département de gynécologie-obstétrique de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal possèdent et utilisent une banque d'items informatisée et articulée à une banque d'objectifs ; cette banque

contient plus de 1000 items et elle a été développée à partir d'un matériel d'évaluation déjà existant (Bernard et Normand, 1978).

Une banque d'environ 6000 items à choix multiples, paramétrisés, a aussi été informatisée dans le cadre du projet CAFÉ (cours autodidactique de français écrit). L'ordinateur gère le programme de ce cours par correspondance écrite en composant et en corrigeant les examens ; il compile aussi des statistiques et définit des cheminements individuels. Une partie de CAFÉ a été informatisée en utilisant le médium PLATON (Programme logiciel pour l'apprentissage sur terminal à ordinateur numérique) à des fins d'expérimentation et d'exposition (Dupriez, 1979).

À un autre niveau, la commission scolaire des Moissons expérimente actuellement l'utilisation d'une banque d'objectifs et d'items touchant huit (8) matières enseignées au niveau secondaire (Louis, 1979). Dans ce cas, une banque manuelle a d'abord été composée ; elle est aujourd'hui informatisée, et il est possible d'obtenir un test selon ses désirs, dans un domaine d'objectifs couverts par cette banque, en indiquant les spécifications requises à l'ordinateur via un teminal en mode interactif.

3. *Le plan de références*

Le plan de références, comme il est ici conçu, est essentiellement une liste d'objectifs qui décrivent les comportements reliés à l'acte de lire et attendus comme résultats de l'apprentissage de la lecture (ici par des élèves de la maternelle et du premier cycle du cours primaire).

3.1 Les axes du plan de références

Le plan de références doit constituer un outil de travail utile pour aider le maître dans la planification de ses interventions d'apprentissage. Selon les postulats du GREC, le plan sera d'autant plus utile qu'il offrira aux maîtres et aux chercheurs intéressés une définition opérationnelle du comportement de lecture et un inventaire le plus exhaustif possible des comportements, habiletés et capacités susceptibles d'avoir une relation importante avec l'acte de lire. Selon la définition opérationnelle proposée par le GREC (Lavallée, 1975 ; Bérubé, 1975), l'acte de lire est composé d'habiletés et d'attitudes pouvant être identifiées à l'une ou l'autre de neuf catégories d'habiletés générales ou d'objectifs généraux. Chaque objectif de comportement, décrivant une performance observable reliée au savoir-lire, constitue une composante particulière d'une habileté générale, pour laquelle un contenu de support est proposé.

Le plan de références comprend donc deux axes majeurs identifiant le *contenu* de l'apprentissage et l'*habileté générale* à laquelle correspond chaque objectif de comportement ou de performance. L'axe *contenu* est décrit au Tableau 1 : sept (7) notions sont identifiées, allant du plus simple et concret au plus complexe et abstrait ; chaque notion est subdivisée en 2 à 6 sous-notions, selon le cas. Les 84 objectifs énoncés dans le plan de références sont présentés dans l'ordre numérique des sous-notions correspondantes apparaissant au Tableau 1.

Tableau 1

Le contenu d'apprentissage de la lecture (5 à 8 ans)

Notions	Sous-notions
1. Éléments du corps	1.1 Généralités*
	1.2 Mouvements
	1.3 Schéma corporel
	1.4 Organisation spatio-temporelle
2. Éléments sonores	2.1 Généralités*
	2.2 Sons, voix
	2.3 Phonèmes vocaliques
	2.4 Phonèmes consonantiques
	2.5 Phonèmes combinés
3. Éléments visuels	3.1 Généralités*
	3.2 Objets, illustrations, symboles, lettres, chiffres
4. Les mots	4.1 Généralités*
	4.2 Composition
	4.3 Vocabulaire
	4.4 Lecture
	4.5 Classification
5. La phrase	5.1 Généralités*
	5.2 Structure
	5.3 Composition
	5.4 Expression
	5.5 Lecture
	5.6 Sens
6. Texte ou récit	6.1 Généralités*
	6.2 Composition
	6.3 Expression
	6.4 Structure
	6.5 Sens
	6.6 Renseignements
7. Documentation	7.1 Généralités*
	7.2 Localisation

**Note :* La sous-notion *Généralités* est utilisée pour regrouper les objectifs relevant des attitudes et intérêts (voir Tableau 2) et pertinents à l'ensemble de la notion concernée.

Tableau 2
Les neuf habiletés générales en lecture (5 à 8 ans)

Identification	Description sommaire*	Objectifs dans le plan de références nombre	numéros
Attitudes et intérêts (A.I.)	vouloir participer ; prendre conscience, être attentif ; prendre plaisir, aimer, recommander, désirer, préférer ; chercher à connaître, à communiquer ; etc.	21	1, 10, 11, 12, 29, 30, 39, 40, 41, 51, 52, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 79, 80, 81, 82
Habiletés motrices (MOT.)	mouvements, manipulation, coordination ; latéralisation, localisation ; situation dans l'espace ou dans le temps ; etc.	8	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Habiletés auditives (AUD.)	identifier et discriminer des sons, phonèmes, mots, syllabes, changements sonores, etc.	9	13, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 42, 53
Habiletés visuelles (VIS.)	distinguer et repérer un détail, un ordre, une forme, un symbole, une orientation, etc.	5	31, 32, 43, 44, 67
Habiletés à s'exprimer (EXP.)	articuler et prononcer ; utiliser un vocabulaire adéquat, des phrases complètes ; parler clairement, raconter, verbaliser, etc.	13	18, 19, 22, 23, 26, 27, 45, 46, 55, 56, 68, 69, 70
Habiletés à décoder (DÉC.)	établir la correspondance graphie-phonème ; lire des sons, mots, syllabes, phrases ; lire avec rythme et expression, etc.	12	20, 24, 28, 33, 34, 35, 36, 47, 48, 57, 71, 72
Habiletés à comprendre (COMP.)	saisir le sens d'une consigne, d'une phrase, d'un texte ; identifier un ordre logique, un élément essentiel ; anticiper une suite ; etc.	6	54, 58, 59, 60, 74, 75
Habiletés à analyser (ANAL.)	distinguer une abréviation, un type d'expression, un élément ; classifier ou ordonner ; etc.	5	37, 38, 49, 50, 73
Habiletés à rechercher (RECH.)	identifier des idées, des détails significatifs ; établir un lien ; utiliser un sommaire ; etc.	5	76, 77, 78, 83, 84

**Note :* En vue d'offrir une définition la plus opérationnelle possible de l'acte de lire, les habiletés générales sont ici décrites en termes décrivant les comportements qui les caractérisent principalement.

Chaque objectif du plan est ensuite classifié selon son appartenance à l'une ou l'autre des neuf (9) habiletés générales correspondant à autant d'objectifs généraux retrouvés dans la documentation sur le savoir-lire. Le Tableau 2 décrit ces habiletés générales et identifie pour chacune le nombre d'objectifs de comportement correspondants et leur numéro dans le plan de références.

Tableau 3

Les catégories taxonomiques concernées

Cote	Titre de la catégorie correspondante
	domaine cognitif (Bloom, 1956)
C1.1	Connaissance des données particulières
C1.2	Connaissance de moyens
C2.1	Compréhension par transposition
C2.2	Compréhension par interprétation
C2.3	Compréhension par extrapolation
C3.0	Application
C4.1	Analyse par recherche d'éléments
C4.2	Analyse par recherche de relations
C5.1	Synthèse par production d'une œuvre personnelle
C5.2	Synthèse par élaboration d'un plan d'action
	domaine affectif (Krathwohl, 1964)
A1.1	Réception consciente
A1.3	Attention dirigée ou préférentielle
A2.2	Volonté de répondre
A2.3	Satisfaction à répondre
A3.1	Acceptation d'une valeur
A3.2	Préférence pour une valeur
	domaine psychomoteur (Harrow, 1972)
M2.2*	Mouvements non locomoteurs
M2.3*	Mouvements de manipulation
M3.1*	Discrimination kinesthésique
M3.2	Discrimination visuelle
M3.3	Discrimination auditive
M3.5*	Coordination

**Note :* Les catégories M2.2, M2.3, M3.1 et M3.5 n'existent que pour certains objectifs relatifs à la *notion 1 : éléments du corps* du Tableau 1.

En outre, chaque objectif a été taxonomisé selon le domaine de performance considéré (C : cognitif, A : affectif, M : psychomoteur) suivi du code de sa catégorie dans le domaine. Pour identifier le code de la catégorie, les références suivantes ont été utilisées : Bloom (1956) pour le domaine cognitif, Krathwohl (1964) pour le domaine affectif, et Harrow (1972) pour le domaine psychomoteur. Les catégories retenues dans le plan de références sont identifiées au Tableau 3. Il peut arriver qu'un même objectif soit classifié dans deux domaines, généralement psychomoteur et cognitif ; cela indique que l'utilisateur a le choix de considérer l'objectif selon un aspect dominant, cognitif ou psychomoteur, déterminé par l'aspect du développement recherché et déterminant les caractéristiques de la situation d'apprentissage à mettre en œuvre.

Pour faciliter l'utilisation du plan de références, ce dernier comprend aussi une indication des niveaux d'âge auxquels s'adresse plus particulièrement chaque objectif. Il est à noter qu'un seul objectif s'adresse aux enfants d'un seul niveau d'âge. Tous les autres objectifs s'adressent à au moins deux niveaux d'âge, l'âge le plus bas indiquant celui auquel l'objectif mériterait d'être enseigné pour la première fois. D'autre part, on dénombre seulement 13 objectifs dont l'apprentissage doit être complètement maîtrisé avant la fin du premier cycle du cours primaire, aux dires de tous les maîtres interrogés à ce sujet par Lavallée et Jodoin-Provencher (1979).

Enfin, le plan de références indique, pour chaque objectif, les numéros des items correspondants et disponibles dans la banque d'items. Cette colonne ne comprend que les numéros des items qui ont été éprouvés lors de l'expérimentation du curriculum concerné ici ; aucune mention n'est faite des items nouveaux et non encore expérimentés qui pourraient faire partie de cette banque d'items.

3.2 Un exemple

La version finale du plan de références résulte des expérimentations sur le terrain et d'une étude de validation. Le mode de présentation permet de retracer rapidement les axes et autres spécifications pertinentes à chaque objectif, en accord avec ce qui a été décrit à la sous-section précédente. De plus, ce mode de présentation est suffisamment souple pour permettre à l'utilisateur éventuel d'y insérer tout autre objectif qu'il jugerait pertinent à l'acte de lire.

À titre d'exemple, un extrait du plan de références est reproduit au Tableau 4. L'extrait présenté comprend le début et la fin d'une fiche (ici la fiche « d » relative à la *notion 3. éléments visuels*) ainsi que l'énoncé de l'objectif no 31 et toutes ses spécifications, à savoir :

- sous-notion 3.2 : objets, illustrations, symboles, lettres, chiffres ;
- énoncé comportemental : distinguer l'ordre des éléments visuels d'une série ;
- habileté générale : visuelle ;
- classification taxonomique : M3.2 : domaine psychomoteur, discrimination visuelle ;

- niveaux d'âges : 5-6-7-8 ans : s'applique à tous les degrés de la maternelle et du premier cycle du primaire ;
- banque d'items nos : les 20 items de la banque d'items mesurant cet objectif sont consignés sur les fiches dont les numéros apparaissent dans cette colonne.

Tableau 4
Un extrait du plan de références : l'objectif 31.

Projet-lecture plan de références : 5 à 8 ans (d)
© GREC, 1980

Notion 3. Eléments visuels

Objectif de performance		Habileté	Cote tax.	Niveau d'âge				Banque d'items nos
No	énoncé			5	6	7	8	
Sous-notion 3.2	**Objets, illustrations, symboles, lettres, chiffres**							
31.	Distinguer l'ordre des éléments visuels d'une série.	Vis.	M3.2	X	X	X	X	4 - 5 22 - 23, 26 - 29, 53 - 54, 60 - 63, 73 - 78

4. *La banque d'items*

La section qui suit propose d'abord une définition d'une banque d'items, accompagnée d'une énumération des caractéristiques souhaitées et des avantages anticipés. Ensuite, l'organisation de la banque et la structure d'une fiche sont décrites avec un exemple à l'appui. Enfin, des indications sont données pour guider toute personne intéressée dans l'utilisation de la banque d'items.

4.1 Définition et caractéristiques

Une banque d'items peut être définie comme suit :

un *système organisé* d'items articulés à un *contenu* et à des *objectifs de comportement,* spécifiés en un ou plusieurs *domaine(s)* et *niveau(x) taxonomique(s),* permettant, d'une part, de *faciliter* différents types d'évaluation et, d'autre part, d'*améliorer* les instruments de mesure.

En accord avec cette définition, la banque d'items présentée ici est articulée au plan de références décrit à la section précédente. Elle est facile à manipuler et peut être

augmentée à loisir par la contribution de toute personne intéressée. Elle contient de nombreux items déjà éprouvés. Elle permet enfin à tout maître ou responsable scolaire ou chercheur de planifier rapidement tout instrument destiné à vérifier la maîtrise d'objectifs particuliers par un élève ou par un groupe déterminé d'élèves.

Telle que conçue et présentée, cette banque offre de nombreux avantages qui méritent d'être soulignés, notamment :

- permettre aux chercheurs une mise au point périodique en ce qui a trait aux composantes de l'acte de lire ainsi qu'aux structures d'un bon programme de lecture ;
- favoriser la collaboration des maîtres de français entre eux et avec le(s) spécialiste(s) en mesure et évaluation et/ou le(s) chercheur(s) ;
- inciter les maîtres à diversifier les situations d'apprentissage en utilisant des approches de divers niveaux taxonomiques ;
- permettre des mesures uniformes de clientèles diverses pour un même objectif ;
- fournir un support positif à l'apprentissage ;
- augmenter la qualité de la mesure ;
- faciliter la confection objective d'épreuves de mesure ;
- économiser temps et énergie dans l'élaboration d'épreuves ;
- permettre une prise de décision mieux éclairée, notamment en identifiant la nécessité d'un correctif dès qu'un objectif n'est pas suffisamment maîtrisé par un élève ou par un groupe d'élèves.

4.2 Organisation et structure

La banque d'items est articulée au plan de références. Pour ce faire, chaque fiche présente un et un seul item et comprend une section identifiant non seulement l'item mais aussi l'objectif qu'il mesure dans le plan de références. Pour plus de clarté, l'énoncé de l'objectif est reproduit dans la section d'identification d'une fiche d'item.

Chaque fiche d'item de la banque est constituée de quatre parties principales. Pour bien comprendre la structure d'une fiche, un exemple est reproduit au Tableau 5, présentant l'item no 063, lequel mesure l'objectif 31 (voir section 3.2 : Tableau 4) et s'adresse à des enfants de six ans. Il est suggéré de lire les explications qui suivent en consultant l'exemple fourni au Tableau 5. Les quatre parties principales de la fiche sont :

(a) un code numérique de 24 chiffres (voir explications en 4.2.1) ;

(b) une section énonçant l'objectif correspondant dans le plan de références et mentionnant les axes de cet objectif dans le plan, à savoir : la notion, la sous-notion, et l'habileté générale ;

(c) l'énoncé de l'item : la consigne et/ou la question lue à haute voix par l'administrateur (généralement le maître), suivie de ce que l'élève a devant lui dans son cahier de test ; ces deux sections (consigne orale et contenu du cahier) sont séparées par un trait ; lorsqu'il n'y a aucun trait, c'est qu'il n'y a pas de consigne orale ; le contenu de la question dans le cahier de test est souvent remplacé par une indication de renvoi à un dessin et/ou à un récit (voir explications en 4.2.2) ;

(d) la bonne réponse (A, B, C ou D) suivie de toute remarque pertinente (voir explications en 4.2.3).

4.2.1 Explications relatives au code numérique

Le code d'indentification de la fiche comprend 24 chiffres alignés dans le rectangle supérieur et décrivant les paramètres suivants de l'item :

col. 1-2 : obj. : numéro de l'objectif du plan mesuré par l'item ;

col. 3 : not. : numéro de la notion correspondante dans le plan ;

col. 4 : sn : numéro de la sous-notion correspondante dans le plan ;

col. 5 : hab. : numéro de l'habileté concernée, telle qu'indiquée dans le plan de référence et selon le code suivant :

1 = auditives,
2 = à s'exprimer,
3 = à décoder,
4 = visuelles,
5 = à comprendre,
6 = à analyser,
7 = à rechercher,
8 = motrices,
9 = attitudes et intérêts ;

col. 6-7 : c. tax. : cote taxonomique de l'objectif correspondant dans le plan :

— pour le domaine cognitif, le premier chiffre peut aller de 1 à 5, signifiant C1 à C5, respectivement ;

— pour le domaine psychomoteur, le premier chiffre peut être 8 ou 9, signifiant M2 ou M3, respectivement ;

col. 8 : âge : niveau d'âge des enfants des groupes expérimentaux auxquels l'item a été administré pour validation ;

col. 9-11: item# : numéro d'ordre de l'item dans la banque ;

col. 12 : br : numéro de la bonne réponse pouvant aller de 1 à 4 puisque tous les items sont à choix multiples, 4 choix (A = 1, B = 2, C = 3, D = 4) ;

col. 13-24 : paramètres statistiques, calculés par Brabant et Séguin (1979) sur le groupe expérimental, à savoir :

col. 13-15 : p : proportion de réussite à l'item, fournissant un indice de la difficulté de l'item, calculé à deux décimales près :
$p = NR / N$ où NR = nombre de répondants ayant réussi l'item,
et N = nombre total de répondants (entre 84 et 116) ;

col. 16-18 : D : indice de discrimination de l'item, calculé à deux décimales près :

$$D = p_S - p_I = \frac{NRS}{NS} - \frac{NRI}{NI},$$

lorsque le groupe total est divisé en deux groupes égaux, les supérieurs (NS) et les inférieurs (NI) sur le score total au test auquel appartenait l'item ; p_S indique la proportion de réussite dans le groupe supérieur seulement, alors que p_I indique la proportion de réussite dans le groupe inférieur seulement ;

col. 19-21 : r : coefficient de corrélation bisériale en point entre le score des individus à l'item et leur score au test, calculé à deux décimales près ; cet indice doit être considéré avec grande prudence concernant le pouvoir discriminatif de l'item, car il est fonction de l'épreuve dont l'item fait partie ;

col. 22-24 : p(DEC) : indice Bayesien de la probabilité d'une décision correcte :

$$p(DEC) = p \cdot p_S + q \cdot q_I, \text{ où } q = 1 - p \text{ et } q_I = 1 - p_I ;$$

cet indice donne la probabilité combinée d'être correct en affirmant que l'objectif est maîtrisé par ceux qui réussissent l'item *et* que l'objectif n'est pas maîtrisé par ceux qui échouent à l'item (Helmstadter, 1974).

4.2.2 Explications relatives à l'énoncé de l'item

Plusieurs des items font appel à des récits et l'on retrouve souvent plusieurs items pour un même récit. En outre, beaucoup d'items (la presque totalité des items s'adressant aux enfants de maternelle - 5 ans - de première année - 6 ans - et le début de deuxième année - 7 ans) utilisent soit des dessins, soit des écritures en grosses lettres minuscules en caractère script. Vu la difficulté de composer une épreuve en photocopiant une fiche extraite de la banque d'items, des fiches de récits et un cahier de dessins, ce dernier contenant les dessins proprement dits et les écritures script, accompagnent cette banque. Les récits sont consignés sur des fiches placées à la fin du fichier d'items ; des 283 items validés de la banque, il y en a 44 qui font appel à l'un ou l'autre des 14 récits. Chaque fiche de récit contient un seul récit portant le numéro du premier item qui y fait appel dans la banque ; au bas de chaque fiche de récit, apparaissent tous les numéros des items de la banque qui utilisent le récit consigné sur cette fiche. Quant aux dessins, chacun est numéroté dans le cahier des dessins selon le numéro de l'item qui y fait appel dans la banque. Lorsqu'un item requiert un récit ou un dessin (dessin ou écriture script), il en est fait mention sur la fiche, dans l'espace réservé à l'énoncé de l'item, mais le contenu du dessin et de l'écriture script y est quand même résumé. Lorsque l'utilisateur a besoin d'un tel item, il va chercher la fiche de récit et/ou le dessin correspondant et les reproduit à l'endroit approprié dans l'épreuve qu'il compose.

4.2.3 Explications relatives aux remarques

L'espace réservé aux remarques est utilisé pour :

- indiquer, s'il y a lieu, que l'item mesure une habileté qui relève d'un domaine autre que cognitif ;
- indiquer, s'il y a lieu, toute suggestion susceptible d'améliorer l'item et qui mériterait d'être expérimentée ; on y retrouve notamment des suggestions de modifications de leurres (un leurre, aussi appelé « distracteur », est un choix proposé qui n'est pas la bonne réponse)

Le verso peut aussi être utilisé pour y inscrire toute remarque pertinente et d'autres indices statistiques obtenus auprès d'autres groupes. Il convient ici de souligner que tous les items administrés aux groupes expérimentaux l'ont aussi été à des groupes-contrôles non soumis au curriculum. Les principaux indices obtenus pour ces groupes ont été fichés au GREC par Lebel (1979) mais n'ont pas été retenus dans la banque d'items présentée ici, en accord avec l'idée émise que ces items conviennent surtout à un enseignement qui poursuit les objectifs correspondants du plan de références. Le verso pourrait aussi être utilisé pour inscrire d'autres types d'incides édumétriques, comme ceux relatifs à une courbe caractéristique d'item et exprimant la probabilité de réussite en fonction du niveau d'habileté atteint (voir Lord et Novick, 1968).

4.3 Comment utiliser la banque

Bien sûr, la banque d'items peut être utilisée isolément, puisqu'elle contient toutes les indications requises quant à l'objectif mesuré par chaque item. Toutefois, le but principal de la banque d'items est de permettre à tout maître ou chercheur qui fait sien un certain nombre d'objectifs du plan de références, de construire avec le moins de difficulté possible des épreuves qui lui permettront de bien mesurer ce qu'il veut mesurer. L'utilisateur de la banque d'items devrait donc posséder une copie du plan de références et, partant de ce plan, déterminer les spécifications de l'épreuve qu'il veut composer. Ensuite, il pourra procéder à la composition de son épreuve. Enfin, il est recommandé à tout utilisateur de contribuer à l'amélioration constante de cette banque. Dans la suite de nos propos, ces trois étapes sont discutées brièvement.

4.3.1 Déterminer les spécifications

Les spécifications peuvent avoir trait à deux ou plusieurs des spécifications apparaissant au code numérique de l'item, à savoir : objectif, contenu, habileté, cote taxonomique, niveau d'âge, difficulté, discrimination. La banque peut donc répondre à diverses situations de testing : l'utilisateur peut mesurer un seul ou plusieurs objectifs ou tirer au hasard un échantillon représentatif des objectifs et les mesurer par des items appropriés de la banque ; il peut bâtir un test dont les résultats globaux seront interprétés d'une façon normative (en comparant les sujets entre eux) ; il peut aussi bâtir un test dont les résultats seront interprétés par objectif, d'une façon critériée (en comparant le taux de réussite aux items mesurant un objectif donné, à un seuil de maîtrise prédéterminé).

Tableau 5

Exemple d'une fiche d'item

Projet-lecture Banque d'items 5 à 8 ans

	obj.		not	sn	hab	c. tax.		âge	item #			br	paramètres											
													p			D			r			p(DEC)		
Code	3	1	3	2	4	9	2	6	0	6	3	4	0	7	7	0	3	5	0	4	9	0	8	2

Notion : éléments visuels
Sous-notion : objets, illustrations, symboles, lettres, chiffres
Habileté : visuelle
Objectif : Distinguer l'ordre des éléments visuels d'une série.

Item 063

Regarde ici (montrer la partie gauche de l'épreuve). Tu vois une série de syllabes. Tu dois trouver la même série dans les séries qui se trouvent ici (montrer les séries à droite). N'oublie pas que les syllabes doivent être pareilles et dans le même ordre. Trouve la série qui est pareille et quand tu l'as trouvée, tu entoures la bonne série.

Voir dessin #063 pour écriture script (grosses lettres) :

lin	meu	jou	— lin	man	jou	(A)
			— lan	jou	meu	(B)
			— jou	meu	lin	(C)
			— lin	meu	jou	(D)

Bonne réponse : D
Remarques : cote taxonomique : M3.2
(pour remarques supplémentaires, voir au verso s'il y a lieu)
© GREC, 1980

4.3.2 Composition de l'épreuve

Lorsque l'utilisateur a déterminé les spécifications de l'épreuve qu'il veut composer, il consulte le fichier de la banque d'items pour choisir les items qui correspondent le mieux à ses spécifications ou exigences. La dernière colonne du plan de références est ici très utile en indiquant pour chaque objectif les numéros des items dans la banque qui mesurent cet objectif. Les fiches de la banque d'items peuvent aussi être conservées soit en ordre numérique d'identification, soit selon l'ordre numérique des objectifs.

Il suffit ensuite de composer l'épreuve, en utilisant, s'il y a lieu, les récits et dessins classés séparément.

4.3.3 Contribution à l'amélioration de la banque

Cette étape est facultative, mais elle est d'autant plus souhaitable qu'une caractéristique importante d'une banque d'items, à savoir son dynamisme, est ici en cause. Une banque d'items sera d'autant plus utile que ses utilisateurs contribueront à la mise à jour constante des objectifs, des items de leurs paramètres statistiques. Pour cette raison, il est recommandé à toute personne intéressée et à tout utilisateur de cette banque, soit de faire connaître les résultats observés, soit de suggérer de nouveaux objectifs, soit de proposer de nouveaux items[4]. Une mise à jour constante nous autorise à souhaiter que cette banque permette aux maîtres et aux chercheurs d'explorer davantage les composantes de l'apprentissage de la lecture, voire même l'évolution du savoir-lire au cours des années à venir.

NOTES

1. L'article s'inspire d'un document de présentation ou guide d'utilisation, rédigé par les mêmes auteurs et accompagnant la banque décrite ici. La banque complète est disponible au GREC sous le titre de « Une banque d'objectifs et d'items pour l'apprentissage de la lecture (5 à 8 ans) ». Cette banque a été mise au point par l'auteur principal de cet article lors d'un stage qu'elle a effectué au GREC, à la session d'hiver 1980, comme dernière exigence requise pour la complétion de son programme de Maîtrise en Éducation (mesure et évaluation) de l'Université de Montréal.
2. Le Groupe de recherche en évaluation des curriculum (GREC) a été fondé en 1971 et est dirigé depuis ce temps par le professeur Marcel Lavallée. Le GREC est rattaché au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Depuis sa fondation, le GREC compte plusieurs réalisations d'envergure au plan de la recherche en curriculum (v.g. activités de préparation à la scolarisation au niveau de la maternelle, lecture au primaire, sciences au secondaire, formation universitaire des enseignants du secteur professionnel), toutes subventionnées par l'UQAM et/ou des institutions scolaires et/ou le ministère de l'Éducation du Québec. Des professeurs, un secrétariat et un service de documentation permanents assument la continuité des projets. Chaque projet est réalisé grâce à la collaboration d'assistants de recherche, de stagiaires et de maîtres en exercice. De nombreux articles inédits sont fréquemment produits à des fins de circulation interne ; toutefois, le GREC a déjà publié une quinzaine de *Bulletins* présentant ses projets, sa conception de la recherche dans le domaine des curriculum scolaires et les principaux résultats de ses recherches.
3. Dans le cadre du curriculum concerné ici, et en accord avec le critère d'âge utilisé au Québec comme principal critère de classification des enfants dans les divers degrés scolaires, les groupes d'élèves ont été identifiés selon l'âge de la majorité des enfants en début d'année scolaire. Ainsi, les enfants de 5 ans désignent ceux qui fréquentent une classe maternelle, alors que les enfants de 6, 7 et 8 ans désignent les élèves inscrits respectivement en première, en deuxième et en troisième année du cours primaire.
4. Des stagiaires et assistants au GREC ont déjà proposé de nouveaux items susceptibles d'augmenter la banque décrite ici.

RÉFÉRENCES

Bernard, H. et Normand, S., La banque d'objectifs et la banque d'items : un exemple d'application, *Pédagogiques*, 1978, *3-4*, 21-24.

Berthelot, S., *Étude d'un test prédictif de l'apprentissage de la lecture.* Montréal, GREC : circulation interne —inédit, février 1980.

Berthelot, S. (éd.), Julien-Bordeleau, L., Séguin, S.P. et Lavallée, M. Rapport final de recherche sur un curriculum de lecture au primaire formulé en objectifs opératoires, *GREC : Bulletin no 16*, juin 1980.

Bérubé, P., Présentation : Projet-lecture GREC-CSMI, *GREC : Bulletin no 8*, mai 1975.

Bloom, B.S. (éd.), *Taxonomy of Educational Objectives.* N.Y. : David McKay, 1956, traduit par Marcel Lavallée ; *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : domaine cognitif,* Montréal : Éducation Nouvelle, 1969, P.U.Q., 1975.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,* Toronto : McGraw-Hill, 1971.

Bourret, D. Notes sur les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture, *GREC : Bulletin no 11,* juillet 1977.

Brabant M. et Séguin, S.P. *Les qualités métrologiques des épreuves diagnostiques dans le Projet de Lecture du G.R.E.C. — Mille-Îles,* Montréal, GREC : circulation interne — inédit, août 1979.

Byrne, C.J., Computerized Question Banking Systems : I — The State of the Art, *British Journal of Educational Technology,* 1976, *7-2,* 44-64.

Dufresne, R. *Système d'évaluation des cours : la banque d'items.* Québec : Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1977.

Dupriez, B. (éd.), *Cours autodidactique de français écrit : CAFÉ,* Dossier de Presse : Cahiers, 1, 2, 3, Présenté à l'exposition sur la pédagogie universitaire tenue à l'Université de Montréal, juin 1979.

Harrow, A.J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives,* N.Y. : David McKay, 1972, traduit par Marcel Lavallée : *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 3 : domaine psychomoteur.* Montréal : P.U.Q., 1977.

Helmstadter, G.C., *A Comparison of Bayesian and Traditional Indexes of Test Item Effectiveness,* Communication présentée au congrès du National Council on Measurement in Education, Chicago, avril 1974.

Kelly, L., Étude préliminaire du problème de la mesure des dispositions affectives des élèves de l'école primaire à l'égard de la lecture. *GREC : Bulletin no 14,* janvier 1979.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. et Masia, B., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II : Affective Domain,* H.Y. : David McKay, 1964, traduit par Marcel Lavallée : *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2 : domaine affectif.* Montréal : Éducation Nouvelle, 1970, P.U.Q., 1976.

Lavallée, M., Les objectifs du GREC, ses projets, ses publications, ses membres. *GREC : Bulletin no 7,* avril 1975.

Lavallée, M. et Jodoin-Provencher, A. *Validation des objectifs,* Montréal, GREC : circulation interne — inédit, mars 1978.

Lebel, H., *Analyse des leurres des épreuves diagnostiques du Projet-Lecture GREC-CSMI,* Montréal, GREC : circulation interne — inédit, octobre 1979.

Lord, F.M. et Novick, M.R., *Statistical Theories of Mental Test Scores.* Don Mills, Ont. : Addison-Wesley, 1968.

Louis, R., *Développement d'une banque d'items à la commission scolaire des Moissons,* Atelier présenté à la semaine pédagogique nationale de la Direction générale du développement pédagogique, Québec, mai 1979.

Nézet-Séguin, C., *Contribution à l'évaluation de la validité des épreuves du GREC en lecture pour les enfants de six, sept et huit ans,* Montréal, GREC : circulation interne — inédit, décembre 1979 (a).

Nézet-Séguin, C., *Évaluation de la fidélité des épreuves de lecture du projet GREC-CSMI,* Montréal, GREC : circulation interne — inédit, décembre 1979 (b).

Tranchemontagne, D. et Jodoin-Provencher, A., Les préalables à l'apprentissage de la lecture, *GREC : Bulletin no 10,* juin 1977.

Traub, R., *Item Pools : An Alternative to Standardized Testing, E* + M Newsletter no 32, Educational Evaluation Center, Department of Measurement, Evaluation, and Computer applications, Ontario Institute for Studies in Education, avril 1979.