

# Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants

## Validation d'échelles et étude de leurs relations

Élisabeth Issaieva et Marcel Crahay

Volume 33, numéro 1, 2010

Date de réception : 10 février 2009

Date de réception de la version finale : 22 janvier 2010

Date d'acceptation : 12 février 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024925ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024925ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31–61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>

Résumé de l'article

Cet article s'inscrit dans la foulée des études qui soutiennent l'idée que, plus que l'évaluation pratiquée en classe, c'est l'interprétation que s'en fait l'élève qui influe sur l'élaboration de sa propre conception de l'évaluation en matière scolaire. Dans cette perspective, nous nous sommes efforcés d'appréhender distinctement les conceptions que les enseignants et les élèves, en fin d'école primaire, se font de l'évaluation scolaire. Nous avons aussi créé un questionnaire visant à appréhender la manière dont les élèves perçoivent les conceptions de leur enseignant en matière d'évaluation. Dans une première étape d'analyse, nous avons validé les trois questionnaires (alpha de Cronbach, analyses factorielles exploratoires et confirmatoires). Ensuite, nous avons examiné les rapports des paramètres ainsi déterminés. Les résultats mettent en évidence que les élèves et les enseignants ont des visions multiples de l'évaluation, mais qui se ressemblent fortement. Il apparaît également que les conceptions et les interprétations que les élèves se font des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants ne convergent pas avec ce que déclarent les enseignants eux-mêmes. Par ailleurs, on constate que les perceptions que les élèves ont des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants concordent assez régulièrement avec leurs propres conceptions. Les implications pédagogiques de ces différents constats sont discutées en fin d'article.

## Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations

**Élisabeth Issaieva**  
*Université de Genève*

**Marcel Crahay**  
*Universités de Genève et de Liège*

**MOTS CLÉS :** Conception de l'évaluation des enseignants et des élèves, perception des conceptions des enseignants par les élèves, évaluation formative, évaluation normative

*Cet article s'inscrit dans la foulée des études qui soutiennent l'idée que, plus que l'évaluation pratiquée en classe, c'est l'interprétation que s'en fait l'élève qui influe sur l'élaboration de sa propre conception de l'évaluation en matière scolaire. Dans cette perspective, nous nous sommes efforcés d'appréhender distinctement les conceptions que les enseignants et les élèves, en fin d'école primaire, se font de l'évaluation scolaire. Nous avons aussi créé un questionnaire visant à appréhender la manière dont les élèves perçoivent les conceptions de leur enseignant en matière d'évaluation. Dans une première étape d'analyse, nous avons validé les trois questionnaires (alpha de Cronbach, analyses factorielles exploratoires et confirmatoires). Ensuite, nous avons examiné les rapports des paramètres ainsi déterminés. Les résultats mettent en évidence que les élèves et les enseignants ont des visions multiples de l'évaluation, mais qui se ressemblent fortement. Il apparaît également que les conceptions et les interprétations que les élèves se font des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants ne convergent pas avec ce que déclarent les enseignants eux-mêmes. Par ailleurs, on constate que les perceptions que les élèves ont des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants concordent assez régulièrement avec leurs propres conceptions. Les implications pédagogiques de ces différents constats sont discutées en fin d'article.*

KEY WORDS: Teachers' and pupils' beliefs concerning assessment, pupils' perception of teachers' beliefs, formative and normative pupils assessment

*This article is grounded in the process-mediating paradigm according to which the pupils' perception of the classroom environment is more influential for the pupil's school adaptation than the objective features of this environment. In the case of pupil assessment, it means that the perception by the pupils of the teacher's conception of the goal and use of assessment can be supposed more important than what the teacher thinks really about that. In this perspective, we develop questionnaires aimed to measure separately the conceptions of teacher and these ones of pupils (at the end of primary school) in regards of the functions of pupil assessment. We also created a questionnaire for capturing the pupils' perceptions of the teacher's conceptions in regard to assessment. At first, we validated the three questionnaires (alpha of Cronbach, exploratory and confirmatory factorial analysis). Then, we analyze the relationships between these parameters. It appears that teachers and pupils have a multidimensional conception of pupils' assessment. Moreover the conceptions of teachers and pupils are highly convergent. However, in the classrooms, the conceptions of the pupils do not fit with these ones of the teacher and, moreover, the pupils perceptions of their teacher's conceptions concerning assessment do not correspond to what teachers declare as their own conceptions. Pupils' perceptions of their teacher's conceptions in reality correlate highly with their own conceptions concerning assessment. Pedagogical implications of these findings are discussed at the end of the paper.*

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de avaliação dos professores e dos alunos, percepção das concepções dos professores pelos alunos, avaliação formativa, avaliação normativa

*Este artigo inscreve-se na linha dos estudos que defendem a ideia de que, mais do que a avaliação praticada na sala de aula, é a interpretação que dela faz o aluno que influi sobre a sua própria concepção de avaliação em matéria escolar. Nesta perspectiva, esforçamo-nos para apreender claramente as concepções que os professores e os alunos, no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, têm da avaliação escolar. Criámos também um questionário com o objectivo de apreender a maneira através da qual os alunos se apercebem das concepções dos seus professores em matéria de avaliação. Numa primeira etapa de análise, validámos três questionários (alpha de Cronbach, análises factoriais exploratórias e confirmatórias). De seguida, examinámos os relatórios dos parâmetros determinados. Os resultados evidenciam que os alunos e os professores têm visões múltiplas da avaliação, mas que se assemelham fortemente. Nota-se igualmente que as concepções e as interpretações que os alunos fazem das concepções de avaliação dos seus professores não são convergentes com o que declaram os próprios professores. Em contrapartida, constata-se que as percepções que os*

*alunos têm das concepções de avaliação dos seus professores estão de acordo, de um modo significativamente coerente, com as suas próprias concepções. As implicações pedagógicas destas diferentes constatações são discutidas no final do artigo.*

## Introduction

Depuis trois décennies, l'un des enjeux majeurs de la recherche en psychologie de l'éducation est de savoir comment et dans quelle mesure les pratiques évaluatives infléchissent la motivation et les apprentissages scolaires (Ames, 1984; Brophy & Good, 1970; Butler, 1987; Crooks, 1988). Un certain nombre de travaux ont montré que les orientations motivationnelles et les stratégies d'apprentissage des élèves varient selon les contextes évaluatifs (Butler, 1987; Eccles, Wigfield, Midgley, Mac Iver & Feldlaufer, 1993; Elliot & Dweck, 2005; Galand & Grégoire, 2000; Stipek, 1993). Ainsi, lorsque l'évaluation scolaire met l'accent sur le rendement et compare les élèves en fonction de leurs résultats, ceux-ci se focalisent prioritairement sur les performances, ce qui, en cas de difficulté, peut provoquer anxiété, baisse de la perception de ses compétences scolaires, évitement et désengagement des tâches scolaires. À l'inverse, dans des contextes évaluatifs qui privilégient l'évaluation de l'état des connaissances des élèves dans le but de diagnostiquer leurs difficultés et de les faire progresser, ces derniers portent plus d'intérêt à la maîtrise des savoirs, adoptent des buts d'apprentissage, redoutent moins de commettre des erreurs et s'investissent davantage dans les tâches.

Ces résultats sont évidemment essentiels car ils fournissent la démonstration des effets exercés par l'évaluation scolaire sur la motivation des élèves. Toutefois, ils n'expliquent pas de quelle manière l'évaluation intervient dans la genèse de la motivation ou de la démotivation scolaire des élèves.

À ce propos, des recherches suggèrent que l'effet des pratiques d'évaluation «transite» à travers les perceptions et les interprétations subjectives que les élèves se font des messages provenant du contexte scolaire (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Anderman & Anderman, 1999; Galand, Philippot & Frenay, 2006; Turner et al., 2002). Autrement dit, plus que les comportements et les pratiques des enseignants, c'est bien l'interprétation qu'en fait l'élève qui affecterait ses propres conceptions, positionnement et engagement dans les apprentissages; ces perceptions et interprétations des pratiques d'évaluation des enseignants joueraient donc le rôle de médiateurs (Ames, 1992; Chouinard,

2002; Urdan, 2004). Dans cette perspective, c'est bien la perception et l'interprétation du contexte évaluatif par l'élève qui rendraient le mieux compte de l'ampleur des effets engendrés par les pratiques d'évaluation de l'enseignant sur ses orientations motivationnelles et sa réussite scolaire. Toutefois, à notre connaissance, cette hypothèse n'a pas jusqu'à présent été confirmée sur le plan empirique.

On constate également que la plupart des recherches citées ci-dessus ont tenté de saisir le rôle du contexte scolaire de façon générale, en termes d'«environnement scolaire». Sous le terme d'«environnement scolaire», il faut comprendre un ensemble d'éléments, désignés sous l'expression «structure de classe» et regroupant des facteurs comme les pratiques pédagogiques, évaluatives et le climat motivationnel. Les pratiques d'évaluation font donc partie de cet ensemble, dans lequel elles sont en quelque sorte imbriquées et confondues avec les pratiques d'enseignement et les styles motivationnels des enseignants (Ames, 1992; Roeser, Midgley & Urdan, 1996). On peut tirer un même constat en ce qui concerne les études portant sur les perceptions des élèves de l'information provenant de cet «environnement scolaire». En dépit d'un intérêt croissant pour leur étude (Galand & Philippot, 2005), rares sont les tentatives qui ont été faites en vue de distinguer et d'étudier les perceptions et les interprétations que les élèves se font des différentes composantes du contexte scolaire (Huart, 2006; Miller & Murdock, 2007). Les principales variables qui ont été opérationnalisées et investiguées («perception des structures de classe» et «perception du climat motivationnel de la classe») englobent les perceptions des conditions d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation mises en pratique par l'enseignant (Ames, 1992, Baron & Harackiewicz, 2003; Galand & Philippot, 2005).

Par ailleurs, la mise en rapport des perceptions et des interprétations des élèves du contexte scolaire avec celles des enseignants est rarement faite. Récemment, Galand et Philippot (2005) ont examiné et mis en évidence un certain degré de cohérence entre les points de vue des élèves du secondaire concernant l'école (perceptions des structures des buts et des relations enseignants/élèves) et ceux de leurs enseignants. En revanche, les résultats de Bonhomme (2007) sont moins affirmatifs: les corrélations qu'elle observe entre les conceptions des élèves du secondaire et celles des enseignants en matière d'évaluation sont très faibles.

Par conséquent, si on veut mieux cerner les effets du contexte scolaire et, en particulier, ceux des pratiques évaluatives sur les orientations motivationnelles des élèves, il paraît nécessaire de tenter de démêler et d'analyser de manière séparée les différentes facettes de la «structure de classe», et les perceptions des élèves à leurs égards (Miller & Murdock, 2007). C'est dans cette direction que s'oriente notre recherche. Celle-ci a notamment pour objectif de mesurer de façon distincte les trois paramètres suivants :

- 1) les conceptions que se font les enseignants en matière d'évaluation scolaire ;
- 2) les interprétations que se font les élèves non pas de la pratique évaluative effective de leur classe, mais plutôt de la conception de l'évaluation de l'enseignant de la classe ;
- 3) les conceptions que les élèves ont de l'évaluation.

Ensuite, nous examinerons le degré de cohérence de ces trois paramètres afin de voir dans quelle mesure s'accordent les points de vue des élèves et ceux des enseignants en matière d'évaluation scolaire<sup>1</sup>.

### ***Les pratiques d'évaluation scolaire à la lumière de la théorie des buts d'accomplissement***

La théorie des buts de Dweck (1986) et Nicholls (1984) qui postule que lorsque les individus réalisent une tâche donnée, ils visent son accomplissement en vue d'atteindre un but précis, est devenue un cadre de référence important pour la recherche en éducation. Précisément, elle a trouvé une large application non seulement dans le champ de l'étude de la motivation scolaire avec la distinction et l'étude des deux buts principaux poursuivis par les élèves (but de performance et but d'apprentissage ou de maîtrise), mais également dans l'analyse des orientations et des objectifs poursuivis par les enseignants au cours de leurs pratiques pédagogiques. Dans cette dernière perspective, Ames (1992) a pu mettre en évidence des pratiques pédagogiques et évaluatives distinctes : certaines pratiques misent sur l'exécution des tâches scolaires, l'encouragement des élèves en cas de difficulté, et l'ajustement de l'enseignement en vue de l'amélioration et de la maîtrise des connaissances, tandis que d'autres pénalisent l'erreur, favorisent la compétition, évaluent les capacités des élèves et non pas l'état de leurs connaissances. Dans le premier cas, on voit alors apparaître une pratique évaluative de type formatif qui vise la régulation des apprentissages, et dans le second cas, l'évaluation est de type normatif et vise la hiérarchisation des performances et le classement des élèves.

Ceci aboutit à une distinction différente de celles en usage parmi les chercheurs en éducation. Depuis le célèbre *Handbook* de Bloom, Hastings et Madaus (1971), il est classique d'opposer fonctions formative et sommative de l'évaluation. Les travaux des années 1970 sur la mesure, aux États-Unis, ont aussi introduit une distinction entre évaluation à référence normative *versus* critérielle (ou critériée). Cette distinction, largement reprise dans les publications francophones, ne porte pas sur la fonction/finalité/visée de l'évaluation, mais sur la manière d'interpréter le résultat de l'élève : comparaison de son score à un critère *versus* comparaison aux résultats d'autres élèves. Il en ressort qu'une évaluation sommative (certificative, bilan, etc.) peut être normative ou critériée. En opposant à partir des travaux de Ames (1992) évaluation normative à évaluation formative, nous faisons l'hypothèse que la plupart des enseignants assimilent la fonction sommative de l'évaluation à un traitement normatif des résultats de cette évaluation. Cette hypothèse, nous la faisons également sur la base des discussions que nous avons eues avec les enseignants lors de la conception de nos questionnaires : la différence entre évaluation à référence normative et évaluation critérielle est apparue méconnue de beaucoup<sup>2</sup>.

### ***Perception des finalités évaluatives : une conception bidimensionnelle***

Dans la foulée des travaux de Ames (1992), Huart (2006) a défini et opérationnalisé le concept de « perception des finalités évaluatives ». Selon ce chercheur, la perception de la réalité évaluative dans la classe est étroitement liée à cette dernière et est envisagée en référence aux deux principales visées évaluatives, formative *versus* normative. Autrement dit, un élève peut percevoir et concevoir distinctement l'évaluation, soit comme « un processus formateur d'apprentissage », c'est-à-dire comme un outil qui permet à l'enseignant d'appréhender le niveau de maîtrise des connaissances ; soit comme une « étape finale normative de stigmatisation des acquis » (Huart, 2006, p. 73), qui sert à repérer et à sanctionner les élèves en fonction des notes obtenues. Comme le souligne par ailleurs Bonhomme (2007), le concept de « perception des finalités évaluatives » renvoie à un construit psychologique de nature bidimensionnelle, en relation avec les deux types de pratique évaluative.

Huart (2006) a étudié la variable « perception des finalités évaluatives » au sein d'un modèle multicomponentiel de la motivation scolaire. Il a pu montrer, sur un échantillon de 3 277 élèves belges de fin du primaire et du début du secondaire, que ce paramètre a sa place, de façon distincte, à côté d'autres



dimensions motivationnelles. Prolongeant cette étude, Bonhomme (2007) a construit une échelle en vue d'appréhender les conceptions des enseignants en ce qui concerne l'évaluation. Cette échelle distingue également deux visons possibles de l'évaluation correspondant aux visées normative ou formative.

## Objectif

Dans la foulée de ces études antérieures, il paraît légitime de distinguer les conceptions des enseignants en matière d'évaluation des perceptions qu'ont les élèves des pratiques et conceptions de leurs enseignants à ce sujet. On peut également supposer que les élèves ont, en matière d'évaluation, leurs propres conceptions. Sans doute celles-ci sont-elles influencées par les conceptions de leurs enseignants et, plus encore, par les perceptions qu'ils en ont. Telle est l'hypothèse générale au cœur de la présente étude. Celle-ci peut être formulée de façon plus précise : plus que l'évaluation réellement pratiquée en classe ou envisagée par l'enseignant, c'est la perception qu'a l'élève de la conception de son enseignant qui explique le mieux sa propre conception en matière d'évaluation. Autrement dit, si l'élève considère que l'enseignant de sa classe adhère à une conception formative (*versus* normative) de l'évaluation, il adoptera également une vision personnelle plus formative (*versus* normative). Cette hypothèse consiste à faire de la perception de l'élève un médiateur entre la conception de l'enseignant et la sienne propre.

Pour explorer cette hypothèse, il nous paraît nécessaire de distinguer et d'étudier la consistance statistique des trois variables suivantes :

- 1) les conceptions des enseignants en qui concerne l'évaluation scolaire ;
- 2) les conceptions des élèves en matière d'évaluation ;
- 3) les perceptions qu'ont les élèves des conceptions des enseignants à cet égard.

C'est le premier objectif de la présente étude. Comme nous l'avons déjà précisé, les deux premières variables ont été créées et explorées récemment. Quant à la troisième, elle n'a pas été abordée jusqu'ici en tant que telle. D'une manière générale, la perception et l'interprétation de la part des élèves de la pensée des « autrui significatifs » (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Felson, 1993; Harter, 1999), en particulier celle des enseignants, sont relativement peu investiguées. Les données existantes portent principalement sur la perception des élèves des persuasions, jugements et attentes des enseignants

concernant leurs compétences scolaires et capacités cognitives et auto-régulatrices (Bouffard, Brodeur & Vezeau, 2005; Gilly, Lacour & Meyer, 1972; Lourtie, 2006; Usher & Pajares, 2006).

Le second objectif est d'examiner le degré de concordance entre ces trois variables. Plus exactement, il s'agira d'étudier les corrélations entre elles, notre hypothèse de médiation supposant que celles-ci soient élevées. Ce n'est que dans la mesure où ceci aura pu être démontré que l'on pourra envisager une analyse de médiation (Baron & Kenny, 1986; Bauer, Preacher & Gil, 2006).

## Méthode

### *Échantillons*

Cinquante enseignants et leurs élèves de 5<sup>e</sup> primaire ont participé à la présente étude. Les 50 classes sont réparties dans 39 écoles situées dans trois circonscriptions du département de la Haute-Savoie en France.

L'échantillon d'enseignants se compose de 62% de femmes et de 38% d'hommes. Les âges varient entre 22 et 58 ans ( $M = 42,26$  ans,  $ET = 9,5$ ). Parmi eux, 14% ont moins de 5 ans d'expérience, 20% entre 5 et 10 ans, 54% entre 10 et 30 ans et 12% plus de 30 ans.

L'échantillon d'élèves comprend 1 112 élèves, parmi lesquels 49,6% sont des filles et 50,4% sont des garçons. L'âge moyen des élèves est de 10,67 ans ( $ET = 0,664$ ). Les élèves qui ont redoublé représentent 12,7% de l'échantillon et les élèves en avance, 3,6%.

La cinquième et dernière année de l'enseignement élémentaire a été choisie en tenant compte de deux paramètres:

- 1) l'âge des élèves: à 10 ans, les élèves sont déjà capables non seulement d'élaborer des représentations du contexte évaluatif, mais également d'interpréter la pensée d'autrui (Astington & Gopnick, 1991);
- 2) la place cruciale que l'évaluation occupe en fin d'école primaire en vue de promouvoir les élèves au cycle supérieur (collège).

### *Instruments de mesure*

En s'inspirant des travaux réalisés dans le cadre de la théorie des buts et présentés au début de l'article, nous avons tenté d'établir et de tester les qualités psychométriques de trois échelles de mesure permettant de distinguer

les trois variables qui nous intéressent. Les trois échelles sont de type Likert à quatre modalités de réponse (1 = «pas du tout d'accord», 2 = «plutôt pas d'accord», 3 = «plutôt d'accord», et 4 = «tout à fait d'accord»).

Les trois échelles ont été construites à partir du présupposé que l'évaluation scolaire peut être perçue sous deux angles : soit comme un processus formateur visant la maîtrise de savoirs, soit comme un processus normatif valorisant les performances. Ainsi, dans chaque échelle, la moitié des items cible un style d'évaluation orientée vers la fonction formative (l'évaluation vue comme une régulation en cours des apprentissages, permettant l'ajustement de l'enseignement en vue de faire progresser les élèves). L'autre moitié des questions envisage l'évaluation dans une dimension normative (qui sert à repérer les élèves selon leurs capacités ou compétences, ou encore à les sanctionner et classer par rapport aux autres). Par ailleurs, chaque item est décliné selon que l'évaluation concerne l'une des deux matières scolaires principales : le «français» ou les «mathématiques». Les trois échelles ont donc la même structure : elles comportent 20 items, 10 items par dimension (évaluation formative *versus* normative) dont cinq concernent l'évaluation en «mathématiques» et cinq se rapportent au «français».

### ***Échelle de mesure des conceptions de l'évaluation de la part des enseignants (CEEN)***

Cette échelle s'appuie sur celle construite par Bonhomme (2007) en référence à celle qui permet de mesurer les conceptions des élèves créée par Huart (2006). La consistance interne des deux dimensions a été analysée dans le cadre d'une étude pilote auprès de 119 futurs enseignants. Les indices calculés sont satisfaisants (alpha de Cronbach de 0,94 pour la dimension normative et de 0,74 pour la dimension formative).

### ***Échelle de mesure de la conception de l'évaluation des élèves (CEEL)***

Cette seconde échelle est celle élaborée et validée par Huart (2006). Afin d'adapter les questions au contexte français et de garantir leur compréhension par des élèves de 5<sup>e</sup> primaire, certains termes ont été remplacés par d'autres. Ainsi, à la place de «contrôles» et «interrogations», nous avons préféré utiliser le terme d'«évaluation». La qualité de l'échelle et son adaptation aux élèves français ont été préalablement testées dans le cadre d'une étude pilote portant sur un autre échantillon d'élèves de 5<sup>e</sup> primaire (n = 246). La consistance

interne des deux sous échelles est largement satisfaisante puisque les alphas de Cronbach sont respectivement de 0,80 pour la dimension formative et de 0,81 pour la dimension normative.

### ***Échelle de mesure de la perception par l'élève des conceptions de l'enseignant en matière d'évaluation (PEL)***

Cette échelle s'inspire de celle mesurant les conceptions que se font les élèves de l'évaluation scolaire, mais également d'une autre, conçue par Uscher et Pajares (2006) pour mesurer les persuasions sociales. La formulation des items prend la forme suivante : « Pour mon maître, les évaluations permettent de voir si on a progressé en maths depuis le début de l'année. » La pertinence de cette nouvelle échelle a également été testée dans le cadre de l'étude pilote mentionnée ci-dessus ( $n = 215$ )<sup>3</sup>. Sa fiabilité s'est avérée bonne en gardant les 20 items ( $\alpha = 0,80$  pour la sous-échelle à visée formative ;  $\alpha = 0,82$  pour celle à visée normative).

### ***Procédure***

Nous avons administré les deux échelles destinées aux élèves (CEEL et PEL) lors de passations collectives réalisées en classe, à deux moments différents séparés d'un mois environ : en premier, l'échelle PEL et en second, l'échelle CEEL. Toutes les séances de passation ont été conduites de manière identique et avaient la même durée. Elles commençaient par une brève présentation de la recherche, suivie d'une explicitation des consignes ; nous insistions bien qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Les élèves étaient libres de ne pas répondre au questionnaire. La chercheuse restait à leur disposition durant toutes les passations pour répondre aux éventuelles questions. Quant aux enseignants, ils ont rempli individuellement le questionnaire qui leur était dévolu.

## **Résultats<sup>4</sup>**

Les résultats seront présentés en fonction des deux objectifs poursuivis. Après avoir exposé les résultats des analyses exploratoires et confirmatoires conduites en vue de valider la structure des trois échelles (CEEN, CEEL et PEL), nous étudierons dans quelle mesure les points de vue des élèves et des enseignants concordent.

Pour les analyses exploratoires réalisées sur les trois échelles, nous avons choisi la méthode d'extraction en facteurs communs (*maximum likelihood*) avec rotation oblique (Promax). Cette méthode permet, à la différence de l'analyse en composantes principales, de mieux distinguer tous les facteurs latents qui se dégagent et de leur attribuer les items (Conway & Huffcutt, 2003, cités par Bourque, Poulin & Cleaver, 2006). Elle permet également de calculer plusieurs indices d'ajustements et de significativité des coefficients de saturation factorielle (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006). De plus, cette méthode est mieux adaptée à la distribution multivariée normale des items des trois échelles en question (les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des trois distributions varient entre -1 et 1). Quant au choix de la rotation oblique des axes (Promax), nous l'avons également préférée car elle est mieux adaptée aux données de nature multidimensionnelle. Elle facilite également l'interprétation des facteurs et permet de voir dans quelle mesure ils sont indépendants ou corrélés.

### ***Conceptions de l'évaluation des enseignants (CEEN) : analyses factorielles exploratoires et confirmatoires***

L'analyse factorielle exploratoire appliquée aux données recueillies avec l'échelle CEEN met en évidence cinq facteurs qui couvrent 70,0% de la variance observée et présentent une bonne cohérence interne (voir tableau 1). Chacun des quatre premiers facteurs contribue à expliquer une part importante de la variance observée : respectivement, 13,9%, 20,0%, 18,9%, 10,0%. Quant au cinquième, il lui revient 7,2% de la variance. Tous les items de l'échelle sont saturés fortement par les différents facteurs observés et se regroupent de manière cohérente en fonction de la dichotomie formative *versus* normative. Ainsi, les 10 items relatifs à la notion normative de l'évaluation se répartissent sur trois facteurs (le 1<sup>e</sup>, le 4<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup>) et permettent de distinguer trois visions de ce type d'évaluation. Le facteur 1 s'organise autour de six items qui envisagent l'évaluation comme un moyen de repérer les élèves en fonction de leurs aptitudes cognitives et compétences scolaires. Le facteur 4 correspond à l'évaluation vue par les enseignants comme bilan de compétences et le facteur 5 à l'évaluation comme une sanction. Quant aux dix items renvoyant à la conception formative de l'évaluation, ils sont saturés par les facteurs 2 et 3. Six items relèvent du facteur 2 et renvoient à une conception de l'évaluation comme une procédure de repérage et de diagnostic des difficultés et des progrès des élèves. Les items qui renvoient à la fonction régulatrice de l'évaluation apparaissent dans le facteur 3.

Tableau 1  
**Conceptions des enseignants en matière d'évaluation : analyse factorielle exploratoire et analyse de consistance interne par facteur**

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.	Facteur				
	1	2	3	4	5
14. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en français.	0,878				
15. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer s'ils sont doués en français.	0,824				
10. Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués pour les maths.	0,805				
8. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en maths.	0,805				
3. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour les maths.	0,736				
11. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour le français.	0,714				
12. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster mon enseignement en fonction de leurs faiblesses en français.		0,856			
4. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs faiblesses en maths.		0,847			
9. Les contrôles en maths permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices.		0,844			
7. Les évaluations en maths permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves.		0,786			
19. Les évaluations en français permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves.		0,653			
20. Les contrôles en français permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices.		0,636			
2. Lors des évaluations en maths, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.			0,858		
1. Les évaluations en maths permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.			0,830		
17. Lors des évaluations en français, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.			0,817		
16. Les évaluations en français permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.			0,741		
6. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent en maths.				0,986	
13. Les évaluations montrent ce que valent les élèves en français.				0,767	
5. Les évaluations en maths sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.					0,909
18. Les évaluations en français sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.					0,834
% de VARIANCE EXPLIQUÉE	13,9	20,0	18,9	10,0	7,2
CONSISTANCE INTERNE PAR FACTEUR - alpha de Cronbach	0,92	0,90	0,88	0,89	0,88

En définitive, on retrouve cinq manières de concevoir l'évaluation. Celles-ci s'inscrivent globalement dans le cadre des deux orientations évaluatives définies *a priori*; il existe des corrélations positives entre les facteurs ayant la même visée évaluative, notamment entre les deux facteurs correspondant à la conception formative de l'évaluation ( $r = 0,38$ ) et entre les trois facteurs relevant de la conception normative («repérage des aptitudes», «bilan» et «sanction», indices de corrélation allant de 0,36 à 0,44).

Afin de vérifier la validité de la structure en cinq facteurs, des analyses confirmatoires ont été conduites. Les indices calculés montrent que le modèle testé (méthode de vraisemblance et estimation de coefficients standardisés) est en adéquation avec les données (voir annexe 1): Chi-carré ( $df = 165$ ) = 211,5; RMSEA = 0,075; SRMR = 0,085; CFI = 0,930; RMR = 0,044. Ce modèle prend en compte trois covariances d'erreurs entre quelques items de contenu semblable, appartenant au même facteur et se distinguant juste selon la discipline scolaire (français ou mathématiques). Il confirme également les corrélations significatives constatées entre les facteurs ayant la même visée évaluative: entre les deux formes de conceptions formatives de l'évaluation, la corrélation est de 0,44; elle est de 0,54 entre les facettes «bilan» et «repérage des aptitudes» et de 0,44 entre «repérage des aptitudes» et «sanction».

### ***Conceptions de l'évaluation des élèves (CEEL): analyses factorielles exploratoires et confirmatoires***

L'analyse exploratoire effectuée sur les données de l'échelle CEEL produit une solution à six facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 et explique en tout 61,24% de la variance (voir tableau 2). Les saturations de tous les items sur les différents facteurs sont élevées et tous les facteurs dégagés présentent une bonne cohérence interne.

Le premier facteur (expliquant 12,5% de la variance observée) regroupe six items renvoyant à l'évaluation formative: l'évaluation y est conçue comme un outil qui permet de situer le niveau des élèves et de diagnostiquer leurs difficultés. Les quatre autres items relatifs à la dimension formative apparaissent dans le facteur 3 (17,9% de la variance observée expliquée); celui-ci renvoie à la notion de l'évaluation conçue comme processus régulateur de l'apprentissage. Deux facteurs se partagent donc la dimension formative de l'évaluation: les élèves distinguent donc – assez logiquement, il faut le reconnaître – les facettes diagnostique et régulatrice de l'évaluation formative. Par ailleurs, la corrélation observée entre ces deux facettes ( $r = 0,46$ ) indique qu'elles sont reliées.

Quant aux items relatifs à la dimension «évaluation normative», ils se répartissent sur quatre facteurs. Le facteur 2 (expliquant 7,5% de la variance observée) s'organise autour de quatre items selon lesquels l'évaluation sert à voir, ou détecter en quelque sorte, les aptitudes des enfants (s'ils sont «faits», «doués» pour les études). Le facteur 4 (expliquant 12,5% de la variance) se compose des deux items envisageant l'évaluation comme bilan des compétences des élèves. Le facteur 5 qui couvre 6,7% de la variance observée est composé de deux items, considérant l'évaluation comme une sanction (punition). Le sixième et dernier facteur (expliquant 4,2% de la variance) regroupe les deux items restant et renvoie à la notion de sélection (repérage des élèves). Entre ces facteurs qui reprennent et se partagent les items de la dimension normative, on constate également des corrélations positives (indices variant entre 0,20 et 0,48).

Les résultats de cette analyse factorielle exploratoire dévoilent l'existence de multiples conceptions de l'évaluation chez les élèves qui, toutefois, s'organisent autour de l'opposition entre évaluation formative (EF) et normative (EN). À l'intérieur de cet espace notionnel bidimensionnel, les élèves semblent distinguer deux moments de l'évaluation formative («diagnostique et régulation») et quatre modalités d'évaluation normative: «repérage des aptitudes», «bilan», «sanction», «sélection» des élèves. Néanmoins, à cette étape de l'analyse, il est trop tôt pour avancer cette interprétation. Une analyse confirmatoire s'impose. Pour tester le modèle, nous avons choisi la méthode d'estimation par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*), avec des coefficients standardisés et en laissant les facteurs libres de corrélérer entre eux (annexe 2). Nous avons introduit cinq covariances d'erreur entre les items du même facteur qui semblaient couvrir une réalité commune (quand il s'agit par exemple de l'évaluation dans les deux disciplines scolaires: en mathématiques et en français). C'est dans ces conditions que nous avons obtenu le meilleur ajustement. Les résultats de cette analyse donnent des indices satisfaisants: Chi-carré (dl = 161) = 503,6; RMSEA = 0,044; SRMR = 0,072; CFI = 0,967; RMR = 0,047. De plus, l'analyse confirme que certains des facteurs qui ont la même visée évaluative générale sont dépendants. Ainsi, on observe des corrélations significatives positives entre des facteurs à visée normative («repérage des aptitudes» et «bilan»,  $r = 0,47$ ; «repérage des aptitudes» et «sélection»,  $r = 0,52$ ; «sélection» et «bilan»,  $r = 0,39$ ; «repérage des aptitudes» et «sanction»,  $r = 0,31$ ) et les deux facettes de l'évaluation formative («diagnostique» et «régulation»,  $r = 0,50$ ).



Tableau 2  
**Conceptions des élèves en matière d'évaluation : analyse factorielle  
 exploratoire et analyse de consistance interne par facteur**

Méthode d'extraction des facteurs : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.	Facteur					
	1	2	3	4	5	6
17. L'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année.	0,752					
2. L'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année.	0,719					
19. L'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore.	0,715					
7. L'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore.	0,703					
12. L'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre.	0,688					
4. L'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre.	0,655					
15. L'évaluation sert à voir si on est fait pour le français.		0,868				
10. L'évaluation permet de voir si on fait pour les maths.		0,853				
11. L'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en maths.		0,699				
3. L'évaluation permet de voir si les élèves qui ne seront jamais doués en français.		0,670				
20. L'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses.			0,827			
9. L'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses.			0,804			
16. L'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en français.			0,704			
1. L'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en maths.			0,661			
14. L'évaluation montre ce que l'on vaut en maths.				0,997		
13. L'évaluation montre ce que l'on vaut en français.				0,825		
18. L'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français.					0,998	
5. L'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths.					0,601	
8. L'évaluation sert à repérer les bons et mauvais élèves en maths.						0,855
6. L'évaluation permet de repérer les bons et mauvais élèves en français.						0,824
% de VARIANCE EXPLIQUÉE	12,5	7,5	17,9	12,5	6,7	4,2
CONSISTANCE INTERNE PAR FACTEUR - alpha de Cronbach	0,86	0,86	0,83	0,90	0,75	0,83

***Perceptions des élèves de la conception de l'enseignant de la classe (PEL) : analyses factorielles exploratoires et confirmatoires***

Comme pour les échelles précédentes, une analyse factorielle exploratoire en facteurs communs (*maximum likelihood*, rotation Promax) a été effectuée sur les items ayant pour objectif de mesurer les perceptions qu'ont les élèves des conceptions des enseignants en matière d'évaluation. Cette analyse fait apparaître quatre facteurs, dont la valeur propre est supérieure à 1 et qui rendent compte en tout de 56,6% de la variance (voir tableau 3).

La consistance interne des items relevant d'un même facteur est bonne. Le premier facteur (EF) regroupe les dix items qui envisagent la perception d'un style d'évaluation de type formatif; il explique 22,4% de la variance totale. Les trois autres facteurs se partagent les items qui renvoient à la conception normative de l'évaluation. Le facteur 2 (19,9% de la variance) se constitue de six items relatifs à la perception d'une évaluation ayant pour but de détecter, de sélectionner et de classer les élèves en fonction de leurs aptitudes (en maths et en français). Le facteur 3, qui explique 8,1% de la variance, regroupe deux items permettant de percevoir l'évaluation comme une sanction. Le quatrième et dernier facteur couvre 6,1% de la variance observée et se compose des deux items restants qui considèrent l'évaluation dans une optique de bilan de compétences en français et en mathématiques. On constate également une corrélation significative positive de 0,45 entre le facteur 2 («repérage d'aptitudes») et le facteur 4 (évaluation «bilan»).

En résumé, l'analyse factorielle exploratoire des perceptions des élèves des conceptions de leurs enseignants laisse penser que les élèves distinguent chez leurs enseignants différentes conceptions de l'évaluation. Dans la perception des élèves, on voit clairement apparaître une première conception qui tourne autour de la fonction formative et régulatrice de l'évaluation et trois autres selon lesquelles les élèves pensent que les enseignants conçoivent l'évaluation dans une perspective normative, soit pour repérer les aptitudes des élèves, soit pour les sanctionner, soit enfin pour établir un bilan de compétences.

Tableau 3

**Perception par les élèves de la conception de l'enseignant : analyse factorielle exploratoire et analyse de consistance interne par facteur**

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.	Facteur			
	1	2	3	4
12. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre.	0,734			
19. Pour le maître, l'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore.	0,729			
16. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en français.	0,717			
7. Pour le maître, l'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore.	0,697			
4. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre.	0,685			
17. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année.	0,678			
9. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses.	0,648			
2. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année.	0,638			
20. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses.	0,635			
1. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire.	0,629			
6. Pour le maître, l'évaluation permet de repérer les bons et les mauvais élèves en français.		0,926		
8. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les bons et les mauvais élèves en math.		0,909		
10. Pour le maître, l'évaluation permet de voir si l'on est fait pour les maths.		0,657		
3. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en français.		0,654		
11. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en maths.		0,648		
15. Pour le maître, l'évaluation sert à voir si l'on est fait pour le français.		0,637		
5. Pour le maître, l'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths.			0,888	
18. Pour le maître, l'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français.			0,853	
13. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en français.				0,906
14. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en maths.				0,869
% de VARIANCE EXPLIQUÉE	22,4	19,9	8,1	6,1
CONSISTANCE INTERNE PAR FACTEUR- alpha de Cronbach	0,88	0,89	0,90	0,87

Une analyse confirmatoire a été réalisée afin de voir dans quelle mesure les facteurs ainsi dégagés forment une structure valide (annexe 3). Les résultats de cette analyse donne des indices satisfaisants: Chi-carré ( $df = 161$ ) = 389,6; RMSEA = 0,036; SRMR = 0,066; CFI = 0,982; RMR = 0,039. Autrement dit, la structure testée présente de bonnes qualités psychométriques et un bon ajustement aux données, mais à condition d'introduire des covariances d'erreurs entre les items allant de pairs et formant deux des facteurs (EF et EN «repérage des aptitudes»). La corrélation significative positive, apparue lors de l'analyse factorielle exploratoire, entre les facteurs 2 («repérage d'aptitudes») et 4 («évaluation bilan») se confirme également ( $r = 0,50$ ).

***Concordance entre les conceptions des enseignants (CEEN) et des élèves (CEEL) en matière d'évaluation et exploration du rôle des perception des élèves à ce propos (PEL)***

Le deuxième et principal objectif de la présente recherche est de voir dans quelle mesure les points de vue des élèves en matière d'évaluation s'accordent avec ceux de leur enseignant. Pour ce faire, nous avons examiné les concordances des trois échelles sur le plan individuel (les moyennes et les écarts types obtenus par item sont présentés en annexe 4). Plus précisément, nous avons calculé les corrélations à l'aide du  $r$  de Bravais-Pearson entre les scores factorisés obtenus pour chaque élève quant aux deux échelles les concernant et les scores factorisés obtenu par chacun des enseignants. Il est important de noter que dès lors qu'il s'agit d'étudier les relations entre les réponses des élèves et celles de leur enseignant, ces dernières sont considérées autant de fois qu'il y a d'élèves dans la classe.

L'analyse des corrélations entre les échelles PEL et CEEL, c'est-à-dire entre les perceptions des élèves de la conception de leur enseignant et leurs propres conceptions, fait apparaître des liaisons positives et significatives pour tous les facteurs à visée formative (indices du  $r$  de Bravais-Pearson variant entre 0,429 et 0,462,  $p < 0,01$ ). On observe également des corrélations positives et significatives entre la plupart des facteurs des deux échelles à visée normative. Tous les indices n'ont cependant pas la même ampleur. Ainsi, l'indice le plus élevé (ayant une valeur de 0,560,  $p < 0,01$ ) est obtenu pour la corrélation entre les facteurs «repérage d'aptitude». Ensuite, on observe des indices plus modérés pour les facteurs «bilan» et «sanction» (entre 0,346 et 0,394). Ces résultats laissent donc supposer qu'il existe, en général, des liens entre les perceptions qu'ont les élèves de la conception en matière d'évaluation de leur enseignant et leurs propres conceptions à ce sujet.

Pour les échelles CEEN (conception de l'enseignant) et PEL (perception de la conception de l'enseignant par l'élève), on observe quelques rares corrélations significatives (positives et négatives), mais d'une très faible ampleur. Ainsi, pour les facteurs à visée différente (formative et normative) des deux échelles, on constate des corrélations négatives mais très faibles qui varient entre - 0,060 et - 0,061 ( $p < 0,01$ ). Les corrélations positives que l'on observe concernent les facteurs à visée normative. Les indices obtenus sont cependant faibles (variant entre 0,091 et 0,281). Enfin, on ne constate aucune relation significative entre les facteurs des deux échelles à visée formative. Par conséquent, on ne peut pas affirmer que les interprétations que se font les élèves de l'opinion de leur enseignant reflètent exactement celle-ci.

Quant aux relations entre les échelles CEEN et CEEL, c'est-à-dire entre les conceptions des enseignants et des élèves, on observe également peu de corrélations significatives et qui sont par ailleurs très faibles (variant entre 0,070 et 0,094). Ces absences d'accord ou ces accords extrêmement faibles ne nous permettent guère de supposer que les conceptions des enseignants influencent celles des élèves. Dans de telles conditions, on ne peut évidemment retenir notre hypothèse générale et il n'y a pas de sens à envisager une étude de médiation. Autrement dit, on ne retiendra pas l'hypothèse selon laquelle les perceptions des élèves joueraient un rôle de médiateur. En revanche, les indices de corrélations plus élevés que l'on a observés entre les conceptions et les perceptions des élèves incitent à penser que les perceptions que les élèves déclarent à propos des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants reflètent probablement leurs propres conceptions.

## **Discussion des résultats et conclusion**

Le premier objectif de la présente recherche était d'appréhender la manière dont l'évaluation est perçue par les enseignants primaires et les élèves de leur classe, ainsi que la manière dont ces derniers interprètent la conception de l'enseignant de la classe. Pour ce faire, nous avons élaboré trois échelles qui nous ont permis de distinguer de façon nette chacun des trois paramètres sous étude : la conception des enseignants relative à l'évaluation, la perception de celle-ci par les élèves et la conception propre des élèves. Les résultats de fiabilité (consistance interne des échelles et des facteurs ressortis) et de validité des construits issus des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires attestent des bonnes qualités psychométriques des trois échelles. Par ailleurs, les trois structures factorielles ont beaucoup de similitudes, comme le montre

le tableau 4. Elles sont multidimensionnelles, mais facilement interprétables et en cohérence avec les bases théoriques de l'étude. Tous les facteurs dégagés réunissent les items de manière cohérente et s'articulent autour de l'opposition en matière d'évaluation : visée formative *versus* visée normative. On peut donc conclure que les enseignants et les élèves attribuent des fonctions plurielles à l'évaluation et que ces visions se ressemblent fortement.

Tableau 4  
*Comparaison des structures factorielles des trois échelles*

	<i>CEEN</i>	<i>PEL</i>	<i>CEEL</i>
Diagnostic des difficultés des élèves dans une perspective formative	F2	F1	F1
Régulation formative	F3		F3
Évaluation normative dans une perspective de bilan	F5	F4	F4
Évaluation normative avec visée de repérage des aptitudes des élèves	F1	F2	F2
Évaluation normative dans une perspective de sanction	F4	F3	F5
Évaluation normative dans une perspective de sélection			F6

F = facteur défini par ordre d'importance

Ainsi, en ce qui concerne la visée formative de l'évaluation, enseignants et élèves distinguent une fonction diagnostic et une fonction régulatrice. Pour eux, donc, l'évaluation peut servir à diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves et viser à installer un processus régulateur de l'enseignement dans le but d'aider les élèves. À noter cependant que les élèves distinguent ces deux facettes de l'évaluation formative uniquement lorsqu'ils s'expriment de leur point de vue et non quand ils sont interrogés sur leurs perceptions des conceptions de leurs enseignants. Lorsqu'ils se placent du point de vue de leur enseignant, ils leur attribuent une conception qui englobe les deux facettes de l'évaluation formative que, pour eux-mêmes, ils conçoivent comme distinctes.

En ce qui concerne l'évaluation normative, on retrouve trois types de conceptions ayant les mêmes visées chez les enseignants et chez les élèves : évaluation « sanction » ; évaluation comme outil de repérage des aptitudes et qualités des élèves ; évaluation « bilan ». Une conception supplémentaire se dégage chez les élèves, lorsqu'ils expriment leur point de vue propre : l'évaluation normative peut être pratiquée dans un but de sélection.

Il est intéressant de constater l'apparition d'un facteur regroupant deux items explicitant la possibilité d'évaluer les élèves dans une perspective sommative (ou d'évaluation « bilan »). Notre hypothèse de départ, selon laquelle la majorité des enseignants ignorent l'opposition évaluation à référence normative *versus* critérielle, doit être remise en question à la lumière de ce résultat. À l'avenir, il conviendrait d'introduire des items ciblant cette distinction<sup>5</sup>.

Un autre résultat intéressant ressort des analyses factorielles présentées ci-dessus. La discipline scolaire n'influe pas sur la perception des fonctions de l'évaluation. On peut donc considérer qu'à travers les réponses fournies aux échelles, ni les enseignants, ni les élèves ne différencient l'évaluation selon qu'il s'agit des mathématiques ou du français ; le degré de généralité des questions est peut-être responsable de ce résultat de la recherche.

Le second et principal objectif de l'étude était de voir dans quelle mesure les conceptions de l'évaluation des élèves et leurs perceptions des conceptions de leurs enseignants convergent avec les conceptions des enseignants. Plus précisément, nous avons émis l'hypothèse que les conceptions des enseignants en matière d'évaluation influent sur celles des élèves à travers l'interprétation que ces derniers s'en font. L'examen du degré d'accord entre les variables en question ne permet pas de retenir cette hypothèse. D'une part, en ce qui concerne d'éventuelles correspondances entre les conceptions des élèves et celles des enseignants, on constate l'absence de relations significatives ou l'existence de liens très faibles. D'autre part, en ce qui concerne les conceptions des enseignants et les perceptions qu'en ont les élèves, les indices calculés ne sont pas d'ampleur suffisante pour conclure positivement et, par conséquent, l'analyse de médiation envisagée perd toute pertinence. Autrement dit, les interprétations que les élèves se font des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants ne convergent pas avec ce que déclarent les enseignants eux-mêmes. En conséquence, si on ne peut exclure l'hypothèse qu'il existe des élèves qui perçoivent correctement les conceptions de leur enseignant, cela ne correspond pas à une tendance générale.

Par ailleurs, on constate qu'il existe des liens entre les interprétations que les élèves se font des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants et leurs propres conceptions. Ceci incite à penser qu'ils ne distinguent pas leur point de vue de celui de l'enseignant et que leurs perceptions des conceptions des enseignants reflètent avant tout leurs propres conceptions. Ceci pourrait s'expliquer par leur jeune âge (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) ou leurs

faibles capacités empathiques (Rodriguez-Tomé, 1972). À 11 ans, la majorité des enfants ne sont peut-être pas complètement en mesure de se mettre à la place d'autrui et de saisir de manière exacte sa façon de penser. Cependant, dans une autre recherche étudiant, avec des enfants du même âge, l'influence de l'image qu'a l'enseignant de ses élèves sur la perception de leur compétence (Crahay, Dutrévis, Lourtie & Tomei, soumis), le rôle médiateur des perceptions a pu être démontré. Par ailleurs, rappelons qu'avec des élèves du secondaire, Galand et Philippot (2005) ont pu mettre en évidence le rôle de leurs perceptions des structures de but, tandis que Bonhomme (2007) n'y aboutit pas s'agissant, comme dans la présente étude, des visées évaluatrices des enseignants. Ceci nous conduit à formuler une autre hypothèse, en quelque sorte complémentaire de celle formulée au départ de la présente recherche. On peut, en effet, envisager la possibilité que les enseignants n'explicitent pas leurs intentions en ce qui concerne les évaluations auxquelles ils soumettent leurs élèves. En supposant que les enseignants se différencient à ce sujet, on devrait pouvoir montrer à l'avenir que, là où les enseignants communiquent leurs intentions en matière d'évaluation, les perceptions des élèves jouent le rôle médiateur que nous leur attribuons. Enfin, on ne peut exclure une dernière hypothèse explicative. Il est, en effet, possible que leurs pratiques ne concordent pas avec les conceptions qu'ils déclarent. Ceci pourrait signifier que les élèves perçoivent correctement l'intention sous-jacente aux pratiques des enseignants et que ceux-ci, face à notre questionnaire, répondent sous l'emprise de la désirabilité sociale ou de l'image idéale qu'ils se donnent de leurs pratiques.

Si nous retenons l'hypothèse d'une mauvaise perception par les élèves des intentions évaluatives de leur enseignant, on peut craindre des incompréhensions entre élèves et enseignants quant aux enjeux que comportent les dispositifs d'évaluation mis en place par les enseignants. Quelles sont les conséquences de ces incompréhensions? Que se passent-ils en classe lorsque les élèves pensent se trouver face à un enseignant qui privilégie l'évaluation formative alors que celui-ci donne la priorité à l'évaluation normative? Quels sont les effets de la situation inverse?

La réfutation de notre hypothèse générale soulève de nombreuses questions. Au départ de cette recherche, nous supposons une forte convergence entre les conceptions des enseignants en matière d'évaluation et celles des élèves, ceci en vertu du rôle médiateur des perceptions des élèves. Ce n'est pas le cas, du moins pour l'ensemble des classes. À ce stade-ci de nos analyses, on ne peut en effet exclure que cette harmonie existe dans certaines



classes. On ne peut non plus exclure une importante variabilité parmi les élèves en ce qui concerne leurs perceptions des conceptions de leur enseignant en matière d'évaluation. S'il existe des classes où existent cette harmonie, est-il possible de les caractériser d'une manière ou d'une autre? Peut-être y a-t-il davantage de convergences entre les conceptions des élèves et de leur enseignant lorsque celui-ci privilégie l'évaluation formative? À moins que l'inverse ne soit vrai. S'il existe des élèves qui perçoivent correctement (*versus* erronément) les conceptions de leur enseignant en matière d'évaluation, est-il possible de les caractériser? Quelles sont les caractéristiques des élèves qui ont une perception appropriée (*versus* inappropriée) des conceptions de leur enseignant?

Toutes ces questions sont – pensons-nous – importantes pour comprendre les dynamiques qui se créent dans les classes autour de l'évaluation. C'est pourquoi, il nous paraît important de poursuivre l'exploration des rapports entre les conceptions des enseignants en matière d'évaluation et les perceptions qu'en ont les élèves.

#### NOTES

1. En accord avec Pajares (1992), nous employons les termes «conception» et «perception» comme synonymes de «croyance», définie par Harvey (1986, cité par Pajares, 1992, p. 313) comme «une représentation que se fait un individu de la réalité; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement» (p. 313).
2. Il va de soi que des enquêtes ultérieures devraient être menées afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.
3. Les effectifs des études pilotes sont différents en vertu de la procédure adoptée: dans chaque classe visitée, une moitié des élèves a répondu à l'échelle PEL et l'autre à l'échelle CEEL.
4. Nous tenons ici à remercier M. Paolo Ghisletta pour les conseils qu'il nous a apportés tout au long des analyses statistiques.
5. On pourrait ainsi introduire des items du type suivant: l'évaluation (en français, en math) sert à vérifier si l'élève a atteint les principaux objectifs du programme; permet de voir si l'élève maîtrise des savoirs enseignés....

## RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21-37.
- Astington, J.W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanation of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357-374.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bauer, D.J., Preacher, K.J., & Gil, K.M. (2006). Conceptualizing and testing random indirect effects and moderated mediation in multilevel models: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 11, 142-163.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonhomme, C. (2007). *Motivation scolaire : Évaluation, perception de compétence, buts et anxiété cognitive en situation d'évaluation en 3<sup>e</sup> secondaire* (Mémoire de licence en sciences de l'éducation). Université de Liège, Belgique.
- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. *Rapport de recherche*. Consulté le 9 décembre 2008 à partir de [<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ThereseBouffard.pdf>].
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A.F. (2006). Évaluation d'utilisations et de présentations des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performances: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Chouinard, R. (2002). Évaluer sans décourager. Consulté le 12 novembre 2008 à partir de [[http://www.cadre.qc.ca/feep/primaire/Fichiers/evaluer\\_sans\\_decourager.pdf](http://www.cadre.qc.ca/feep/primaire/Fichiers/evaluer_sans_decourager.pdf)].
- Conway, J.M., & Huffcutt, A.I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.

- Crahay, M., Dutrévis, M., Lourtie, E., & Tomei, A. (soumis). Teacher judgments and pupil self-perceptions: the role of pupil's perception of teacher judgments. *European Journal of Psychology of Education*.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Dweck C.S. (1986), Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (éd.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 1017-1095). New York, NY: John Wiley.
- Elliot, A., & Dweck, C.S. (éd.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York-London: The Guilford Press.
- Felson, R.B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (éd.), *Psychological perspective on the self. The self in social perspective* (vol. 4, pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Gilly, M., Lacour, M., & Meyer, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire : étude comparative chez des élèves de CM2. *Bulletin de psychologie*, 25, 792-806.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Huart, T. (2006). Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de motivation scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 63-97.
- Lourtie, E. (2006). *Perceptions de soi, jugements des enseignants et motivation scolaire en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires* (Mémoire de licence en sciences de l'éducation). Université de Liège, Belgique.
- Miller, A., & Murdock, T. (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 83-104.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Sarrazin, Ph., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Stipek, D.J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E.M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.

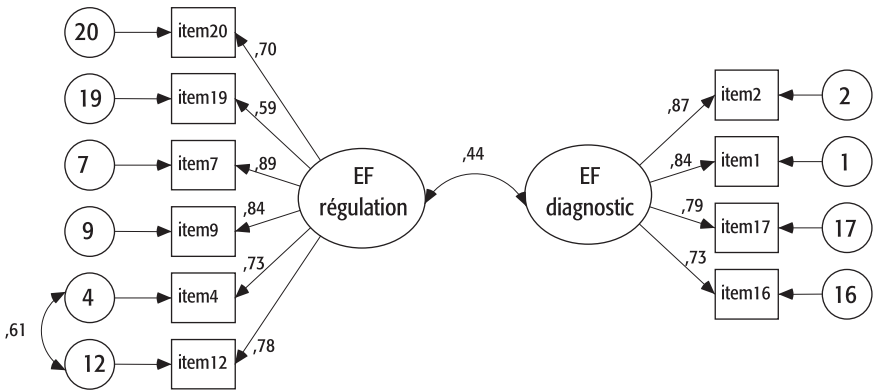
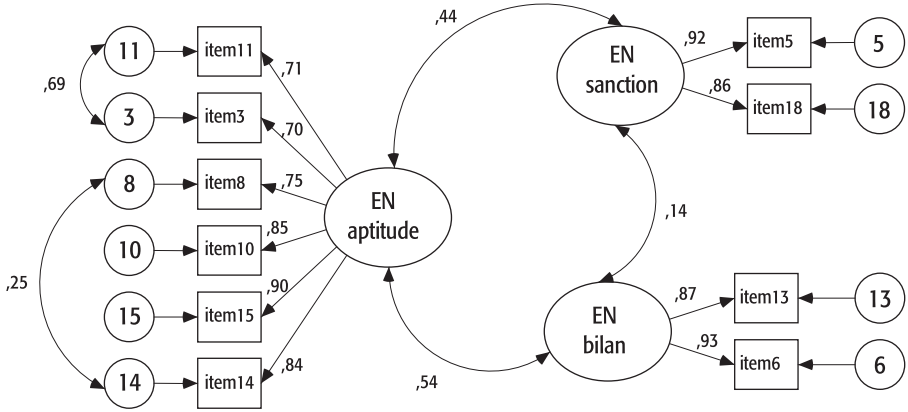
Date de réception : 10 février 2009

Date de réception de la version finale : 22 janvier 2010

Date d'acceptation : 12 février 2010

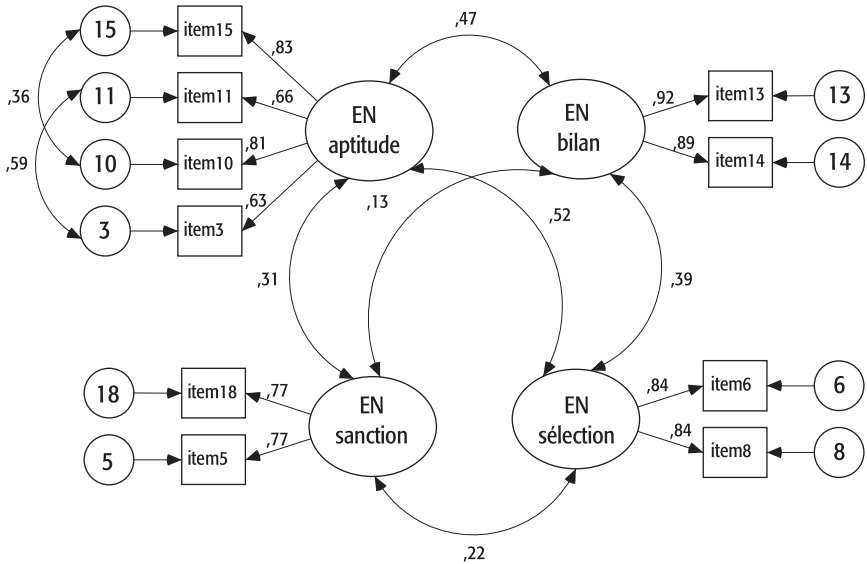
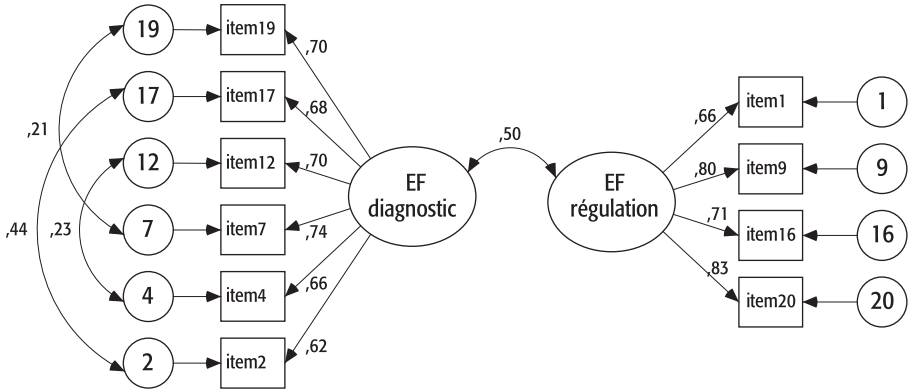
ANNEXE 1

**AFC : échelle CEEN**



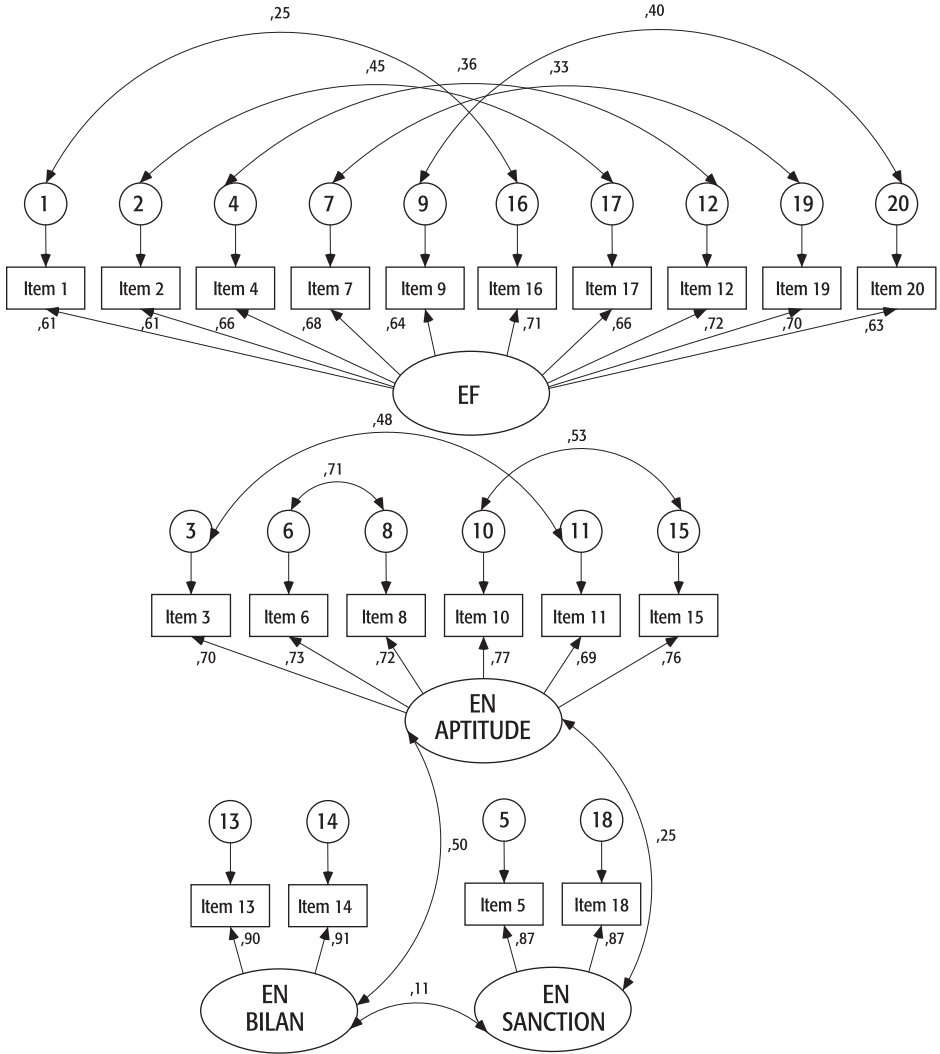
ANNEXE 2

**AFC : échelle CEEL**



ANNEXE 3

AFC: échelle PEL



## ANNEXE 4

**Moyenne et écart type Scores moyens pour chaque item des trois échelles**

Version générique des items	Échelle CEEN		Échelle PEL		Échelle CEEL	
	M	É-T	M	É-T	M	É-T
1. Les évaluations en maths permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.	3,280	0,572	3,253	0,181	3,184	0,165
2. Lors des évaluations en maths, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.	3,280	0,572	3,348	0,221	3,330	0,313
3. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour les maths.	1,900	0,863	1,949	0,490	1,951	0,447
4. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster mon enseignement en fonction de leurs faiblesses en maths.	3,160	0,618	3,325	0,161	3,335	0,218
5. Les évaluations en maths sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.	1,880	0,824	1,874	0,341	1,828	0,190
6. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent en maths.	2,280	0,757	2,917	0,440	3,114	0,313
7. Les évaluations en maths permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves.	3,480	0,646	3,339	0,186	3,365	0,219
8. Les évaluations me permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en maths.	2,020	0,891	2,561	0,470	2,770	0,281
9. Les contrôles en maths permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices.	3,320	0,620	3,341	0,188	3,285	0,188
10. Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués pour les maths.	1,960	0,856	2,344	0,371	2,381	0,300
11. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour le français.	1,880	0,848	2,042	0,492	2,044	0,451
12. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster mon enseignement en fonction de leurs faiblesses en français.	3,300	0,580	3,314	0,185	3,327	0,199
13. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent en français.	2,360	0,802	2,896	0,512	3,154	0,240
14. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en français.	2,040	0,856	2,580	0,430	2,797	0,271
15. Les résultats des élèves aux évaluations me permettent de voir s'ils sont doués pour le français.	1,980	0,844	2,343	0,404	2,508	0,361
16. Les évaluations en français permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.	3,280	0,572	3,345	0,150	3,275	0,184
17. Lors des évaluations en français, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.	3,160	0,509	3,347	0,210	3,361	0,274
18. Les évaluations en français sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.	1,940	0,842	1,872	0,375	1,864	0,179
19. Les évaluations en français permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves.	3,260	0,599	3,296	0,187	3,306	0,322
20. Les contrôles en français permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices.	3,300	0,614	3,342	0,194	3,336	0,208