

L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue

Marc-André Nadeau

Volume 4, numéro 2, printemps 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900075ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900075ar>

[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

Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205–221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>

Résumé de l'article

L'article vise d'une part à faciliter la compréhension de certains concepts reliés au domaine de la mesure et de l'évaluation et d'autre part à permettre l'intégration de ces différents concepts dans un modèle d'évaluation continue. On y trouve 1 — la définition de concepts de base en mesure et évaluation, 2 — l'identification des caractéristiques propres à différentes formes d'évaluation (critériée, normative, diagnostique), ainsi que celles de différents systèmes d'évaluation (formative, sommative, continue), et 3 — l'intégration de ces concepts dans un modèle d'évaluation qui se veut simple, cohérent et pratique.

L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: un modèle d'évaluation continue

Marc-André Nadeau *

RÉSUMÉ

L'article vise d'une part à faciliter la compréhension de certains concepts reliés au domaine de la mesure et de l'évaluation et d'autre part à permettre l'intégration de ces différents concepts dans un modèle d'évaluation continue. On y trouve 1 — la définition de concepts de base en mesure et évaluation, 2 — l'identification des caractéristiques propres à différentes formes d'évaluation (critériée, normative, diagnostique), ainsi que celles de différents systèmes d'évaluation (formative, sommative, continue), et 3 — l'intégration de ces concepts dans un modèle d'évaluation qui se veut simple, cohérent et pratique.

Je me permets de débiter cet article en citant le docteur James W. Popham de l'Université de Californie à Los Angeles ; cette citation est tirée de son ouvrage *Educational Evaluation*.

« La plupart des gens pensant ont toujours considéré l'évaluation, du moins en théorie, comme une activité intellectuelle ayant sa raison d'être. Semblerait-il que seul le charlatan ou l'incompétent a des raisons de craindre les effets de l'évaluation. À travers les âges, nos maîtres à penser ont recommandé à leurs semblables de s'engager dans des opérations de type évaluation ; l'évaluation de leurs actions propres, l'évaluation des actes posés par leurs semblables, l'évaluation de tous les aspects de leur environnement. Historiquement, l'évaluation a été considérée et à juste titre comme une partie intégrante d'une approche de vie rationnelle. »

* Nadeau, Marc-André : professeur, Université Laval.

Une revue de certains actes quotidiens nous révèle que de fait nous évaluons des centaines de choses à chaque jour ; l'évaluation la plus courante ou du moins la plus matinale consiste certes à juger de la valeur de notre nuit de sommeil bien que nous soyons naturellement portés à juger celle des autres ; il n'est pas moins fréquent de déterminer, par un grognement approbateur ou pas, la qualité du déjeuner qui nous est présenté ; nous jugeons d'une façon non moins raffinée le service offert par un garagiste. L'évaluation est plus subtile lorsque l'on examine le contenu d'un bouquin que l'on envisage d'acheter ou encore lorsque l'on analyse les dimensions sociales du programme d'un parti politique.

Ces évaluations journalières sont le plus souvent informelles, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient inexactes, elles sont informelles en ce qu'elles sont basées sur des impressions et sur des normes intuitives. Elles sont de qualité variable, parfois pénétrantes, parfois superficielles et déformées.

Bien que ces évaluations soient caractérisées, pour la plupart, par une approche informelle, elles n'en consistent pas moins à déterminer, dans chacun des cas, la qualité d'une chose.

Il existe des situations où l'on peut se satisfaire d'une évaluation informelle car les résultantes ou les conséquences ne présentent pas un caractère de gravité : ainsi par exemple, une évaluation négative d'une partie de hockey de la part d'un spectateur aura pour conséquence de le rendre de mauvaise humeur pour quelques heures ce qui en soi n'a pas tellement d'importance. Il existe cependant d'autres situations où les conséquences sont tellement importantes que non seulement elles supposent, mais exigent une évaluation plus formelle, plus systématique. Pensons, par exemple, à l'évaluation de la performance des mécaniciens au service d'une ligne d'aviation commerciale, ou encore pensons à l'évaluation de la qualité du travail des ingénieurs de l'Hydro-Québec chargés de la surveillance du barrage Manic-5 ; dans de telles situations on ne peut se contenter d'une évaluation informelle, il nous faut être certain que ces gens possèdent les connaissances nécessaires pour effectuer adéquatement leur travail car, en autres choses, des vies humaines en dépendent.

L'éducation est un domaine où l'on ne peut tolérer, ni se contenter d'une évaluation informelle de par les conséquences, relativement à l'avenir des étudiants, que pourraient avoir les jugements de valeur hâtifs, intuitifs, et sans référence à des données les plus objectives et les plus valides possibles.

À travers les âges, les professeurs et autres personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation ont posé des actes d'évaluation. Les éducateurs ont évalué leurs étudiants, leur enseignement, les manuels scolaires en usage.

La littérature en éducation insiste sur la nécessité d'évaluer les activités éducatives. En fait, les auteurs traitant de l'évaluation en éducation la considèrent comme une responsabilité de l'éducateur, responsabilité relevant de l'éthique professionnelle pour ne pas dire de la morale.

ÉVALUATION EN ÉDUCATION :

Lorsque nous parlons de l'évaluation en éducation, à quoi faisons-nous référence ? Ce concept recouvre-t-il une ou plusieurs réalités ?

Abordons ces deux questions par des exemples.

Dans une école élémentaire, un professeur compare la performance d'un étudiant, à un examen de français, à la moyenne de son groupe et décide de lui accorder la note A ; dans une école secondaire, un spécialiste en mathématiques décide de reprendre son exposé sur le système d'équations à deux inconnues parce que 90% de ses étudiants ont éprouvé des difficultés lors d'exercices portant sur cette notion ; dans une université québécoise, le doyen d'une faculté examine le dossier d'un professeur en fonction d'un ensemble de critères de promotion, dont la qualité de son enseignement, et décide de ne pas lui accorder l'agrégation ; un comité de programme de la même université compare le nouveau programme Y à l'ancien programme X et décide d'utiliser le nouveau programme.

Ces quelques exemples illustrent le fait que l'évaluation peut s'appliquer à différents secteurs et toucher différents aspects de la réalité éducative.

Les situations que nous venons de présenter, bien que s'inscrivant toutes dans un même processus d'évaluation, sont fondamentalement différentes de par leur nature et de par leur secteur d'application. Sur le plan nature, elles sont différentes tant au niveau des décisions prises qu'au niveau des moyens utilisés pour recueillir l'information nécessaire à alimenter cette décision. Ce que nous voulons dire c'est que l'information recueillie et les moyens utilisés pour la recueillir ne peuvent être indépendants du caractère même de la décision à prendre.

Sur le plan secteur : ces quelques exemples veulent souligner le fait que le concept évaluation ne se limite pas au seul secteur de l'apprentissage comme on semble généralement le penser. En fait, l'évaluation s'applique à trois secteurs particuliers de l'éducation : le secteur apprentissage, le secteur enseignement, et le secteur programmes.

Lorsqu'elle est orientée vers un programme d'études, l'évaluation s'intéresse au développement et/ou à la réalisation de ce programme. Elle consiste alors à développer les meilleures stratégies qui favoriseront l'atteinte des objectifs qui constituent la base d'un programme.

Lorsqu'elle est utilisée en fonction de l'enseignement, l'évaluation s'applique au professeur et a pour but de déterminer la qualité de l'enseignement donné par celui-ci.

Enfin, lorsqu'elle est employée en fonction de l'apprentissage, l'évaluation atteint directement et particulièrement les étudiants. Son but consiste alors non seulement à déterminer s'il y a eu apprentissage, mais également, la qualité de celui-ci.

Bien que chacun des trois secteurs de l'évaluation en éducation fasse l'objet de préoccupations particulières, le secteur apprentissage est certes celui à qui l'on consacre le plus d'attention, le plus d'énergie.

Évaluation de l'apprentissage :

Le concept « évaluation de l'apprentissage » n'est certes pas nouveau pour qui s'intéresse à l'éducation. Ce qui est nouveau cependant, c'est l'importance de plus en plus grande que l'on accorde à ce concept dans les divers milieux éducatifs.

Dans le passé l'évaluation de l'apprentissage était perçue, par les responsables des programmes d'études, comme une activité distincte et séparée du processus de planification de l'enseignement, alors que généralement pour le professeur il apparaissait davantage comme une corvée administrative que comme un acte pédagogique important.

On observe cependant depuis quelques années que cet aspect retient davantage l'attention dans les discussions portant tant sur les caractéristiques des programmes et des plans d'études que sur l'analyse des effets de l'enseignement. Alors qu'auparavant l'évaluation était considérée comme une responsabilité presque exclusive des administrateurs, les activités d'évaluation exercées par les enseignants et les étudiants prennent de plus en plus d'importance. Les raisons qui peuvent en partie expliquer cette évolution dans la conception de l'évaluation de l'apprentissage, de sa place et de son rôle dans la planification pédagogique, sont de divers ordres :

— sur le plan social : une insistance de plus en plus grande de la part des parents et de divers groupes sociaux pour que l'on fasse la preuve de la rentabilité des investissements scolaires ; en somme, on ne prend plus pour acquis que l'école joue son rôle du simple fait qu'elle existe ; de même on ne prend plus pour acquis que le professeur joue son rôle de par sa simple présence en classe ;

— sur le plan éducatif : on assiste à une prise de conscience de plus en plus grande de la part des éducateurs quant à la nécessité d'assurer une qualité maximale à l'évaluation de l'apprentissage, à cause de ses implications sur l'avenir des étudiants ; on assiste également à la manifestation d'une meilleure compréhension du rôle de l'évaluation dans le processus pédagogique ;

— sur le plan administratif : une insistance sur la nécessité de distinguer l'acte d'évaluation de la prise de décision, et aussi l'insistance sur la nécessité d'identifier les décisions à prendre sur le plan pédagogique et/ou administratif afin de pouvoir y associer les types d'évaluation les plus pertinents.

Ces diverses tendances ont eu pour effet d'amener les éducateurs à se pencher sérieusement sur l'aspect évaluation de l'apprentissage et à y accorder une place importante au niveau des programmes-cadre, des programmes institutionnels, et des

plans d'études de classe. De sérieux efforts sont faits non seulement pour sensibiliser les éducateurs mais également pour les outiller au phénomène « évaluation de l'apprentissage » ; ces efforts se concrétisent sous la forme de documents pédagogiques, de guides pédagogiques, etc...

Au niveau du plan d'études de classe, on affirme que celui-ci serait incomplet si la dimension évaluation était omise. On insiste sur le fait que les informations relatives à l'évaluation contenues dans le plan d'études seront utiles à l'étudiant ainsi qu'au professeur.

Ces informations devraient permettre à l'étudiant d'une part, de connaître les procédés avec lesquels la qualité de son apprentissage sera jugée, et d'autre part, la mise en relation de ces éléments avec les autres éléments constitutifs du plan d'études (objectifs, contenu, activités d'apprentissage) devrait l'inciter à prendre ses responsabilités dans la poursuite et l'atteinte des objectifs d'un cours, d'un programme.

Par ailleurs, ces informations devraient aider le professeur d'une part, à superviser le cheminement de ses étudiants dans la poursuite des objectifs du cours et d'un programme et à prendre des décisions en ce sens, et d'autre part, elles devraient lui permettre d'établir un compte-rendu final du rendement des étudiants pour des fins de certification ou encore d'attestation d'études.

Évaluation de l'apprentissage : définition

Avant d'aborder d'une façon systématique le concept « évaluation de l'apprentissage », il nous apparaît important de distinguer les notions de mesure et d'évaluation.

Pour le spécialiste, *mesurer* consiste à associer des symboles à des objets, à des événements, ou à des personnes selon des règles précises. Une fois cette association complétée, les symboles utilisés prennent le nom de résultats de la mesure. Quel que soit le domaine, ces résultats de la mesure sont purement descriptifs i.e. qu'ils n'ont aucune signification en soi. Par exemple, le symbole « 2 » associé à la longueur d'une table n'a pas davantage de signification qu'un résultat de « 20 » bonnes réponses associé à une épreuve de français. Ces résultats ne prennent leur véritable sens que si l'on connaît l'unité de base ou standard. Ainsi, le nombre « 2 » prend une signification lorsqu'on lui associe une unité de base ou standard comme le mètre. L'identification d'une unité de base, en éducation, n'est pas aussi facile. Nous reviendrons sur cet aspect.

D'autre part, *évaluer* consiste à porter des jugements de valeur ou à associer des valeurs à des objets, à des événements ou à des personnes selon un critère quelconque. Il faut comprendre que ce processus peut s'appliquer au résultat d'une mesure. Une fois l'opération terminée, les jugements de valeur portent le nom d'évaluations. Par exemple, conclure qu'un garçon mesurant 2.3 mètres est « très grand » c'est porter un jugement de valeur, donc évaluer. Au même titre, c'est porter un jugement de valeur que de dire qu'un étudiant est « très fort » en français parce qu'il présente un résultat nettement supérieur à la moyenne de son groupe.

Une façon plus particulière de définir l'évaluation nous permet de mieux cerner sa signification : « *évaluer consiste à porter un jugement à partir d'informations en vue d'une décision* ». Il est à noter que cette définition met en évidence le rôle de l'évaluation, soit celui d'alimenter la prise de décision. En somme, cette définition souligne le fait que l'évaluation n'est pas une fin en soi. De plus, cette définition nous permet de déduire qu'une décision sera plus ou moins valide ou valable suivant que celui qui la prend a plus ou moins d'informations pertinentes face à un problème particulier. Bien que d'aspect élémentaire, cette définition met l'accent sur le fait qu'une décision peut être plus ou moins éclairée et que cet éclairage est fonction directe de l'information qu'une personne a pu recueillir concernant le type de décision à prendre face au problème à résoudre.

La juxtaposition de cette définition de l'évaluation et de la notion apprentissage nous permet de présenter la définition suivante de l'évaluation de l'apprentissage. L'évaluation de l'apprentissage consiste à *poser un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par un étudiant, à partir d'informations recueillies sous la forme de résultats à des épreuves de rendement scolaire, en vue de prendre des décisions de nature pédagogique et/ou administrative.*

L'évaluation de l'apprentissage peut se faire de plusieurs façons. Elle peut être globale i.e. faite à partir de critères plus ou moins vagues. Elle peut cependant se faire d'une façon plus formelle, comme le souligne la définition de l'évaluation de l'apprentissage donnée au paragraphe précédent, en partant de l'information recueillie à l'aide d'instruments de mesure lesquels, pour remplir adéquatement leur fonction, doivent fournir des résultats descriptifs les plus précis et les plus objectifs possibles.

Formes d'évaluation et systèmes d'évaluation :

Comme dans toute démarche logique de la planification, l'identification des moyens d'évaluation doit être précédée de la question suivante : À quoi ce test ou instrument de mesure servira-t-il ? Quel but poursuit-on en l'administrant ? En fait, il s'agit d'identifier le type d'évaluation que la mesure devra alimenter.

Évaluation normative versus évaluation critériée :

Le concept « évaluation de l'apprentissage » peut s'appliquer à diverses situations scolaires. La littérature portant sur l'évaluation distingue deux formes majeures d'évaluation lorsque celle-ci est réalisée à un moment précis : ces deux formes sont l'évaluation normative et l'évaluation critériée.

Qu'est-ce qui distingue ces deux formes d'évaluation ?

Dans le domaine du rendement scolaire, le résultat à une épreuve peut s'interpréter de deux façons ; la note obtenue par un étudiant peut être comparée à celle de plusieurs autres étudiants, la moyenne du groupe par exemple, ou encore elle peut être

comparée à un critère de performance. Dans le premier cas, la comparaison est dite *relative* et le jugement de valeur qui en découle est également qualifié de relatif : on associe le terme « évaluation normative » à cette forme d'évaluation. Dans le deuxième cas, la comparaison est dite *absolue* et le jugement de valeur qui suit est également qualifié d'absolu : on associe le terme « évaluation critériée » à cette approche.

En d'autres termes nous appelons évaluation normative toute évaluation qui consiste à juger la performance d'un étudiant en relation avec la performance d'autres étudiants ; d'autre part nous appelons évaluation critériée toute évaluation qui consiste à juger le rendement d'un individu indépendamment du rendement des autres individus par rapport à un critère de performance.

On pourrait également mentionner que ces deux formes d'évaluation se distinguent par la façon de communiquer les résultats ainsi que par la façon de construire les questions devant composer les instruments de mesure. Dans une perspective d'évaluation normative, les résultats sont communiqués sous forme de lettres, ou encore de rang centile, de rang stanine, de rang cinquième, ou encore sous la forme de score-type ; sur le plan rédaction des questions, celles-ci sont rédigées en vue de permettre la manifestation de différences individuelles. Dans une perspective d'évaluation critériée, les résultats ne sont pas nécessairement présentés sous forme quantitative, on s'intéresse davantage à mettre en évidence les habiletés ou capacités acquises ; sur le plan rédaction des questions, on insiste davantage, sur la notion de congruence de même que sur le caractère de représentativité du ou des comportements attendu(s) que l'on veut mesurer.

Une évaluation normative nous indique que la performance d'un étudiant est plus ou moins bonne que celle d'un autre étudiant. Elle ne nous renseigne cependant pas sur la compétence de cet étudiant. Par contre, une évaluation critériée nous indique si un étudiant est compétent dans l'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs. Elle ne nous donne cependant pas d'information sur la performance relative de cet étudiant en regard d'autres étudiants.

Évaluation formative versus évaluation sommative :

Lorsque nous considérons l'ensemble des évaluations pouvant prendre place à l'intérieur d'un cours, d'une séquence de cours, d'un cycle, nous faisons alors référence à la notion de système d'évaluation. La littérature portant sur l'évaluation distingue deux systèmes d'évaluation de l'apprentissage ; le système d'évaluation formative et le système d'évaluation sommative. Signalons en passant, que les termes « formative et sommative » sont empruntés à Michael Scriven qui les applique au secteur évaluation de programmes. Scriven réserve le terme « évaluation formative » au processus d'évaluation appliqué à un programme d'études lorsque celui-ci est en voie de développement alors qu'il réserve le terme « évaluation sommative » au processus d'évaluation appliqué à un programme d'études dont la rédaction est complétée.

Qu'est-ce qui distingue ces deux systèmes d'évaluation ?

L'évaluation formative est définie comme un système qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours ou d'une séquence de cours, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant, afin de déterminer à chaque occasion si celui-ci doit reprendre un apprentissage déficient ou s'il peut poursuivre. Le but premier de l'évaluation formative consiste donc à déterminer le degré de maîtrise de certains apprentissages et à identifier les aspects déficients. Elle devrait aider l'étudiant et le professeur à mettre l'accent sur le type d'apprentissage requis pour assurer une atteinte maximale des objectifs. L'évaluation formative présente un caractère temporaire et les décisions qui y sont associées la suivent de façon immédiate. La fréquente utilisation d'instruments de mesure dans une perspective d'évaluation formative devrait aider l'étudiant à répartir adéquatement ses apprentissages et le motiver à fournir les efforts nécessaires pour atteindre les objectifs poursuivis. L'évaluation formative devrait agir comme agent renforçateur auprès des étudiants qui ne manifestent pas de difficultés particulières d'apprentissage, alors qu'elle devrait inciter les étudiants qui éprouvent des difficultés à fournir de plus grands efforts.

D'autre part, l'utilisation de cette forme d'évaluation devrait aider le professeur à répartir son enseignement selon des séquences logiques et adaptées au rythme d'apprentissage de ses étudiants ; elle devrait l'amener à être prudent i.e. l'inciter à s'assurer que les apprentissages visés, à un certain moment, soient complétés avant de passer à d'autres ; elle devrait également lui être utile dans l'identification des éléments d'enseignement qui demandent certaines modifications.

L'évaluation formative doit être considérée comme intégrée au processus d'apprentissage ; elle doit avant tout servir des fonctions de nature pédagogique.

L'évaluation sommative est définie comme un système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'étudiant comme la fin d'un cours, la fin d'un programme d'études ou d'un cycle, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant et ce pour des fins de promotion, d'accréditation pour les cours suivis, ou encore pour la certification. Le but premier de l'évaluation sommative consiste à sanctionner, d'une façon officielle la qualité de l'apprentissage ou des apprentissages réalisé(s) par un étudiant.

L'évaluation sommative présente donc un caractère terminal bien que les décisions qui peuvent y être associées ne la suivent pas nécessairement de façon immédiate.

Les définitions respectives de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative nous indiquent que la nature des décisions à prendre est la source par excellence à considérer lorsque l'on a à déterminer si une situation particulière requiert une évaluation sommative ou une évaluation formative. *L'évaluation formative* alimente des *décisions* qui concernent l'apprentissage alors que celui-ci est en cours ou en voie de réalisation, alors que *l'évaluation sommative* alimente des *décisions* qui sont prises une

fois l'apprentissage complété. Les décisions découlant de l'évaluation formative sont à caractère préventif et/ou correctif alors que celles prises dans le cadre de l'évaluation *sommative* prennent l'allure de sanctions académiques.

Une autre façon de distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative consiste à considérer la nature des épreuves utilisées ainsi que le type d'objectifs sur lesquels elles reposent.

Les épreuves de rendement devant être utilisées dans le cadre *d'une évaluation formative* doivent être de nature critériée i.e. qu'elles doivent être utilisées en vue d'évaluer la performance d'un étudiant par rapport aux objectifs intermédiaires d'apprentissage. En effet, elles doivent permettre de vérifier si l'étudiant maîtrise ou pas ces objectifs ; elle ne consiste donc pas à comparer les performances d'un étudiant à celles des autres étudiants.

Les épreuves menant à une évaluation formative doivent posséder les caractéristiques suivantes : elles ne doivent mesurer qu'un nombre restreint d'habiletés ou d'objectifs à la fois, ne comprendre qu'un petit nombre de questions, et aucun résultat scolaire ne doit leur être accolé, i.e. que la performance n'est pas consignée au bulletin scolaire officiel. Ces épreuves doivent être administrées à la suite de courtes séquences d'enseignement. Les récitations, les interrogations périodiques, les travaux à domicile, les exercices faits en classe sont des exemples d'épreuves pouvant s'inscrire dans un contexte d'évaluation formative.

Les épreuves de rendement devant être utilisées dans le contexte *d'une évaluation sommative* peuvent être de nature critériée ou de nature normative. Elles sont de nature critériée si elles sont utilisées en vue de déterminer l'atteinte des objectifs terminaux d'apprentissage et si le résultat d'un étudiant est indépendant de celui des autres étudiants. Elles sont de nature normative si elles sont utilisées dans le but de comparer et de classer la performance d'un étudiant en rapport à la performance d'autres étudiants.

Les épreuves menant à une évaluation sommative doivent être structurées en relation avec les objectifs terminaux d'apprentissage, et être administrées à la fin d'un cours, d'un programme, ou d'un cycle.

Ces épreuves doivent posséder les caractéristiques suivantes : elles peuvent mesurer un ou plusieurs objectifs terminaux d'apprentissage, comporter un grand nombre de questions et un résultat scolaire leur est accolé, i.e. que la performance est inscrite au bulletin scolaire officiel. Les examens de fin d'année, de fin de cycle, sont des exemples d'épreuves pouvant s'inscrire dans une évaluation sommative.

Sur le plan des responsabilités

L'évaluation formative relève directement du professeur, dans sa classe, puisqu'elle concerne l'apprentissage au jour le jour. Il appartient donc au professeur,

compte tenu des objectifs poursuivis, de déterminer le type d'épreuves à utiliser pour des fins d'évaluation formative ; de développer, d'adapter, ou d'adopter ces épreuves de rendement scolaire ; de déterminer la fréquence d'administration de ces épreuves ; et enfin, de déterminer les suites à donner à l'évaluation et ce dans le sens de poursuivre l'enseignement, ou de reprendre un enseignement, ou encore de donner des travaux supplémentaires.

On peut considérer l'évaluation sommative comme pouvant être de la responsabilité du professeur, ou des administrateurs d'une école ou d'une commission scolaire, ou encore des responsables de mesure et d'évaluation du Ministère de l'Éducation du Québec.

Elle relève du professeur dans la situation où le type de décision à prendre concerne par exemple la réussite à un cours donné. Il lui appartient alors de planifier le type d'épreuves à utiliser, et ce en fonction des objectifs poursuivis, de décider de la fréquence d'utilisation de ces épreuves ainsi que des suites à donner à l'évaluation i.e. la décision.

L'évaluation sommative relève des instances administratives d'une école ou d'une commission scolaire dans la situation où le type de décision impliqué concerne par exemple le passage d'un degré scolaire à un autre. On peut penser aux examens de fin d'année ou de fin de cycle lesquels sont gérés par les instances administratives mentionnées plus haut.

Enfin l'évaluation sommative relèverait des responsables de mesure et d'évaluation du ministère dans la situation où le type de décision concerne par exemple la certification ou l'attestation de fin d'études. Dans une telle situation, la planification, l'élaboration, la passation de ces instruments de mesure et l'évaluation des résultats relèvent directement du Ministère de l'Éducation.

Évaluation diagnostique

Il est une forme d'évaluation dont il ne fut pas encore question mais qui, de par les fonctions qu'elle peut servir, devrait occuper une place importante dans le processus d'évaluation de l'apprentissage. Je fais ici référence à l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique peut servir deux fonctions majeures : d'une part elle peut être utilisée pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné (placement) et d'autre part elle peut être utilisée pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant i.e. pour déterminer les causes d'un apprentissage déficient.

L'évaluation diagnostique effectuée dans une perspective de placement prend place avant que ne débute un cours ou une séquence donnée d'enseignement. Dans cette perspective, le professeur peut utiliser l'évaluation diagnostique :

1. — pour déterminer la présence ou l'absence d'habiletés jugées nécessaires (prérequis) pour aborder l'apprentissage d'une nouvelle unité d'enseignement
ou encore
2. — pour déterminer le niveau de maîtrise des objectifs d'un cours en vue de situer l'étudiant au point de départ le plus approprié
ou encore
3. — pour classer les étudiants dans des groupes distincts selon certaines caractéristiques telles l'intérêt, la personnalité, l'aptitude ou toute autre variable reconnue comme étant reliée à une stratégie particulière d'enseignement ou encore à un type d'apprentissage donné.

L'évaluation diagnostique utilisée en vue d'une forme de placement est souvent faite sur la base de résultats provenant de l'évaluation sommative et consignés au bulletin officiel de l'étudiant. C'est là une pratique courante lorsqu'il s'agit par exemple de déterminer la présence ou l'absence des habiletés jugées nécessaires (prérequis) pour aborder un cours nouveau. Cette pratique devrait se faire avec beaucoup de prudence car elle n'est pas sans présenter certains dangers. En effet, le plus souvent une décision importante de type de placement est prise sur la base d'une note globale laquelle n'est pas nécessairement fidèle. Plus important encore, la note globale ne donne aucune indication quant à la performance de l'étudiant en regard de chacun des objectifs du cours et conséquemment cette note globale ne donne aucune information quant à la variation possible de l'apprentissage d'un objectif à l'autre.

L'évaluation diagnostique utilisée en vue d'un placement peut également se faire à l'aide d'instruments de mesure de nature pédagogique servant à des fins d'évaluation sommative. Ce pourrait être le cas par exemple lorsqu'il s'agit de déterminer le niveau de maîtrise des objectifs d'un cours afin de placer l'étudiant au point de départ le plus adéquat pour un cours donné.

Enfin l'évaluation diagnostique en vue d'un placement peut être faite à l'aide d'instruments de mesure de nature psychologique et produits commercialement. Tel est le cas par exemple lorsqu'il s'agit de classer les étudiants dans des groupes distincts sur la base de caractéristiques telles l'intérêt, la personnalité, l'aptitude, ou toute autre, reconnue comme étant reliée à une approche d'enseignement ou à une forme d'apprentissage.

L'évaluation diagnostique faite en vue de déterminer les causes à l'origine des difficultés d'apprentissage prend place durant le déroulement de l'enseignement et fait logiquement suite à l'application d'une évaluation formative. L'évaluation diagnostique consiste alors à identifier les causes à l'origine d'un apprentissage déficient de telle sorte qu'une action corrective puisse être entreprise. Le rationnel à la base de cette évaluation veut que les difficultés d'apprentissage manifestées par un étudiant puissent

être indépendantes des méthodes d'enseignement ou encore du matériel pédagogique et être dans certains cas reliés à des problèmes de nature physique, émotionnelle, culturelle ou environnementale.

Le plus souvent ce type d'évaluation diagnostique est faite à l'aide d'instruments de mesure à nature psychologique, à nature sociologique, à nature psycho-motrice et qui sont produits commercialement. Il n'est pas exclu qu'elle se fasse à l'aide d'instruments de mesure à nature pédagogique.

Évaluation continue :

On peut définir l'évaluation continue comme un système qui englobe l'ensemble des évaluations de l'apprentissage réalisées sur une période donnée. En somme l'évaluation continue intègre, dans un tout cohérent et articulé, les différentes formes d'évaluation, normative, critériée et diagnostique, ainsi que les différents systèmes d'évaluation, formative et sommative.

Cette façon de concevoir l'évaluation continue nous permet d'amoindrir pour ne pas dire d'éliminer la confusion entourant l'utilisation de ce concept.

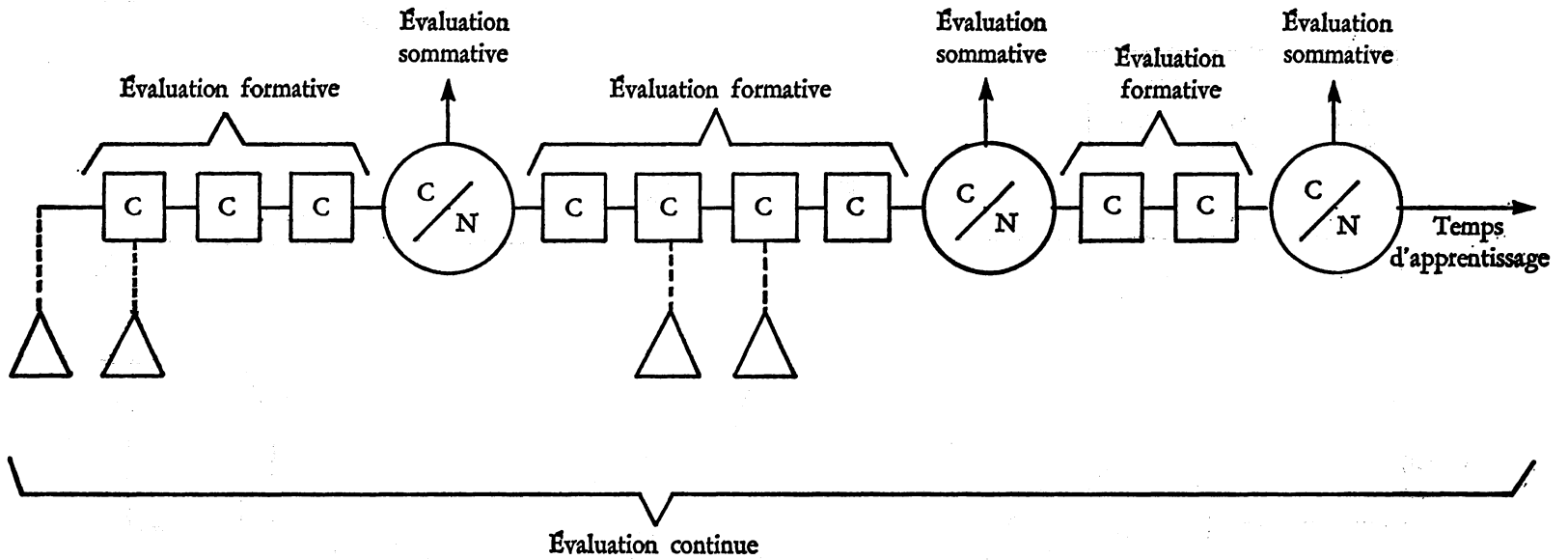
Les figures 1 et 2 apparaissant dans les pages suivantes illustrent deux modèles d'évaluation continue de l'apprentissage. Ils ont été développés dans le but d'aider le lecteur 1) à saisir davantage la signification des différents concepts d'évaluation véhiculés dans le texte, 2) à visualiser l'articulation possible de ceux-ci dans un modèle cohérent et articulé et 3) à transposer le tout dans un contexte scolaire qui lui est propre.

La figure 1 illustre un modèle d'évaluation continue appliqué à un cours divisé en plusieurs séquences ou unités d'enseignement. Il est à remarquer que chaque unité ou séquence d'enseignement fait l'objet d'une évaluation sommative. La somme ou la moyenne des résultats provenant de ces évaluations sommatives partielles constituera, pour chaque étudiant, l'évaluation sommative du cours.

La figure 2 illustre par contre un modèle d'évaluation continue appliqué à un cours non divisé en séquences ou unités d'enseignement, et un cours pour lequel il n'existe qu'une évaluation sommative finale. Le lecteur aura peut-être reconnu dans cette illustration une situation familière.

Il vient peut-être à l'esprit du lecteur que le modèle d'évaluation continue illustré par la figure 1 puisse plus facilement s'appliquer à un processus d'enseignement individualisé prenant par exemple la forme d'un cours modulaire, alors que celui présenté dans la figure 2 s'applique davantage à un processus d'enseignement de groupe prenant la forme magistrale ou traditionnelle. Bien que je sois porté à croire que tel est probablement le cas, il n'est cependant pas exclu que le modèle d'évaluation continue illustré à l'aide de la figure 1 puisse s'appliquer à un cours prenant la forme magistrale ou traditionnelle.

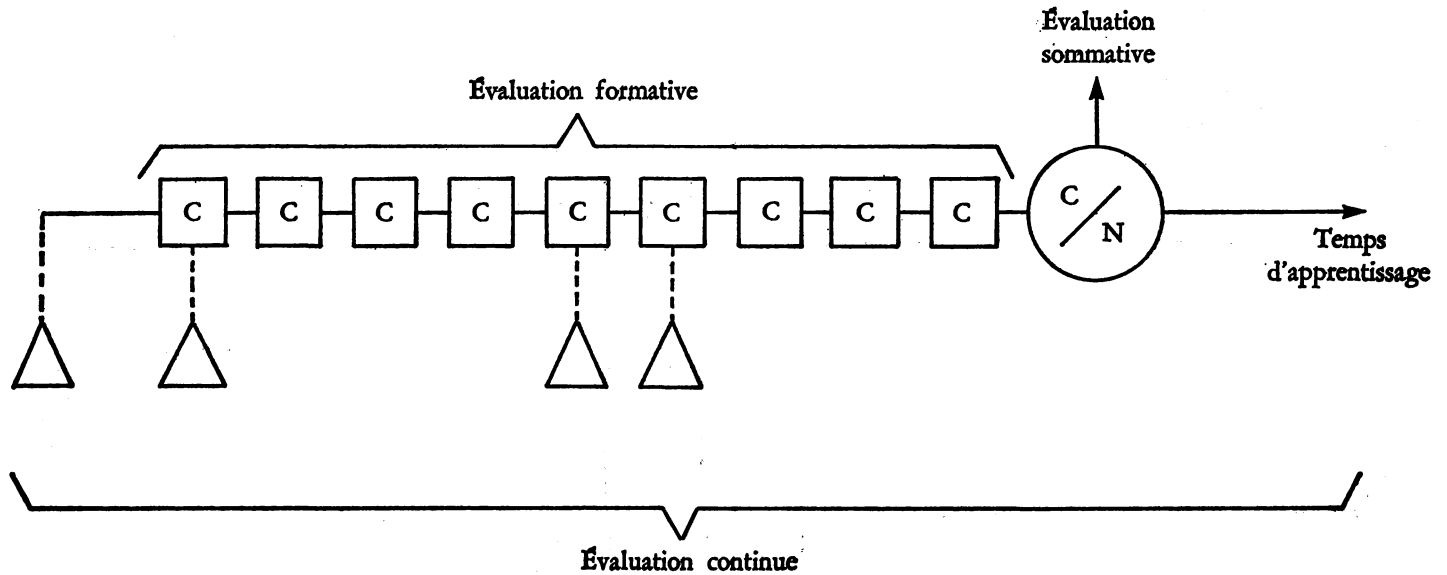
FIGURE 1 :
 MODÈLE D'ÉVALUATION CONTINUE



M.-A. Nadeau 1977
 Sciences de l'Éducation

Évaluation formative.
 Évaluation sommative
 Évaluation diagnostique.
 Temps d'apprentissage
 C : Critériée
N : Normative

FIGURE 2 :
MODÈLE D'ÉVALUATION CONTINUE



M.-A. Nadeau 1977
Sciences de l'Éducation

Évaluation formative
 Évaluation sommative
 Évaluation diagnostique
 → Temps d'apprentissage
 C : Critériée N : Normative

Instruments de mesure

Cet article serait incomplet si on ne glissait un mot sur les épreuves de rendement scolaire. Nous avons insisté sur le fait que le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage d'un programme d'études. Comme l'évaluation implique la recherche d'indices révélateurs des changements de comportement chez les étudiants, elle implique donc l'utilisation d'instruments de mesure. La détermination des moyens devant servir à l'évaluation est une activité qui ne doit pas être prise à la légère. Elle suppose une connaissance et une compréhension des divers modes d'évaluation pouvant être utilisés dans l'enseignement ainsi qu'une maîtrise des principes et des règles présidant la confection des instruments de mesure.

Un professeur qui se propose d'évaluer la performance de ses étudiants en regard d'objectifs d'apprentissage peut utiliser toute une série d'instruments de mesure. Ces épreuves ne présentent cependant ni les mêmes caractéristiques, ni les mêmes avantages ou inconvénients, ni les mêmes limites. Certaines épreuves peuvent se révéler appropriées, d'autres inappropriées. L'identification, la sélection ou la confection d'une épreuve de rendement scolaire est fonction des situations particulières d'évaluation, de la nature de l'information à recueillir, et par voie de conséquences de la qualité et de la diversité des instruments disponibles ou possibles. Dans une situation particulière, un professeur aura recours à une telle approche de mesure, dans une situation différente, il en utilisera une autre.

Les instruments de mesure pouvant être utilisés pour évaluer l'atteinte d'objectifs d'apprentissage ne se limitent pas, comme plusieurs peuvent le penser, au test *papier/crayon*. Il est vrai que le test papier/crayon avec ses variantes vrai-faux, choix multiple, phrase à compléter, essai, constitue une procédure valable et pratique lorsqu'il s'agit d'évaluer l'atteinte d'objectifs du domaine cognitif. Cependant, même à ce niveau, le professeur n'est pas limité au test papier/crayon, il peut faire appel à des procédures différentes tels *les tests oraux, les travaux individuels, les travaux en équipe, la participation à des séminaires*, etc. L'éventail des épreuves possibles pour mesurer l'atteinte d'objectifs du domaine cognitif n'est limité que par la créativité de celui qui les développe.

Les objectifs éducatifs ne se prêtent pas tous au test *papier/crayon* ; ainsi par exemple, les objectifs faisant référence à des habitudes, à des comportements individuels et à des comportements sociaux, sont plus aisément et validement évalués par l'intermédiaire d'instruments comme la *grille d'observation*. Par ailleurs, *l'entrevue* et le *questionnaire* sont des approches pouvant permettre la cueillette d'informations en regard des attitudes, des intérêts. Les *échelles d'attitude* peuvent également être utiles pour évaluer les objectifs du domaine affectif. Le *dossier anecdotique* peut être utile pour analyser certains comportements ou certaines actions de l'étudiant.

Il est important de signaler que les instruments de mesure pouvant être utilisés pour des fins d'évaluation ne se limitent pas à ceux que nous venons de présenter ; toute approche de mesure permettant la cueillette d'informations valides constitue une méthode adéquate. Il appartient au professeur de choisir ou de confectionner l'approche de mesure la plus appropriée pour une situation donnée.

Une préoccupation majeure doit cependant guider le professeur responsable de la sélection ou de la confection d'un instrument de mesure, et ce quel que soit l'instrument envisagé, c'est que celui-ci soit congruent (en relation directe) avec les objectifs poursuivis. Cela veut dire que le professeur doit comparer les situations comprises dans l'instrument de mesure aux objectifs du cours afin de déterminer si ces situations sont susceptibles de provoquer la manifestation des comportements visés.

Conclusions :

J'ai jusqu'à présent décrit un modèle d'évaluation de l'apprentissage qui se veut simple sur le plan conceptuel i.e. un modèle que tout éducateur peut facilement comprendre, un modèle qui se veut cohérent i.e. un modèle qui repose sur une logique que l'on peut difficilement contester, un modèle qui se veut pratique i.e. un modèle qui peut être transposé dans la réalité scolaire.

Je n'ai pas la prétention de croire que ce modèle soit à ce point original et nouveau qu'il vous soit totalement étranger. Il est possible cependant que les concepts véhiculés et intégrés dans ce modèle d'évaluation soient nouveaux, du moins pour certains lecteurs, mais ces appellations bien que nouvelles recouvrent une réalité depuis longtemps connue des éducateurs. Bien que ce soit le cas, nous nous risquons à affirmer que cette réalité fut rarement pour ne pas dire jamais respectée.

La mise en place d'un tel modèle d'évaluation repose d'une part sur une collaboration étroite entre les diverses instances administratives et pédagogiques concernées, et ce aux différents niveaux de responsabilités de notre système scolaire, et d'autre part 1) elle repose sur la détermination et l'implantation, de la part des responsables de ce secteur tant au niveau du ministère que des commissions scolaires, de politiques cohérentes en matière de mesure et évaluation i.e. des politiques compatibles avec le modèle présenté, 2) elle repose sur la détermination des niveaux de responsabilités associés à ce modèle (pensons par exemple à une politique de décentralisation) ainsi que sur l'acceptation et le respect de ces responsabilités de la part des individus concernés, 3) elle repose sur la mise en place d'une politique d'aide et d'assistance à prodiguer au personnel enseignant œuvrant dans les secteurs élémentaire et secondaire (rôle que les conseillers en mesure et évaluation doivent jouer) 4) elle repose sur le développement et l'implantation de programmes d'études qui eux-mêmes reposent sur des objectifs pédagogiques bien circonscrits et définis, et, 5) elle repose sur un enseignement qui soit axé sur la poursuite des objectifs consignés dans les programmes officiels que ceux-ci originent du MEQ ou des commissions scolaires.

Enfin, la mise en place d'un tel modèle n'est possible que si tous et chacun des individus concernés non seulement croient en la valeur d'un tel modèle mais possèdent également les connaissances nécessaires à son application.

BIBLIOGRAPHIE

- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill Book Company, 1971.
- Nadeau, M.-A., *L'Évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire*. D.G.E.C., Ministère de l'Éducation du Québec, 1976.
- Nadeau, M.-A., « L'Évaluation vue dans la perspective des programmes », *Série Documents*. Service de pédagogie universitaire, Université Laval, septembre 1975.
- Scallon, G., « L'Évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation », in *Prospectives*, Vol. 10, No 4, octobre 1974.