

Mesure et évaluation en éducation



L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ! RÉFLEXIONS, NOUVELLES TENDANCES ET FORMATION. Collectif sous la direction de René Hivon, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, 250 pages

Carmen Parent

Volume 18, numéro 2, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092280ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092280ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Parent, C. (1995). Compte rendu de [*L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ! RÉFLEXIONS, NOUVELLES TENDANCES ET FORMATION.* Collectif sous la direction de René Hivon, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, 250 pages]. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 105–110. <https://doi.org/10.7202/1092280ar>

RECENSIONS

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ! RÉFLEXIONS, NOUVELLES TENDANCES ET FORMATION

Collectif sous la direction de René Hivon

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, 250 pages

Le volume *L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation* est un collectif sous la direction de René Hivon. Ce volume présente les contributions des chercheurs qui ont participé au symposium portant sur l'évaluation des apprentissages, lors de la tenue du Réseau de recherche en éducation et formation, à Sherbrooke, en 1992.

Le volume comprend dix chapitres qui abordent différentes facettes de l'évaluation des apprentissages. Pour en faciliter la lecture, René Hivon les a regroupés en quatre parties. Dans une première partie, des auteurs abordent l'impact des pratiques évaluatives sur l'apprentissage des élèves.

Par la suite, d'autres discutent de l'utilisation de l'informatique dans l'évaluation formative et sommative des apprentissages. Quatre textes suivent qui traitent de l'importance de l'enseignant dans l'évaluation et finalement, le dernier chapitre discute de la validité d'épreuves du ministère de l'Éducation.

Le premier chapitre, intitulé *Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances*, par Jean-Marie De Ketele, présente d'abord une brève description et une classification des pratiques évaluatives en six catégories, soit les pratiques évaluatives centrées sur les contenus, sur les activités, sur les objectifs spécifiques, sur les réseaux conceptuels, sur les activités ou thèmes intégrateurs et sur les objectifs d'intégration (compétences). Il précise ensuite les principaux déterminants de la performance scolaire, puis il évalue les pratiques évaluatives en fonction de leur capacité à favoriser le transfert des connaissances chez l'élève. Il conclut que ce sont les pratiques évaluatives centrées sur les objectifs d'intégration qui sont les plus appropriées à l'apprentissage.

Ce chapitre, bien structuré et écrit dans une langue limpide, se révèle utile à toute personne intéressée par l'évaluation des apprentissages. Il est intéressant car il permet de faire une revue rapide des pratiques évaluatives les plus courantes et de réfléchir à l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves.

Le deuxième chapitre, de Jacques Tardif, s'intitule *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Après avoir abordé brièvement les paradigmes associationniste et humaniste, Tardif présente les principes de base de l'approche constructiviste au regard de l'apprentissage et analyse les conséquences de cette approche sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il fait ressortir entre autres que, dans la perspective constructiviste, ce sont les compétences de l'élève qui doivent être évaluées, au moyen de tâches complexes et signifiantes, tel le porte-folio. Il examine de plus la place qu'occupent les concepts de validité et de fidélité dans ce paradigme.

Ce chapitre, très bien construit, se lit aisément et avec plaisir. Et, comme le dit Étienne Bourgeois, à la page 120 de ce volume, Tardif y fait une brillante synthèse du paradigme constructiviste. Ce texte constitue un plaidoyer en faveur de l'évaluation dite «authentique» et du porte-folio. Sans rejeter le porte-folio et les autres types d'évaluation suggérés récemment pour améliorer les pratiques traditionnelles du «testing», il nous semble que les résultats de la recherche nous amènent plutôt à être très

prudents avant d'utiliser de telles stratégies, surtout dans un contexte d'évaluation portant à conséquence.

Le troisième chapitre, *L'évaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des régulations métacognitives*, de Linda Allal, présente d'abord quatre courants de recherche qui caractérisent les travaux sur l'évaluation formative en Europe francophone durant les vingt dernières années: travaux portant sur les techniques d'instrumentation, sur les fondements théoriques, sur les pratiques efficaces d'évaluation formative et sur l'engagement de l'élève dans l'évaluation formative. L'auteure analyse ensuite les régulations en situation scolaire, en insistant particulièrement sur les régulations métacognitives de l'élève et finalement, propose des modalités d'évaluation formative qui favorisent la mise en oeuvre de régulations métacognitives en classe.

Le contenu de ce chapitre est riche et intéressant, surtout pour les chercheurs et les spécialistes de la mesure et de l'évaluation. Il permet de faire un tour d'horizon, qui semble assez exhaustif, des recherches récentes effectuées en Europe sur l'évaluation formative et d'approfondir un domaine en particulier, celui de l'engagement de l'élève dans le processus de l'évaluation formative.

Le quatrième chapitre, *Régulation des apprentissages, contexte de mesure et évaluation informatisée*, de Clément Dassa, présente d'abord une analyse du problème relié à l'intégration de l'évaluation formative à l'enseignement. Il expose ensuite les différentes étapes de l'élaboration d'un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique aux apprentissages scolaires. Finalement, il décrit brièvement un système informatisé d'évaluation formative basé sur ce modèle et fournit des indications sur son efficacité.

Ce chapitre s'adresse d'abord aux chercheurs et aux spécialistes de la mesure et de l'évaluation, mais aussi aux enseignants qui sont à la recherche d'outils leur permettant une meilleure intégration de l'évaluation formative à leur enseignement. En effet, même s'il est difficile d'apprécier la qualité et l'applicabilité du système proposé, étant donné que les résultats présentés sont préliminaires, les premières données sont encourageantes.

Le cinquième chapitre, *Un test adaptatif en langue seconde: la perception des apprenants*, de Michel Laurier, présente deux études dans lesquelles l'auteur compare les réactions d'étudiants face à un test adaptatif informatisé par rapport à un test conventionnel. L'auteur décrit d'abord les

caractéristiques des deux instruments de mesure élaborés. Il aborde ensuite les étapes de la mise au point des instruments, puis analyse et discute les résultats. Il conclut que l'informatisation du test n'a pas eu d'influence sur les attitudes et les comportements des étudiants à l'égard de celui-ci et que la relation attendue entre la difficulté subjective (perception que se font les étudiants) des items et leur difficulté objective (traduite par les paramètres de difficulté) ne s'est pas manifestée. Cette dernière conclusion le conduit à mettre en doute l'applicabilité de la théorie du trait latent dans l'élaboration d'un test adaptatif en langue seconde.

Ce texte bien organisé, avec un minimum de termes techniques, est limpide et accessible à tous. Quelques erreurs typographiques se retrouvent dans le texte et dans le tableau 1 (par exemple: à la première ligne du tableau 1, il s'agit de 6 sujets et non de 3; à la question n° 4, 147 étudiants auraient répondu «bien», et non 174; on indique au début du tableau que N=176 sujets alors que l'on ne retrouve pas ce nombre de sujets pour les questions n° 2, 3, 4 et 8) mais elles n'entachent pas vraiment la compréhension de ceux-ci. L'ajout de fréquences relatives dans le tableau 1 et une indication plus précise des probabilités associées aux différents résultats auraient pu bonifier le texte, par ailleurs d'excellente qualité.

Dans le chapitre six, *Évaluer la transformation de structures de connaissance propositionnelle chez des adultes en formation: questions méthodologiques pour la recherche*, Étienne Bourgeois, se situant dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, propose une méthode pour identifier et évaluer les transformations cognitives qui s'opèrent chez des adultes en formation, dans le domaine des connaissances propositionnelles (formation de concepts et de théories). Après avoir présenté une perspective constructiviste de l'apprentissage, Bourgeois aborde les implications méthodologiques de ses positions théoriques puis, finalement, propose deux types d'investigation dans lesquels les entretiens semi-directifs et peu directifs tiennent une place prépondérante.

En raison des propos abordés, ce texte se révèle particulièrement utile aux chercheurs et aux spécialistes de la mesure et de l'évaluation. Les techniques présentées semblent être intéressantes mais sont encore au stade expérimental. Comme le dit l'auteur, elles sont l'objet d'une étude systématique de validation qui devrait conduire encore à des améliorations.

Dans le chapitre sept, *Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants*, Séguin, Parent et Burelle tentent de comprendre les raisons qui

motivent les enseignants à adopter ou non dans leurs classes diverses pratiques d'évaluation formative. Après avoir décrit brièvement les composantes du modèle théorique employé et les caractéristiques de l'instrument de mesure élaboré pour la recherche, les auteurs présentent les résultats recueillis auprès de deux échantillons d'enseignants des ordres primaire et secondaire de la région du Montréal métropolitain. Il ressort principalement de l'étude que les enseignants mettent en question l'applicabilité de l'évaluation formative. Ce constat de faible applicabilité serait la meilleure explication à un certain manque de ferveur des enseignants à s'engager dans des pratiques soutenues et systématiques de l'évaluation formative.

Cet article s'adresse à toute personne intéressée par l'évaluation formative des apprentissages mais peut-être plus particulièrement aux enseignants, aux responsables et aux conseillers pédagogiques de programme et d'évaluation. En tant que coauteure, je n'évaluerai pas la qualité de ce texte, à d'autres d'en juger!

Dans le chapitre huit, intitulé *L'acte d'évaluer les apprentissages: problématique de la formation*, Louise Bélair met l'accent sur la complexité de la démarche de l'évaluation des apprentissages et sur la formation lacunaire des enseignants dans ce domaine. Elle fournit des suggestions pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants. Elle décrit, entre autres, le Projet d'excellence pédagogique de l'Ontario (PEPO) et le qualifie de prometteur dans le domaine de la formation continue des enseignants.

Ce texte s'adresse à toute personne intéressée par le domaine de la mesure et de l'évaluation mais plus particulièrement à celles concernées par la formation des maîtres en évaluation des apprentissages. Il est intéressant car il permet de réfléchir sur la valeur et la pertinence de la formation offerte et il offre des pistes de solution pour améliorer cette formation.

Dans le chapitre neuf, intitulé *La place primordiale à la personne de l'éducateur pour le changement de sa pratique évaluative*, Richard Robillard présente d'abord une rétrospective de ses expériences en tant qu'intervenant en évaluation. Il constate ensuite que l'enseignant et sa pratique n'ont pas été le centre des préoccupations des recherches et réflexions en mesure et évaluation et que les enseignants ont été appelés à vivre des changements de leurs pratiques évaluatives qui n'émergeaient pas d'eux mais étaient imposés de l'extérieur. Il analyse l'impact de ces changements sur l'évaluation des apprentissages et finalement, conclut qu'une évaluation

formatrice ne peut se faire sans accorder une place prépondérante à la personne et aux pratiques de l'enseignant.

C'est une réflexion enrichissante que nous livre l'auteur. Une réflexion qui apportera peut-être un baume aux enseignants qui se sentent mal à l'aise par rapport à l'évaluation et leur fournira des pistes et des outils pour s'appropriier celle-ci. De plus, elle fera sans doute prendre conscience aux chercheurs, aux spécialistes de la mesure et de l'évaluation et aux responsables de programme et d'évaluation qu'ils ont effectivement négligé une facette importante de l'évaluation des apprentissages dans leurs travaux, soit l'enseignant.

Le dixième chapitre, présenté par Réjean Auger, s'intitule *Étude de la validité des épreuves de français écrit de sixième année du primaire de juin 1990 et de juin 1991 en conformité avec le programme de français langue maternelle du ministère de l'Éducation du Québec*. Dans ce texte, Auger nous livre les résultats d'une recherche menée auprès de 1 200 élèves de 6^e année primaire. Au moyen d'analyses factorielles et d'analyses discriminantes, il examine la structure de la grille de correction des épreuves de français écrit en juin 1990 et 1991 et l'équivalence, pour ce qui est du classement des élèves, de deux systèmes de notation autorisés par le MEQ. L'auteur conclut que les analyses factorielles confirment généralement la structure de la grille mais ne recommande pas l'utilisation des deux systèmes de notation pour des épreuves standardisées.

Ce texte s'adresse surtout à des spécialistes de la mesure et de l'évaluation. Il est intéressant car il permet d'ajouter foi à la grille de correction et de voir comment des changements de notation, qui peuvent apparaître mineurs de prime abord, ont des impacts relativement importants sur le classement des élèves. La lecture du texte aurait été facilitée si l'auteur avait utilisé les termes «critères et éléments» tel que les utilise le MEQ et éliminé certaines erreurs, toutefois mineures; par exemple, p.241, 2^e ligne : il s'agit du critère 1 et non du critère 10; p. 247, le point D, pour l'élément 1, n'est pas défini correctement; le point D pour l'élément 6 devrait se lire 3 % de fautes; l'élément 9 devrait se lire ainsi: Les noms et les adjectifs sont bien accordés; p. 249, 2 erreurs dans le tableau: l'élément C6 n'apparaît pas et l'élément C10 est relié au critère respect du code grammatical et non à la ponctuation.

Carmen Parent
Professeure
Université du Québec à Montréal