

L'évaluation de l'enseignement : recherche d'une cohérence pour le projet éducatif

Jeanne Maheux Martin

Volume 6, numéro 1, hiver 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900265ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900265ar>

[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

Maheux Martin, J. (1980). L'évaluation de l'enseignement : recherche d'une cohérence pour le projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 21–34. <https://doi.org/10.7202/900265ar>

Résumé de l'article

L'évaluation est certes l'un des aspects de l'enseignement qui soit le plus difficile à concrétiser. Nul ne discute la nécessité d'objectiver tout jugement sur la valeur d'un enseignement. Toutefois, l'unanimité sur les procédures d'évaluation est difficilement réalisable lorsque vient le temps de passer à l'action. La diversité des modèles d'évaluation et la prolifération des instruments contribuent à maintenir les divergences d'opinion sur « ce qui serait la meilleure façon d'évaluer! »

Cet article propose un cadre de référence pour l'action en matière d'évaluation de l'enseignement au moment où cette activité, l'enseignement, s'ouvrira aux collectivités par le biais des projets éducatifs. Ce cadre de référence est d'inspiration systémique. Tel que présenté, il permet d'articuler en une démarche cohérente quelques-uns des modèles d'évaluation contemporains. La complémentarité des modèles apparaît alors comme une caractéristique inhérente à l'évaluation de l'enseignement.

L'évaluation de l'enseignement : recherche d'une cohérence pour le projet éducatif

Jeanne Maheux Martin*

RÉSUMÉ

L'évaluation est certes l'un des aspects de l'enseignement qui soit le plus difficile à concrétiser. Nul ne discute la nécessité d'objectiver tout jugement sur la valeur d'un enseignement. Toutefois, l'unanimité sur les procédures d'évaluation est difficilement réalisable lorsque vient le temps de passer à l'action. La diversité des modèles d'évaluation et la prolifération des instruments contribuent à maintenir les divergences d'opinion sur « ce qui serait la meilleure façon d'évaluer! »

Cet article propose un cadre de référence¹ pour l'action en matière d'évaluation de l'enseignement au moment où cette activité, l'enseignement, s'ouvrira aux collectivités par le biais des projets éducatifs. Ce cadre de référence est d'inspiration systémique. Tel que présenté, il permet d'articuler en une démarche cohérente quelques-uns des modèles d'évaluation contemporains. La complémentarité des modèles apparaît alors comme une caractéristique inhérente à l'évaluation de l'enseignement.

Introduction

L'évaluation de l'enseignement constitue dans le contexte scolaire québécois un domaine où le milieu ne réussit pas à développer un système qui le satisfasse. Parfois

* Maheux Martin, Jeanne : professeur, Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois.

même, l'évaluation de l'enseignement en est réduite à une formalité administrative de constitution de dossier, où seule la performance perceptible de l'enseignant est retenue. Pourtant, les rapports soumis par différentes commissions d'études québécoises sur la situation de l'enseignement en milieu primaire et secondaire, sur l'application des règlements No. 1 et No. 7, ou encore sur le perfectionnement des cadres, des principaux et des principaux adjoints ne cessent, depuis 1973, de recommander une intervention dans ce domaine. Plus récemment encore, le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire décèle dans l'évaluation un problème qu'il est urgent de solutionner afin d'assurer une formation de qualité. Est-ce à dire que jusqu'à présent, les efforts de solution ont porté sur de faux problèmes? La véritable cause ne se situerait-elle pas à un autre niveau que le perfectionnement des instruments? Face à l'affluence des données dans ce domaine, la recherche d'une cohérence des moyens matériels mis à la disposition du milieu ne s'avèrerait-elle pas l'étape à réaliser?

Le milieu scolaire se doit de trouver la réponse à ces questions s'il veut s'embarquer dans un projet éducatif qu'il devra planifier et évaluer. Cet article tente de cerner la situation et de proposer une représentation globale de l'évaluation de l'enseignement comme cadre conceptuel pour l'action.

1 — Éléments de problématique :

Les divers agents de l'éducation sont régulièrement impliqués dans une procédure d'évaluation. Chacun, qu'il soit enseignant, principal, conseiller pédagogique ou autre, peut en donner la définition et décrire les instruments dont il se sert pour évaluer efficacement un enseignement. Chacun, référant à ses connaissances et particulièrement à ses expériences, attribuera à l'évaluation une signification propre, d'où la confusion lorsque certains de ces agents ont à amorcer conjointement une procédure d'évaluation. Peu importe le milieu, tous ont été, à un moment donné de leur cheminement professionnel, impliqués dans ces interminables discussions sur l'opérationnalisation d'une procédure d'évaluation. Généralement, ces discussions se soldent par le compromis où l'abandon des tenants de telle ou telle procédure. Il s'instaure alors un climat de méfiance entre les divers personnels, climat qui peut se solder en comportements de résistance. La plupart de nos organisations scolaires n'ayant pas de personnels spécialisés en docimologie ou en mesure et évaluation à son service, l'acte évaluatif susceptible d'être mené conjointement est alors réduit à sa plus simple expression. Individuellement, chacun exécute cet acte évaluatif comme il l'entend, s'inventant ou s'appropriant des instruments qui lui donneront raison. L'utilisation d'exams, de tests ou de grilles sans égard aux objectifs et au rationnel qui les sous-tendent, est un phénomène fort répandu à tous les niveaux d'enseignement. Cette pratique sert davantage à donner bonne conscience. Lorsque les résultats, s'avèrent peu favorables à l'utilisateur, la validité de l'instrument est remise en cause et un autre lui succède tout simplement.

Dans les écrits, on s'est inquiété de la situation problématique qui prévaut en matière d'évaluation et on en recherche les causes. Suchman (1967, p. 27) constate l'ambiguïté dont l'évaluation fait l'objet. L'auteur en attribue la cause à l'inexistence d'une définition conceptuelle rigoureuse de l'évaluation et au manque d'analyse de principes directeurs dans son utilisation. Stufflebeam (1971, p. 8) précise que le milieu ne possède pas les moyens intellectuels permettant une compréhension juste des moyens matériels mis à sa disposition. Plus encore, ces moyens intellectuels sont inexistantes en matière d'évaluation de l'enseignement. L'auteur identifie alors cinq (5) éléments problématiques, soit l'absence d'une théorie de l'évaluation, l'absence de spécification du type d'informations voulues, l'absence de plan (design), l'absence d'un système d'organisation et d'accumulation des données et l'absence d'un nombre suffisant de personnels entraînés. Dans leur analyse de la situation, Worthen et Sanders (1973, p. 17) constatent que l'évaluation est le carrefour d'un ensemble d'activités distinctes soumises à l'influence des évaluateurs, des ressources financières, du temps, du degré d'expertise, de la bonne volonté et de plusieurs autres facteurs reliés à l'organisation. Les auteurs y voient la nécessité d'une investigation totale au même titre que toute autre discipline. Cette attitude aurait pour conséquence de soustraire le concept aux opinions et aux croyances de chacun et de l'asseoir sur des fondements objectifs et évidents. Worthen et Sanders (1973, p. 22) définissent l'évaluation comme la détermination de la valeur d'une chose ; ils y voient plus que l'établissement d'une série d'objectifs de comportement, que la construction d'une batterie de tests servant à les mesurer et que l'analyse des données ainsi amassées. L'évaluation de l'enseignement consiste à rechercher des informations sur les programmes, les procédures, le produit, les objectifs et les approches préalablement spécifiées afin d'en déterminer la valeur. Cette définition naît de la comparaison de huit (8) modèles d'évaluation d'auteurs dont Tyler (1942), Stake (1967), Provas (1969), Hammond, Stufflebeam (1968) et Alkin (1969).

Le tableau I introduit quelques-unes des principales composantes des huit (8) modèles d'évaluation systématiquement analysés par Worthen et Sanders (1973, p. 210-215). Il apparaît important de considérer ce tableau comparatif, car il met en évidence certaines remarques formulées jusqu'à présent dans ce texte. Ainsi, la lecture des définitions des auteurs et des buts visés par chacun des modèles démontre bien une diversité d'options ou de significations distinctes. Il est inutile d'insister davantage sur la confusion qui peut en résulter chez les différents personnels d'éducation. Ces deux composantes permettent également de bien situer la définition de l'évaluation énoncée par Worthen et Sanders. Ces derniers ont rejoint chacun des auteurs analysés.

TABLEAU 1
TABLEAU COMPARATIF DE MODÈLES D'ÉVALUATION

AUTEUR(S)	DÉFINITION(S)	BUT(S)	EMPHASE(S)	TYPE(S)	VARIANTE(S) OU APPELLATION(S) DISTINCTE(S)
Tyler (1942).	Comparaison de la performance des étudiants en regard d'objectifs de comportement préalablement définis.	Déterminer le degré d'atteinte des objectifs suite à la réalisation des activités d'apprentissage.	Spécification des objectifs et mesure du rendement des élèves.	— <i>Mesure</i> avant et après les activités d'apprentissage (spécialiste du curriculum).	Contrôle.
Personal Judgment (1960).	Jugements professionnels centrés sur le processus éducatif. Développement de standards pour les programmes.	Identifier les déficiences dans la formation de l'enseignant et de l'étudiant relativement au contenu et aux procédures.	Jugement personnel utilisé dans un processus d'évaluation de l'enseignement.	— Auto-évaluation ; — Visite ; — Rapport annuel ; — Comité d'évaluation. (Collègues de travail).	Supervision (Leclerc et al.).
Stake (1967).	Identification de données descriptives et établissement de jugements sur les programmes.	— Identifier et juger des programmes en fonction d'un processus formel d'investigations.	— Cueillette des données (descriptives et de l'ordre du jugement).	Formel/Informel. (Spécialiste).	
Scriven (1967).	Identification exhaustive des données sur la performance et leur confrontation avec des objectifs gradués.	Établir et justifier le mérite ou la valeur de l'objet évalué.	Établissement des objectifs gradués (échelle), construction de l'instrument et justification des données.	Formative/summative, comparative non comparative (1), à valeur intrinsèque, /à récompense externe, à caractère indirect, (dispensateurs et utilisateurs).	(1) Critériée/ Normative (M.E.Q.).
Provus (1969).	Comparaison de performance en fonction de standards établis.	— Améliorer, changer ou maintenir un programme.	— Identification des écarts entre les standards et la performance utilisant une <i>approche d'équipe</i> (1).	— Planification ; — Implantation ; — Processus (2) ; — Rendement ; — Coût. (Personnel en place, consultant et administrateurs).	(1) Coopératif - équipe - école (M.E.Q.). (2) Continu (M.E.Q.). Systémique (Royer et Gorth).

Hammond.	Comparaison entre les données des comportements atteints et les objectifs établis sur l'efficacité des programmes courants d'une part et des innovations d'autre part à un <i>niveau local</i> .	— Dégager les aspects efficaces pour l'atteinte des objectifs des programmes dans les innovations.	— Développement des programmes institutionnels (locaux).	— Dimension de l'acte éducatif; — Dimension de l'institution; — Dimension du comportement comme descripteurs des programmes (1). (Consultant et personnel en place entraîné).	(1) Diagnostique (Bloom et al.).
Stufflebeam (1968).	Définition, cueillette et utilisation de l'information dans la prise de décision.	— Fournir l'information pertinente à ceux qui prennent la décision.	Rapports d'évaluation utilisés dans la prise de décision.	— Input; — Processus (1); — Rendement. (Spécialiste).	(1) Continu (M.E.Q.).
Alkin (1969).	— Identification des aires de décisions pour la sélection, la cueillette et l'analyse de l'information pertinente.	— Fournir l'information utile à ceux qui prennent la décision pour la sélection d'alternatives.	Rapports d'évaluation utilisés dans la prise de décision.	— Planification de programmes; — Implantation de programmes; — Amélioration de programmes; — Certification ou reconnaissance des programmes. (Spécialiste).	

Bien que le nom des auteurs ne soit pas familier au milieu, le vocabulaire de l'évaluation véhiculé dans divers écrits québécois se retrouve dans la description des composantes présentant l'emphase et le type d'évaluation suggéré par chacun des modèles. La dernière colonne du tableau I tente d'associer cette correspondance du vocabulaire. La lecture de ces composantes permet de constater que nos écrits cumulent deux ou plusieurs modèles à ce niveau. Ainsi, en référant à diverses publications acheminées au milieu, le ministère de l'Éducation insiste sur la définition de processus à appliquer et d'instruments de mesure des apprentissages. Depuis la réforme, le ministère semble retenir une évaluation critériée et normative (1978), de type coopératif et continu (1975), instrumentant le milieu du point de vue de la mesure, afin d'assurer un meilleur contrôle des apprentissages (1977). Les composantes étant isolées de leur modèle d'appartenance et présentées dans un contexte situationnel ambigu, le dernier élément de l'énoncé demeure le plus utilisé par le milieu sans qu'il soit accompagné des autres types. La mesure des apprentissages par le biais de la performance réalisée visant à fournir un indice de la qualité de l'enseignement constitue l'orientation de plusieurs des modèles présentés au tableau I. Le temps semble avoir permis au modèle Tylerien

de se cristalliser dans les esprits comme forme exclusive d'évaluation. Il s'est écoulé près de vingt (20) ans avant qu'apparaisse un modèle offrant un autre choix. Le milieu post-secondaire n'échappé pas à cette tendance bien qu'à ce niveau, les institutions jouissent d'une certaine autonomie en la matière. Une analyse de la situation a permis de constater que l'effort est mis sur la conception d'instrument où l'efficacité d'un enseignement est fonction de l'efficacité de l'enseignant ou du bon enseignant (Maheux 1976, chapitre I). Outre les travaux de Gagné qui ont produit le test PERPE utilisé particulièrement au niveau collégial, le phénomène d'emprunt aux institutions américaines est largement répandu au niveau post-secondaire. Ce secteur fournit des recherches en matière d'évaluation de l'enseignement. Notons les ouvrages de Farine (1973), Barnabé (1974), Bouchard (1977) et Leclerc (1978). Cependant, ces ouvrages et probablement de nombreux autres travaux sont peu connus, leur diffusion étant restreinte.

Un dernier élément mérite d'être signalé. En effet, la lecture de ce tableau comparatif révèle que la présence d'un spécialiste ou d'un consultant est requise dans l'opérationnalisation de six (6) des huit (8) modèles présentés. Cet élément est absent dans nos organisations et il est à supposer qu'il le demeurera pour un certain temps. L'énoncé de politique et plan d'action du ministère tend à renforcer cette orientation. Le ministère s'attribue la responsabilité de la mesure des apprentissages en offrant au milieu de bons instruments d'évaluation ponctuelle et continue ainsi que la responsabilité de l'évaluation des programmes, du matériel pédagogique, du matériel d'enseignement et de certaines méthodes pédagogiques (1979, 7.1.17, p. 90).

Un bref tour d'horizon sur la situation de l'évaluation de l'enseignement démontre que le milieu est bien nanti de moyens matériels en matière d'évaluation. Il nous permet également de constater l'inexistence d'une représentation conceptuelle globale de l'évaluation de l'enseignement où s'articuleraient les modèles pratiques retenus et l'instrumentation qui en découle. Cette absence de représentation conceptuelle globale a pour effet de mettre en compétition les différents modèles alors que ceux-ci apparaissent complémentaires et non exclusifs. L'utilisation d'un seul modèle ne suffit pas car les données fournies n'informent que sur un aspect de la situation. Sans présumer qu'une représentation globale conceptuelle éliminerait toute difficulté en matière d'évaluation, elle contribuerait certes à réduire l'ambiguïté qui y règne et à préciser l'apport des différents modèles. Aborder le phénomène de l'évaluation de l'enseignement dans une conception systémique de l'organisation éducative permet d'établir les relations existant entre les modèles précédemment exposés. Cette complémentarité des modèles combinés à leur situation dans un processus dynamique rend plus évidente la cohérence que doit avoir l'évaluation de l'enseignement.

2 — *Représentation globale conceptuelle :*

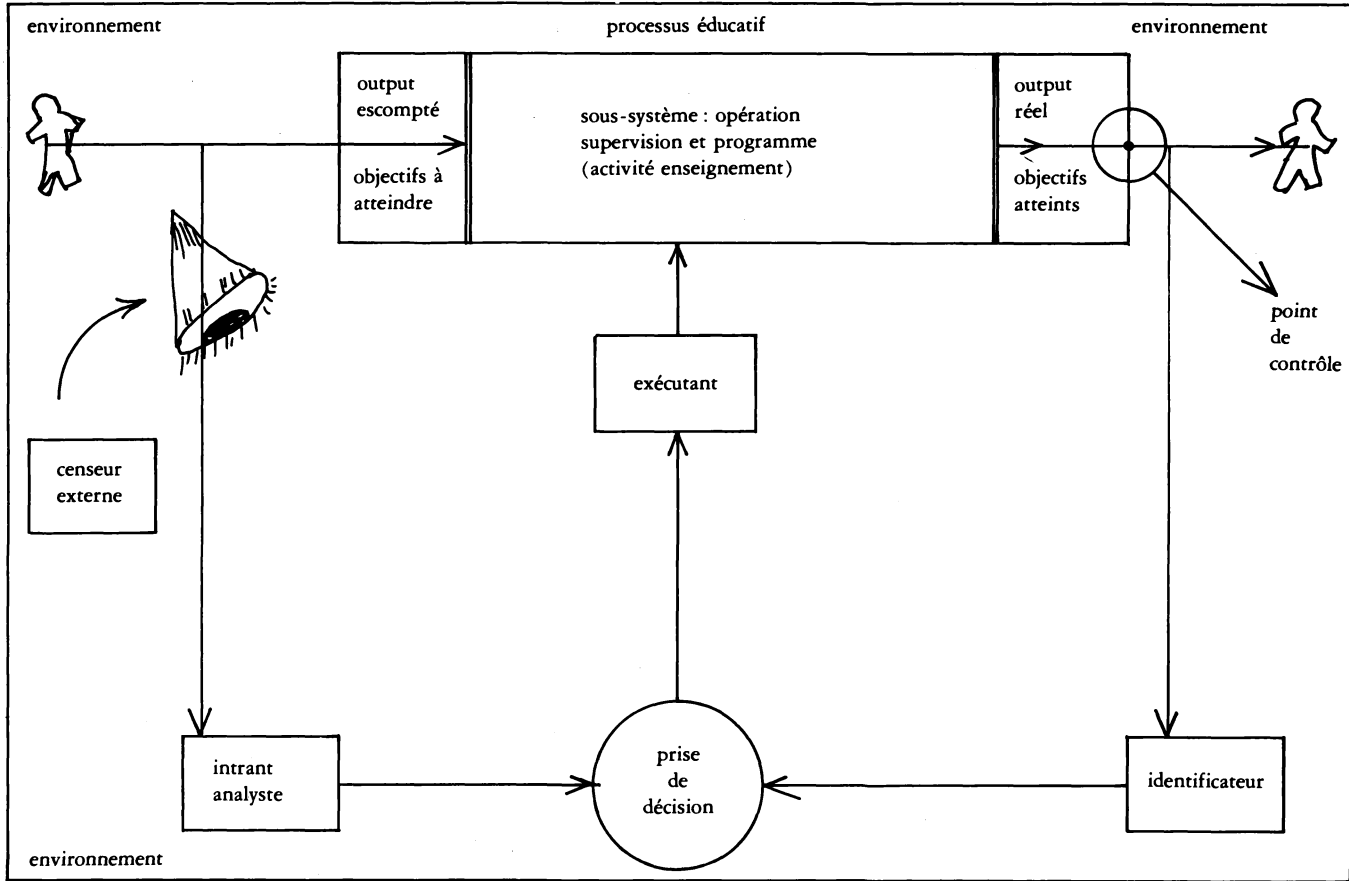
L'analyse précédente suggère l'identification d'une représentation globale de l'évaluation de l'enseignement où s'articuleraient les différents modèles retenus. Notre recherche s'est arrêtée sur un modèle systémique de l'organisation éducative, modèle

proposé par Feyereisein (1970). L'auteur postule que l'organisation éducative est un système ouvert, c'est-à-dire en constante relation avec son environnement. Quatre (4) sous-systèmes définissent l'organisation éducative. Ce sont l'opération administrative, l'opération service aux étudiants, l'opération supervision et programme et l'opération finances et comptabilité. Chacun de ces sous-systèmes contribue à la réalisation du but de l'organisation qui est d'instaurer et de maintenir les meilleures conditions possibles favorisant l'apprentissage des élèves. L'opération supervision et programme est le sous-système qui, de par sa nature, s'associe à l'activité enseignement. Le modèle proposé comporte une boucle de rétroaction, canal de soutien du « feed-back », permettant au système ouvert de s'autorégler. La boucle de rétroaction d'un système voit à recueillir, analyser et introduire le « feed-back » correctif dans le système (Rosnay, 1975). Le rôle attribué à la boucle de rétroaction et celui reconnu à l'évaluation sont similaires. L'évaluation consiste à déterminer la valeur de toute chose qui concourt à l'atteinte d'objectifs préétablis. L'évaluation suppose également de juger du potentiel de tout élément pouvant favoriser davantage l'atteinte de ces objectifs (Crownback et Suppes, 1973). Le modèle proposé par Feyereisein (1970) est présenté à la figure 1. Compte tenu de l'objet d'étude défini précédemment, le modèle se concentre sur l'opération supervision et programme. Cette opération devient alors le système à l'étude.

La lecture du modèle présenté à la figure 1 permet de saisir la dynamique de l'action éducative en situation d'apprentissage. Un processus éducatif est défini sous forme de programmes, d'activités d'apprentissage ou de situations d'enseignement. Ce processus éducatif prévoit un certain nombre d'objectifs à atteindre ainsi que les moyens pour les atteindre. Ces objectifs à atteindre ou « output » escompté s'avèrent des attentes envers l'individu. Ce dernier vit dans un environnement qui lui permet d'acquérir des connaissances et de cumuler des expériences. Un système ouvert doit tenir compte de ce facteur. L'individu participe au processus éducatif élaboré et retourne dans cet environnement d'où il vient. Le système doit alors vérifier si les acquis de l'individu sont conformes aux attentes. C'est la raison d'être du point de contrôle qui marque le début de la démarche évaluative.

La démarche évaluative se confond avec la boucle de rétroaction du système. Le modèle identifie les sources d'information à considérer et les fonctions à remplir. Une première source d'information est l'environnement. La fonction de censeur externe et la fonction d'intrant analyste s'y rattachent. Le système constitue la deuxième source d'information à considérer. La fonction d'identificateur y est associée. Toute l'information converge vers un point de prise de décision. Seule la décision sera intégrée dans le système. La fonction d'exécutant devient alors le moyen par lequel le système se réajustera si nécessaire. La fonction de censeur externe, a-t-on dit, permet de recueillir l'information en provenance de l'environnement. Il peut s'agir de documents élaborés par le milieu, par la commission scolaire, par d'autres écoles ou par tout autre organisme d'éducation. Il peut s'agir également de directives, de réactions ou de demandes de parents ou de personnes et d'organismes intéressés. La fonction d'intrant analyste est étroitement liée à la fonction de censeur externe. Étant donné l'affluence

FIGURE 1
Représentation globale de l'éducation



des informations en provenance de l'environnement, la fonction d'intrant analyste vise à déterminer quelles informations sont nécessaires à la prise de décision. Par le contrôle qu'elle peut exercer sur l'information, cette fonction occupe une position fort stratégique. La fonction d'identificateur recueille des informations sur le rendement du système. Cette fonction identifie le degré d'atteinte des objectifs (« output » réel) en regard des objectifs à atteindre (« output » escompté). Elle cherche à connaître l'action du système éducatif sur l'individu et le degré de réceptivité de ce dernier. La fonction d'exécutant assure le suivi de la décision et complète la boucle en réintroduisant l'information correctrice dans le système. Cette fonction ne se limite pas à la transmission pure et simple de la décision mais implique l'action réelle de son implantation. Le point de prise de décision est le lieu où toutes les fonctions se rencontrent. La fonction d'exécutant y prend tout son sens. À la lumière des informations recueillies et analysées, la décision doit être prise par l'individu qui aura à appliquer la décision. Ainsi, la fonction d'exécutant ne consiste pas seulement à réintroduire la décision mais aussi à la prendre. Les fonctions d'identificateur, de censeur externe et d'intrant analyste sont des supports à la fonction d'exécutant.

La représentation globale faisant l'objet de ce deuxième point comporte toutes les caractéristiques des modèles d'évaluation présentés au premier point (tableau 1.). La fonction d'identificateur par le mécanisme du point de contrôle rejoint les modèles de Tyler (1942), de Scriven (1967), et de Provos (1969). Ces derniers insistent sur la comparaison de la performance en fonction d'objectifs préalablement définis privilégiant la mesure qu'elle soit de type nominatif ou critérié. En définissant les sources d'information à considérer ainsi que les fonctions intervenant dans la démarche évaluative, la représentation globale rejoint la préoccupation de Alkin (1969). Ce dernier privilégie l'identification des aires de décision. Les fonctions de censeur externe et d'intrant analyste, comme élément essentiel de la démarche évaluative, voient leur rôle identifié par Stufflebeam (1968). Le mécanisme de prise de décision rejoint les caractéristiques de « Personal Judgement » (1960), et de Hammond. Ce mécanisme prévoit une prise de décision à partir d'informations provenant de diverses sources. Alkin (1969) et Stufflebeam (1968) précisent que le but de l'évaluation consiste à fournir de l'information utile à ceux qui ont à prendre la décision. La fonction d'exécutant est une assurance du respect de ce but.

La représentation globale ne suggère pas un nouveau modèle d'évaluation. Elle permet d'articuler en une démarche cohérente les modèles existants. La nature même de la boucle de rétroaction réfère à l'aspect continu que doit avoir une démarche évaluative efficace. L'aspect coopératif de l'évaluation réside dans l'interaction des fonctions au niveau de la prise de décision. De plus, cette représentation offre l'avantage de préciser les fonctions des intervenants. Ainsi représentée, l'évaluation apparaît comme une composante essentielle du processus éducatif où les différents modèles sont perçus comme des moyens complémentaires et non compétitifs. Cette représentation globale conceptuelle convient à plusieurs réalités éducatives. Dépendamment de la nature de la

décision à prendre, divers personnels dans le processus éducatif peuvent endosser l'une ou l'autre des fonctions. Au point suivant, un exemple illustrera comment cette représentation pourrait servir de référence pour l'action.

3 — *Référence conceptuelle pour l'action :*

La responsabilité de la démarche évaluative peut appartenir à tout personnel qui de par son activité se préoccupe d'enseignement. Elle peut appartenir à tous car elle est partie intégrante du processus éducatif. Dans la démarche évaluative présentée antérieurement, la distinction entre les différents personnels se situera au niveau de l'intervention de chacun. Ainsi, un directeur de l'enseignement ne pourrait se substituer à un enseignant pour évaluer une unité d'apprentissage. De même, un enseignant ne pourrait se substituer à un conseiller pédagogique pour évaluer les programmes de français au primaire. La définition de l'objet d'évaluation permettra d'apporter des précisions quant à la nature des interventions nécessaires. Connaissant l'objet d'évaluation, il sera facile de déterminer le nombre d'intervenants et la fonction qu'ils occuperont. La responsabilité première de la démarche appartient à celui qui peut agir directement sur l'objet évalué. Il est impérieux que cet objet soit très clairement défini comme première étape.

La seconde étape s'inscrit une fois que l'objet à évaluer est déterminé. Elle consiste à affecter les fonctions. Cette identification des ressources est tributaire d'une part de l'ampleur de l'objet évalué et d'autre part de l'entraînement du responsable. Ainsi, établir une démarche évaluative dans le cadre d'un projet éducatif nécessitera plus de ressources que l'instauration de cette même démarche pour évaluer l'unité d'apprentissage appartenant ou pas à ce projet éducatif.

La troisième étape à franchir consiste à préciser pour chacune des fonctions le type d'information à recueillir afin de prévoir les moyens et les instruments susceptibles de fournir des données pertinentes. Cette étape permet de préciser le rôle de chacune des fonctions dans la poursuite de la démarche ainsi que l'échéancier à suivre. Cette étape est une de planification, d'organisation et de mise au point avant l'action. Le responsable de la démarche devrait être en mesure de prévoir s'il peut remplir les différentes fonctions et décider des ressources pouvant lui venir en aide. Les intervenants autres que le responsable doivent prendre connaissance de l'objet à évaluer. Il est essentiel de vérifier leur compréhension de cet objet, dès les premiers moments de la démarche évaluative.

Les trois étapes précédentes sont préparatoires et nécessaires. Les étapes subséquentes sont directement tributaires de la nature de l'objet évalué et de l'habileté de l'individu responsable ou du groupe. Une première expérience nécessitera plus de suivi, donc des rencontres plus fréquentes afin de se maintenir dans la bonne voie. Les étapes subséquentes sont dictées par la démarche elle-même. Un échéancier serré évitera les pertes de temps. Dès que l'information nécessaire est amassée, il faut procéder sans attendre à l'étape menant à la prise de décision. Le responsable, ou tout autre intervenant s'il ne peut le faire, appliquera à cette information la technique de prise de

décision retenue. La technique retenue doit convenir à la décision. Il ne sert à rien de prendre une technique compliquée si la décision ne le requiert pas. Même si la démarche évaluative implique plusieurs intervenants, la décision doit revenir au responsable car c'est lui qui aura à l'appliquer. Il est important de mentionner que la participation des autres personnels dans cette démarche ne s'arrête pas au moment où la décision est prise. Tous les intervenants doivent soutenir le responsable dans l'application de la décision pour éviter qu'elle ne reste sur papier.

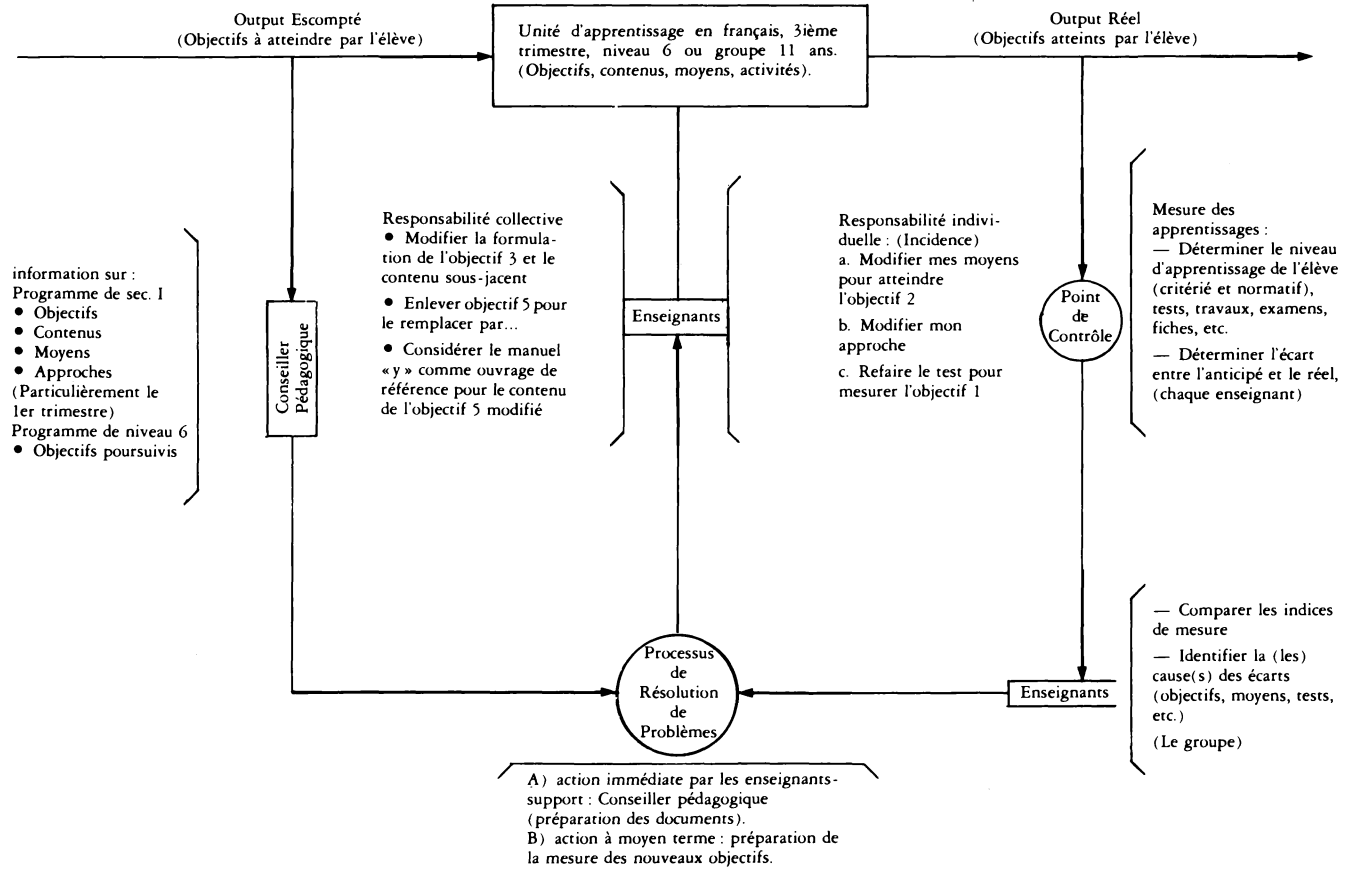
Comme dernier élément de ce point, voyons comment peut se concrétiser le tout dans le cadre de l'évaluation d'une unité d'apprentissage en français par des enseignants. Les rencontres physiques sont prévues lors des journées de planification et d'évaluation. L'idée d'entreprendre cette démarche évaluative est venue du service de l'enseignement qui, après l'avoir soumise aux enseignants, en a assuré l'organisation. Cette activité évaluative s'inscrit dans le plan d'action du service de l'enseignement dont un des objectifs est de fournir aux élèves un apprentissage qui leur facilitera le passage en secondaire 1. L'exemple présenté à la figure 2 se veut la concrétisation de cet objectif au niveau d'une des matières académiques enseignées en dernière année du primaire. L'objet évalué est l'unité de français, 3^{ème} trimestre, groupe 11 ans ou 6^{ième} année. Le but de l'utilisation de cet exemple est de voir comment s'est réalisée cette démarche évaluative. Il serait trop long de s'attarder aux résultats de cette démarche bien que ceux-ci sont fort intéressants. La figure 2 résume la démarche suivie et présente le sommaire de la décision prise.

La démarche évaluative s'applique au contenu de l'unité de français. Le but recherché par cette démarche évaluative est de vérifier si les apprentissages définis facilitent le passage au secondaire. Les informations requises pour permettre une décision éclairée sont de trois ordres :

- 1° Connaître le degré d'atteinte des objectifs de l'unité ;
- 2° Connaître les objectifs du programme auquel appartient l'unité ;
- 3° Connaître les objectifs du programme de secondaire 1 et plus particulièrement ceux de début d'année ;

Les deux premiers éléments de connaissance appartiennent à l'objet évalué. Le troisième élément de connaissance appartient à l'environnement de cet objet. Le but et les sources d'information étant précisés, les fonctions peuvent alors être attribuées. Les enseignants agissent comme identificateurs et exécutants. La fonction d'intrant analyste est assumée par le conseiller pédagogique en français. La présence d'une troisième personne à titre de censeur externe n'est pas requise dans ce processus compte tenu de la nature de l'objet évalué. Au niveau de la prise de décision le groupe a retenu le processus de résolution de problème. Cette technique est connue de tous et ne présente pas de complexité dans son application. Le conseiller pédagogique s'est fait animateur tout au long de la démarche. Il était plus familier avec ce fonctionnement. Le conseiller pédagogique doit supporter la décision prise en assurant la modification dans le programme et la transmission de l'unité modifiée à toutes les instances concernées. Il

FIGURE 2
 Représentation globale conceptuelle appliquée à l'évaluation
 d'une unité de français de niveau 6, 3ième trimestre



devra s'assurer que le matériel nécessaire soit disponible lorsque les enseignants auront à travailler cette unité avec leurs élèves.

Cette démarche évaluative est source non seulement d'une décision collective mais aussi de décisions individuelles. Les échanges entre enseignants ont permis à certains d'enrichir leur propre enseignement. En plus de l'amélioration de l'unité d'apprentissage, cette démarche apporte une satisfaction professionnelle aux enseignants. La décision leur appartient réellement.

Il serait facile de poursuivre sur les difficultés susceptibles de se produire mais ce sont celles de toute chose que l'on expérimente pour une première fois. Rappelons simplement que le plus difficile de cette démarche est de définir clairement l'objet d'évaluation. C'est le plus difficile mais aussi le plus essentiel.

Conclusion

Les propos de cet article invitent à un structuralisme conceptuel comme préalable à l'action. Cette volonté de structurer l'action quotidienne en matière d'évaluation des enseignements s'avère nécessaire avec l'avènement du « projet éducatif », en raison des intervenants qui s'ajoutent. Si l'école est appelée à se définir un projet éducatif où s'intégreront enseignants et parents, il deviendra alors impérieux de préciser les fonctions de chacun. Le projet éducatif étant la responsabilité de l'école, le milieu devra bénéficier d'un point de référence non seulement pour son organisation mais aussi pour son évaluation et ce, dès l'amorce du projet. La fonction que pourraient occuper les parents dans le processus évaluatif est directement conséquente de la place qu'ils occuperont dans le projet éducatif. Ainsi, si des parents interviennent directement dans la classe pour la réalisation d'une activité donnée, ces derniers devraient s'associer à l'enseignant au niveau des fonctions d'identificateur et d'exécutant dans le processus évaluatif. Si les parents participent à la définition du projet éducatif et la supportent, sans toutefois intervenir directement dans la classe, leur participation au processus évaluatif devrait se faire par la fonction de censeur externe. Qu'ils soient associés ou non au principal, les parents se situent alors dans l'environnement immédiat du système délimité et les éléments d'information de cet environnement doivent parvenir jusqu'à la prise de décision. Peu importe le degré d'implication dans l'action, il est nécessaire que tous les intervenants sachent dès le départ où chacun se situe et *pourquoi* il s'y trouve. C'est peut-être là l'élément essentiel de réussite de toute action collective.

Il est bien évident que cette démarche évaluative ne règlera pas toutes les difficultés que pose l'évaluation. Elle n'offre pas de garantie d'efficacité des décisions prises. À tout le moins, elle permet d'améliorer notre compréhension de certaines connaissances formulées sur l'évaluation et de mettre plus de cohérence dans l'action.

BIBLIOGRAPHIE

- Alkin, M.C., Evaluation Theory Development, in *MC.LACSE, Evaluation Comment*, No. 2, 1969, p. 2-7.
- Barnabé, C., *L'évaluation du personnel éducatif: source de conflit ou de motivation?* conférence présentée au Colloque International d'administration scolaire, Lac Delage, septembre 1974.
- Bloom B.S. et al., Evaluation for Placement and Diagnosis in *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, 1968, p. 87-115.
- Bouchard, C., *Grille pour l'analyse de la pratique scolaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, 1977.
- Crownback J.L. et Suppes, P., in B.L. Worthen et J.R. Sanders, *Educational Evaluation Theory and Practice*, Jones Publishing Company, Worthington, Ohio, 1973, p. 10.
- Farine, A., *L'évaluation de la performance en éducation*, Communication au 41e Congrès de l'A.C.F.A.S., Montréal, 1973.
- Feyereisein, K. et al., *Supervision and Curriculum Renewal: A system Approach*, Appleton-Century-Crofts, 1970, p. 47-49.
- Gagné, F., Test PERPE, in Gagnon, D., *Historique et caractéristiques psychométriques du test PERPE*, Document 0671-05, Projet 105, PERPE Montréal, p.
- Hammond R.L., *Evaluation at the Local Level*, Epic Evaluation Centre, Tucson, Arizona (Mimeo Nd.).
- Leclerc, M. et al., *Un instrument d'observation de la classe pour l'élémentaire*, I.N.R.S., Éducation, Collection Devenir, No 2, 1977.
- Maheux J., *Analyse structurale de l'évaluation de l'enseignement identifiée comme élément systémique*, Mémoire présenté pour satisfaire aux exigences de la maîtrise en éducation, U.Q.T.R., 1976.
- Provus M., Evaluation of On Going Programs in the Public School Systems in *the Sixty-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1969, Part 11, p. 242-283.
- Rosnay J. de, *Le microscope: vers une vision globale*, Seuil, Paris, 1975.
- Royer N., et Gorth W.P., Systematic, Cooperative Evaluation, in *Education*, vol. 97, No. 1, National Evaluation Systems Inc., Amherst, Mass., p. 73-80.
- Scriven M., The Methodology of Evaluation in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Ed. R.W. Texler, Chicago, Rand McNally Inc., 1967, p. 39-83.
- Stake, E., The countenance of Educational Evaluation in *Teachers College Record*, 68, 1967, P. 523-540.
- Stufflebeam, D.L., *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*, Ohio State University Evaluation Center (Mimeo), 1968.
- Stufflebeam et al., in B.R. Worthen et J.R. Sanders, 1973, p. 8.
- Suchman, E.A., *Evaluation Research*, Russel Sage Foundation, New-York, 1967.
- Tyler R.W., General Statement on Evaluation in *Journal of Educational Research*, 35, 1942, p. 492-501.
- Worthen, B.R. et Sanders J.R., *Educational Evaluation Theory and Practice*, Jones Publishing Company, Worthington, Ohio, 1973.
- Ministère de l'Éducation :
- Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Bibliothèque nationale du Québec, 1977.
- Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, *Guide docimologique fascicule 1 à 6*, Ministère de l'éducation, 1978.
- La direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *L'École milieu de vie (2) élémentaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 1975.
- L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Bibliothèque nationale du Québec, 1979.