

Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages

Roland Louis and Michel Trahan

Volume 17, Number 3, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092314ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092314ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Louis, R. & Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61–87. <https://doi.org/10.7202/1092314ar>

Article abstract

Schools in Quebec are under pressure since recent attempts from the Ministry of Education to implement changes in classroom assessment. In this regard teachers seem to be reluctant to change their practices. This event brings us to think that teachers must share various beliefs about classroom assessment. The research that we report here defines three approaches of classroom assessment and demonstrates that it is possible to measure the beliefs of the teachers with regard to these approaches.

Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages

Roland Louis
Université de Sherbrooke

Michel Trahan
Université de Montréal

Chez les enseignants, on note une certaine réticence à changer leurs pratiques d'évaluation des apprentissages au moment où les responsables du ministère de l'Éducation au Québec s'efforcent d'implanter une nouvelle approche d'évaluation. La réticence constatée nous amène à penser qu'il existe probablement des croyances diverses, chez les enseignants titulaires du primaire, relatives à l'évaluation des apprentissages. La recherche dont le présent texte rend compte, en partie, définit trois approches d'évaluation des apprentissages et démontre qu'il est possible de mesurer les croyances des enseignants par rapport à ces approches.

*(évaluation des apprentissages; enseignement au primaire;
mesure des croyances; échelles de mesure)*

Schools in Quebec are under pressure since recent attempts from the Ministry of Education to implement changes in classroom assessment. In this regard teachers seem to be reluctant to change their practices. This event brings us to think that teachers must share various beliefs about classroom assessment. The research that we report here defines three approaches of classroom assessment and demonstrates that it is possible to measure the beliefs of the teachers with regard to these approaches.

*(classroom assessment; elementary teaching;
measurement of beliefs; measurement scales)*

Problématique

Depuis quelques années, on s'efforce de changer les pratiques des enseignantes et des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages. Pour cela, on leur propose de nouvelles façons de réaliser l'évaluation en classe. Plusieurs auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, 1992; Patton, 1980; Perrenoud, 1984) ont constaté qu'il existe encore une grande distance entre les changements proposés, tels qu'ils apparaissent dans les discours sur l'évaluation, et la pratique en salle de classe. Parmi les différentes avenues qui s'offrent aux chercheuses et chercheurs pour comprendre cette problématique, les recherches semblent unanimement désigner les croyances des enseignants comme un des facteurs importants dans l'adoption ou le rejet d'un changement de pratique pédagogique proposé (Doyle et Ponder, 1977; Eisenhart et al., 1985; Hargreaves, 1984; Waugh et Punch, 1985). Par ailleurs, la consultation des bases de données en éducation nous a permis de constater que les croyances des enseignants à l'égard de l'évaluation des apprentissages constituent un domaine peu exploré. Il nous apparaissait alors important de mener une recherche visant à contribuer au développement des connaissances sur les croyances des enseignants à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

Objectif de la recherche

L'objectif de la recherche dont nous rapportons les résultats dans cet article consistait à élaborer un instrument de mesure portant sur les croyances des enseignants titulaires du primaire à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

Le concept de croyance

Le concept de croyance a fait l'objet de plusieurs études qui en présentent autant de définitions (Bem, 1970; Eisenhart et al., 1985; Fishbein, 1963; Fishbein et Ajzen, 1975; Rokeach, 1970; Steffle, Reich et McClaran, 1971). L'ensemble des définitions proposées et les commentaires permettent de cerner des éléments importants du concept de croyance:

- les croyances sont reliées à toute la personnalité et, en conséquence, ne peuvent qu'être inférées avec les limites propres à une telle opération;

- les croyances prennent place chez une individualité qui a une histoire (son expérience) et déterminent, pour la personne, une manière d'agir et de réagir de façon consciente ou inconsciente;
- les croyances sont orientées, se rattachent au domaine affectif et impliquent un choix favorable ou défavorable, pour ou contre, indifférent ou bien ambivalent;
- les croyances constituent une base de données importantes qui joue un rôle prépondérant dans la détermination des comportements variés et multiples reliés à son objet, ici l'évaluation des apprentissages;
- les croyances sont particulièrement organisées autour d'un ou de plusieurs objets de croyance et prédisposent l'individu à réagir favorablement ou non à cet objet ou à ces objets.

Parmi les multiples prédispositions à agir et les divers objets de croyance, nous nous limiterons uniquement à la manière dont les enseignants titulaires du primaire envisagent l'évaluation des apprentissages des élèves. Nous retiendrons, pour cette recherche, la définition de croyance proposée par Rokeach : «Toute proposition simple, consciente ou non, inférée à partir de ce qu'une personne fait ou dit, capable d'être précédée de l'expression "je crois que" (traduction libre).»

Pour une catégorisation des activités d'évaluation des apprentissages

Dans la pratique courante, l'évaluation des apprentissages se déroule selon un processus par lequel l'enseignant recueille des évidences sur les apprentissages des élèves de sa classe, en vue de s'informer, d'informer l'élève et les agents extérieurs à la classe (parents, administrateurs scolaires, etc.), de prendre des décisions vis-à-vis l'élève et son apprentissage, vis-à-vis lui-même et son enseignement. Les moyens privilégiés par l'enseignant pour recueillir ces évidences, pour informer l'élève et les agents extérieurs ainsi que le type de décision que l'enseignant prend sur la base de cette information peuvent varier d'un enseignant à l'autre. Il importe alors d'élaborer une catégorisation des approches d'évaluation des apprentissages en vue de pouvoir classer les croyances des enseignants. Il deviendra alors plus aisé de situer les enseignants par rapport aux approches définies.

Étant donné qu'il existe toujours une part d'arbitraire dans le choix des catégories et de leurs appellations (il n'y a pour ainsi dire pas de limites dans la façon de regrouper et de nommer l'ensemble des activités reliées à l'évaluation des apprentissages), nous nous sommes inspirés des travaux faits, dans ce domaine, par plusieurs auteurs. Guba (1969), Worthen et Sanders (1973), Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus (1974) et Nadeau (1981) rapportent quatre approches différentes de l'évaluation en éducation, particulièrement l'évaluation des programmes d'études. Il s'agit, pour ces auteurs, d'approche d'évaluation basée sur la mesure, d'approche d'évaluation basée sur les objectifs de comportement, d'approche basée sur le jugement, d'approche axée sur la prise de décision. D'autres auteurs tels que Patton (1980) et Paquette (1980), dans un contexte d'évaluation en général, font la distinction entre une approche d'évaluation privilégiant la méthodologie quantitative et une approche recourant à une méthodologie qualitative. Il faut souligner aussi les écrits de Cardinet (1979) qui, sans toutefois formuler une catégorie explicite, proposent une approche d'évaluation élargie qui permet «d'estimer, dans la mesure où c'est pratiquement réalisable, l'ensemble des facteurs qui paraissent significatifs aux intéressés, sans simplifier indûment la complexité des variables qui interviennent».

Par ailleurs, d'autres auteurs tels que Howell et al. (1979), Bloom (1970) et Wittrock (1970) ont proposé des catégorisations qui, à notre avis, se rapprochent un peu plus de l'évaluation des apprentissages. Howell et ses collaborateurs ont présenté deux approches: une *approche psycho-éducative* qui se réfère à une démarche d'évaluation des apprentissages centrée sur l'élève, compte tenu de ses capacités intellectuelles, et une *approche d'analyse de tâches (task analysis model or behavior analysis model)* qui définit une évaluation des apprentissages axée sur les caractéristiques de la tâche que l'élève doit maîtriser. Wittrock (1970) distingue trois approches d'évaluation: *l'évaluation de l'apprenant (evaluation of learners)* quand l'évaluation est centrée sur les caractéristiques des élèves afin d'estimer les différences individuelles, *l'évaluation des apprentissages* proprement dite (*evaluation of learning*) qui s'intéresse aux changements observés chez l'élève, eu égard à des objectifs de comportements préalablement définis, et *l'évaluation de l'environnement (evaluation of environments)* quand l'évaluation s'attache à rendre explicites les conditions environnementales dans lesquelles se déroule l'apprentissage des élèves (formation des enseignants, l'organisation pédagogique de l'école ou de la classe, la disponibilité et la qualité du matériel didactique, etc.).

Bloom (1970) propose une théorie du *testing* qui ferait appel à trois approches différentes. Il s'agit d'une approche basée sur la *mesure*, dont la définition rejoint celle de Wittrock pour l'évaluation de l'apprenant, d'une *approche basée sur l'apprentissage* proprement dit, qui est en tout point identique à celle présentée par Wittrock. Bloom utilise le terme *assessment* pour définir la troisième approche qu'il propose :

As used here, it (assessment) refers to the attempts to assess the characteristics of individuals in relation to a particular environment, task, or criterion situation (p. 30).

Cette approche dite *assessment* de Bloom diffère de l'évaluation de l'environnement présentée par Wittrock en ce sens que Bloom met l'emphasis plutôt sur l'interaction qui se fait entre l'élève qui apprend et un environnement porteur de pressions psychologiques (attentes, demandes, conflits, hiérarchisation des rôles, etc.).

La catégorisation proposée

Compte tenu des écrits consultés et à partir de notre expérience du milieu scolaire, nous nous attendions à retrouver, dans la pratique de l'évaluation des apprentissages au Québec, trois approches différentes de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit de l'évaluation des apprentissages basée sur une *approche psychoéducative*, de l'évaluation des apprentissages basée sur les *objectifs de comportements prédéfinis* et de l'évaluation des apprentissages axée sur une *approche écologique*. Pour définir chacune de ces catégories non mutuellement exclusives, et faire ressortir leurs différences, nous avons distingué leur fondement, l'instrumentation proposée, c'est-à-dire la façon dont les évidences sur l'apprentissage de l'élève sont recueillies, interprétées, communiquées, et la façon dont l'information est utilisée. De plus, nous avons souligné, pour chacune des catégories, la façon dont ces approches peuvent être observées dans la pratique courante. Il convient de préciser toutefois que la description des catégories fait référence à un modèle théorique épuré. En fait, la pratique courante présente des situations différenciées où les individus se partagent entre plusieurs catégories avec, toutefois, une dominance pour une catégorie particulière.

Évaluation basée sur une approche psychoéducative

Nous avons retenu cette appellation pour des raisons historiques et pratiques. Des auteurs l'ont utilisé dans les décades précédentes pour

identifier cette application de la théorie des tests psychologiques à l'évaluation des apprentissages, et les enseignants connaissent cette appellation et sa signification.

Elle se caractérise par une approche d'évaluation des apprentissages qui insiste sur la mesure des différences individuelles, eu égard à des caractéristiques reliées à la personne. Une de ces caractéristiques sera, entre autres, la capacité intellectuelle, l'aptitude de l'apprenant. Ces concepts sont considérés comme des entités relativement stables, unidimensionnelles et normalement distribuées dans la population. Ils expliquent les performances de l'élève dans une variété de tâches du domaine scolaire et constituent les normes sociales par rapport auxquelles les individus seront comparés. Cette approche repose donc sur une explication endogène des différences individuelles.

Une telle approche participe du mouvement qui relie l'évaluation à la mesure et s'inspire de la théorie des tests psychologiques, laquelle théorie s'intéresse, avant tout, aux variables personnelles pouvant expliquer les différences entre les individus. Comme le souligne Cronbach (1971),

[...] all the testing movement in psychology started with the Darwinian emphasis on differences among individuals, and all theoretical work behind test scores has attempted to conceptualize differences in abilities and traits (p. 446).

On peut considérer que la théorie des réponses aux items est l'expression contemporaine de cet effort de quantification basé sur la psychologie différentielle.

Les instruments de mesure propres à cette approche présenteront des résultats qui s'interprètent en tenant compte de la position relative de l'élève par rapport à un groupe de référence. La validité de l'interprétation des résultats obtenus à l'aide de ces instruments est fonction du pouvoir discriminatif du test eu égard aux échantillons d'items et d'individus qui ont contribué à définir l'instrument de mesure. Le résultat de l'élève est généralement quantifié soit sous la forme d'une note brute, d'un score en pourcentage, ou sous la forme de scores standardisés (cotes z, cotes T, stanines, etc.). Ce résultat permettra de comparer l'élève à un groupe de référence et l'évaluation sera basée sur cette comparaison.

Les décisions généralement supportées par cette approche concernent la certification, la promotion, la sélection et le classement des élèves, ainsi

que la prédiction. L'instrument de mesure joue alors un rôle prépondérant dans ces décisions.

Nous devons à cette approche l'existence d'un ensemble de lois et de procédures (théorie des tests) qui assurent une base solide à la construction et à l'utilisation des instruments de mesure en éducation. Dans la pratique courante, cette approche amène l'enseignant à recueillir les notes des travaux quotidiens de l'élève et celles provenant des examens, en vue de les compiler sous la forme d'une note finale résumant ainsi l'évaluation qu'il a faite de l'élève. Cette note s'interprétera généralement en regard des résultats des autres élèves de la classe (moyenne du groupe, rang cinquième, etc.).

Évaluation basée sur les objectifs de comportement prédéfinis

Cette approche met plutôt l'emphase sur la compétence de l'élève face aux tâches définies par les objectifs du programme d'étude. Ici, le progrès individuel et les changements dus à l'apprentissage prennent de l'importance et, comme le souligne Cronbach, les différences individuelles deviennent moins importantes. Cette approche s'inspire du modèle de Tyler selon lequel l'évaluation devient une démarche visant à déterminer le degré d'atteinte, par les élèves, des objectifs éducatifs visés par un programme d'étude et par l'enseignement qui en découle. Ici, les caractéristiques personnelles ne constituent plus l'axe de référence de l'évaluation. Celle-ci se réfère alors à un contenu fixe et externe à l'individu : les objectifs du programme d'étude. Une importance majeure sera accordée à la définition la plus opérationnelle possible des objectifs du programme d'étude. Ceux-ci deviennent alors, pour plusieurs auteurs, le point de départ de toute démarche d'évaluation.

Nous devons à cette approche les diverses recherches menées dans le domaine de la mesure du changement, l'apprentissage étant défini comme un changement de comportement produit chez l'individu. Cette approche se reflète aussi dans les recherches portant sur la pédagogie de maîtrise selon laquelle les écoles pourront définir des objectifs standards et évaluer les élèves en fonction de la maîtrise de ces objectifs, indépendamment du temps mis par l'élève pour les maîtriser. Dans le contexte de cette approche, l'évaluation remplit deux fonctions: une fonction formative quand elle s'attache à aider l'élève dans l'atteinte des objectifs du programme d'étude (intérêt pour les processus: analyse des stratégies d'apprentissage de l'élève, réajustement de l'enseignement, par exemple), et une fonction sommative quand le but de l'évaluation concerne la promotion et la certification des élèves (intérêt pour le produit de l'apprentissage).

Les instruments de mesure construits dans le cadre de cette approche portent le nom de mesure à interprétation critérielle, c'est-à-dire que ce sont des instruments qui fournissent des résultats directement interprétables par rapport à un standard de performance (Glaser et Nitko, 1971, p. 653). Ces instruments sont préparés en conformité avec les objectifs du programme d'étude et permettent de situer l'élève par rapport à ces objectifs, plus précisément par rapport à un domaine de tâches défini selon les spécifications des objectifs du programme d'étude. La validité de l'interprétation que l'on fera des résultats du test dépend de la précision avec laquelle le domaine de tâches a été défini. Dans l'approche basée sur les objectifs de comportement prédéfinis, le résultat de l'élève s'exprime généralement sous une forme dichotomique (maîtrise et non-maîtrise, objectifs atteints et non atteints, etc.) en fonction d'un seuil préalablement déterminé. Ce seuil est représenté par un score qui permet de classer les élèves qui ont passé le test en deux catégories reflétant leur niveau de compétence relative à un objectif ou à l'ensemble des objectifs mesurés. Les décisions que supporte cette approche concernent généralement la récupération (intervention corrective qui consiste à revoir avec l'élève les objectifs non atteints), la certification, la promotion à une autre classe ou le placement à une autre unité d'apprentissage.

Dans la pratique courante, l'approche basée sur les objectifs de comportement, exigera de l'enseignant qu'il formule ou fixe les objectifs qui feront l'objet d'enseignement, qu'il les communique à l'élève et à ses parents et qu'il les planifie dans le temps. On s'attend à ce que les exercices, les travaux quotidiens, les examens soumis aux élèves soient en congruence avec les objectifs qui ont fait l'objet d'enseignement. Il est aussi demandé à l'enseignant de différencier, dans sa démarche d'évaluation, ses interventions d'ordre formatif de celles d'ordre sommatif. Cette distinction vise alors à mieux éclairer les décisions de l'enseignant face à l'élève. Les objectifs (atteints ou non) étant considérés comme le point de départ et l'aboutissement de l'évaluation, la note finale cède donc, théoriquement, la place à une liste des objectifs en regard desquels l'enseignant indiquera, pour l'élève, le degré d'atteinte. Les bulletins descriptifs en usage dans certaines commissions scolaires en témoignent. Selon la recension des écrits, cette approche représente celle qui est la plus documentée et la plus dominante.

Évaluation basée sur une approche écologique

Cette approche d'évaluation des apprentissages tient compte des activités et des relations interpersonnelles qui se déroulent dans l'environnement éducatif où se fait l'apprentissage de l'élève. Pour Bronfenbrenner

(1976), l'écologie du développement de la personne est constituée de quatre sous-systèmes:

1. Le *microsystème* est représenté par le milieu immédiat où se déroulent les relations, rôles et activités qui influencent le développement de la personne (l'élève et sa classe par exemple).
2. Le *mésosystème*, externe au premier milieu, est fréquenté par la personne et en conséquence, influence les activités, rôles et relations qui se déroulent dans le microsystème (les rôles, activités et interrelations qui existent dans le milieu familial de l'élève, par exemple).
3. L'*exosystème*, milieu que ne fréquente pas la personne et qui exerce, de façon bien indirecte, une certaine influence sur les activités, rôles et relations interpersonnelles qui se passent dans le microsystème (les politiques et règlements de la commission scolaire, par exemple).
4. Le *macrosystème* qui est constitué des idéologies et des valeurs de la société donnée.

Dans ce même ordre d'idée, Legendre (1983), définit un modèle systémique de la situation pédagogique selon lequel «l'apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet S, de la nature et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel» (p. 269).

Bien qu'il existe des différences méthodologiques entre le modèle de Bronfenbrenner et celui de Legendre, nous retenons ici, d'une part, l'importance de l'environnement dans le développement de la personne et la définition d'un tel environnement. D'autre part, la définition de l'apprentissage que nous donne Legendre rejoint assez bien notre vision d'une approche écologique de l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation des apprentissages, dans une approche écologique, s'intéressera à l'ensemble des variables environnementales qui influencent l'apprentissage de l'élève. Nous dirons qu'une évaluation est dite écologique lorsqu'elle s'intéresse à établir simultanément l'influence des variables du microsystème et du mésosystème, à tout le moins, sur les apprentissages de l'élève, en vue de prendre des décisions pédagogiques. Cette définition nous amène à faire une distinction entre l'évaluation pédagogique (celle que nous venons de définir) et la notation des élèves pour répondre aux exigences administratives du système scolaire. Notons

que les variables auxquelles s'intéressera l'évaluation dite écologique ont déjà été étudiées et mesurées, de façon généralement isolée, par plusieurs chercheurs. Il s'agira, ici, de les regrouper et de les utiliser de façon simultanée afin d'arriver à de meilleures décisions pour le développement de l'élève. Bien que ces variables soient nombreuses, il conviendra de les choisir en tenant compte, d'une part, de leurs incidences sur l'apprentissage dans la classe et, d'autre part, des exigences pratiques pour la conduite d'une telle évaluation. Parmi ces variables, nous pouvons citer:

- les *variables reliées à la personne de l'élève*: rendement scolaire antérieur et actuel, stratégies d'apprentissage, développement affectif et social, etc.,
- les *variables reliées au contenu d'apprentissage*: nature, importance et difficulté du contenu,
- les *variables reliées à la relation d'enseignement*: approches pédagogiques, moyens et matériel didactiques, etc.,
- les *variables reliées à l'environnement de classe*: relations interpersonnelles (élève-élèves, élèves-enseignant), environnement physique (aménagement, effectif, etc.),
- les *variables reliées à la famille*: rôles, activités et relations interpersonnelles dans la famille.

Notre expérience nous permet de dire que ces variables sont souvent prises en considération lorsqu'il s'agit de procéder au classement et au passage des élèves du primaire au secondaire.

L'instrumentation nécessaire pour mener une telle approche d'évaluation est variée. Nous pouvons citer, entre autres, l'observation, l'entrevue clinique, les sociogrammes, les dossiers anecdotiques, les tests portant sur les stratégies cognitives et les habiletés affectives, les examens traditionnels. Cette approche implique, comme le suggère Cardinet (1979) pour l'évaluation dite élargie, que «le point de vue subjectif des participants et la vision propre de leur situation soient pris en compte et acceptés comme objets d'études valables». Dans ce contexte, l'autonotation et l'auto-évaluation de l'élève seront considérées comme des sources d'évidences assez pertinentes.

Nous devons souligner que la pratique de cette approche d'évaluation des apprentissages n'est pas systématisée et ne semble pas être appréciée par la plupart des spécialistes de l'évaluation, des administrateurs scolaires et des enseignants, du fait qu'elle laisse place à une trop grande subjectivité de la part de l'enseignant. Une autre raison semble expliquer la difficulté de systématiser une telle approche: il s'agit de l'insuffisance de l'instrumentation appropriée et de la formation des enseignants à cette vision de l'évaluation. De plus, cette approche est beaucoup plus exigeante pour l'enseignant compte tenu du temps qu'il doit y investir et de la compétence qu'il doit acquérir pour adopter une telle approche.

Toutefois, on peut observer une forme d'application de cette approche d'évaluation dans «le bilan fonctionnel» proposé par le ministère de l'Éducation du Québec et appliqué par plusieurs organismes scolaires. Soulignons cependant que cette application reste limitée aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire. La pédagogie différenciée proposée par le groupe RAPSODIE (1979) représente, selon nous, une forme d'application de l'approche écologique de l'évaluation, bien que les auteurs relient leur modèle à une forme d'évaluation formative.

Il reste tout de même à trouver une méthode propre à cette approche d'évaluation et utilisable en classe par les enseignants. Les trois approches d'évaluation des apprentissages étant définies, il nous importait d'élaborer un instrument permettant de mesurer les croyances des enseignants par rapport à ces trois approches.

Élaboration de l'instrument de mesure

Élaboration des énoncés

Nous avons retenu trois critères pour le choix des énoncés qui composent le questionnaire. Le premier critère portait sur la potentialité de l'énoncé à évoquer, chez les sujets, l'expression d'une croyance reliée à l'évaluation des apprentissages. Le second critère concernait l'appartenance univoque de l'énoncé à l'une ou l'autre des trois dimensions de notre domaine. Le troisième critère était relié à la clarté de l'énoncé pour les sujets visés par l'étude. Il faut se rappeler que les sujets n'ont pas tous reçu une formation en mesure et évaluation. En conséquence, l'usage de termes d'évaluation trop nuancés risquait, selon nous, de leur créer des problèmes de compréhension, ce qui aurait pu nuire à la validité de contenu du questionnaire.

Nous avons construit, dans un premier temps, un questionnaire présentant des phrases à compléter portant sur les aspects suivants: l'évaluation des apprentissages, les examens, la note scolaire, le classement des élèves, le rendement scolaire de l'élève, le bulletin scolaire. Les phrases complétées par vingt enseignants du primaire nous ont permis de procéder à une première vérification partielle de la pertinence de nos catégories.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à un inventaire de plusieurs écrits dans le domaine de l'évaluation des apprentissages: les écrits du MEQ, du Conseil supérieur de l'éducation, des auteurs québécois, des auteurs américains, des auteurs européens. Cet inventaire nous a permis de faire ressortir d'autres énoncés complémentaires. En effet, 70 énoncés ont été retenus.

Validation des catégories et des énoncés

Nous avons soumis les énoncés retenus à neuf juges choisis parmi les professeurs d'université spécialistes en mesure et évaluation au Québec. La tâche des juges consistait à se prononcer sur la pertinence de chaque énoncé par rapport à la catégorie dans laquelle il est placé. Aussi, ils ont dû nous indiquer le degré de clarté de chaque énoncé. Selon les réponses des juges, les énoncés ont été revus et corrigés. Soixante énoncés furent conservés pour la première ébauche du questionnaire (voir en annexe).

Le questionnaire retenu invitait le sujet à réagir à chaque énoncé en se situant, par rapport à l'énoncé, sur une échelle bipolaire en cinq points allant de «fortement en désaccord» à «très en accord». L'utilisation d'une échelle bipolaire en cinq points implique qu'il y a un point neutre, le point 3. Celui-ci vise à faciliter la tâche du sujet en ne l'obligeant pas à polariser sa réponse lorsqu'il se sent indifférent ou incertain face à un énoncé donné, situation pouvant invalider l'information recherchée.

Voici un exemple d'énoncé :

Je crois qu'évaluer l'apprentissage d'un élève, c'est avant tout de le situer par rapport aux normes acceptées par une société donnée.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Indécis(e)
4. D'accord
5. Très en accord

Mise à l'essai du questionnaire

Nous avons soumis le questionnaire à dix enseignants d'une école primaire pour qu'ils y répondent et qu'ils nous indiquent les énoncés qui leur semblaient ambigus. Cette opération nous a permis de vérifier la clarté des énoncés qui composaient le questionnaire. Certains ajustements mineurs ont été apportés, par suite de cette mise à l'essai.

Les sujets

Notre instrument s'intéresse aux croyances des enseignants titulaires du primaire. Les enseignants spécialisés (orthopédagogues, enseignants d'éducation physique, de musique ou d'anglais, enseignants du préscolaire) ne faisaient pas partie de notre échantillon. Nous avons choisi l'ordre d'enseignement primaire parce que les nouveaux programmes d'études, qui véhiculent la nouvelle orientation du ministère de l'Éducation du Québec en matière d'évaluation des apprentissages, étaient en usage depuis plus longtemps au primaire. Nous n'avons retenu que les enseignants titulaires parce qu'ils sont considérés comme des «généralistes» ayant comme tâche d'enseigner la presque totalité des programmes inscrits à l'horaire de l'élève. Nous avons tout lieu de croire qu'un tel contexte favorisait, chez ces enseignants, la formation de croyances envers l'évaluation qui ne soient pas reliées à la spécificité de l'enseignement d'une seule discipline donnée, ce qui pourrait être le cas des enseignants du secondaire qui, en majorité, sont des spécialistes de l'enseignement d'une discipline particulière.

Les sujets, au nombre de 268, provenaient des écoles primaires de huit commissions scolaires de la Montérégie. Ces sujets ont répondu au questionnaire entre décembre 1990 et janvier 1991.

Vérification des qualités métriques du questionnaire

Le questionnaire soumis aux répondants présente soixante énoncés (voir en annexe) recouvrant les trois dimensions théoriquement définies dans les pages précédentes. Il s'agit de l'évaluation basée sur une approche psychoéducative (APSY), de l'évaluation basée sur les objectifs de comportement (AOBJ) et de l'évaluation basée sur une approche écologique (AECO). Pour la validation du questionnaire, nous avons procédé à l'analyse des items de chaque dimension, à la vérification de la stabilité des échelles qui représentent les dimensions et au calcul des intercorrélations entre les échelles. Nous avons complété l'opération de validation par une analyse factorielle afin de vérifier la structure factorielle et l'univocité des énoncés.

Tableau 1
Données statistiques se rapportant à l'échantillon

Répartition selon l'âge			
Moins de 20 ans	De 20 à 30 ans	De 31 à 40 ans	De 41 à 50 ans
6,1 %	28,4 %	58,3 %	7,2 %
n = 16	n = 75	n = 154	n = 19

Répartition selon l'expérience				
Moins de 5 ans	De 5 à 10 ans	De 11 à 15 ans	De 16 à 20 ans	Plus de 20 ans
4,5 %	9,1 %	10,6 %	23,5 %	52,3 %
n = 12	n = 24	n = 28	n = 62	n = 138

Répartition selon la formation académique					
Brevet A	Brevet B	Brevet C	Certificat	Baccalauréat	Maîtrise et +
16,3 %	13,6 %	3,4 %	13,3 %	49,6 %	3,8 %
n = 43	n = 36	n = 9	n = 35	n = 131	n = 10

Analyse des items

L'analyse des items par la procédure *Reliability* de SPSS nous a conduits à rejeter 17 items dont les coefficients de corrélation item-test étaient inférieurs à 0,30. Ces items influençaient à la baisse le coefficient alpha de l'échelle à laquelle ils appartenaient. Il s'agissait de quatre items de l'échelle APSY, de six items de l'échelle AOBJ et de six items de l'échelle AECO. L'analyse d'items des 43 énoncés résiduels nous a donné les résultats qui apparaissent au tableau 2.

Tableau 2

Moyenne, écart-type et coefficient alpha de Cronbach
pour chacune des trois échelles (n = 235)*

	APSY	AOBJ	AECO
Nombre d'énoncés	15	14	14
Moyenne	44,02	54,29	47,37
Écart-type	9,49	6,17	7,48
Coefficient alpha de Cronbach	0,86	0,81	0,83
Corrélation item-total la plus faible	0,31	0,31	0,31

* Pour cette analyse, seuls les sujets ayant donné des réponses complètes aux trois échelles ont été retenus.

Les valeurs des coefficients alpha nous permettent de conclure que chaque échelle possède une consistance interne acceptable.

La vérification de la stabilité des échelles

Pour vérifier si l'on obtenait des estimations comparables des coefficients alpha d'un groupe à un autre, nous avons divisé les 268 sujets en deux sous-groupes. Afin d'obtenir deux sous-groupes ayant un nombre de sujets presque identique, nous avons utilisé la variable **formation académique** pour des raisons purement pratiques. Un groupe était formé des sujets ayant obtenu un baccalauréat (131) et l'autre, des sujets provenant des autres catégories (133). Nous avons soumis les 43 énoncés à une analyse d'items pour chacun des sous-groupes. Le tableau 3 présente les résultats obtenus.

Tableau 3

Coefficients alpha de chaque échelle pour les deux sous-groupes
constitués d'après la formation académique

	Échelles					
	APSY		AOBJ		AECO	
	G1*	G2	G1	G2	G1	G2
Coefficients alpha	0,84	0,88	0,82	0,79	0,83	0,83

* G1: groupe 1 (n = 120); G2: groupe 2 (n = 113)

Corrélations entre les échelles

Un calcul des corrélations entre les trois échelles (tableau 4) nous a permis de constater qu'il existe certains liens entre les échelles. Si le lien entre l'échelle APSY et l'échelle AOBJ semble faible (-0,12), les liens entre APSY et AECO (-0,31), entre AOBJ et AECO (0,24) apparaissent plus importants. Ces résultats suggèrent qu'il y a une plus grande distance entre l'échelle AECO et l'échelle APSY qu'entre l'AOBJ et l'APSY; par ailleurs, l'AECO et l'AOBJ présentent certaines ressemblances partielles. Ces corrélations semblent refléter la chronologie des approches.

Tableau 4
Intercorrélations entre les trois échelles

	APSY	AOBJ	AECO
APSY	1,0000	-0,1229	-0,3083
AOBJ		1,0000	0,2407
AECO			1,0000

Analyse factorielle des énoncés retenus

Deux analyses factorielles (analyses en composantes principales) ont été effectuées. La première visait à étudier le comportement des énoncés non retenus et à estimer la perte d'information due au rejet de ces énoncés: elle portait donc sur les 60 énoncés de la version originale. Les résultats de cette analyse nous ont amenés à faire les considérations suivantes:

- 1) les réponses des sujets au questionnaire pouvaient être étudiées sous l'angle d'une structure multidimensionnelle à trois facteurs;
- 2) les énoncés rejetés par l'analyse des items nous apparaissaient être des énoncés qui contribuaient à la formation de facteurs secondaires.

Ces considérations nous ont permis de mieux cerner les limites de l'instrument par rapport au domaine défini. Dans un contexte de recherche, l'instrument permet une mesure valable des croyances à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

La deuxième analyse factorielle visait à vérifier la structure factorielle des 43 énoncés retenus. Le tableau 5 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 5
Matrice factorielle des 43 énoncés après rotation oblique

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Variance expliquée	17,1%	10,5%	8,5%
Valeurs propres	7,33	4,49	3,67
Énoncés	Saturation	Saturation	Saturation
Psy20	-0,79		
Psy19	-0,72		
Psy17	-0,71		
Psy12	-0,71		
Psy18	-0,70		
Psy11	-0,68		
Psy16	-0,64		
Psy14	-0,60		
Obj9	+0,55	0,30	(énoncé équivoque)
Psy10	-0,55		
Psy13	-0,51		
Psy2	-0,47		
Obj12	+0,45	0,38	0,36 (énoncé équivoque)
Psy4	-0,44		
Psy3	-0,40		
Psy1	-0,32		
Psy7	-0,31		
Obj20		0,71	
Obj15		0,68	
Obj13		0,63	
Obj4		0,61	
Obj5		0,61	
Obj11		0,56	
Obj8		0,52	
Obj17		0,48	
Obj19		0,48	
Obj6		0,48	
Obj2		0,46	
Obj16		0,39	
Eco17			0,71
Eco6			0,65
Eco18			0,65
Eco8			0,65
Eco3			0,60
Eco4			0,58
Eco19			0,57
Eco2			0,57
Eco20			0,55
Eco14			0,48
Eco10			0,48
Eco15			0,44
Eco7			0,38
Eco5			0,30

Les données du tableau 5 permettent de relever deux énoncés équivoques. En effet, les énoncés Obj9 et Obj12 présentent chacun une saturation moins forte sur leur facteur d'appartenance théorique (approche par objectif) que sur le facteur 1 (approche psychoéducative). Une analyse du contenu de ces énoncés nous permet de croire qu'ils appartiennent toutefois à la dimension «Obj».

Les résultats des diverses analyses effectuées nous ont permis de conclure que l'instrument élaboré mesure bien les croyances reliées à chacune des trois approches d'évaluation des apprentissages. À des fins de recherche, l'instrument présente une validité et une fiabilité acceptables (Louis, 1991).

Description des croyances des sujets de notre échantillon

Nous avons utilisé l'instrument pour étudier les croyances des sujets à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Nous sommes conscients des réserves qu'il faut avoir lorsque les sujets qui ont servi à valider l'instrument sont les mêmes que nous utilisons pour décrire les croyances.

Pour faciliter nos analyses, nous avons calculé le score moyen de l'ensemble des sujets à chacune des échelles. Rappelons que chaque sujet était invité à exprimer soit son accord, son désaccord ou son indifférence ou indécision face à ces énoncés de croyances. Le score moyen du sujet devient alors une expression de sa position face aux croyances relatives à l'approche d'évaluation considérée. Le tableau 6 présente la répartition des sujets selon leur niveau d'adhésion aux trois approches.

Tableau 6
Position des sujets par rapport aux croyances
reliées aux trois approches

Catégorie de réponse	Croyances reliées aux trois approches		
	APSY	AOBJ	AECO
Désaccord	20,8 %	0,4 %	4,8 %
Indécision	47,5 %	15,0 %	48,4 %
Accord	31,7 %	84,6 %	46,8 %

Conclusion

Il a été possible d'élaborer un instrument permettant de mesurer les croyances des enseignants du primaire par rapport à l'évaluation des apprentissages. L'utilisation de cet instrument nous a permis de noter que l'approche basée sur les objectifs de comportement semble être celle qui est la plus favorisée par les enseignants de l'étude. L'approche écologique, avec 46,8 % d'enseignants, vient en deuxième position dans la faveur des répondants. On y observe, cependant, un taux relativement élevé d'enseignants indécis. Cette observation s'explique dans la mesure où l'on reconnaît qu'il s'agit là d'une approche plutôt prospective. Cette approche n'a pas fait encore l'objet d'application pratique généralisée dans le milieu scolaire québécois. Les enseignants de notre étude ne posséderaient donc pas de références pratiques pour juger de la pertinence d'une telle approche dans le contexte de la classe tel que nous le connaissons actuellement.

L'approche psychoéducative présente le taux le plus élevé d'enseignants qui y sont défavorables (20,8%). Nous notons également que plus de 47% des enseignants se montrent indécis face à cette approche. Si l'on considère que cette approche représente, selon nous, celle que les responsables de l'éducation au Québec veulent changer, ce taux d'indécision retient notre attention. Nous ne pouvons pas attribuer ce résultat à un manque de familiarité des enseignants en regard de cette approche. Ce résultat refléterait plutôt la situation des enseignants qui font face à une période d'inconfort entre leurs pratiques actuelles et celles qui sont proposées comme changement à leurs pratiques.

De façon générale, les taux élevés d'indécision observés pour l'approche écologique et pour l'approche psychoéducative permettent de jeter un éclairage sur le sens des changements en matière d'évaluation des apprentissages, compte tenu des considérations suivantes.

La première considération porte sur l'importance et l'utilité des croyances dans la formation d'un système de références sociales et professionnelles d'un groupe vers la réalisation satisfaisante d'une tâche. La deuxième considération porte sur la prévision selon laquelle une personne qui exprime une position non polarisée (indécision, par exemple), face à un ensemble de croyances reliées à un objet, sera plus disposée à se conformer à la position de son groupe d'appartenance que ne le serait une personne qui affiche une position nettement polarisée. Dans la mesure où ces considérations sont valables, conscients toutefois des limites assez restrictives de notre étude, nous sommes portés à croire que l'approche

basée sur les objectifs de comportements gagnera de plus en plus de terrain auprès des enseignants du primaire.

Références

- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Bloom, B. S. (1970). Toward a theory of testing which includes measurement-evaluation-assessment. In M.C. Wittrock et D.E. Willey (Éds.), *The evaluation of instruction: issues and problems*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et Recherche*, 1(1), 15-34.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'évaluation dans le système éducatif, cadre général et perspective de développement*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R.L. Thorndike (Éd.), *Educational measurement* (2^e éd. p. 443-507). Washington, D.C.: American Council on Education.
- Doyle, W. et G. A. Ponder (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8, 1-12.
- Eisenhart, M. A. et al. (1985). *Teaching as a complex beliefs system: implication for understanding teachers and educational reform*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago (April).
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16(2), 233-239.
- Fishbein, M. et Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Glaser, R. et A. J. Nitko (1971). Measurement in learning and instruction. In R.L. Thorndike (Éd.), *Educational measurement* (p. 625-670). Washington, D.C.: American Council on Education.
- Guba, E. G. (1969). The failure of educational evaluation. *Educational Technology*, 9(5), 29-38.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: how teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 44-254.
- Howell, K. W. et al. (1979). *Evaluating exceptional children: a task analysis approach*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Éditions Ville-Marie.
- Louis, R. (1991). *Mesure des croyances des enseignants du primaire relatives à trois approches d'évaluation des apprentissages*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: bilan fonctionnel et plan d'action*. Direction de l'évaluation pédagogique, doc.16-7510-01.
- Nadeau, M.-A. (1981). *L'évaluation de programme, théorie et pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Paquette, C. (1980). L'évaluation ouverte et participative. In C. Paquette, G. E. Hein et M. Q. Patton (Éds). *Évaluation et pédagogie ouverte* (p. 113-167). Victoriaville: Les Éditions NHP.
- Patton, M. Q. (1980). Un nouveau paradigme de recherche en évaluation. In C. Paquette, G. E. Hein et M. Q. Patton (Éds). *Évaluation et pédagogie ouverte* (p. 15-52). Victoriaville: Les Éditions NHP.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- RAPSODIE (Groupe) (1979). Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche action dans l'enseignement primaire genevois. In L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud (Éd.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 68-108). Berne: Peter Lang.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steffle, V. R., Reich et McClaran (1971). Some eliciting and computational procedures for descriptive semantics. In P. Kay (Éd.), *Explorations in mathematical anthropology*. Cambridge: MIT Press.
- Stufflebeam, D. I., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. I., Merriman, H. O. et Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation* (traduction de Jules Dumas). Victoriaville: Les Éditions HHP.
- Waugh, R. F. et Punch, K. F. (1985). Teacher receptivity to system-wide change. *British Educational Research Journal*, 11(2), 113-121.
- Wittrock, M. C. (1970). The evaluation of instruction: cause-and-effect relations in the naturalistic data. In M.C. Wittrock et D.E. Wiley (Éds.) *The evaluation of instruction: issues and problems*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Worthen, B. R. et Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: theory and practice*. Belmont, CA.: Wadsworth Publishing.

ANNEXE

LISTE DES ÉNONCÉS DU QUESTIONNAIRE

Numéro	Énoncé	Dimension	Forme finale
01	Je crois que dans une classe, il y a des élèves brillants qui réussiront et des moins brillants qui ne réussiront pas.	APSY	PSY1
02	Je crois que les élèves ont besoin de se situer les uns par rapport aux autres, il faut donc développer chez eux le sens d'une saine compétition.	APSY	PSY2
03	Je crois que les différences dans le niveau intellectuel des élèves expliquent les inégalités de réussite scolaire.	APSY	PSY3
04	Je crois qu'évaluer l'apprentissage d'un élève, c'est avant tout de le situer par rapport aux normes acceptées par une société donnée.	APSY	PSY4
05	Je crois que les élèves qui réussissent bien sont ceux qui sont intelligents.	APSY	énoncé omis
06	Je crois que les actes humains peuvent être décrits de façon précise et objective.	AOBJ	énoncé omis
07	Je crois que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la clarté avec laquelle les objectifs sont formulés.	AOBJ	OBJ2
08	Je crois qu'il est impossible de juger de l'efficacité d'une action sans connaître préalablement les résultats attendus.	AOBJ	énoncé omis
09	Je crois que la définition des objectifs de l'enseignement est le point de départ de toute évaluation.	AOBJ	OBJ4
10	Je crois que pour bien évaluer, il est important d'avoir des objectifs clairement définis.	AOBJ	OBJ5

11	Je crois qu'enseigner à partir des objectifs terminaux et intermédiaires, c'est réduire l'éducation à sa plus simple expression.	AECO	énoncé omis
12	Je crois que chaque élève est unique. En conséquence, l'évaluation des apprentissages doit être personnalisée à chaque élève.	AECO	ECO2
13	Je crois qu'il faut concevoir une approche d'évaluation qui tienne compte de chaque enfant et de son interaction avec son environnement.	AECO	ECO3
14	Je crois que l'évaluation des apprentissages d'un élève doit tenir compte de son habileté, de sa motivation, et de ses résultats antérieurs.	AECO	ECO4
15	Je crois que les tests et les examens sont insuffisants pour évaluer les apprentissages d'un élève.	AECO	ECO5
16	Je crois que les tests d'intelligence administrés par le psychologue de l'école permettent de mieux classer l'élève.	APSY	énoncé omis
17	Je crois que les tests standardisés sont importants dans les écoles.	APSY	PSY7
18	Je crois que les élèves apprennent mieux quand ils sont répartis en groupe fort, groupe moyen et groupe faible.	APSY	énoncé omis
19	Je crois que la difficulté d'apprentissage d'un élève est avant tout reliée à son potentiel intellectuel.	APSY	énoncé omis
20	Je crois que la moyenne des notes obtenues par un élève donne une bonne indication du rendement scolaire de l'élève.	APSY	PSY10
21	Je crois qu'évaluer c'est avant tout vérifier si les objectifs du programmes sont atteints par les élèves.	AOBJ	OBJ6

22	Je crois que les objectifs ont l'avantage de définir pour les élèves ce que l'enseignant juge important.	AOBJ	énoncé omis
23	Je crois que les résultats scolaires des élèves doivent être exprimés par rapport à des objectifs réussis.	AOBJ	OBJ8
24	Je crois que les notes en pourcentage ou en lettre doivent être remplacées par des symboles indiquant si l'élève a atteint ou non les objectifs du programme d'étude.	AOBJ	OBJ9
25	Je crois que seulement les objectifs définis dans le programme d'étude doivent faire l'objet d'évaluation d'apprentissage des élèves.	AOBJ	énoncé omis
26	Je crois que la meilleure façon d'évaluer un élève, c'est de l'observer en classe, en interaction avec la matière et avec les autres élèves de la classe.	AECO	ECO6
27	Je crois que pour évaluer les apprentissages d'un élève, il suffit de l'observer en classe.	AECO	ECO7
28	Je crois que l'évaluation doit comprendre la description et l'analyse de l'environnement dans lequel est placé l'élève.	AECO	ECO8
29	Je crois qu'une observation systématique des élèves est suffisante pour évaluer l'apprentissage des élèves.	AECO	énoncé omis
30	Je crois que les résultats de l'évaluation de l'élève doivent être traduits en fonction de la qualité plutôt qu'en fonction de la quantité.	AECO	ECO10
31	Je crois que la division des programmes d'étude en objectifs facilite grandement l'évaluation.	AOBJ	OBJ11
32	Je crois que les résultats des évaluations ne doivent pas être exprimés en notes mais plutôt sous forme d'objectifs réussis par l'élève.	AOBJ	OBJ12

33	Je crois qu'évaluer, c'est situer l'élève par rapport aux objectifs du programme d'étude.	AOBJ	OBJ13
34	Je crois que la difficulté d'apprentissage d'un élève est avant tout reliée aux objectifs préalables qui n'ont pas été maîtrisés.	AOBJ	énoncé omis
35	Je crois qu'il n'y a pas d'évaluation objective sans une détermination claire des objectifs à enseigner.	AOBJ	OBJ14
36	Je crois que la note provenant d'un examen, tout comme le nombre d'objectifs réussis par l'élève, ne renseignent pas sur le développement de celui-ci.	AECO	énoncé omis
37	Je crois qu'accorder une grande importance à la note ou au nombre d'objectifs réussis par un élève, c'est masquer la complexité du processus d'apprentissage.	AECO	énoncé omis
38	Je crois que la façon dont l'élève s'y prend pour arriver à la réponse est suffisante pour évaluer l'apprentissage de l'élève.	AECO	énoncé omis
39	Je crois que l'évaluation ne doit pas sanctionner la réussite ou l'échec d'un élève mais plutôt aider à comprendre le processus d'apprentissage de l'élève.	AECO	ECO14
40	Je crois que le jugement de l'enseignant, même s'il est subjectif, est préférable au résultat d'un test.	AECO	ECO15
41	Je crois que situer l'élève en fonction du groupe est une bonne façon de rendre l'évaluation équitable.	APSY	PSY11
42	Je crois que les notes situant l'élève par rapport au groupe jouent un rôle important pour motiver les élèves à apprendre.	APSY	PSY12
43	Je crois que la façon la plus impartiale d'évaluer les élèves, c'est d'utiliser des résultats obtenus par des tests administrés à tous les élèves en même temps.	APSY	PSY13

44	Je crois que le bulletin scolaire, qui situe l'élève par rapport au groupe, répond bien aux besoins des parents et des autres enseignants.	APSY	PSY14
45	Je crois que le classement des élèves doit être basé sur les examens administrés par la commission scolaire.	APSY	énoncé omis
46	Je crois que comparer la performance de l'élève par rapport à celle des autres élèves de la classe est à la fois humain et essentiel pour l'individu et la société.	APSY	PSY16
47	Je crois que les notes exprimant la position de l'élève par rapport au groupe sont un indicateur fiable du rendement scolaire de l'élève.	APSY	PSY17
48	Je crois que les notes indiquant la position de l'élève par rapport au groupe prédisent assez bien la réussite scolaire de l'élève pour la prochaine année.	APSY	PSY18
49	Je crois que la moyenne du groupe auquel appartient l'élève est un renseignement utile pour les parents et les élèves.	APSY	PSY19
50	Je crois que situer l'élève en fonction du groupe est une bonne façon de rendre objective l'évaluation.	APSY	PSY20
51	Je crois qu'il n'y a pas d'évaluation objective sans une précision du programme d'étude en comportements observables.	AOBJ	OBJ16
52	Je crois que la promotion d'un élève à une classe supérieure doit se faire en fonction du nombre d'objectifs réussis par l'élève.	AOBJ	OBJ17
53	Je crois que l'enseignant doit s'assurer que l'élève a maîtrisé chaque objectif donné avant de passer à un autre objectif.	AOBJ	énoncé omis

54	Je crois que l'enseignant qui ne suit pas les objectifs du programme d'étude peut difficilement faire une bonne évaluation des apprentissages de l'élève.	AOBJ	OBJ19
55	Je crois que l'évaluation doit consister en une appréciation du degré d'atteinte des objectifs du programme par les élèves.	AOBJ	OBJ20
56	Je crois que le recours à l'intervention d'un travailleur social auprès de l'élève peut améliorer l'apprentissage de l'élève.	AECO	énoncé omis
57	Je crois que l'évaluation doit porter sur les conditions d'apprentissage de l'élève.	AECO	ECO17
58	Je crois que, pour évaluer l'apprentissage, il faut être capable de décrire la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage.	AECO	ECO18
59	Je crois qu'il faut accorder une place importante à l'évaluation que l'élève fait lui-même de son apprentissage.	AECO	ECO19
60	Je crois que l'évaluation que l'élève fait lui-même de son apprentissage est importante.	AECO	ECO20