Document generated on 04/18/2025 10:24 p.m.

Mesure et évaluation en éducation

PROFIL D'ÉVALUATION : UNE ANALYSE POUR PERSONNALISER VOTRE PRATIQUE, Bélair, Louise M., Montréal : Éditions de la Chenelière, 107 pages, 1995

Serge P. Séguin

Volume 18, Number 1, 1995

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1092491ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1092491ar

See table of contents

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

Explore this journal

Cite this review

Séguin, S. P. (1995). Review of [*PROFIL D'ÉVALUATION : UNE ANALYSE POUR PERSONNALISER VOTRE PRATIQUE*, Bélair, Louise M., Montréal : Éditions de la Chenelière, 107 pages, 1995]. *Mesure et évaluation en éducation*, *18*(1), 125–126. https://doi.org/10.7202/1092491ar

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'ÉVALUATION SCOLAIRE : DÉCODER SON LANGAGE
Barlow, Michel
Lyon : Chronique sociale, 1992

Dès le premier chapitre de son ouvrage, Michel Barlow analyse le phénomène de l'évaluation en se référant au modèle théorique de la représentation. Grâce à cet éclairage, chaque personne peut explorer et comprendre davantage sa façon d'envisager l'action évaluative en se référant à son propre vécu, à ses expériences dans ce domaine, à ses acquis expérienciels associés à l'évaluation. Bien sûr, celle-ci apparaît pour tous comme un processus ; reste à savoir quelle description chacun donne de celui-ci. Le deuxième chapitre explore quelques réponses à cette question en mettant à profit la technique des jeux. Puis, au troisième chapitre, Barlow aborde explicitement la communication. C'est d'abord le modèle classique qui sert de fondement à l'analyse de l'évaluation avec ses composantes habituelles: l'enseignant en tant qu'émetteur, l'élève en tant que récepteur, l'évaluation en tant que message, etc. Puis l'auteur exploite les diverses composantes de la communication verbale pour soutenir et nuancer son analyse. Le vocabulaire que l'enseignant utilise habituellement pour exprimer ses évaluations, la grammaire et la stylistique qu'il applique dans ce discours sont tour à tour mis à contribution aux chapitres 4, 5 et 6. Des exemples nombreux et variés illustrent le propos.

Dépassant le niveau de la communication verbale, Barlow atteint ceux peut-être encore plus significatifs (et certainement plus rares dans la littérature sur l'évaluation scolaire), d'abord de la symbolique de cette évaluation qu'il observe à la fois dans les caricatures, les archétypes et la mythologie (chapitre 7), puis de l'analyse psychologique et donc de la prise en compte des réactions des personnes engagées en évaluation, surtout le maître et encore plus l'élève (chapitre 8), et enfin de l'analyse philosophique, où son regard se pose sur les divers modèles sous-jacents à l'action évaluative et où des pistes de réflexion sont explorées au-delà des multiples contradictions des droits de la personne, qu'il s'agisse de l'adulte ou de l'enfant. Enfin, une culture religieuse entrevue globalement pose quelques balises inédites (chapitre 10).

Dans son ouvrage, Barlow adopte un grand nombre de points de vue ; ainsi parvient-il à nuancer et à enrichir tant la notion de communication que celle d'évaluation scolaire. Ce sont là deux réalités que la plupart des auteurs traitent souvent trop étroitement. Ceci dit, il faut reconnaître que, dans son ensemble, l'argumentation de Barlow tend à démontrer deux thèses qui ressortent avec plus d'évidence :

- le concept d'évaluation en est un aux multiples facettes et aux significations plutôt instables ; la standardisation ou l'unification de la communication évaluative n'est pas prête de se réaliser, fût-elle souhaitable ;

- la personnalité de l'évaluateur, sa culture et ses valeurs pèsent lourdement sur les résultats de l'évaluation pédagogique, ce qui en accentue, bien sûr, l'instabilité interpersonnelle.

Bien que la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative ne soit pas suffisamment marquée, à notre avis, il semble que le discours se rapporterait plutôt à l'évaluation sommative, tant en ce qui a trait aux analyses critiques qu'en ce qui concerne les conseils extraits de ces analyses. L'évaluation formative pourrait même être exclue du discours, d'autant plus que de plus en plus d'auteurs la présentent comme une composante de la didactique.

Le modèle de la communication évoqué par Barlow lui a permis de multiplier les angles d'attaque de son analyse de l'action évaluative. C'est ainsi qu'il a traité de la source immédiate de toute communication : les représentations. Puis, il a considéré les moyens habituels de communication, soit le langage sous ses différents aspects : vocabulaire, grammaire et stylistique. Enfin, il a même abordé la source profonde de la communication : l'interaction humaine et les attitudes ou les réactions affectives qu'elle suscite.

Alors s'impose la conclusion suivante : il y a une psychologie de l'évaluation pédagogique et même une «nouvelle psychologie, définissant un homme de communication» (Mucchielli, 1993). Les principes de cette psychologie s'appliquent tant dans les gestes d'évaluation que dans les autres actions pédagogiques. L'action évaluative ne peut pas être envisagée comme une entité objective, comme un processus indépendant des humains qui le vivent. Elle est la réaction de l'enseignant (avec toute sa personnalité) en présence des actions accomplies par l'élève. Autrement dit,

> Les comportements scolaires des élèves résultent en des produits finis de toute sorte, en des tâches scolaires réalisées avec plus ou moins de perfection. Ces produits ont une caractéristique stimulus tant pour les élèves, qui réagissent à leurs propres comportements, que pour les enseignantes, qui répondent également de façon différenciée à ces stimuli de leurs élèves. Or, dans ce dernier cas, une des catégories de réponses très fréquente... [ce sont] ... les résultats scolaires [qui] peuvent être considérés

comme les indices des comportements scolaires des élèves tels que perçus, interprétés et jugés par le milieu scolaire. Ce sont donc des indices plus ou moins fidèles ou plus ou moins marqués par leur caractère indirect. (Morissette, 1981, p. 72).

RÉFÉRENCES

MORISSETTE, D. (1981). Les inégalités scolaires au secondaire : une application longitudinale du paradigme du béhaviorisme social. Québec : Université Laval. (Les cahiers d'ASOPE)

MUCCHIELLI, Alex (1993). La nouvelle psychologie. Paris : Presses universitaires de France.

Dominique Morissette
Université du Québec à Trois-Rivières