

## Mesure et évaluation en éducation



# La mesure : variations culturelles sur le thème ADMEE

Linda Allal

Volume 19, numéro 3, 1997

Variations culturelles sur le thème ADMEE

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091393ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091393ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

### ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer ce document

Allal, L. (1997). La mesure : variations culturelles sur le thème ADMEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1091393ar>

## **La mesure : Variations culturelles sur le thème ADMEE**

**Linda Allal**  
**Université de Genève**  
*rédatrice européenne*

Le couple « Mesure et Évaluation » vit en cohabitation depuis longtemps en Amérique du Nord. On les trouve ensemble, côte à côte, dans les intitulés désignant des départements en sciences de l'éducation, des options de maîtrise et de doctorat, des colloques et rencontres scientifiques. C'était donc tout naturel de créer au Québec, en 1977, une *Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation* (ADMEE). La revue de cette association a d'abord pris parti pour un membre du couple en s'intitulant *Mesure en éducation* (premier numéro paru en janvier 1978). Cinq ans plus tard, le couple s'est réuni dans le nouveau titre qui demeure aujourd'hui celui de la revue : *Mesure et évaluation en éducation*.

Des contacts entre les membres de l'association canadienne, notamment par l'intermédiaire de sa présidente, Louise Bélair, et des chercheurs européens ont encouragé la participation de ces derniers à la revue et ont incité, en 1986, la création d'une association soeur « ADMEE-Europe ». Cette création a donné une nouvelle impulsion aux rencontres annuelles sur l'évaluation, lancées en 1977 par des chercheurs belges et suisses. Les congrès et colloques de l'association réunissent aujourd'hui un public croissant de chercheurs et de formateurs provenant des trois pays de l'Europe francophone, d'autres pays latins (Espagne, Italie, Portugal) et de pays africains d'expression française.

Au moment de la création de l'ADMEE-Europe, un débat très animé s'est instauré au sujet du titre de l'association. Les avantages de garder le même sigle que l'association canadienne paraissaient évidents mais l'idée de maintenir le mot « mesure » posait problème. Un compromis a été trouvé au fil des débats : le terme « mesure » a été remplacé par celui de « méthodologies », terme jugé plus acceptable... surtout au pluriel. C'est ainsi que

*l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation* (ADMEE-Europe) a vu jour.

Plusieurs références peuvent aider à situer les fondements de cette culture d'évaluation « sans mesure » qui tend à dominer les débats et les travaux en Europe francophone. Dans la dichotomie proposée par Ardoino et Berger (1989), la mesure est un processus de quantification relevant du domaine du « contrôle », technocratique ou bureaucratique, alors que l'« évaluation » se définit comme un processus d'attribution de sens, d'interrogation sur des valeurs, de communication et de négociation entre acteurs sociaux.

Si, chez les spécialistes nord-américains, l'amélioration de l'objectivité de la mesure reste une préoccupation relativement courante, bon nombre de chercheurs en Europe francophone se soucient davantage du « piège de l'objectivisme », évoqué dans ces paroles de Hadji (1989) :

Si l'on prétend pouvoir mesurer un objet, alors que l'on n'est pas véritablement en mesure de pouvoir le faire, pour des raisons qui tiennent à la nature de l'objet (qui ne se réduit pas à ce qui est donné de lui dans l'espace), ou à son ambiguïté (l'« objet » réellement visé — par exemple compétence du producteur — étant distinct de l'objet saisi — la copie produite); alors donc que l'on ne peut que tenter de dire (produire un discours, nécessairement équivoque) ce que l'on voudrait mesurer (saisir dans un système de symboles univoques), on est presque condamné à ne plus savoir ce que l'on dit. Tel est le piège de *l'objectivisme* [...] (p. 93).

Hadji estime que le problème principal pour l'évaluateur « n'est pas de trouver la vraie valeur d'un produit, mais de pouvoir communiquer, d'une façon claire, un jugement porté sur le degré de réalisation d'un projet précis » (p. 100). Pour lui, l'évaluation doit « nourrir un dialogue [...]; parler vrai, ce n'est pas dire la vérité d'un objet, mais donner à un sujet des informations fiables [...], » c'est-à-dire, « dignes de confiance » (p. 105).

Les cadres de référence (psychanalytique, sociologique, philosophique) privilégiés par certains auteurs expliquent leurs réticences à l'égard des opérations de la mesure. Mais, même chez les « amis de la mesure », on rencontre des doutes quant à la pertinence de ces opérations dans le champ de l'évaluation scolaire. Ainsi, Cardinet, spécialiste connu des deux côtés de l'Atlantique pour ses contributions à la théorie de la mesure (cf. travaux sur la généralisabilité de Cardinet et Tourneur, 1985), propose d'analyser les pratiques d'évaluation comme un processus de communication entre enseignant et élèves, plutôt que comme un problème de mesure. Sans exclure un rôle utile pour des « points de repère objectifs » (p. ex., épreuves de

référence externes), Cardinet (1987) situe l'évaluation menée quotidiennement en classe dans une zone de négociation intersubjective :

L'évaluation-dialogue suppose [...] l'existence de plusieurs réalités subjectives en interaction. Les objectifs et les étapes d'apprentissage n'existent pas hors de la classe, [...] mais découlent des représentations des acteurs dans le cadre de leur contrat didactique. C'est pourquoi ces éléments du contrat peuvent évoluer et se modifier en fonction du déroulement de la communication (p. 226).

Cette perspective est présente également dans la notion d'une évaluation formative intégrée à la situation d'apprentissage, visant une « régulation interactive » qui résulte des interactions de l'élève avec l'enseignant, avec ses pairs, avec des outils didactiques, bien plus que de l'application de tel ou tel instrument critérié (Allal, 1983).

En regardant les numéros de la revue publiés depuis cinq ans (volumes 14 à 18), on constate que les différences de positionnement par rapport à la mesure ne s'estompent pas. Dans le numéro spécial de la revue (volume 17 numéro 1) consacré aux *Théories modernes de la mesure*, quatre articles sont d'auteurs nord-américains et deux de spécialistes européens. La disparité est encore plus marquée dans les autres volumes. Du côté des articles d'auteurs européens, le terme « mesure » ne figure pratiquement jamais dans les mots clé ou les titres. Des mesures quantitatives ayant subi un traitement statistique paraissent rarement. Dans le seul article portant sur une question classique de mesure (la fiabilité), il s'agit — fait significatif? — d'une technique destinée au traitement de données qualitatives (Piret, Nizet & Bourgeois, 1995). Du côté des articles d'auteurs canadiens, la problématique de la « mesure » est souvent abordée et s'étend à des objets très variés, dépassant la centration psychométrique classique sur les compétences cognitives. Ainsi, par exemple, on relève dans les deux derniers volumes des contributions sur la « mesure du climat d'apprentissage » (Busugutsala, 1995), la « mesure des croyances des enseignants » (Louis & Trahan, 1995), la « mesure du style parental » (Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995). Pour les européens qui doutent encore que l'on puisse mesurer valablement la maîtrise de l'algorithme de la soustraction, la témérité des chercheurs canadiens est... étourdissante!

Les sensibilités culturelles sont encore bien vivaces — heureusement, sans doute — car elles restent une source de questionnement réciproque dans les échanges entre les membres des deux ADMEE.

## RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1983). L'évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. Mesure et évaluation en éducation, 5 (6), 37-57.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Paris : Andsha.
- Busugutsala, G.G. (1995). Analyse et développement de quelques instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université. Mesure et évaluation en éducation, 17 (3), 5-30.
- Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe : mesure ou dialogue? European Journal of Psychology of Education, 2 (2), 133-144.
- Cardinet, J. & Tourneur, Y. (1985). Assurer la mesure. Berne : Lang.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E. & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. Mesure et évaluation en éducation, 18 (2), 63-80.
- Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils. Paris : Éditions ESF.
- 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), 61-88.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1995). La fiabilité de l'analyse structurale. Mesure et évaluation en éducation, 18 (2), 1-22.