

# La valeur des notes scolaires [suite]

Autor(en): **Barbey, Léon**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **65 (1936)**

Heft 9

PDF erstellt am: **27.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041459>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## La valeur des notes scolaires

(Suite.)

### *Variations des jugements sur un même travail.*

En 1912, MM. Starch et Elliott soumièrent deux compositions d'anglais faites à la fin de la première classe d'une école moyenne (secondaire) à 142 professeurs d'anglais enseignant dans des classes de ce degré ; sur une échelle de 100 points, les notes varièrent pour la première composition entre tous les points de 64 à 98 ; et pour la seconde, de 50 à 98.

Une même expérience fut faite par eux en 1913 autour d'un travail d'histoire de l'Amérique, qui fut coté par 70 maîtres d'histoire entre 43 et 90 points sur 100.

Même contrôle en 1913 sur un travail de géométrie et l'écart fut encore plus grand ; les notes données à ce travail par 118 professeurs de mathématiques couraient toute la gamme de 28 à 92 points sur 100<sup>1</sup>.

Starch soumit, aussi en 1913, les travaux de 10 étudiants en anglais de l'Université de Wisconsin au jugement de 10 professeurs de cette Université ; les variations du même ordre qu'il constata montrèrent que ces variations sont aussi considérables entre maîtres de diverses écoles et maîtres d'un même établissement<sup>2</sup>.

Des recherches analogues ont été menées en Belgique par M. Raymond Buyse dans des classes primaires pour l'évaluation de l'écriture, de l'orthographe, du style (forme), du fond (idées) et de la géométrie théorique, et les résultats furent tout aussi disparates<sup>3</sup>.

### *Variations dans l'usage de l'échelle des notes.*

En 1908, M. M. Meyer s'est appliqué à étudier comment 40 professeurs de l'Université de Missouri ont évalué les travaux de leurs étudiants pendant une période de 5 ans, soit 21,462 étudiants. Toutes les branches sont représentées. Il remarque que le professeur de philosophie a donné la meilleure note (échelle de A à F), la note A, à 55 % des 623 étudiants examinés et la note C à 10 % ; tandis que le professeur de chimie donna la note A à 1 % mais la note C à 60 %. D'autres observations analogues dans l'enquête de Meyer et leur répétition dans les enquêtes faites à l'Université de Harvard par Forster, à celle de Wisconsin par Deaborn, à la Cornell University par Finkelstein, par Wilson et Hoke à l'Université de Iowa (10 prof. ; 12,782 cotes<sup>4</sup>) permettent de remarquer que certains professeurs et certaines écoles ont un principe bien arrêté sur l'usage des notes, mais ce principe n'est pas le même chez tous ; il y a le professeur « tant pis » avec qui les candidats sont voués à une grande proportion d'échecs, et le professeur « tant mieux » avec qui les candidats réussissent beaucoup plus facilement. Cela prouve que le même chiffre, la même note, la même appréciation : bien, insuffisant ou excellent, n'a pas le même sens pour

<sup>1</sup> Daniel Starch, *Educational Psychology*, p. 519 et ss.

<sup>2</sup> *Ib.*, p. 521.

<sup>3</sup> Decroly et Buyse, *Introduction à la Pédagogie quantitative*, Lamertin, Bruxelles 1929 ; pp. 27 et suivantes.

<sup>4</sup> *Ib.*, p. 23.

tous les examinateurs, que leur critère est subjectif et par conséquent sujet à d'amples variations <sup>1</sup>.

On a pu constater encore que le même maître examinant deux fois le même travail à un certain intervalle varie dans sa propre estimation <sup>2</sup>.

Toutes ces conclusions, déjà impressionnantes, sont encore renforcées si l'on considère ce qui se passe dans les interrogations orales. On y pose aux différents candidats des questions de difficulté nécessairement diverse ; quel examinateur peut se vanter d'adapter exactement son jugement à toutes les nuances de ces diverses difficultés ?

\* \* \*

Le moyen de supprimer l'arbitraire de nos notes scolaires peut se trouver par la recherche attentive des causes de cet arbitraire.

Ce qui manque à nos examens pour être justes, c'est d'appeler des réponses dont tous les éléments puissent être exactement dénombrés et exactement évalués. En termes sommaires, il faudrait qu'une réponse contienne 8 éléments indispensables et de même importance pour qu'elle puisse être taxée 8 avec une échelle de notes de 0 à 8 (ou bien 4 éléments valant chacun 2 points, etc.). Une réponse ne peut être jugée ainsi que si la question est posée en termes tels qu'aucune échappatoire n'est possible, que si, la question posée, celui qui connaît la matière ne peut donner qu'une seule bonne réponse, celle qui contient les 4 ou 8... éléments exigibles de tous les candidats. Une épreuve composée d'éléments ainsi dénombrables et évaluables est dite standardisée.

La construction d'une telle épreuve demande beaucoup de soin. Il faut bien des essais et des revisions jusqu'à ce qu'on trouve la formule parfaite de la question à laquelle une seule bonne réponse est possible. Pour s'en assurer, il faut l'appliquer à un grand nombre de candidats jusqu'à ce qu'on trouve qu'elle est réussie de fait au moins par les 75 % des candidats, de l'avis de 75 % des juges. Ce chiffre est exigé par des raisons statistiques dans le détail desquelles je ne puis pas entrer. En gros, ce chiffre est choisi parce qu'il est le milieu entre la pure chance et l'absolue certitude de réussite. Dans la pure chance, il y aura autant d'échecs que de réussites, 50 % de part et d'autre, dans la certitude absolue, 100 % de réussites. L'épreuve est dite alors étalonnée.

On appelle précisément test, une épreuve simple et courte, standardisée et étalonnée dans le sens expliqué ci-dessus.

Les résultats de l'application du test de connaissances scolaires sont alors estimés selon une échelle rigoureusement tarifée : il faut tant d'éléments pour la réussite et chaque élément vaut tant de points sur l'échelle. Cette rigueur permet d'appeler cette échelle, une échelle objective.

Avec une telle échelle et de pareils tests, on a constitué un instrument de mesure des connaissances scolaires qui a le plus de chance d'être un instrument de précision. Et c'est, pour les praticiens de la pédagogie, une bonne raison de consacrer aux travaux des psychologues et surtout des pédagogues expérimentaux une étude approfondie.

Il est impossible d'exposer, dans le cadre d'un article, tout ce qui est acquis dans ce domaine depuis quelques années. Malgré l'inachèvement de ces recherches, bien que cette partie de la pédagogie expérimentale soit encore à l'état d'enfance comme les chercheurs eux-mêmes l'affirment, une œuvre immense

<sup>1</sup> Starch, *op. cit.*, pp. 512 et suivantes.

<sup>2</sup> Decroly et Buyse, *op. cit.*, p. 32 ; Starch, *op. cit.*, p. 523 et 524.

est déjà sur pied. D'autre part, il faut dire aussi que beaucoup de tests ont été « lancés » qui ne sont pas suffisamment au point ; inutile alors d'en parler. En outre, la plupart des tests nous viennent des Etats-Unis d'Amérique ; or la différence de langue et de culture empêche que certains de ces tests valent sans autre chez nous ; il faut les soumettre à une vérification sur un très grand nombre de sujets, puis les adapter, les réessayer jusqu'à ce qu'ils répondent aux qualités de mesure objective, sans quoi il n'est pas légitime de les utiliser. Ainsi en est-il des tests d'orthographe, de lecture, d'histoire, de géographie.

Je me bornerai donc à signaler le *principe* de quelques tests scolaires d'un intérêt général et quelques *découvertes* que leur construction a occasionnées.

(A suivre.)

LÉON BARBEY.

---

## Assemblée annuelle des maîtres secondaires du canton, à Bulle

---

Neuf heures allaient sonner dans une brise tiédie et le ciel jetait des paquets de son bleu si pur dans les forêts et les vallées, parmi les feuillages timides et les rues étroites. Jeudi 14 mai ! C'était le premier beau jour, et Bulle voyait accourir à sa foire tout le peuple de Gruyère. Neuf heures allaient sonner dans une brise tiédie et les pierres du vieux castel vibrèrent tout à coup sous les pas des nombreux maîtres et maîtresses du corps enseignant secondaire fribourgeois. En effet, ils avaient choisi Bulle comme lieu de leur réunion annuelle, et M. le préfet Delabays leur avait aimablement offert l'antique salle préfectorale pour y tenir leur séance de travail.

Neuf heures enfin sonnèrent, et M. l'inspecteur F. Barbey, président, ouvrit la séance en saluant la présence de M. le directeur de l'Instruction publique Piller, de Mgr Savoy, recteur du Collège, de M. D. Fragnière, directeur de l'Ecole normale d'Hauterive, de M. l'abbé Perrin, curé de Bulle, de MM. L. Maillard et J. Barbey, inspecteurs scolaires, de M. l'abbé C. Delamadeleine, directeur de l'Ecole secondaire de Bulle, et de ses maîtres, organisateurs de la journée, des représentants des écoles secondaires de tous les districts, et de plusieurs religieuses des établissements féminins. Après avoir remercié ces fidèles amis de l'école pour leur collaboration et leur amitié, M. Barbey fit lire le procès-verbal de l'assemblée précédente de Fribourg. Tous nos remerciements à M. Page, de Romont. Avant d'aborder le programme de travail, l'assistance, profondément émue, entendit un hommage vibrant à la mémoire de M. l'abbé Beaud, directeur défunt de l'école de Bulle, que lui adressa son plus ancien collaborateur, M. Noël. Puis, M. Noël souhaita la bienvenue à M. l'abbé Delamadeleine, nouveau directeur, dont l'enthousiaste jeunesse et les brillants débuts sont si prometteurs. L'assistance se leva, recueillie, à la mémoire du laborieux pédagogue qui n'est plus.

Et la séance d'étude commence. M. Barbey ne veut qu'amorcer le sujet annoncé : *Comment l'école secondaire fribourgeoise peut-elle former des hommes de caractère pour l'avenir ?* afin que chacun puisse exposer ses propres opinions.

La jeunesse actuelle est travaillée, sollicitée, par des milieux dangereux et variés. On fait miroiter devant ses yeux des programmes d'action tentateurs. Nos écoles secondaires, unes dans leur diversité, préparent plus de trois mille enfants. Cette jeunesse fournira au pays des prêtres, des hommes d'Etat, des religieux, des pères et mères de famille, des artisans, des commerçants qui formeront l'élite de notre futur corps social. Cette élite, c'est nous qui devons la