

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 48 (1975-1976)

**Heft:** 9

**Artikel:** Analyse des objectifs et évaluation [suite]

**Autor:** Chancerel, J.L.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851950>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel  
SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

## Analyse des objectifs et évaluation

J. L. Chancel

### Chapitre IV

#### DE LA DOCIMOLOGIE CLASSIQUE A L'ADAPTATION DES TESTS AUX FINALITES DE L'EVALUATION

##### Deuxième partie

##### *Les finalités pratiques de l'évaluation* (suite)

##### 3. Classement des finalités selon leur perspective temporelle

L'évaluation porte sur le passé lorsqu'il s'agit de déterminer si un objectif pédagogique a été atteint ou non. Elle porte sur le présent lorsqu'il s'agit d'analyser les besoins actuels de l'élève pour gérer le mieux possible son apprentissage. Elle porte sur l'avenir lorsque le problème est de prédire la performance de l'élève dans une activité qu'il n'a pas encore entreprise. Vérifier qu'un élève connaît le résultat de la multiplication d'un chiffre par un autre chiffre est une évaluation du premier type. Examiner s'il réussit mieux cette opération en s'aidant de réglettes que par une réflexion abstraite correspond à ce que nous appelons la perspective présente. Savoir si cet élève est prêt à aborder les multiplications avec retenues est enfin un exemple de perspective future.

Une perspective passée peut accompagner aussi bien une visée individuelle que collective: les examens courants, contrôlant l'acquisition d'un certain niveau de connaissances, impliquent une visée individuelle; les enquêtes ou les recherches pédagogiques comparant l'efficacité de diverses méthodes, impliquent une visée collective. Il en est de même en ce qui concerne la perspective présente. Les questions intégrées à un cours programmé, ou celles que pose le professeur au

cours de sa leçon, cherchent à faciliter l'apprentissage de l'élève individuel; le travail écrit donné en fin de classe ou les compteurs qui totalisent instantanément les réponses des élèves renseignent au contraire l'enseignant sur l'avancement du travail collectif. La perspective future porte le plus souvent sur des cas individuels (examens d'admission ou d'orientation scolaire), mais on peut citer un certain nombre de recherches visant à l'évaluation des réserves de compétences, qui correspondent à la dernière combinaison. La perspective temporelle correspond donc à un deuxième principe de classement, entièrement indépendant du premier.

Reprenons l'une après l'autre ces trois perspectives, en examinant successivement leurs caractéristiques particulières. La première, illustrée de façon typique par le diplôme traditionnel, a une fonction de certification. Permettant d'attester que telles connaissances ou savoir-faire ont été acquis, elle joue un rôle psychologique et social; elle permet de jalonner un apprentissage et une carrière. Ces points de repère devant résumer les études poursuivies, on comprend que les épreuves d'évaluation de ce type portent essentiellement sur des comportements complexes, manifestant le résultat intégré de tout un ensemble d'apprentissages particuliers. On demandera par exemple à l'élève de rédiger une composition ou, à l'élève-ingénieur, d'établir le plan détaillé de tout un ouvrage. Selon la terminologie de

Bloom, cet essai de totalisation des acquisitions passées correspond à une évaluation sommative. Pour la plupart des diplômes, un seul comportement, même complexe, ne suffit pas à manifester tous les objectifs pédagogiques visés. L'épreuve d'examen doit alors échantillonner toute une série de ces comportements terminaux, de façon à donner à l'examineur le moyen d'estimer sans trop d'erreurs la proportion de ces objectifs qui a été maîtrisée par l'élève. Nous dirons, en reprenant la terminologie de Cronbach, que la méthode suivie est convergente, c'est-à-dire qu'elle cherche à estimer un paramètre unique, avec une marge d'erreur que l'on peut réduire à volonté, à condition de prendre davantage d'informations. Cette convergence permet d'atteindre une exactitude élevée, en même temps qu'un résultat généralement définitif: il est rare qu'un diplôme, une fois acquis, doive être repassé au bout d'un certain nombre d'années. Notons encore une dernière caractéristique fondamentale: le diplôme se réfère à des connaissances, c'est-à-dire à des objectifs pédagogiques précis. Il certifie uniquement que l'élève a atteint ces objectifs.

Examinons en regard les caractéristiques d'une évaluation effectuée dans une perspective présente (voir tableau II). L'exemple le plus typique de ce genre d'évaluation est donné par la question que l'on pose à la fin de chaque cadre dans un cours programmé ramifié. Elle a pour but de vérifier dans quelle

Tableau II *Caractéristiques de l'évaluation selon sa perspective temporelle*

	<i>Passée</i>	<i>Présente</i>	<i>Future</i>
Exemple	Diplôme	Cadre de cours ramifié	Concours d'entrée
Fonction	Certification	Régulation	Orientation
Contenu	Comportement terminal	Prérequis pédagogiques	Aptitudes
Intention	Sommative	Formative	Prédictive
Méthode	Convergente	Divergente	Corrélatrice
Exactitude	Élevée	Perfectible dans le temps	Décroissante avec le temps
Information	Définitive	Instable	Limitée
Référence normative	Objectifs pédagogiques	Hierarchie des apprentissages	Distribution des résultats

mesure l'information apportée par le cadre a été réellement assimilée, si l'élève souhaite recevoir des exercices ou une information supplémentaires, etc. C'est donc une prise d'information destinée à gérer, à réguler le programme de formation. Il ne s'agit pas d'un examen, car l'élève n'a pas encore appris le comportement visé. Il s'agit seulement d'établir un point de repère, en présentant certaines notions critiques, pour susciter une discrimination ou une généralisation importantes. L'épreuve ne portera donc pas, sauf exception, sur le comportement terminal visé, mais portera plutôt sur des connaissances particulières, sur des prérequis, sur des éléments de ce comportement global. C'est ce genre de questions que Bloom appelle «formatives». La méthode de mesure typique de cette perspective est plutôt divergente que convergente, car il s'agit moins de fonder une décision unique et définitive (réussite ou échec à l'examen) que de suggérer des démarches éducatives susceptibles d'aider l'élève. Une épreuve formative peut passer en revue successivement tous les prérequis d'un apprentissage donné et conduire des exercices de rattrapage chaque fois qu'une insuffisance apparaît. La fidélité des conclusions que l'on peut tirer de questions isolées est très certainement assez faible, mais le coût des décisions erronées (faire un exercice qui n'était pas nécessaire, ou ne pas renforcer un apprentissage insuffisant) est

également très léger. L'étape d'évaluation formative suivante aura des chances de corriger les erreurs antérieures. De toute façon, les boucles de prise d'information et d'action correctrice se continueront jusqu'à ce que l'apprentissage visé ait été obtenu. La valeur de l'information fournie par ce genre d'épreuve est donc limitée en elle-même, mais perfectible dans le temps. De plus, les résultats fournis par des épreuves successives doivent évoluer pour suivre les progrès des élèves et non chercher à les caractériser de façon stable, comme dans la perspective passée ou future. Notons enfin sur quoi se fonde l'interprétation des réponses des élèves. L'exploitation des résultats est plus complexe dans la perspective présente que dans la perspective passée, où il s'agissait simplement de savoir si l'objectif pédagogique était atteint ou non. L'interprétation doit faire appel à une théorie de l'apprentissage, en particulier à la notion d'une succession d'étapes, d'une hiérarchie des acquisitions qui devrait avoir été explicitée lors de la mise au point du curriculum. Le test formatif est censé redescendre cette hiérarchie pour explorer les branches de l'organigramme et rechercher les bases qui font défaut à l'élève considéré.

La troisième perspective d'évaluation porte sur le succès futur des élèves. Elle est caractéristique par exemple d'un examen d'admission dans une école secondaire. Il s'agit de savoir si l'élève profitera d'un

curriculum enrichi, ou si, au contraire, une progression trop rapide freinera ses possibilités de progrès. Bien qu'elles servent souvent à effectuer une sélection, nous dirons que les épreuves de ce type ont une fonction d'orientation, parce que la sélection peut être considérée comme un cas particulier d'orientation, dans lequel le devenir des candidats rejetés n'est pas pris en considération. Dans une perspective temporelle future, il est bien évident que l'examen ne peut pas porter directement sur le comportement terminal souhaité, puisqu'il n'a pas encore été appris. On ne peut examiner que les apprentissages passés qui conditionnent l'acquisition des apprentissages futurs. Ce genre d'acquisition constitue ce que l'on appelle les aptitudes au sens large.\* L'intention de ces épreuves étant prédictive, leur méthode de construction s'appuyera sur les techniques de corrélation. En

\* Sans doute, dans la perspective présente, les prérequis pédagogiques peuvent aussi être considérés comme des sortes d'aptitudes. Ils sont cependant beaucoup plus spécifiques que les aptitudes intellectuelles qui interviennent dans le succès à telles ou telles études. De nombreuses recherches expérimentales ont montré que des connaissances trop étroites n'avaient de validité qu'à court terme et que c'était au contraire des aptitudes intellectuelles très générales qui prédisaient le mieux la réussite à longue échéance. Lorsqu'il s'agit de prendre des options à long terme, on utilisera donc des épreuves qui se rapprocheront davantage des tests d'aptitudes psychologiques que des examens portant sur des connaissances scolaires spécifiques.

principe n'importe quel comportement pourra faire l'objet d'une évaluation, pourvu qu'il soit en corrélation avec le succès futur. Naturellement une prédiction à court terme est plus facile qu'une prédiction à long terme, puisque toutes sortes d'événements peuvent intervenir dans la suite des apprentissages.

L'information que peuvent apporter des épreuves prédictives est donc toujours limitée et l'exactitude du pronostic décroît avec le temps. La dernière caractéristique des épreuves à perspective future est qu'elles ne connaissent généralement pas de seuil, comme les épreuves à perspective passée. Un pronostic n'est jamais absolu et on peut seulement dire que les élèves situés dans le haut de la distribution des résultats ont plus de chance de réussite que ceux qui se situent à l'autre extrême. L'information essentielle sur laquelle s'appuie la prédiction est le classement des élèves les uns par rapport aux autres. Il est donc essentiel pour ce genre d'épreuves d'obtenir des résultats très dispersés et une distribution gaussienne des performances est souhaitable dans la majorité des cas. Le mythe de la courbe de Gauss dont se plaignait de Landsheere semble donc dû à une confusion entre les exigences de la perspective future et des deux autres perspectives de l'évaluation.

Le tableau II met sans doute mieux en évidence que les descriptions précédentes la profonde différence de nature qui distingue ces trois types d'évaluation. Aux fonctions de certification, de régulation, et d'orientation correspondent respectivement une intention sommative, formative ou prédictive, un contenu différent (soit le comportement terminal, au niveau d'objectif le plus élevé, soit le niveau d'objectif hiérarchiquement inférieur, soit les aptitudes sous-jacentes qui conditionnent l'ensemble de ces apprentissages), enfin la référence normative, permettant d'interpréter un résultat comme satisfaisant ou non, est entièrement différente puisqu'on se rapporte dans certains cas à des objectifs comportementaux et dans

d'autres à la distribution des performances d'une population d'élèves.

Nous pouvons noter au passage en quoi ces distinctions clarifient certains problèmes actuels d'évaluation pédagogique. Le baccalauréat par exemple, est conçu comme devant à la fois jouer un rôle de certification par rapport aux apprentissages passés et un rôle d'orientation par rapport aux études universitaires qu'il est censé permettre. Or ces deux fonctions ne sont pas compatibles. Dans la perspective passée, nous l'avons vu, la référence est fournie par des objectifs pédagogiques. La question posée est seulement celle-ci: L'élève est-il capable ou non d'effectuer telle action? Il n'y a pas de gradation à prévoir dans cette réponse. On obtient un diplôme ou on ne l'obtient pas. La réussite à l'examen n'implique pas d'aptitudes intellectuelles spéciales: on peut avoir mis des années à atteindre ce niveau d'apprentissage. Le fait de l'avoir obtenu ne nous informe pas sur le temps qui sera nécessaire pour terminer l'apprentissage suivant, c'est-à-dire sur les capacités de l'élève. Si l'on voulait prédire la réussite aux études universitaires, c'est un autre type d'examen qu'il faudrait concevoir, mesurant des aptitudes non directement enseignées à l'école, et assurant une distribution gaussienne des résultats. En voulant confondre ces deux perspectives temporelles, on en arrive à exiger des stratégies contradictoires. On voudrait conduire la plus grande partie de la population à ce niveau souhaitable de culture générale et humaine, mais on voudrait en même temps sélectionner les futurs universitaires dont l'effectif devrait être limité. Cette intention sélective implique l'introduction d'une gradation dans les résultats du baccalauréat, pour qu'on puisse distinguer les élèves les plus capables des autres. Comme les objectifs pédagogiques risquent d'être atteints par la majorité des élèves, on va devoir fouiller les recoins du programme pour poser des questions de détail qui détecteront les plus scrupuleux. C'est naturellement encourager le bachotage. Les professeurs qui s'y refusent, mais

qui posent des questions subtiles pour mettre en évidence l'«intelligence» des candidats ne sont pas moins en contradiction avec la conception d'un baccalauréat certifiant l'acquisition d'une culture générale de base. Un choix entre la fonction de certification et d'orientation du baccalauréat nous paraît indispensable au moment où l'on parle de repenser les études secondaires.

Une autre confusion fondamentale susceptible d'être éclairée par les trois perspectives temporelles proposées est celle des diverses fonctions de la note scolaire. Son rôle officiel est d'assurer la régulation de l'apprentissage. Son effet réel est de sélectionner les élèves par le biais des non-promotions et des changements de section imposés. Chacune des deux fonctions peut être légitime en elle-même, mais leur mélange dans la même information chiffrée est source de graves ambiguïtés. Si la note doit informer l'élève de la qualité de son travail pour lui permettre de corriger son apprentissage sur les points qui paraissent déficients, il est logique que l'on permette à l'élève de recommencer ses travaux jusqu'à ce que les objectifs pédagogiques visés aient été atteints. La fonction de régulation de l'apprentissage ne serait pas accomplie si l'on interrompait plus tôt cette boucle d'adaptation. A la fin de chaque phase d'étude, tous les élèves doivent donc avoir atteint la note maximum. Les notes précédentes, qui décrivaient des difficultés passagères, n'ont plus aucune signification, puisque l'élève a maintenant appris. On voit que la pratique pédagogique est fort loin de cette conception. Le calcul de notes moyennes conduit à stabiliser un certain classement des élèves et à le rendre insensible aux variations journalières du travail individuel. Certains enseignants considèrent même que la note doit renseigner l'élève sur ses capacités. Ils construisent donc leurs épreuves, non pas de façon à refléter l'apprentissage immédiatement précédent, mais au contraire en cumulant toutes les difficultés, de façon à obtenir une large dispersion des résultats. Ainsi,

alors qu'une dictée préparée peut servir à la régulation de l'apprentissage, une dictée non préparée ne peut que rappeler à l'élève qu'il est bon ou mauvais en orthographe.

Il nous paraît grave de transformer les notes en mesure d'aptitudes, pour plusieurs raisons. D'abord, le résultat de quelques apprentissages scolaires ne peut nous informer que très imparfaitement sur les aptitudes réelles des intéressés. Il faudrait utiliser de véritables épreuves d'aptitudes si l'on voulait établir un pronostic de réussite scolaire. Ensuite, le fait de rappeler à l'élève, semaine après semaine, où il se situe dans la courbe de Gauss, ne peut que l'inciter à conserver cette position et à la croire définitive. On sacrifie ainsi les possibilités de développement réelles d'un grand nombre d'élèves. Enfin, dans la mesure où certains travaux portent malgré tout sur des objectifs d'apprentissage limités, comme le vocabulaire de la dernière leçon par exemple, leur utilisation pour la promotion ou la sélection scolaire ne peut que troubler la précision d'un pronostic de réussite et augmenter par là l'injustice des décisions administratives. En conclusion, il nous paraît essentiel de limiter l'utilisation de la courbe de Gauss en pédagogie aux quelques occasions où un classement des élèves est nécessaire en vue d'une orientation, et de rendre à l'évaluation scolaire son intention formative et sa fonction régulatrice.

Les deux exemples du baccalauréat et de la note scolaire suffisent à montrer l'importance qu'il y aurait à distinguer les perspectives temporelles, aussi bien que les visées individuelle ou collective. L'idée que ces diverses fonctions sont incompatibles sera renforcée par l'examen, que nous allons maintenant aborder, du troisième principe de classement des finalités.

#### 4. Classement des finalités selon la phase d'activité pédagogique

a) Les services divers que l'évaluation peut rendre à l'enseignement.

Lorsque l'on demande aux enseignants à quoi sert l'évaluation pédagogique, on obtient des réponses qui, non seulement décrivent ses finalités, mais aussi énumèrent quels peuvent en être les effets. La nuance est parfois subtile et il aurait été dommage de ne pas mentionner dans cette étude du but poursuivi tout ce à quoi peut servir une procédure d'évaluation.

Il nous a paru utile de classer ces utilisations possibles selon les cinq phases de l'activité pédagogique à laquelle elles peuvent contribuer. Dans une perspective cybernétique, enseigner (ou s'enseigner) implique de prendre une information sur le niveau actuel de comportement, de le comparer aux objectifs poursuivis, et, en fonction des écarts, soit d'adapter l'action pédagogique, soit de modifier les objectifs. Le cycle doit alors reprendre, ce qui suppose un

soutien de la motivation: nous en faisons la cinquième phase de l'activité pédagogique (v. tableau III).

Les épreuves pédagogiques peuvent contribuer au bon déroulement de chacune de ces phases. En tant qu'exercices scolaires, elles suscitent le comportement et permettent donc de l'observer. Les nécessités de la cotation obligent souvent à analyser les étapes du comportement final pour les évaluer séparément. Le choix des questions à poser conduit souvent l'enseignant à préciser ses objectifs. Les résultats des élèves lui permettent de savoir s'ils sont atteints. Des épreuves à caractère diagnostique doivent permettre de rechercher les causes des difficultés. Lorsqu'elles sont trouvées, les modifications à apporter à l'enseignement en découlent logiquement. Le changement éventuel des objectifs implique de pronostiquer le résultat et le coût de plusieurs curriculums pour choisir celui qui est le mieux adapté à l'individu. Enfin l'évaluation, en particulier la perception du succès passé et des défis à venir peut jouer un grand rôle dans la motivation de celui qui étudie.

b) Pour chaque phase, une forme particulière de l'évaluation est privilégiée

Il serait possible de développer les caractéristiques des épreuves qui paraissent les plus utiles pour chacune de ces phases. Un interview clinique et individuel sera par exemple le

Tableau III Finalités de l'évaluation selon la phase de l'activité pédagogique

Phases successives	Finalités appropriées	Problèmes correspondants
1. Observer le comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Susciter le comportement</li> <li>- Analyser ses étapes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de spontanéité de l'élève</li> <li>- Perte de temps</li> </ul>
2. Le comparer aux objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préciser les objectifs visés</li> <li>- Savoir s'ils sont atteints</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflit entre évaluation et liberté d'expression</li> <li>- Conflit entre évaluation et motivation</li> </ul>
3. Adapter l'action pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher les causes des difficultés</li> <li>- Modifier les méthodes d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dangers de l'analyse de structures intellectuelles mouvantes</li> </ul>
4. Modifier éventuellement les objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronostiquer le résultat et le coût probable de chaque option</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluer les aptitudes risque de décourager</li> </ul>
5. Poursuivre l'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renforcer positivement l'apprentissage</li> <li>- Eveiller le désir d'apprendre la suite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eviter l'échec</li> <li>- Eviter les motivations secondaires</li> </ul>



moyen de recueillir les informations les plus riches sur le comportement de l'élève. Un test diagnostique, soutenu si possible par un ordinateur, permettra une comparaison fine avec les objectifs visés et la recherche fouillée des sources de difficultés éventuelles. Une batterie de questionnaires d'intérêts et de tests d'aptitudes sera le meilleur moyen de fonder le choix entre plusieurs curriculums. Il deviendrait cependant vite fastidieux d'insister sur les caractéristiques souhaitables pour chaque phase, car elles sont assez évidentes en elles-mêmes.

c) Une procédure d'évaluation bien adaptée pour une phase ne l'est pas en général pour une autre

Il est plus intéressant d'insister sur le corollaire de cette spécialisation: un même moyen d'évaluation ne peut pas être optimal pour toutes les situations.

Celui qui permettra l'observation la plus fouillée risque de prendre un temps excessif, aux dépens de l'apprentissage lui-même. Celui qui analysera le mieux le processus mental de l'élève gênera, par là même, le libre déroulement de sa pensée. L'évaluation continue de la production de l'élève tendra fatalement à inhiber ce dernier et à freiner sa libre expression. D'une façon générale, l'évaluation met tout sujet dans une position de défense et accroît son anxiété. Dans certains cas, une recherche détaillée des sources de difficultés de l'élève peut fort bien accroître sa confusion; il est en effet fort difficile d'analyser des structures intellectuelles mouvantes. On influencera l'élève par le simple fait de lui poser telle ou telle question. Même la présentation objective de la probabilité de réussite ou d'échec dans la voie qu'il a choisie risque de diminuer sa motivation, et donc cette probabilité elle-même.

Il y a donc un conflit presque constant entre les moyens utilisés pour obtenir de l'information et les phases successives de l'activité pédagogique. C'est ce que l'on a voulu indiquer dans la troisième colonne du tableau III. Il faut, pour atténuer

ce conflit, différencier les instruments d'évaluation et les appliquer chacun au moment approprié. L'effet décourageant des notes scolaires sur les élèves en difficulté pourrait être cité comme exemple bien connu de conflits entre le besoin d'information et le besoin de soutien. Il semble que seule une individualisation du rythme de progression permettrait aux élèves de connaître constamment des succès dans leur apprentissage. Une évaluation formative, du type de celle que donne l'enseignement programmé après chaque cadre, semblerait satisfaire ces deux exigences, mais risque d'entrer en conflit avec d'autres nécessités de l'enseignement (perte de temps, monotonie, nécessaire différenciation des élèves, par exemple).

Nous conclurons donc la discussion de cette troisième facette des finalités de l'évaluation en rappelant qu'à chaque type de finalités devraient correspondre certaines caractéristiques des épreuves utilisées et que l'enseignement actuel souffre profondément des multiples conflits qui résultent d'une confusion de ces finalités. Les décisions à prendre doivent déterminer les in-

formations à recueillir et celles-ci, à leur tour, doivent conditionner la nature de l'instrument d'évaluation que l'on utilisera.

##### 5. Besoin d'une théorie plus systématique pour la construction des tests

La classification tridimensionnelle des finalités que nous avons proposée ne conduit jusqu'ici qu'à des réflexions de bon sens sur la nature souhaitable des instruments d'évaluation. Le chercheur en pédagogie aurait besoin d'un modèle plus fort pour en tirer des conséquences précises en ce qui concerne la construction des tests de connaissances.

Nous allons essayer d'en proposer un, inspiré du modèle traditionnel de l'analyse de la variance. Ceci nous conduira à une démarche de pensée inverse, c'est-à-dire que nous établirons une classification de tous les tests possibles et que nous nous demanderons à quelles finalités ils peuvent correspondre. Comme il n'y a pas superposition absolue des deux modèles, nous devons, dans une quatrième partie, expliciter les correspondances que l'on peut établir entre ces deux approches. (à suivre)

## Die kreative Persönlichkeit – ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Motive

Prof. Dr. K. H. Delhees, Hochschule St.Gallen

### 1. Das Wesen der Kreativität

Der Begriff «Kreativität» hat – in der Psychologie wie in der Umgangssprache – verschiedene Bedeutungen angenommen. Richtig wird von Kreativität dort gesprochen, wo der Beweis für eine Leistung vorliegt, die *neu, selten und brauchbar* bzw. *lohnend* ist. Das letzte Kriterium könnte man als die Relevanz einer kreativen Leistung bezeichnen. Bruner (1962) meint das gleiche, wenn er sagt, daß etwas «wirksam» sein muß, um als kreativ zu gelten. Durch ihre Relevanz und Wirksamkeit unterscheiden sich kreative Leistungen von originalem Unsinn. Pseudokreativität liegt dort vor, wo Kreativität nur als Mittel

gesucht wird, um dem Leben einen Sinn zu geben.

Das Studium der Kreativität kann an verschiedenen Stellen des Kreativitätsgeschehens ansetzen – hauptsächlich beim kreativen Produkt, beim Prozeß der Kreativität und bei den Persönlichkeitsmerkmalen. In der vorliegenden Arbeit wird nur die kreative Persönlichkeit untersucht. Doch darf durch diese Einschränkung nicht übersehen werden, daß Persönlichkeitsmerkmale nicht die einzigen Korrelate der Kreativität sind. Eine kreative Leistung entsteht durch das Zusammenwirken von Fähigkeiten, Eigenschaften, Motiven und Umwelteinflüssen (Schule, Lehrer, Eltern, Kameraden usw.). Die hier unter-