

Être évalué, oui, mais bien !*

Nicolas Faucher

Étudiant en biologie
Université Laval

Clément Laberge

Étudiant en physique
Université Laval

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous aimerions apporter quelques précisions.

- Le point de vue que nous présentons est celui de deux étudiants ; s'il reflète une conception qui semble être véhiculée par plusieurs de nos confrères, il demeure un point de vue personnel et n'est pas le résultat d'un sondage d'opinion auprès de la population étudiante.
- Il sera souvent question ici d'« objectifs ». Cette notion renvoie à l'ensemble des points de repère qui permettent de savoir ce qui devrait être évalué par rapport à ce qui a été enseigné. Nous ne sommes pas familiers avec la nouvelle terminologie imposée par le ministère dans le cadre de « l'approche par compétences ». Nous continuerons donc à employer le terme « objectif » qui, d'une manière ou d'une autre, n'est pas dénué de sens au regard des nouveaux programmes.
- Nous ne nous attarderons pas sur les différentes modalités d'évaluation. Nous sommes conscients qu'il peut y avoir de bonnes comme de mauvaises évaluations et ce, peu importe la méthode choisie (choix de réponses, questions à développement, évaluation orale, etc.).
- Il est évident que toute notre conception de l'évaluation tire son origine de notre vision du système d'éducation, sujet que nous ne développerons pas ici. Disons seulement que pour nous, le système d'éducation doit avoir pour objectif de fournir au plus grand nombre possible une éducation de qualité. Il ne s'agit pas de former une élite parmi une masse. Nous croyons qu'une société gagne à avoir le plus grand nombre possible de gens bien formés et éduqués.

* Texte de l'atelier « L'évaluation telle que perçue par d'anciens cégépiens » présenté au 14^e colloque de l'AQPC, à Québec, en juin 1994.

** Les auteurs se destinent à l'enseignement. Le premier désire enseigner la biologie au collégial, l'autre, la physique au secondaire. Tous deux font partie d'un organisme sans but lucratif qui œuvre dans divers domaines reliés plus ou moins directement à l'éducation, l'Équipe Voir et Savoir.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Évaluer, lorsqu'il est question d'évaluation des apprentissages, c'est, selon nous, diffuser une interprétation d'informations sur l'atteinte d'objectifs préalablement établis, afin de permettre aux personnes concernées de prendre des décisions pertinentes.

Le geste d'évaluer revêt donc plusieurs aspects : élaborer des moyens d'obtenir des données qualitatives ou quantitatives en ce qui touche l'atteinte des objectifs, faire en sorte que les résultats soient liés au travail d'apprentissage, interpréter les résultats en tenant compte des circonstances de l'évaluation, diffuser les résultats aux personnes concernées, générer de l'information pertinente tant pour l'évaluateur que pour l'évalué, permettre de prendre des décisions au sujet de la poursuite ou de la sanction de l'apprentissage.

Le but d'une bonne évaluation est donc de rendre le jugement le plus juste possible concernant l'atteinte des objectifs d'un cours et, éventuellement, de renseigner sur ce qui « reste à faire ». C'est dans cette optique, et dans cette optique seulement, qu'une évaluation devrait être conçue.

NOTRE EXPÉRIENCE

Comment avons-nous, en tant que cégépiens, vécu l'évaluation à laquelle nous avons été soumis ?

Tout d'abord, disons que les méthodes tout comme la qualité des évaluations ont été très diversifiées. Plusieurs de ces évaluations peuvent correspondre raisonnablement à la définition que nous venons de présenter. Toutefois, nous avons aussi rencontré des pratiques plus ou moins répandues que nous considérons mauvaises et à propos desquelles nous formulerons une critique.

La négligence

Certains enseignants n'accordent pas une importance suffisante au geste pédagogique qu'est l'évaluation. Il en résulte des examens bâclés dont on ne peut tirer aucune information. Nous pensons aux examens préparés la veille ou le jour même de l'épreuve, aux examens qui n'ont pas été retravaillés depuis dix ans, etc. Il est vrai qu'au bout du compte, pour l'étudiant, l'important est d'avoir compris en sortant du cours. Les notes d'examens ne servent plus à rien une fois rendu sur le marché du travail. C'est vrai ! Pourtant, le parcours qui va de l'examen au marché du travail, lui, est parsemé d'étapes où la note prend tout son sens. Un sens parfois même disproportionné. Or il n'est pas rare de voir des gens dont le cheminement scolaire et l'orientation professionnelle sont chambardés par quelques notes trop faibles. Si de telles notes sont méritées, alors c'est à l'étudiant d'en assumer les conséquences, mais si elles ne le sont pas... Pensons donc aux

conséquences considérables que peut provoquer une évaluation inadéquate. Il importe que le résultat de l'évaluation soit directement relié au travail d'apprentissage et à la maîtrise des objectifs du cours démontrée par l'étudiant et non pas à la négligence de l'enseignant.

Le syndrome de la perfection

Plusieurs enseignants refusent systématiquement de donner la note maximum, c'est-à-dire 100 %, sous prétexte que cela signifierait l'atteinte de la perfection et que la perfection ne peut être atteinte. Nous considérons, pour notre part, nous l'avons dit, qu'une évaluation doit être construite à partir des objectifs du cours. Or, jamais encore nous n'avons remarqué « l'atteinte de la perfection » comme faisant partie des objectifs d'un cours. D'ailleurs, qui peut prétendre enseigner la perfection ? Qui peut prétendre savoir comment l'évaluer ?

Puisque la perfection ne peut être atteinte et que cette supposée perfection est égale à 100 %, où donc se trouvent les notes qui, elles, peuvent être atteintes ? Certains diront qu'un étudiant ne peut dépasser une note de 95 %, d'autres fixeront la limite à 80 %, certains iront même jusqu'à 75 %... On le voit, cette pratique est un non-sens et elle conduit à l'arbitraire le plus total.

En tant qu'étudiants, nous trouvons inacceptable, voire scandaleux, que certains de nos résultats soient reliés à la chance – qui consiste ici à tomber sur le professeur qui donne 95 % au lieu de 75 % comme note maximale – plutôt qu'à la qualité des apprentissages que nous avons faits. Tant que cette pratique, indéfendable selon nous, sera tolérée, les notes attribuées n'auront aucune valeur. Cela aura pour effet de faire échouer certains à tort, et de faire croire à d'autres qu'ils sont « nuls » parce que leur enseignant les compare avec un modèle de perfection ou avec les grands maîtres de la discipline en question.

Le syndrome de la moyenne parfaite

Certains enseignants cherchent par tous les moyens possibles à obtenir la « moyenne parfaite », qu'on situe généralement entre 70 et 75 %. Cette pratique amène des examens plus faciles si la moyenne de l'examen précédent est forte ou, à l'inverse, rend l'évaluation suivante beaucoup plus difficile pour ramener la moyenne à 70 %. En fait, cela revient à considérer la moyenne comme une garantie absolue de la qualité d'une évaluation. On considère alors l'obtention d'une moyenne de 70 % comme un objectif et non comme un résultat, ce qu'une moyenne devrait être. Il est vrai qu'une moyenne très faible peut être le signe d'un examen trop difficile. Mais ce n'est pas nécessairement le cas. Plusieurs autres facteurs peuvent influencer le rendement d'un groupe ; la qualité de l'enseignement est parmi ceux-là. Ainsi, bien qu'une moyenne puisse être un indicateur et commander un ajustement, il est absurde de s'y limiter pour juger de la qualité d'une évaluation et de ne pas poursuivre la réflexion plus loin. De la même façon, c'est jouer à l'autruche que de prétendre qu'on a bien enseigné seulement à partir du fait que la moyenne se situe aux alentours de 70 %.

Autre objection : s'il est fondé de dire qu'un enseignant consciencieux cherche constamment à améliorer ses méthodes

pédagogiques et la qualité de ses interventions ; s'il est pertinent de croire que la qualité de la pédagogie d'un enseignant influence l'apprentissage des gens qui suivent son cours ; s'il est justifié de croire qu'en moyenne la compétence des étudiants au début d'un cours reste sensiblement la même d'année en année, comment se peut-il que la moyenne des résultats des examens construits par un enseignant demeure toujours la même ? En améliorant la qualité de son enseignement, l'enseignant ne devrait-il pas, au fil des ans, voir aussi augmenter la qualité de l'apprentissage des élèves, ce qui devrait se refléter dans la moyenne de la classe ? Si la moyenne d'un enseignant reste toujours la même, faut-il conclure que celui-ci hausse progressivement ses standards et qu'aujourd'hui échouent des élèves qui, il y a dix ans, auraient réussi le cours ? Nous laissons à chacun le soin de répondre à ces questions.

La frénésie du classement

Il existe déjà dans notre système d'éducation nombre de mesures qui servent à classer les étudiants. Pour des raisons justifiables de classement, de comparaison, de repères standards, nous nous sommes dotés de moyens comme la « cote Z ». N'est-ce pas suffisant ? Quel besoin avons-nous de poursuivre cette attitude de compétition dans la classe ? Pourquoi inclure dans les examens des questions dont la seule utilité est de départager les forts des faibles ? Il ne s'agit pas ici de bannir l'enrichissement ni les récompenses à l'effort. Au contraire ! Mais si l'enrichissement est utile à ceux qui ont atteint les objectifs, il ne doit pas nuire à ceux qui ne les ont pas encore atteints. Autrement on fausse le résultat qui devrait être signe du degré d'atteinte d'objectifs du cours et non pas d'objectifs d'enrichissement.

Si collectivement nous jugeons justifié de se donner des moyens de souligner les compétences exceptionnelles et de souligner la performance de ceux qui dépassent les objectifs, faisons-le, mais systématiquement et à la suite d'un consensus. En dehors de ce consensus, au milieu de l'arbitraire, la note perd toute signification. Dans un tel contexte, nous ne pouvons être d'accord avec ce type de pratiques.

Une mauvaise corrélation « quoi-comment »

Il va sans dire que certains types d'évaluations sont plus appropriés pour certains types d'apprentissages. Les examens théoriques sont inadéquats, tout au moins insuffisants, pour évaluer des compétences pratiques et techniques. Mais au-delà de cette évidence, il demeure que certains enseignants croient bien évaluer simplement parce que leurs examens mentionnent le sujet traité en classe. Ce n'est pas, par exemple, parce qu'une question d'examen mentionne Freud qu'elle suscitera nécessairement une réponse permettant de bien analyser la compréhension que manifeste l'étudiant des théories de Freud et ainsi de mesurer l'atteinte des objectifs correspondants. Combien de fois s'est-on fait surprendre par des évaluations de « par cœur » après s'être fait dire à plusieurs reprises que l'important est de comprendre et non de simplement répéter ce qu'il y a dans les notes de cours ? Force nous est de constater que cette corrélation entre ce qui doit être évalué et ce qui est demandé lors de l'évaluation est souvent déficiente. Ici encore, plusieurs enseignants gagneraient à réfléchir davantage au geste d'évaluer et à ses conséquences.

Le « c'est fini-on-n'en-parle-plus »

Voilà une conception du geste d'évaluer qui mérite aussi notre attention. Plusieurs enseignants, semble-t-il, croient que toute évaluation est un geste final, définitif et immuable. Or, nous n'étudions pas pour passer un examen ni pour être bêtement évalués. Nous étudions pour apprendre ! Et l'évaluation sert à mesurer nos apprentissages. Ainsi un enseignant ne devrait pas s'arrêter à une note brute. Il faut revenir sur l'évaluation, permettre d'en tirer toute l'information importante. Trop souvent, une fois l'examen terminé, on n'en parle plus, ce qui est déplorable car des étudiants se trouvent ainsi à accumuler des lacunes d'apprentissage tout au long de leurs études. L'évaluation est un outil dans les mains des enseignants et des étudiants. Elle doit servir à favoriser les apprentissages ultérieurs et non à simplement obtenir un résultat numérique ou à calculer des moyennes.

Le système

Nous avons critiqué ici plusieurs pratiques d'évaluation ; bien qu'une grande part des responsabilités dans les lacunes de l'évaluation revienne aux enseignants, d'autres relèvent du système d'éducation. N'est-ce pas ce système qui nous impose des sessions d'une durée fixe et un classement par « cote Z ». N'est-ce pas au niveau du système que le consensus est manquant et à cause de lui que la formation des enseignants est déficiente ? Il y a là aussi du travail à faire ! Nous sommes conscients que bien des contraintes

imposées tant aux enseignants qu'aux étudiants tiennent aux caractéristiques du système dans lequel nous évoluons et qu'il faudra bien, un jour, aborder ces questions de front...

CONCLUSION

En terminant, nous souhaitons souligner parmi les pratiques rencontrées au cours de nos études collégiales : celles qui accordent une importance à une évaluation de qualité, celles qui portent sur les objectifs du cours, celles qui permettent de bien saisir la signification du résultat de l'évaluation ainsi que celles qui facilitent le cheminement subséquent et qui permettent de porter un jugement valable quant à l'atteinte des objectifs d'un cours.

À l'inverse, nous tenons à dénoncer sévèrement : celles qui ne sont pas basées sur les objectifs, celles qui sont perçues comme des fins et non comme des moyens, celles dont les objectifs ne peuvent pas être atteints, enfin celles qui mènent presque exclusivement à des classement et à des comparaisons.

À l'égard des recommandations et des critiques véhiculées par nos propos, tous sont évidemment libres de faire ce qu'ils veulent. Nous croyons toutefois fermement qu'il est essentiel d'accorder à l'évaluation, en tant que geste pédagogique, une très grande importance ! La portée d'une mauvaise évaluation peut être considérable ! ☒