

Questions d'évaluations

L'attention portée à l'accompagnement des étudiants dans leurs projets, et à une juste évaluation de leurs acquis, est un critère déterminant de qualité d'un enseignement supérieur. Propos de deux didacticiens belges connaissant bien le contexte français.

Daniel Justens¹, Marc Romainville²

1. Professeur à la Haute École Francisco Ferrer et directeur de l'IREM de Bruxelles.

2. Professeur au département Éducation & Technologie des facultés universitaires de Namur.

Merci de présenter à grands traits vos démarches didactiques sur l'évaluation des étudiants.

→ **Daniel Justens** : Tout a commencé il y a dix ans lorsque j'ai identifié la part d'échec due à la *constante macabre* (1), surtout avec les moins socialement favorisés. J'ai alors mis en place deux modalités alternatives d'évaluation.

Pour le baccalauréat (2), c'est le *contrat didactique* : je leur communique en amont de chaque épreuve une série d'exercices de référence, le sujet comportant une majorité d'exercices pris dans cette série, à de petites (3) variations près. C'est une forme de l'*Évaluation par contrat de confiance* (4) (EPCC) développée par A. Antib. Le travail de préparation des étudiants est mieux ciblé et plus intense. Certes, pour savoir ce que l'on évalue ainsi, il faut éviter – au niveau de la consigne – une restitution formelle, notamment dans une question de cours.

Pour les étudiants de maîtrise, j'ai proposé des projets encadrés à réaliser sur une période, avec rapport écrit et soutenance orale. Ces deux modalités ont amélioré la réussite des étudiants et la relation avec eux.

→ **Marc Romainville** : L'évaluation des acquis des étudiants, sur laquelle je travaille depuis quinze ans, est très révélatrice du fonctionnement de l'enseignement supérieur dans un contexte donné, du rapport aux étudiants, à la sélection et à la transparence. Ayant observé, avec un regard extérieur, les pratiques d'équipes pédagogiques françaises pourtant bien investies dans la conduite de leurs cursus, j'ai été surpris par le bricolage évaluatif qui concluait toute une période d'enseignement. Les enseignants semblaient s'accommoder d'un certain flou sur les objectifs, l'organisation

et les critères de cette évaluation. En revanche, ils se sont montrés très tatillons dès lors qu'il a été question d'évaluer leurs propres activités, celles de leur labo ou de leur département.

Évaluer quelque chose, ce n'est pas seulement mesurer, cela commence par définir et expliciter ce dont on parle, en le situant précisément dans son contexte et dans ses objectifs.

→ **D. J.** : Certes, on tombe vite dans l'arbitraire sans le contexte. Ainsi, deux traductions d'un même texte réalisées avec des attendus différents et présentées à des correcteurs, ont donné lieu à des notes très disparates, chacun évaluant selon ses attentes.

→ **M. R.** : De même, j'ai fait évaluer par 40 enseignants en stage trois réponses justes mais différentes à un modeste exercice de calcul, sans dire qui avait répondu ni les objectifs assignés : on a vu 40 notes s'étalant de 0 à 20 ! En fait, une évaluation est un point de vue sur une performance, ce n'est pas la performance. Cela rejoint la nécessité d'une explicitation préalable actée entre apprenants et enseignants (5).

On peut reconnaître quelques progrès sur ce plan, notamment à la faveur du *référentiel de compétences* d'un cursus, qui suppose une description soignée des objectifs et contenus. Mais tant que le jeu reste opaque, ce sont surtout les *héritiers* qui, comme l'avait observé P. Bourdieu, sont en mesure d'en décoder les termes.

→ **D. J.** : Dans la maîtrise où j'enseigne – *Mathématiques des assurances* – un étudiant propose parfois un sujet de projet non standard. Je ne peux dire à l'avance si son choix sera fructueux. Quoiqu'il en soit, avec cette modalité, ils travaillent beaucoup.

Comment peut-on mettre le cap avec ces alternatives vers une évaluation plus juste ?

→ **M. R. :** Les modalités d'évaluation traditionnelles ne sont plus adaptées aux nouvelles formes de pédagogies déclinées aujourd'hui par compétences. On parle d'un écrit et parfois d'un oral venant sanctionner tout le cursus, alors que l'on pourrait valider des segments au fur et à mesure de leur acquisition, comme le font par exemple les informaticiens. Par ailleurs, sachant que la réalisation d'un projet se fait en groupe, il nous appartient d'apprendre à évaluer un travail collectif et, dans ce cadre, un apport individuel.

Mais comment parler d'une évaluation plus juste si elle n'est qu'un prétexte pour sélectionner ? Ainsi en médecine, on a introduit des notions ardues de mathématiques et de physique, soi-disant pour savoir lire une radio, au risque d'éliminer des candidats qui auraient été de meilleurs médecins.

→ **D. J. :** L'évaluation est souvent biaisée à deux étapes. Au départ faute d'explicitation des objectifs en amont de l'épreuve, à l'arrivée du fait d'un bricolage des notes pour restaurer une moyenne « présentable », ce que des collègues réalisent avec des valeurs-cibles dans un tableur ! On est loin d'une évaluation juste.

→ **M. R. :** Un problème à gérer dans une évaluation par compétences est le caractère binaire acquis/non acquis. Ou alors, on traduit le degré d'acquisition par une note. Mais dans certains contextes comme en France, le jeu est faussé par « la manie du classement qui pourrit le système » (cf. C. Thélot). Du coup, la raison d'être des premiers de classe semble être de dévaloriser tous les suivants (6).

→ **D. J. :** S'agissant du *contrat didactique*, par lequel on spécifie aux étudiants les attendus du cursus au départ et on s'engage à leur com-

Se documenter

- Antibii A., *L'Évaluation par contrat de confiance*, Actes du colloque du Sénat, éd. Nathan, 2006.
- Justens D., *Modèles mathématiques en gestion*, éd. Cassini/Pole, 2011 ; avec Geluck P., *La mathématique du Chat*, éd. Delagrave, 2008.
- Romainville M., *Évaluation et enseignement supérieur*, éd. De Boeck, 2013 ; *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, éd. De Boeck, 2012.

munique une *cible de révision* en amont des épreuves d'examen, cette modalité est désormais obligatoire dans mon établissement.

→ **M. R. :** Sur ce plan, on sera plus efficace par la conviction que par la contrainte. On peut s'appuyer sur un fonctionnement coopératif de l'équipe et sur le fait que tout cursus doit donner lieu à un *référentiel de compétences*, ce qui induit une nouvelle logique d'évaluation répartie au sein de l'équipe, avec ses aspects qualitatifs. Ce mode de fonctionnement va s'imposer à terme.

Concernant le *contrat didactique*, il est difficile d'annoncer aux jeunes ce qu'ils ne connaissent pas encore. Sauf si on le fait par étapes en amont de chaque épreuve d'examen, en explicitant les contenus qu'ils ont récemment parcourus. ■

Propos recueillis par Gérard Lauton

→ Notes/Références

1. Figure imposée de l'évaluation qui se traduit, souvent dans le système français, par un tassement vers le bas des échelles de notes via divers facteurs (difficulté et longueur du sujet, décalage avec ce qui a été traité, effets du barème de correction, etc.).

2. Trois premières années d'études supérieures (ou encore *Bachelor*).

3. Variations n'ayant pas d'impact sur le degré de difficulté de l'exercice.

4. Protocole d'évaluation : <http://MCLCM.fr> (rubrique *EPCC*).

5. Comme le préconise A. Antibii, en se gardant d'interprétations disant que le sujet serait donné à l'avance.

6. Cf. Romainville M., *Rapport L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, déc. 2002. www.snesup.fr/webuploads/download/618_0