

Pédagogie et culture de l'évaluation

Djamel AMIRECHE

Faculté des Sciences de l'ingénieur- département de Génie Civil.
Université Mentouri de Constantine

Résumé :

La déploration sur la baisse du niveau scolaire est sans doute aussi vieille que l'école elle-même. Le sentiment que les étudiants sont plus faibles que les générations qui les ont précédés est un préjugé solide, que l'on commence seulement à pouvoir combattre grâce aux évaluations, désormais systématiquement menées.

Récente, la préoccupation d'évaluer les politiques publiques, et parmi elle l'éducation, rejoint le besoin pédagogique d'une meilleure information sur les compétences acquises par les étudiants afin d'ajuster au mieux enseignement- apprentissage.

Quelle part active l'évaluation a-t-elle dans l'acquisition des connaissances et des compétences ? Les habitudes et les routines (on met des notes) empêchent de se poser la question. Les types d'évaluation utilisés sont devenus naturels, tant ils sont habituels.

A l'origine, on a créé les examens pour évaluer les connaissances de façon plus objective que par des jugements basés sur l'opinion personnelle, ainsi que pour supprimer le favoritisme et le protectionnisme. Mais aujourd'hui l'on dit communément qu'ils remplissent d'autres fonctions (qui seront décrites plus tard).

Introduction

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Les changements de la valeur de la notion de pédagogie sont dus à l'histoire des idées de l'institution scolaire, ainsi qu'à l'évolution des connaissances scientifiques sur lesquelles elle s'appuie. Aujourd'hui, les ambiguïtés subsistent, mais son identité s'affirme à l'intérieur du vaste domaine de l'éducation.

La pédagogie : un art..... ?

Longtemps, l'éducation des enfants a relevé exclusivement de l'art. Le pédagogue était ce personnage, souvent supposé pourvu d'un don spécial, dont l'habileté consistait à conduire l'élève sur le chemin du savoir. Il arrive encore qu'on oppose aux efforts de personnalisation de la formation des maîtres l'idée que le bon enseignant est celui qui possède un charisme personnel. De fait, si l'art du médecin ou celui d'un militaire. Et, dans ce sens, elle s'oppose aussi bien à la science, conçue comme pure connaissance, indépendante de ses applications, qu'à la nature, car l'art suppose l'étude, l'expérience, le « métier ». Pour gagner la bataille de l'apprentissage, le pédagogue joue de la ruse autant que de l'autorité qu'il tire de son savoir ; et ses savoir-faire, qu'il tire de l'expérience, sont aussi importants que ses savoirs.

..... Ou une science ?

Lorsqu'à la fin du XIX siècle, on revendique pour la pédagogie un statut scientifique, on prend soin de préciser qu'elle est une science bien particulière : son but n'est pas de décrire ou d'expliquer, mais de diriger l'action ; elle est normative et dit ce qu'il faut faire. D'autre part, comme toutes les sciences humaines, les lois qu'elle recherche sont marquées par l'incertitude ; l'objet qu'elle poursuit varie avec l'état des sociétés à une époque donnée. Cependant, ce qui est affirmé à travers cette revendication, c'est, d'une part, que la pédagogie n'est pas seulement une pratique, mais qu'elle est aussi une recherche méthodique sur les fins et les moyens de l'éducation, d'autre part, qu'elle se nourrit de connaissances scientifiques qui lui permettent d'élaborer des théories, et non des conseils, des directives ou des recettes

Plutôt : une théorie pratique de l'action éducative

On rapproche souvent la pédagogie de la médecine ou de la politique. Ce sont en effet les lieux privilégiés où se développe la dialectique de la connaissance et de l'expérience, du savoir et de l'action. Le pédagogue est un décideur, mais sa décision, pour être efficace, doit être éclairée par la connaissance et entrer dans la cohérence d'une méthode. Aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science, mais on reconnaît sa nature praxéologique (la praxis est la théorie en acte) et sa double visée : améliorer une situation réelle, et comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux, etc.) et les principes générateurs de l'action éducative. La pédagogie se situe donc au nœud qui lie l'action éducative et les raisons théoriques qui fondent ou analysent cette action, en vue d'en régler le développement.

Une constellation de notion

La pédagogie traverse des champs qui se croisent ou se confondent et dont les frontières sont mal fixées. Toute entreprise de définitions est donc problématique. Cependant, la spécificité de la pédagogie peut se construire aujourd'hui par rapport aux autres notions auxquelles elle est liée.

Education et formation

Dans leurs emplois les plus larges, ces deux termes sont synonymes et désignent la visée globale (physique, intellectuelle et morale) du développement de la personne. Tous deux répondent au devoir « humanisation » de l'individu par un processus de transmission/appropriation de comportements, de savoirs, de valeurs, qui commencent à la petite enfance et peut difficilement être borné dans le temps. Mais une différence importante les sépare : alors que l'éducation suppose un médiateur (père ou mère nourriciers, éducateurs divers), la formation ne l'implique pas nécessairement : le sujet peut être l'agent de sa propre formation (auto formation). Depuis les années 50, le terme « formation » a pris le sens de formation professionnelle et continue des adultes ; cette acception vient s'ajouter aux autres emplois et ne les remplace pas.

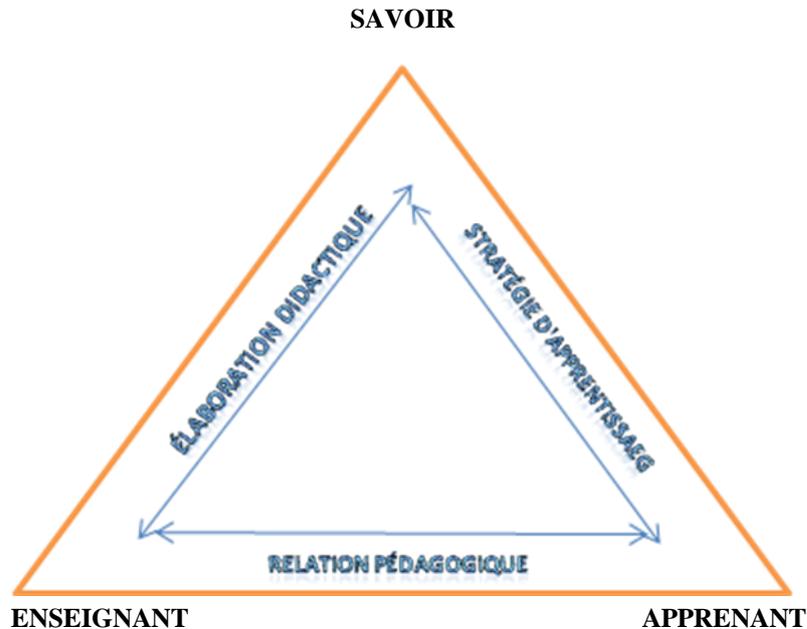
Par rapport à ces termes, la pédagogie renvoie aux moyens utilisés pour atteindre les fins que l'on propose : elle analyse et codifie les procédés jugés les plus efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des contenus choisis (principes, méthodes, outils pédagogiques).

Enseignement et apprentissage

Ce couple désigne l'activité des acteurs de l'éducation, le maître ou formateur d'une part, l'élève ou plus généralement l'apprenant, d'autre part. Pendant longtemps, la pédagogie ne s'est intéressée qu'au point de vue de l'enseignant : quels contenus enseigner, avec quelles méthodes et pour quel résultat ? Mais on constate que le discours de l'enseignant n'est pas suffisant pour que l'élève apprenne : l'enfant (ou l'adulte en formation) n'est pas un « vase vide » à remplir, il ne peut maîtriser le savoir que dans la mesure où il effectue un véritable travail de reconstruction de ce savoir. Comment apprend-on est devenu un préalable à comment enseigne t'on. La pédagogie se centre désormais sur l'apprenant et se préoccupe de l'optimisation de ses apprentissages.

Le triangle pédagogique

Entre les trois pôles du triangle qui représente la situation d'apprentissage se jouent de complexes interactions. Le rôle de la pédagogie (et de la didactique) est de maîtriser ces interactions, en les prévoyant et en les régulant pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. Equilibre difficile à réaliser et toujours à reconstruire en fonction des objectifs et des moments. « Instaurer un équilibre ni stable, ni instable mais « métastable » entre les trois composants du triangle pédagogique : l'apprenant, l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner... » (D. Hameline, 1985)



Un fonctionnement systématique

Chaque axe du triangle est essentiel mais ne peut fonctionner qu'avec les autres, sous peine de dériver vers d'autres situations peu efficaces ou qui ne relèvent pas de l'acte pédagogique. Par exemple, on désigne sous le nom de « pédagogie traditionnelle » celle qui privilégie constamment le pôle du savoir et la démarche didactique de l'enseignant, comme si le savoir portait en lui-même les conditions de son appropriation par les étudiants, inversement, privilégier la relation pédagogique et les interactions en classe, c'est oublier la fonction de transmission de l'université. Et s'en tenir aux stratégies d'apprentissage de l'étudiant, c'est nier le rôle de médiation de l'enseignant ce qui renvoie à une situation d'auto formation.

Logique de la classe et logique du savoir

Opposer pédagogie et didactique est un débat stérile. Les deux démarches sont ensemble à l'œuvre dans la maîtrise de la situation d'apprentissage. C'est du reste en partant de problèmes pédagogiques que les didactiques se sont constituées. Ainsi, la pédagogie de groupe ou l'enseignement assisté par ordinateur renvoient à des modèles pédagogiques transversaux aux disciplines. Mais lorsqu'on s'interroge sur l'utilisation du groupe ou de l'ordinateur en fonction de contenus disciplinaires précis, le questionnement est didactique. L'enseignant, dans son travail de planification, tient compte de ces deux points de vue.

« Tout montre que pour envisager une situation d'apprentissage/ enseignement, didactique et pédagogie sont intimement confondues... didactique et pédagogie sont tricotées ensemble au niveau de l'action, alors qu'il est possible de les détricoter au niveau de l'analyse. On pourrait dire encore que la didactique pense la logique de la classe à partir de la logique du savoir et que la pédagogie pense la logique du savoir à partir de la logique de la classe (M. Develay, 1992).

Didactique et pédagogie

La façon dont on enseigne ou on apprend diffère selon les contenus d'enseignement/ apprentissage. Ainsi la didactique d'une discipline s'intéresse au processus d'acquisition ou transmission des connaissances, tout comme la pédagogie, mais en se plaçant au point de vue des savoirs ; alors que la pédagogie porte son attention sur les relations enseignant- étudiant, ou étudiants entre eux, dans une situation d'apprentissage, la didactique interroge les contenus eux- même (comment se sont constitués les savoirs enseignés, comment les décomposer, les hiérarchiser, etc.) et le rapport de l'étudiant au savoir spécifique enseigné (quelles procédures il utilise, d'où viennent ses difficultés etc.)

EVALUATION ET NOTATION

Quelle part active l'évaluation a-t-elle dans l'acquisition des connaissances et des compétences ? Les habitudes et les routines (on met des notes) empêchent de se poser la question. Les types d'évaluation utilisés sont devenus naturels, tant ils sont habituels.

Des notes, des notes

Les représentations traditionnelles que se font de l'évaluation les étudiants, les parents, tout autant que les enseignants, associent et confondent notation et évaluation. Durant toute sa scolarité, l'étudiant est soumis à évaluation et la traduction quasi exclusive en est la note qui vient sanctionner la réussite ou l'échec. La notation assure plusieurs fonctions : il s'agit d'abord d'estimer un niveau atteint par rapport à une norme, la note sert aussi de retour d'information vers l'étudiant pour guider son apprentissage, elle est un moyen de contrôle pour les parents et les instances extérieures à la classe, c'est un moyen de pression dont dispose l'enseignant, qui manifeste son pouvoir, la notation a enfin une fonction sociale nécessaire, par le bilan des connaissances acquises par les étudiants à l'issue d'une séquence éducative elle permet la certification, apportée par les examens.

Mais la fonction pédagogique de la note qui devrait guider l'apprentissage journalier de l'étudiant est bien souvent perdue. L'étudiant, au lieu d'utiliser cette évaluation pour voir ce qu'il a acquis et ce qu'il lui reste à acquérir, ne travaille plus que pour la note et « calcule » aussitôt sa moyenne, tant la hantise du passage au niveau supérieur ou de l'orientation est forte. Mais la signification des « moyennes » ainsi fabriquées est souvent douteuse : l'étudiant qui a 8/20 au premier trimestre, 10 au deuxième et 12 au troisième a la même moyenne que celui qui a 12 au premier trimestre, 10 au deuxième et 8 au troisième, mais l'un a fait des progrès tandis que l'autre est en train de perdre pied.

La docimologie

La gravité des conséquences de notes insuffisantes pour l'avenir d'un étudiant a conduit à remettre en cause la façon de noter des enseignants et l'objectivité de leurs mesures. C'est le rôle de la docimologie dont H. Piéron fut, dans les années 60, le véritable initiateur. Elle analyse le fonctionnement des examens et de l'évaluation scolaire. Le travail de la docimologie consiste à mettre en évidence tous les mécanismes qui viennent brouiller l'effort vers une évaluation objective et juste et, ce faisant, aider à prendre des précautions et à envisager des moyens d'atténuer la subjectivité forcée des appréciations. Les travaux de Noizet et Caverny en docimologie mettent en évidence, par exemple, l'influence des évaluations antérieures sur les évaluations actuelles.

Par ailleurs, des études ont montré que pour obtenir une note « objective » il faudrait faire corriger une copie par un nombre important de correcteurs et faire la moyenne des notes ainsi obtenues. Mais pour une dissertation de français ou de philosophie, il faudrait mobiliser plus de soixante-dix correcteurs et, pour une copie de mathématiques ou de sciences physiques, il en faudrait encore près de vingt.

Pour atténuer les effets dus à la subjectivité de l'examineur, on utilise, notamment dans les examens, la comparaison de la distribution des notes mises par un examinateur avec des distributions plus vastes ou purement statistiques. Le modèle le plus répandu est celui de la courbe dite de Gauss : un très petit nombre de très bonnes notes, un très petit nombre de très mauvaises notes et le plus grand nombre des notes également réparti autour de la moyenne. Cette courbe « en cloche » renvoie à une sorte de loi de la

nature ; elle sera vérifiée par exemple si l'on fait la statistique des tailles des individus sur une vaste population. Il semble donc « normal » que dans un examen peu d'étudiants réussissent très bien ou réussissent très mal, et que la majorité obtiennent des résultats moyens. L'ennui est que si après une première épreuve qui a donné ce genre de résultats, on réalise un complément d'enseignement-apprentissage pour amener la quasi- totalité des étudiants à la maîtrise de l'objectif, un examinateur non prévenu s'efforcera dans son évaluation de répartir à nouveau l'ensemble des résultats selon la courbe de Gauss.

L'apparente objectivité de la garantie statistique renforce, en fait, l'idéologie des dons qui fait bon marché de l'éducabilité et de l'efficacité possible d'une activité pédagogique pertinente.

UNE CULTURE DE L'EVALUATION

Récente, la préoccupation d'évaluer les politiques publiques, et parmi elle l'éducation, rejoint le besoin pédagogique d'une meilleure information sur les compétences acquises par les étudiants afin d'ajuster au mieux l'enseignement-apprentissage.

Les compétences

C'est sous l'impulsion de l'enseignement professionnel, des référentiels des diplômes et des activités professionnelles que l'évaluation des compétences est entrée dans le système éducatif. A coté de l'évaluation sommative, qui permet la certification, prend place l'évaluation formative menée autour des apprentissages. A partir de la mise en évidence des capacités, compétences et lacunes des étudiants, il est possible d'orienter et de diversifier la pratique pédagogique. La note n'a plus qu'une valeur relative. L'évaluation des compétences, c'est-à-dire de la maîtrise des savoirs et savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires, ce fait en références à des objectifs de formation. On recherche surtout des informations sur la démarche d'apprentissage de l'étudiant et pas seulement sur le résultat.

L'objet de l'apprentissage doit être traduit en critères de réussite explicites, eux-mêmes rendus opérationnels par le biais d'objectifs communiqués aux étudiants. Les résultats attendus sont traduits en indicateurs observables. C'est une évaluation critériée.

L'évaluation diagnostique

L'évaluation formative, à vocation essentiellement régulatrice, est placée sous la responsabilité de l'enseignant. Il s'en sert pour faire le point, pour orienter ses façons de faire, pour définir des sous-groupes d'étudiants, pour adapter et rendre plus efficaces ses pratiques pédagogiques.

Une évaluation « formatrice »

La psychologie cognitive et les théories de l'apprentissage mettent l'accent sur la responsabilité de l'apprenant. C'est parce que l'évaluation est partie intégrante du processus d'apprentissage qu'on peut la dire formatrice. L'auto-évaluation est déjà dans les stratégies des étudiants (ratures des brouillons, par exemple), mais il faut les

aider à construire une instance évaluative juste, à la place de celle qu'ils se sont formés empiriquement. Au lieu que leur réussite relève souvent des aléas de la procédure par essais/erreurs, on doit les amener à s'approprier les outils d'évaluation des enseignants.

On recherche et on définit avec eux les critères de réalisation et de réussite des tâches scolaires. C'est la fonction des référentiels des objectifs. Ainsi deviennent-ils responsables des stratégies adaptées à la réalisation de leur projet d'apprentissage. En fait, la perspective de l'évaluation formative est, dans l'enseignement général, plus un guide pour l'action pédagogique qu'une réalité quotidiennement réalisée, tant il est difficile de changer les habitudes solidement ancrées.

A l'origine, on a créé les examens pour évaluer les connaissances de façon plus objective que par des jugements basés sur l'opinion personnelle, ainsi que pour supprimer le favoritisme et le protectionnisme. Mais aujourd'hui l'on dit communément qu'ils remplissent d'autres fonctions dont voici quelques-unes :

- ils indiquent l'étendue des connaissances des faits acquises par les étudiants.
- ils pronostiquent les acquisitions intellectuelles futures et fournissent un moyen de sélection des candidats aptes à certaines formations intellectuelles ou à certaines formations.
- ils évaluent l'efficacité des enseignants ou des méthodes employées.
- puisqu'un niveau satisfaisant de rendement dans les examens reconnus est considéré comme une garantie d'intelligence, de zèle au travail, de persévérance, de stabilité, de tempérament, de nombreux employeurs exigent que le personnel qu'ils embauchent ait obtenu de bons résultats à ces examens.
- ils stimulent au travail les enseignants et les étudiants.

Mais il arrive souvent que les examens écrits ne répondent pas à ces prévisions. La valeur des examens a été souvent contestée. Les trois critiques généralement formulées à leur égard sont les suivantes :

- ils tendent à déterminer le programme et les sommaires.
- ils engendrent parmi les étudiants un esprit de compétition.
- les candidats n'y donnent pas toujours leur mesure.

Plus important est le fait que les examens n'évaluent pas toujours les acquisitions actuelles ou ne prédisent pas toujours le rendement futur de façon exacte. Les principales raisons de se méfier des examens sont les suivantes :

- changements d'états physique et mental des étudiants, qui influent sur leur rendement ils sont en général minimes, sauf quand l'intervalle entre les deux examens est grand.
- échantillonnage incomplet des connaissances du candidat.
- contradiction entre les standards de notation adoptés par différents examinateurs, sur la valeur relative des réponses des étudiants.

Il est à noter qu'un autre type d'examen est à considérer : on donne à ce principe une plus grande extension, en employant un grand nombre de brèves questions ou les étudiants n'ont à écrire qu'un mot ou répondre simplement par un chiffre, un pointage ou un soulignement. Bien que certaines de ces questions soient de nature à ne comporter rien de plus que la connaissance de faits fondamentaux, il faut qu'un bon test contienne également des questions dont les réponses exigent qu'on sache raisonner.

Ces tests sont désignés sous le nom d'examens « objectif » pour les distinguer de l'ancienne épreuve du type dissertation. Dans l'examen objectif qui emploie les questions du type cognition, quelques candidats peuvent gagner des points par de pures conjectures. S'il y avait dans chaque question trois alternatives, par exemple, alors 33% des notes pourraient être obtenues par conjonctures. Dans ce cas, un moyen de faire la part de la conjoncture est de ne tenir compte que des scores dépassant ce chiffre. Mais il existe une méthode plus juste ne pénalisant pas le sujet qui omet une question plutôt que d'en deviner la réponse ; cette méthode consiste à calculer le score du candidat corrigé pour une conjecture, par la formule $\frac{J-F}{(n-1)}$ ou J représente le nombre de réponses juste, F celui des réponses fausses et n le nombre des réponses alternatives pour chaque question. Quand il y a quatre ou davantage d'alternatives pour chaque question, on omet généralement la correction puisqu'elle est minime. Gupta .R.K. et Penfold.D.E.M. « Correction for Guessing in True –False Tests : An Experimental Approach », Brit .J. Educ. Psychol, 1961, 31, 249-258 ; ont suggéré que lorsque le nombre de réponses alternées est de deux (comme dans un test vrai/faux) et qu'on dit aux candidats : « ne devinez pas », la formule $\frac{J-.5F}{n}$ est préférable, car elle supprime du score total l'effet de conjonctures justes, sans pénaliser le candidat pour les réponses erronées.

Avantages et inconvénients des examens objectifs

1- Avantages

- la notation est objective et prend peu de temps.
- tout le programme peut être englobé dans un texte contenant, par exemple, 150 questions à l'heure. On peut davantage se fier à un test comprenant de nombreuses questions.
- l'étudiant passe son temps à penser et non à écrire.
- du moment que les questions s'étendent également à tous les niveaux de difficulté, la distribution des notes se rapproche de la normale et peut aisément être transposée à n'importe quelle autre échelle.

2- Inconvénients

- composer le texte est un travail de spécialiste. Si le texte est mal construit il ne mettra pas en relief l'originalité, les qualités d'organisation, la faculté d'interpréter les renseignements ou d'appliquer les principes, mais mesurera seulement les connaissances apprises par cœur et les détails. Un test bien construit peut faire ressortir les faits caractéristiques plus souhaitables cités plus haut.
- les opinions personnelles de l'examineur sur ce qui doit être examiné s'attachent à l'élaboration du texte plutôt qu'à décider, en fin de compte, des qualités ou des défauts de la réponse. Aussi, dans un sens, ces questions sont elles subjectives.
- ces examens exigent du candidat beaucoup plus de lectures
- il arrive parfois qu'ils exercent une influence néfaste sur les études les candidats sont tendance à apprendre des détails, puisqu'ils devront fournir des détails. Mais on ne peut, au même degré, accuser de ce défaut des tests bien construits.
- certains facteurs formels tels que la connaissance préalable de ce genre de test par le candidat ou d'autres facteurs collectifs imprévus influent sur le travail, au cours de ces examens.

Conclusion

On critique souvent les examens objectifs parce qu'on considère qu'ils évaluent seulement la connaissance des faits. Mais de telles critiques se fondent sur une conception erronée de l'organisation des aptitudes humaines. Car, en général, dans la réponse du type dissertation, ceux qui sont capables d'apprendre des faits sont également ceux qui font preuve de plus d'originalité et de connaissance des principes généraux. Il semble que le type traditionnel d'examen et le type nouveau devraient être employés en complément l'un de l'autre.

Cependant, des investigations récentes ont montré que les examens offriraient plus de sécurité si l'on y apportait davantage de soin. Par exemple, si plusieurs examinateurs corrigent une série de copies, leur différents partis-pris tend à s'annuler les uns les autres et la somme ou la moyenne de leurs notes atteint un coefficient de sécurité suffisamment haut, situé entre .8 et .9.

L'établissement de barèmes, la notation fractionnée, la double correction, entre autres, permettent d'améliorer l'objectivité de l'évaluation. Mais toutes les recherches menées dans ce domaine vont sans cesse rappeler que la fiabilité parfaite des notations est une illusion. Il n'y a pas de remède véritable au manque de fiabilité des notations et l'apport principal de la docimologie est de mettre en garde contre une confiance aveugle dans les notes chiffrées.

Références bibliographiques

1. G. et J. Pastiaux, « précis de pédagogie », Ed. Nathan, 1997.
2. D. Hameline, « encyclopédia, Universalis, Corpus XIII », 1985, p.114.
3. M. Develay, didactique des disciplines, pédagogie, didactique générale ». Bull. AECSE, 1992, n°.13, p.23.
4. J. Delay et P. Pichot, « psychologie », 3^{ème} édition, 1984.
5. K. Lovell, « psycho- pédagogie des enfants », 1967.