

Jean-Marc Samson

Une source de créativité à l'université: l'évaluation par activités cumulatives

En général, les milieux d'éducation ne sont guère innovateurs. On y répète d'année en année plus ou moins les mêmes cours, selon à peu près les mêmes méthodes, le tout coiffé du traditionnel examen. Sauf de rares exceptions, l'école est statique; "les usages s'y perpétuent par tacite reconduction, même lorsqu'ils ont perdu leur première raison d'être."¹

Les milieux universitaires n'échappent pas à une telle description. Ils sont, eux aussi, plutôt jaloux de leurs us et coutumes. Les structures et le personnel des universités font preuve, habituellement, d'un conservatisme quasi fondamental, même si à l'occasion, on y favorise de superficielles réformes. Dans son ensemble, l'université demeure fidèle à son passé, et contrairement à l'industrie, ne se prépare que très peu à affronter le XXI^e siècle.²

l'université, fief du professeur

L'université contemporaine répond encore à la définition que Guillaume de Humbolt en donnait en 1810: *l'universitas litterarum*, c'est-à-dire un musée des connaissances dans lequel l'étudiant rencontre les "personnes-qui-savent" (i.e., les professeurs), et qui lui transmettent oralement le savoir accumulé par l'humanité et conservé dans les livres. Certes, en plus de ce rôle d'introduction au savoir, l'université actuelle s'occupe de former les professionnels des diverses disciplines; à l'acquisition des connaissances théoriques, s'ajoutent aujourd'hui l'acquisition et la maîtrise de certaines techniques professionnelles déjà éprouvées. Mais encore là, il s'agit de familiariser l'étudiant avec les idées reçues, rien de plus. L'étudiant ne peut

même pas se croire un “travailleur de la science,” puisqu’on exige de lui qu’il se contente de la bien mémoriser.³

On peut alors avec raison parler de “consommationnisme universitaire”⁴ : il s’agit d’une situation dans laquelle le professeur a comme rôle de posséder, d’étaler et de “vendre” des connaissances, tandis que l’étudiant est tenu de consommer ces connaissances. La perspective de l’examen hante alors toutes les activités universitaires, car c’est grâce à l’examen qu’on saura si chacun a bien rempli sa tâche, et surtout si l’étudiant a consommé de façon satisfaisante. L’étudiant devient ainsi le prisonnier du savoir déjà acquis par l’humanité,⁵ il est en plus continuellement soumis à la menace de l’examen de fin de session qui “crée toujours un besoin de défense et implique toujours le refoulement d’une certaine part de l’expérience.”⁶

Dans ce contexte, l’examen sert à vérifier jusqu’à quel point l’étudiant ressemble à son professeur, jusqu’à quel point il a réussi à acquérir les *mêmes* connaissances que son professeur, et jusqu’à quel point il participe aux *mêmes* théories scientifiques. Le bon étudiant—celui qui réussit—sera celui dont les valeurs différeront le moins de celles de son professeur.⁷ Grâce au défi de l’évaluation, le professeur d’université pourra exercer une autorité de type irrationnel,⁸ c’est-à-dire celle qui cherche à perpétuer l’écart entre l’étudiant et le professeur. De plus, l’examen devient un outil narcissique, chargé plus de satisfaire la personne du professeur que d’évaluer l’étudiant; ^{9,10} le professeur “au coeur tendre” s’efforcera de donner surtout des “A,” car il aime se sentir capable de distribuer des bénédictions; le professeur “dur,” au contraire, sera avare des “A” et des “B,” puisqu’il lui faut se convaincre de sa supériorité.

Enfin, puisque l’étudiant — du moins celui du premier et du deuxième cycles — n’est pas jugé apte à faire évoluer le savoir — tout au plus peut-il l’acquérir — c’est au professeur d’université que reviendra la tâche de faire progresser la science. Il y consacrera la plus grande part de ses énergies et de son temps, de sorte que l’enseignement universitaire sera dévalué au profit de la recherche universitaire.¹¹ L’étudiant est alors réduit à un mal nécessaire, tout juste capable d’assurer, par son nombre, les sommes suffisantes pour payer le salaire de ces chercheurs pseudo-professeurs.¹² L’enseignement universitaire est conséquemment vite confié à des chargés de cours — sinon à des moniteurs — à qui on demande d’“usiner” les étudiants, de les “socialiser,” c’est-à-dire de

transformer leurs connaissances et leurs valeurs pour qu'ils marchent au pas de toute la catégorie des "diplômés d'université."¹³

des réformes avortées

Certes, depuis 1960 surtout, on a tenté des réformes. Mais on a voulu surtout changer la couleur, le cadre ou le contenu des produits offerts à l'étudiant; on s'est occupé à reformuler les *curricula* sans se soucier d'analyser l'ensemble de la situation universitaire.¹⁴ Ainsi, l'université actuelle demande encore à l'étudiant de demeurer un consommateur passif, même si elle laisse croire qu'elle a réussi à transformer radicalement ses méthodes. L'examen final, qu'il soit écrit, oral, ou sous forme de travail, cherche encore à vérifier les performances du consommateur et perpétue l'autorité irrationnelle du professeur.

On est bien loin de l'université médiévale qui se voulait un rassemblement de personnes — maîtres et étudiants — "dont le but était de se libérer d'un passé en train de tomber en morceaux et de construire un ordre nouveau."¹⁵ La récente contestation étudiante voulait faire revivre ce type d'université; les mouvements étudiants des années 1967-1970 ont proposé l'université sans examen et sans diplôme,¹⁶ capable d'assister l'étudiant dans SA démarche vers l'actualisation de SA personne,¹⁷ capable de dépasser les idées reçues et d'entraîner vers la critique et la créativité.¹⁸ Pourtant, les effets de tous ces "teach-ins," occupations, démonstrations et journées d'études sont assez décevants. La transformation radicale du milieu universitaire n'a pas eu lieu. Tout au plus a-t-on amorcé un mouvement qui, s'il n'est pas tué dans l'oeuf, pourra peut-être transformer l'institution elle-même. On a réussi à implanter le mot "participation" ici ou là au niveau des structures, mais cette participation tant réclamée par les étudiants n'a la plupart du temps servi qu'à les baïllonner.¹⁹ On s'est en plus faussement imaginé que la participation *per se* suffisait pour transformer radicalement et totalement le milieu universitaire.²⁰ La participation certes est porteuse d'espérance, encore faut-il qu'on la formule en terme de projet et que les étudiants acceptent de s'engager dans un mouvement à long terme.

Illusion aussi de croire que "c'est l'engagement social des étudiants qui *seul* peut transformer l'effort d'analyse des enseignants."²¹ La participation suppose l'activité réciproque des étudiants *et* des professeurs, et le recyclage des professeurs

par l'action des étudiants ne saurait être qualifié de véritable participation.

Les milieux étudiants ont eu tendance à croire que l'immédiatisme d'une réforme entraînait sa profondeur. C'est négliger de respecter les délais de maturation propres à tout ce qui est humain.²² L'université participative risque ainsi de reposer surtout sur les initiatives des professeurs car ils sont les seuls à assurer une certaine permanence dans le milieu universitaire. *D'une part*, en effet, les générations d'étudiants ne font que passer quelques années à l'université et leur action manque souvent de continuité; pour palier à cette lacune, l'action étudiante aurait avantage à se créer un bureau de gérance permanent. De plus, les leaders étudiants d'hier ont plus ou moins abandonné la lutte. Déçus du peu d'effet de leurs actions contestataires et désormais conscients du fait que la majorité des jeunes ne demandent qu'à collaborer avec le Système, ces leaders se sont pour la plupart retirés de l'action et réfugiés dans la contemplation ou la réflexion.²³ La transformation universitaire ne pourra plus compter sur eux. *D'autre part*, la génération d'étudiants qui "monte" actuellement à l'université *semble* vouloir y trouver un "salut," une réponse aux questions essentielles. "Ce que [l'étudiant] ne trouve plus à l'église, il voudrait le trouver à l'université."²⁴ Ainsi la réforme universitaire repose de plus en plus sur les épaules des professeurs d'université, et, dans l'immédiat du moins, elle n'a de chance de se concrétiser que si ces professeurs acceptent les risques inhérents à toute créativité.

créativité graduée

Une démarche vers l'université nouvelle exige que l'on transforme graduellement l'université actuelle, que l'on accepte de ne pas réaliser l'idéal d'un seul coup, mais par étapes. L'idéal lui-même devra être constamment remis en question. Ce sont surtout les professeurs qui devront accepter et réaliser le passage d'une université axée sur le "learning product" vers une université préoccupée du "learning process;"²⁵ ce sont *eux* surtout qui devront faire naître l'éducation participative²⁶ dans laquelle étudiants et professeurs travaillent ensemble, analysent ensemble, critiquent et créent ensemble. Ce type d'éducation n'a que faire du professeur qui, sous prétexte de provoquer la créativité des étudiants, se contente de demeurer une personne ressource, attendant à son bureau la requête des étudiants; ce style d'éducation — qu'on se plaît à qualifier d'éducation auto-dirigée²⁷ est très loin de l'éducation participative.

L'éducation participative, conjugant les efforts tant des professeurs que des étudiants, saura probablement promouvoir l'émergence d'un citoyen nouveau, bien éduqué, et averti de la "nécessité d'un contrôle social de la science et de la technologie au bénéfice de l'humain,"²⁸ ce dont la société de demain aura le plus besoin. L'éducation participative pourrait, certes, se passer des examens. Elle n'a que faire de l'évaluation des personnes et/ou de leurs performances. Sa force réside dans l'analyse commune des propositions diverses qui lui sont soumises ou qu'elle crée.²⁹ Cependant, l'université sans relevé de notes — et partant sans diplôme — n'est pas encore une réalité; les professeurs sont encore tenus de remettre "leurs" notes, dont l'addition conditionne l'obtention du diplôme. Il reste donc à élaborer les mécanismes temporaires qui pourront satisfaire aux exigences de l'éducation participative et à celles de la structure actuelle des diplômes.

On a suggéré l'auto-évaluation des étudiants. L'auto-évaluation exige une honnêteté et un courage qu'il est difficile d'exiger de tous. D'ailleurs, l'autorité irrationnelle du professeur d'hier ne se transformera pas automatiquement en autorité rationnelle (au sens de Fromm, 1947) du seul fait que ce sont les pairs qui évaluent! En pratique, cette formule, mal comprise, n'a favorisé qu'un simpliste "tout-le-monde-passe." De plus, le fait d'enlever la menace de l'examen n'entraîne pas *ipso facto* le dépassement et le dynamisme nécessaire à la créativité.³⁰ L'auto-évaluation à rabais qui se pratique un peu partout risque d'aboutir à ce que le professeur Vedel qualifie de déévaluation universitaire.³¹

De même, le problème de l'évaluation et des critères à adopter demeure entier même si l'on diminue le nombre des catégories de la notation. Le fait de passer d'un système à cent catégories (de 1 à 100), vers un système à six catégories (de "E" à "A"), ou à trois divisions (Fail/Pass/Honors), ou à deux volets seulement (Echec/Succès) n'élimine en rien les inconvénients d'une évaluation normative.³²

l'évaluation par activités cumulatives

L'évaluation par activités cumulatives peut, à notre avis, mieux satisfaire les délais de la maturation: tout en favorisant l'émergence d'une université sans diplôme et tout en n'empêchant pas l'éducation participative axée sur la prospective et

sur la créativité, l'évaluation par activités cumulatives répond aux exigences d'une université qui donne encore des diplômes.

En début de session, professeur et étudiants s'entendent sur une série d'activités précises. Pour chacune de ces activités, professeur et étudiants travaillent ensemble, chacun gardant un rôle particulier, selon la décision du groupe. Les activités proposées sont ensuite placées en séquence logique. Puis l'étudiant, seul ou en petite équipe, peut décider, sans s'engager de façon irrévocable, de compléter une, deux, trois ou quatre activités. Si l'étudiant complète de façon satisfaisante — au jugement des étudiants et du professeur — la première activité, il s'est acquis la note de passage, par exemple la note "D." S'il complète de façon satisfaisante la première ET la deuxième activités, il obtient la note "C," et ainsi de suite. On aura remarqué qu'il est essentiel de compléter la ou les activités antérieures pour pouvoir faire valoir le fait d'avoir complété une quelconque activité (sauf dans le cas de la première). Le principe de cette forme d'évaluation n'est pas l'additivité simple des activités, mais l'additivité séquentielle des activités.

Cette forme d'évaluation suppose cependant que l'on accepte de découper en étapes l'objectif global d'un cours. Habituellement, chaque professeur d'université réalise ce découpage logique et le présente aux étudiants dans son syllabus de cours. Ce qui est important dans l'évaluation par activités cumulatives, c'est la possibilité réelle offerte à l'étudiant de décider, *pour lui-même*, de la somme de travail qu'il juge opportun de consacrer à tel ou tel cours, et de pouvoir faire cela au début de la session, sans pour autant que sa décision soit irrévocable. S'il veut se contenter d'une note de passage pour tel cours, et consacrer ses énergies à compléter toutes les activités d'un autre cours, il peut le faire; de même, il peut, en cours de session, décider de modifier sa décision, et par exemple de vouloir compléter toutes les activités de tous les cours. On aura remarqué que l'étudiant n'a plus ici à remplir à moitié la tâche que tel ou tel cours pourrait exiger de lui; il peut choisir de ne remplir que la moitié de cette tâche, et le professeur n'évaluera pas ce choix de l'étudiant.

On permet ainsi à l'étudiant de participer réellement à la notation, en évitant les écueils de l'auto-évaluation. De plus, les aléas de l'auto-éducation disparaissent, puisque le professeur ne reçoit plus, en fin de session, un travail global de chacun des étudiants; il lui est dès lors plus facile de participer à l'analyse continue — et non à l'évaluation — des diverses activités aux-

quelles participent les étudiants et lui. L'évaluation par activités cumulatives s'apparente d'assez près à ce que l'on nomme l'évaluation formative,³³ et que l'on distingue, selon les auteurs, de l'évaluation descriptive, normative, sommative, ordinale ou diagnostique. Mettant un terme à l'autorité irrationnelle du professeur, l'évaluation par activités cumulatives dégrève l'interaction professeur-étudiant de la menace de l'examen, et permet l'analyse formative, c'est-à-dire cette action des partenaires (professeur et étudiants) agissant en synergie, dont les contributions réciproques ont pour effet de provoquer, par une série de feedback en boucles, une démarche de progrès.

Cette forme d'évaluation permet donc de diminuer la "menace" de l'examen global, sinon de l'écarter totalement. L'étudiant ne court plus le risque d'être jugé sur sa capacité de répéter les idées du professeur ou de souscrire aux mêmes théories. Elle favorise aussi l'éducation participative, car chacune des activités peut être considérée comme un projet. Il a en effet été démontré que la participation réelle repose sur l'énoncé clair et la volonté commune de réaliser un projet.

Cette forme d'évaluation offre à l'étudiant la possibilité de compléter, durant une autre session universitaire ou durant la période des vacances, les activités jugées nécessaires à l'obtention d'une note supérieure à celle qu'il a obtenue en fin de session. Sa note ne repose plus uniquement sur le coup de dé d'une période de quelques semaines. L'étudiant jouit ainsi de la possibilité d'améliorer continuellement ses résultats, selon des délais et limites que chaque professeur et/ou chaque institution peut déterminer.

Enfin, cette forme d'évaluation ouvre la porte à une université axée sur la critique prospective et sur la créativité du seul fait que l'évaluation porte *moins* sur le contenu des travaux que sur le fait d'avoir ou non complété une série d'activités. Ainsi l'étudiant peut y aller de ses propres conceptions et de ses propres critiques, sans craindre de "déplaire" au professeur.³⁴

Certes, cette évaluation par activités cumulatives se veut une formule *temporaire* et *transitoire*. Elle ne peut, à elle seule, mettre fin à ce régime actuel de méritocratie universitaire, dans laquelle le savoir et la réflexion sont exclusivement l'apanage d'une oligarchie professorale. Nous croyons cependant qu'elle peut contribuer à accélérer les délais de maturation du personnel et des structures universitaires pour qu'on en arrive à mettre au monde l'université sans examen, participative, prospective, critique et créatrice. Elle peut aider à implanter

lentement l'université libre d'attaches traditionnelles, capable de procéder à l'analyse critique des idées reçues et disposée à accorder une attention particulière aux questions existentielles auxquelles fait face la société dans laquelle elle vit et qui continuellement la soutient.

références

1. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris: Seuil, 1948, p. 271.
2. Carl Rogers, *L'avenir des relations humaines* (1968), Traduction par: Division de la Formation, Bureau de Poste de Montréal Commerce, juin 1970, pp. 40-46.
3. Graham Owens, "The Module," *University Quarterly*, Vol. 25, No. 1 (1970), pp. 20-27.
4. "Which Ends Do Canadian Universities Serve?" *Affaires Universitaires*, Vol. 10, No. 8 (1969), pp. 6-7.
5. Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris: Denoël, 1969.
6. Carl Rogers, *Le développement de la personne*, trad. de Herbert, Paris: Dunod, 1966, p. 253.
7. N. A. Sprinthall, "A Comparison of Values among Teachers, Academic Underachievers and Achievers," *Journal of Experimental Education*, Vol. 33 (1964), pp. 193-96.
8. Erich Fromm, *Man for Himself*, New York; Rinehart & Co., 1947.
9. Max S. Marshall, "Triangular Grading," *College and University*, Vol. 43, No. 4 (1968), pp. 143-49.
10. Larry R. Fiber, "The Pleasure of Failing Students," *Journal of Business Education*, Vol. 47, No. 4 (1972), pp. 151-52.
11. S. M. Lipset, "La rébellion de la jeunesse: les étudiants activistes, une esquisse," *Dialogue* (U.S. Office of Information), Vol. 1, No. 1 (1969), pp. 7-10.
12. Richard Taylor, "University without Students," *Change*, Vol. 3, No. 5 (1971), pp. 6-7.
13. P. E. Jacobs, *Changing Values in College*, New Haven: Hazen Foundation, 1956.
14. Jerome S. Bruner, "The Process of Education Reconsidered." Communication à la réunion annuelle de The Association for Supervision and Curriculum development, St. Louis, Missouri, 9 mars 1971, miméographié, 17 p.
15. Raymond Pannikar, "Changer la vie ensemble," *Terre Entière* (Paris) No. 31 (1968), p. 55.
16. Carl Rogers, *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin Co., 1961; et "The Facilitation of Significant Learning," dans L. Siegel (dir.), *Instruction: Some Contemporary Viewpoints*, San Francisco: Chandler, 1967; et *Freedom to Learn*, Columbus: Charles E. Merrill, 1969.
17. Abraham Maslow, *Motivation and Personality*, New York: Harper & Bros., 1954; et "A Theory of Human Motivation," dans Don E. Hamacheck (dir.), *The Self in Growth: Teaching and Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965; et *Toward a Psychology of Being*, 2e édition, New York-Toronto: Van Nostrand Reinhold Co., 1968.

18. Herbert Marcuse, *Vers la libération*, Paris: Editions de Minuit, 1969.
19. Jean-Yves Richard, "La participation en milieu scolaire; un rêve habitable?" *Prospectives*, Vol. 7, No. 5 (1971), pp. 255-60.
20. David Riesman, "Notes on Educational Reform," *The Journal of General Education*, Vol. 22, No. 2 (1971), pp. 81-110.
21. Alain Touraine, *La société post-industrielle*, Paris: Denoël, 1969, p. 312.
22. Jean-Yves Richard, *Jacques Brel: une île au large de l'espoir*, Montréal: Editions France-Québec, 1966.
23. Kenneth Keniston, "The Agony of the Counterculture," *Educational Record*, Vol. 52, No. 3 (1971), pp. 205-11.
24. Hubert Dreyfus, "Entrevue," dans M. Chapsal et M. Manceaux, *Les professeurs: pourquoi faire?* Paris: Seuil, 1970.
25. Hugh C. Black, "A Four-Fold Classification of Educational Theories," *Educational Theory*, Vol. 14, No. 3 (1966), pp. 281-91.
26. Albert R. Wight, "Participative Education and the Inevitable Revolution," *Journal of Creative Behavior*, Vol. 4, No. 4 (1970), pp. 234-82.
27. Robert J. Menges, "Freedom to Learn: Self-Directed Study in a Required Course," *Journal of Teacher Education*, Vol. 23, No. 1 (1972), pp. 32-9.
28. Bertrand L. Hansen et Frances A. Ireland, "Coming Changes in Higher Education," *Business Quarterly*, Vol. 36, No. 2 (1971), pp. 31-7.
29. Max S. Marshall, "Analyzing Evaluation," *The Educational Forum*, Vol. 35, No. 4 (1971), pp. 487-90.
30. Philip T. Bain, Lloyde W. Hales et Leonard P. Rand, "Does Pass-Fail Encourage Exploration?" *College and University*, Vol. 47, No. 1 (1971), pp. 17-18.
31. Colin Dyer, "University Reform in France since the 1968 Revolution," *Vestes (Australie)*, Vol. 14, No. 1 (1971), pp. 6-14.
32. Charles R. Callahan et Linda Sparrow, "Pass/Fail; Accepted/Unaccepted; Honors/High Pass/Pass/Fail; Credit/No Credit; Comments; Checklist; 'Yale System'," *The Independent School Bulletin*, Vol. 31, No. 3 (1972), pp. 67-71.
33. Peter W. Airasian et George F. Madaus, "Functional Types of Student Evaluation," *Measurement and Evaluation in Guidance*, Vol. 4, No. 4 (1972), pp. 221-33; and Richard E. Schutz, "The Role of Measurement in Education: Servant, Soulmate, Stoolpigeon, Statesman, Scapegoat, All the Above, and/or None of the Above," *Journal of Educational Measurement*, Vol. 8, No. 3 (1971), pp. 141-46.
34. L'auteur a appliqué cette forme d'évaluation depuis trois ans à l'Université du Québec à Montréal, avec tous les groupes d'étudiants qu'il y a rencontrés. Les étudiants et les étudiantes, d'abord surpris et incrédules, se sont dits enchantés par la formule. Toutes et tous ont admis avoir beaucoup plus "travaillé" et "inventé" grâce à cette formule, cela d'autant plus que chacun se trouvait confronté avec ses propres critères d'excellence, et non pas soumis aux critères relativistes d'une simple "moyenne de groupe."