

**Biais cognitif vs constante macabre dans l'évaluation :
effets psychoaffectifs et enjeux pédagogiques à l'université algérienne**

Hichem SOUHALI

Salima AMRANI

Université de Batna

Introduction

Dans les sciences humaines, l'évaluation dans son versant concret (les notes / la notation) est un débat qui passionne les professionnels de l'éducation. On distingue deux philosophies de l'évaluation : la première issue de la pédagogie traditionnelle, qui fixe des seuils de compétences. Ce courant privilégie la notation chiffrée et des remarques accompagnant les notes. L'autre courant, d'inspiration Anglo-Saxonne, adhère à la pédagogie différentielle et à l'approche par compétence, qui voient dans les apprenants l'aspect hétérogène, qui ne peut être évalué par des notes reflétant un seuil et délaissant des compétences multiples, au profit d'une seule.

En docimologie, la question du « comment note-t-on » est récurrente. Les effets sur les étudiants se cristallisent dans le phénomène de « constante macabre ». Ce phénomène a été théorisé en 1988, par le Français André Antib, qui décrit les sentiments qu'ont les apprenants par rapport aux correcteurs. Ils subissent différentes pressions, pour garder la même proportion de bonnes ou de mauvaises notes quel que soit le sujet d'examen.

« Par “Constante macabre”, j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre » (Antibi 2003).

À l'Université Algérienne, peu de correcteurs ont connaissance du biais cognitif qu'induit leur correction. Ainsi, nous avons entrepris une recherche qualitative sur les effets psychoaffectifs sur les étudiants. Les enjeux pédagogiques de l'évaluation sont au cœur de notre démarche, pour proposer des pistes pour lutter contre l'échec, le renoncement et le décrochage académique.

1. Pourquoi noter ?

Le mot, qui accompagne la notation, est systématiquement appelé sanction. Le mot d'apparence neutre revêt une connotation négative pour les étudiants. La notation est l'étape finale du processus d'évaluation, avant le feedback et après l'examen. À l'Université Algérienne, la notation est synonyme de classement au master, de réussite

au doctorat et autres formations diplômantes. La notation sur 20 est quasi-systématique. Même si l'introduction du LMD a fractionné la notation sur 20, on revient toujours à une notation globale sur 20 (examens, TD et moyenne générale).

La notation n'est pas nécessairement un outil barbare, qui aurait pour but de sadiser les étudiants, il s'agit, à la base, de distinguer les « bons » des moins « bons », de classer et de hiérarchiser les résultats et, surtout, d'établir des paramètres de progression. Le pendant négatif réside dans la réception des notes et l'incompréhension (de part et d'autre) des traumatismes qu'engendre l'échec académique : renoncement, décrochage et fraude.

Il est évident que les notes ont un effet négatif sur la progression des apprenants. Des observations anodines des notes des étudiants au département d'Anglais à l'UHLB, ont montré que les mauvaises notes ne motivent pas l'apprenant à se rattraper pour une échéance suivante. Les étudiants avec des scores inférieurs à 10/20 tendent à « décrocher » ou à tricher aux examens, car selon eux, dans tous les cas les enseignants ont déjà établi une cartographie des notes. Un classement préalable à la correction avec un pourcentage élevé de mauvaises notes. Ce phénomène a été théorisé par André Antiby, sous le nom « constante macabre ». Cette croyance, plus ou moins justifiée, semble (selon la même observation) peu connue chez les enseignants.

C'est précisément autour de cette méconnaissance que s'articule notre recherche : le biais cognitif dans la notation et ses effets psychoaffectifs sur les apprenants. Il sera question de vérifier les connaissances des enseignants en docimologie et les effets que les notations peuvent avoir sur un échantillon représentatif.

2. La docimologie : la grande oubliée

La docimologie est une science qui est née dans les années 1920. Peu connue du grand public, elle se trouve réhabilitée lors de débats sur l'effondrement du niveau ou sur l'échec scolaire. Dans les cursus universitaires de didactique, cette discipline est noyée sous la masse de cours théoriques, sur l'évaluation. L'amalgame entre docimologie et évaluation pénalise cette dernière. Un nombre considérable d'enseignants en langue anglaise (constat hautement extrapolable) nous ont confié qu'ils ne connaissent pas la docimologie, bien que la plupart sont issus d'une formation en didactique, la docimologie ne faisant pas partie de leur cursus. Si la plupart des enseignants connaissent les notions de base de l'évaluation, ils ignorent la science de l'examen.

Trois principes fondateurs de cette science :

- La validité : un examen mesure ce qu'il est sensé mesurer.

- La fiabilité : l'obtention de notes similaires avec les mêmes sujets, dans les mêmes conditions.
- L'objectivité : la possibilité d'avoir la même correction avec différents correcteurs ou un intervalle temporel.

Les données préliminaires récoltées auprès des enseignants interviewés, nous indiquent une méconnaissance générale des principes directeurs de la notation. En outre, les répondants semblent sous-estimer les effets de la note, sur les étudiants.

3. Considérations Théoriques

L'expérience Nord Américaine commence à faire son chemin en Europe. L'idée de s'écarter de la notation sur 20 et son remplacement par des lettres. La philosophie inhérente à ce choix s'inspire des biais cognitifs répertoriés en docimologie. Les questionnements récurrents sur l'échec des génies et l'embourgeoisement du savoir sont fréquentes et incontournables. Ainsi, on note une inadéquation entre la note, la compétence et la performance d'une part et le monde du travail, d'autre part. Ce constat a permis de revoir les politiques de notation - tout en concrétisant les notions de pédagogie différentielle et l'approche par compétence.

Le choix Européen est surtout motivé par l'effondrement du « niveau ». La notation sur 20 ne semble plus répondre aux objectifs premiers de l'évaluation. La hausse des taux de l'échec scolaire est systématiquement incarnée par le crash des apprenants devant des seuils de compétences.

En réaction, les apprenants développent en masse le sentiment d'une « constante macabre ». Un déterminisme académique très proche du plafond de verre. Malgré leurs efforts, les apprenants demeurent convaincus que les enseignants-correcteurs obéissent à un système de quotas en notation. Le défaitisme chronique s'empare des sujets et les poussent au remplis ou au renoncement.

L'alternative réside dans la conscience du correcteur. Par conscience, il est suggéré une connaissance des limites des apprenants : ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas accomplir dans un examen. D'autres théoriciens mettent en avant le concept de notation bienveillante, approche compréhensive des seuils de connaissances pour rendre flexibles, les pré-requis.

4. Biais Cognitifs et notation

Il subsiste une méconnaissance assez large des notions de biais cognitifs. Par cela, on entend les schémas de pensées, qui sont en dissonance avec la réalité. Les biais

cognitifs sont multiples et variés, allant de la mémoire à la motricité, en passant par le raisonnement. Ce qui nous importe ici, c'est les biais de jugement. Noter une copie d'examen est un micro jugement, qui s'accumule avec d'autres évaluations, pour devenir un jugement global.

Parmi les biais de jugements susceptibles de fausser la notation on retient les suivants :

- Ancrage mental
- Effet de la simple exposition
- Effet Dunning-Kruger

Les biais cognitifs sont soit intrinsèquement individuels soit induits par une pression sociale. Hasard ou coïncidence ? Le constant macabre est, selon les étudiants, une notation biaisée, due à la pression sociale.

5. Cadre pratique et enquête de terrain

5.1 La population

Dans le but de vérifier l'existence de biais cognitif et incidemment la constante macabre, nous avons mené une enquête auprès d'enseignants universitaires de langue anglaise, rencontrés lors de conférences et de stages de formation, de Novembre 2014 à Juin 2015. Nous en avons interviewé 36, sous couvert d'anonymat. Une enquête parallèle est en cours pour investir le problème, du côté des étudiants. L'étude étant encore dans la phase de collecte de données, nous en présenterons les résultats ultérieurement.

24 enseignantes et 11 enseignants composent cet échantillon. Les enseignants sont issus des universités de l'est, du centre, et de l'ouest. 02 enseignants viennent des universités du grand sud.

5.2 Une étude qualitative

Les sujets ont été interviewés individuellement, de manière plus ou moins formelle. Nous avons privilégié la longueur dans les rencontres. Les rencontres ont duré, en moyenne, entre 45 minutes et une heure. Nous avons laissé les sujets déborder des contours des questions pour collecter des données supplémentaires. En parallèle, nous avons fait le choix des questions orientées. Ce choix est motivé par le refus des digressions et des réponses ambiguës.

5.3 Questionnaire

Avez-vous connaissance de la notion de « constante macabre » ?

Pensez-vous que votre évaluation peut être biaisée ?

Quels effets (visibles) ont vos notations sur vos étudiants ?

Revenez-vous sur vos notations en cas d'erreurs ?

Vous sentez-vous responsable du renoncement de certains étudiants ?

Pensez-vous qu'on puisse transformer les performances d'un étudiant avec la notation ?

Etes-vous prêts à revoir votre approche de la notation.

6. Résultats

	Oui - Relativement Oui		Non - Relativement Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Constante Macabre	01	02.86 %	34	97.14 %
Evaluation biaisée	13	37.14 %	22	62.86 %
Effets de la notation	28	80.00 %	07	20.00 %
Correction des erreurs de notation	17	48.57 %	18	51.42 %
Responsabilité dans le renoncement	09	25.71 %	26	74.28 %
Notation : outil de transformation	14	40.00 %	21	60.00 %

En recoupant les résultats, il paraît évident que les notions de biais cognitifs et de constante macabre restent inconnus chez la quasi-totalité des enseignants. Les deux concepts théoriques sont méconnus, mais une fois explicités, les enseignants se rendent compte qu'ils connaissent les phénomènes, mais ils ne les avaient pas théorisés.

Même s'ils reconnaissent de possibles maladroites dans la notation, peu d'enseignants reconnaissent les possibilités de biaisement, lors de la notation. Dans la même perspective, ceux qui reviennent sur les notes le font « trop » rarement.

La majorité des intervenants rejette l'entière responsabilité du décrochage académique. Pour eux, la responsabilité est à partager (aussi) avec les institutions et la motivation intrinsèque des apprenants.

Enfin, les répondants tendent à s'accorder sur le fait que les « mauvaises » notes ne motivent pas. Un consensus semble se dégager autour de l'inefficacité des notes dans l'amélioration des performances des étudiants. Quand à savoir s'ils comptent

s'orienter vers une « notation bienveillante », les enseignants expriment une crainte de voir le « niveau » s'effondrer.

Les résultats de l'interview indiquent que les enseignants ont une conscience relativement bien éclairée de la question de notes. Certains se sentent « victimes » d'une dissonance cognitive : l'existence de deux cognitions contradictoires (Festinger, 1957). Dans ce cas, elle se manifeste dans le sentiment (la pensée) de devoir revoir le système de notation vs l'acte de noter, qui ne prend pas en compte le biais cognitif.

Analyse et effets collatéraux

À la lecture des résultats de notre enquête, il apparaît que le biais cognitif lié à la notation, est en fait une dissonance cognitive. La particularité de cette condition, c'est le décalage entre les croyances (dans notre cas : les attentes standards vis-à-vis des performances des apprenants) et la prise de décision de noter envers ladite croyance (une conduite contraire aux attentes : le fait de « mal » noter en dépit des risques de biaisement).

La constante macabre incarne le sentiment que les apprenants « savent » que les enseignants fonctionnent avec des quotas limités de « bonnes notes ». À tort ou à raison, ce sentiment de déterminisme semble contribuer à freiner la progression de l'apprenant, d'où cette fameuse phrase « limiter la note, c'est limiter l'étudiant ».

Nous constatons qu'une fois la dissonance cognitive perçue, elle devient une constante macabre. Les apprenants n'arrivant pas à comprendre le décalage, parviennent à le percevoir et à se l'approprier sous la forme d'un sentiment de défaitisme chronique.

Une autre observation, confirmée après l'interview, entoure la corrélation entre les nombres d'années de service et la notation démontre que l'expérience professionnelle accélère l'usure ou le sentiment d'usure, chez certains enseignants, qui notent « plus généreusement » que leurs pairs plus 'frais'. Le sentiment de noter de manière expéditive est plus perçu chez les « anciens » que chez les « nouveaux ».

Pratiquement, tous les enseignants notent l'après-constante-macabre. Une situation post-examen où le ressenti va du blues à la dépression. Le phénomène de relâchement après les partiels est confirmé par une grande majorité d'enseignants. Les constats les plus récurrents sont les suivants :

- Relâchement après le premier examen
- Désertion des classes
- Inertie et manque d'intérêt

- Absence de participation
- Renoncement / dépression
- Abandon des études
- Comportement hostile et / ou agressif.

Pistes de solutions

Les enseignants ont été sollicités pour donner leurs propres visions de solutions pratiques à ce phénomène. Si un nombre infime ne reconnaît pas la constante macabre comme un « vrai » problème, la grande majorité tient des éléments de langage, qui confirment les situations de post-examens. Un grand nombre d'intervenants préconise de mettre l'accent sur le sentiment d'injustice perçu, en consacrant un plus grand temps au feedback, expliquant les barèmes et les objectifs des notations. Une autre frange d'enseignants encense le dialogue comme vecteur principal de négociation et ce, dans le but de convaincre de la bienveillance.

Bienveillance et réputation de bienveillance restent des markers communicationnels, qui forgent la constante macabre et continuent à la nourrir au fur et à mesure des évaluations. Une large majorité d'enseignants avouent avoir peur d'avoir une réputation « erronée » : trop dur ; trop mou, trop facile, etc.

Les enseignants interviewés parlent unanimement d'un sentiment d'injustice constant, qui ne pourra jamais être éradiqué : l'atténuer en permanence. Le ressenti passe par l'harmonisation des objectifs de l'évaluation avec les objectifs de la notation.

Une autre piste suggérée par les intervenants est la mise en pratique de la pédagogie différentielle dans la conception des sujets des examens et dans la manière de noter. Il s'agit, en d'autres termes, de concrétiser la croyance que chaque apprenant est différent (dans l'apprentissage) et, de facto, doit être noté différemment ou selon ses « points forts ».

Conclusion

Le débat éternel du comment noter ne risque pas de cesser. L'évolution des apprenants, la complexité des sciences humaines ou encore les exigences du monde du travail, imposent un soin particulier à la note et la notation. La prise de position dans une politique individuelle et collective de la note, est délicate. Les défenseurs d'un seuil standard de compétence (un niveau / le niveau) ont tout aussi raison que les anti-notes traumatisantes. Le nombre croissant de renoncement dans le milieu universitaire nous invite à constamment reconsidérer la problématique.

Les enseignants que nous avons interviewés semblent, dans leur majorité, conscients du pouvoir de la notation et de ses incidences sur la motivation des apprenants. Ce qu'ils conçoivent le moins, c'est la portée des notes et l'ampleur qu'elles peuvent avoir sur leur devenir. Une dissonance cognitive est observée chez un grand nombre d'enseignants : ils sont tiraillés entre la conviction de bien faire et l'acte de noter : pouvant engendrer une « mal » notation.

Des alternatives existent au sentiment de déterminisme académique, les enseignants reconnaissent un effort à faire au niveau de la communication, de la pédagogie des notes, et certainement aussi, de la concrétisation des fondements de la pédagogie de la différence. En l'occurrence, le fait de voir du « bon » dans la production de n'importe quel étudiant peut atténuer le ressenti d'injustice.

Bibliographie

1. ANTIBI, A. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Édition Math'Adore.
2. BANDURA, A., & WALTERS, R. H. *Social learning and personality development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
3. BLACK, P. & WILIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment Ltd 1998.
4. BONNIOL, J.J. & Vial, M. *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Ed . 2009.
5. FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*, [Stanford University Press](#), 2009 (1^{re} éd. 1957).
6. MERLE, P. *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France, 2005.