

# ABAISSER LE SEUIL DE RÉUSSITE DE 12 À 10 : UN « NIVELLEMENT PAR LE BAS » ??

## › CONTEXTE

- Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur (article 139) fixe le seuil de réussite d'une unité d'enseignement, d'une année académique ou d'un cycle d'études à 10/20 au lieu de 12/20.
- Cette décision a déclenché un certain nombre de réactions, dont celle, politique, du MR, qui dénonce un nivellement par le bas et souhaite un amendement pour ramener le seuil à 12<sup>1</sup>, ou encore celle d'une étudiante de l'ULg qui a lancé une pétition sur le même thème, rassemblant à ce jour près de 7.000 signatures<sup>2</sup>.
- La présente note propose une analyse du problème sous l'angle des sciences de l'éducation. Elle met en évidence que les réactions supra reposent sur une conception simpliste et erronée du processus d'évaluation des apprentissages.

## › DIX OU DOUZE ? UN FAUX PROBLÈME

### L'échelle : une pure convention

- Pour sortir des aspects affectifs du débat, le point crucial à rappeler est que l'échelle de notation est une échelle purement conventionnelle. Cette échelle peut inclure un nombre de degrés variables, des étiquettes variées attachées à chacun de ces degrés, et un seuil de réussite fixé à un endroit variable de l'échelle. On peut ainsi imaginer une échelle numérique sur 5, sur 10, sur 20, sur 100, mais aussi une échelle non numérique comme aux USA (A, B, C, D, F)... voire, pourquoi pas, une échelle faite de symboles abstraits, de couleurs, etc.
- La page *Grading (Education)* de Wikipédia ([http://en.wikipedia.org/wiki/Grading\\_%28education%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Grading_%28education%29)) donne un aperçu des échelles utilisées dans toute une série de pays et a le mérite de faire apparaître l'extrême variabilité des conventions.
- Le fait de placer le seuil de réussite « à peu près à la moitié » de l'échelle est à nouveau une pure convention, comme le montre a contrario le système américain (où le seuil de réussite se situe entre F et D).
- Rappelons que l'évaluation est, par définition même, une **tentative de juger si oui ou non un certain nombre d'objectifs (ici d'apprentissage) ont bien été atteints**. Le point essentiel, pour l'enseignant, consiste à déterminer quels sont les apprentissages incontournables et où

<sup>1</sup> Le MR flingue le décret paysage de Jean-Claude Marcourt, dans Le Soir, 5/11/2013, <http://www.lesoir.be/355263/article/actualite/belgique/politclub/2013-11-05/mr-flingue-decret-paysage-jean-claude-marcourt>

<sup>2</sup> Pétition contre le décret de l'enseignement supérieur faisant passer le seuil de réussite de 12 à 10. <https://www.lapetition.be/en-ligne/Contre-le-decret-de-l-enseignement-superieur-faisant-passer-le-seuil-de-reussite-de-12-a-10-13585.html>

se situe la frontière entre une maîtrise suffisante et insuffisante. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'enseignant traduira son jugement selon l'échelle en vigueur. Logiquement, son jugement sur la réussite ou l'échec devrait être indépendant de l'échelle utilisée.

### Changer l'échelle

- Si l'on accepte ce qui précède, il devient évident que changer l'échelle n'a pas plus d'influence en soi sur une évaluation bien conçue que le passage du système métrique au système anglais n'en aurait sur la taille de la population.
- Comme dans le passage du franc à l'euro (qui en soi n'a pas changé la valeur intrinsèque des marchandises), on ne peut cependant totalement exclure de voir apparaître certains effets de bord pendant la période de transition. On pourrait par exemple parfaitement imaginer qu'un enseignant qui jadis laissait le bénéfice du doute à un étudiant en lui attribuant un 10 pourrait désormais lui mettre 9. Rien ne dit donc que de tels effets iraient dans le sens de plus de mansuétude et donc d'un « nivellement par le bas ».

### › POUR ALLER PLUS LOIN : LES VRAIS DÉFIS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

- Si la question du seuil à 10 ou 12 est une fausse question, elle peut cependant ouvrir la porte à une réflexion plus en profondeur les pratiques d'évaluation à l'université.
- Romainville (2006)<sup>3</sup>, au terme d'une large enquête sur les pratiques d'évaluation dans les universités françaises, dresse un constat relativement interpellant de la situation (dont on peut supposer qu'elle n'est guère différente en Communauté française). Au cœur du problème, une évaluation qui apparaît essentiellement **normative** (les performances des étudiants sont jugées les unes par rapport aux autres) plutôt que **critériée** (les performances des étudiants sont comparées à des critères prédéfinis explicites) : « le système des examens universitaires fonctionne la plupart du temps en l'absence de définition, même locale, des connaissances et des compétences qui sont attendues en fin de formation » (p. 28).
- L'évaluation normative a un corollaire : « L'ajustement local des épreuves permet ainsi aux enseignants de conserver, d'année en année, une distribution de leurs notes jugée acceptable. » (p. 28). C'est l'effet connu dans la littérature sous le nom d'**effet Posthumus**, et qui donne lieu à ce qu'André Antibi a appelé la « **constante macabre** » : quelle que soit la qualité d'une cohorte, on obtient au final bon an mal an une proportion semblable de réussites et d'échecs.
- Ironie du sort, le passage d'un seuil de 12 à 10 pourrait ne produire aucun effet et ceci que l'évaluation d'un cours soit bien ou mal conçue :
  - dans un système conçu de manière normative, il est prévisible que l'enseignant va consciemment ou non ajuster ses notes pour retrouver une distribution « normale » ; il n'y aura donc pas moins d'échecs qu'avant (constante macabre) ;
  - dans un système bien conçu (évaluation critériée), les performances des étudiants seront, comme expliqué plus haut, analysées selon une grille de critères qui détermineront si la maîtrise est suffisante ou non ; ici non plus, pas d'impact donc sur le taux de réussite ou d'échec, mais pour de « bonnes » raisons cette fois.

<sup>3</sup> Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans Nicole Rege Colet et Marc Romainville (dir.), La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles : De Boeck Université, 19-40.