

Ranger, noter, évaluer : changements de paradigme ou ajustements ?

Bugnard Pierre-Philippe, Université de Fribourg Suisse

Mots clefs : Notation chiffrée – Examen – Périodisation structurale – Correction – Rang-Points-Moyenne



Bac 2011

<http://www.thesiteoueb.net/modules/news/article.php?storyid=5229>

Table des matières

1. Noter au bac : une situation contemporaine emblématique.....	1
2. Genèse de la notation scolaire.....	6
3. Le triomphe de la moyenne républicaine.....	8
4. Rémanences de la notation chiffrée contemporaine.....	9
5. Revirement conjoncturel et systèmes éducatifs.....	11

1. *Noter au bac : une situation contemporaine emblématique*

1.1. *Noter les copies d'élèves rangés*

Le bac français est sans doute l'institution la plus démonstrative de l'examen panoptique occidental. Une procédure consistant, au jour J, à ranger, c'est-à-dire isoler pour un travail individuel, tous les candidats d'une même «épreuve» nationale, astreints à la même période, placés face à une feuille blanche, coupés des ressources leur permettant de poser ou de traiter une problématique, tenus de restituer en un temps limité ce qu'ils ont en mémoire à ce moment-là sur un sujet et d'accepter les normes de corrections implicites de deux évaluateurs anonymes chargés de noter leur travail...

Dépenser plus de 100 millions d'euros – l'équivalent de 2'500 traitements annuels d'enseignants – **pour certifier 90% des 700'000 lycéens** d'une volée formée de plus de 90 % d'enfants d'enseignants contre moins de 40% d'enfants d'employés ou d'ouvriers, un tiers certifié malgré une note inférieure à 8/20 dans une des trois épreuves principales, un autre tiers doté d'une mention grâce à des options facultatives de complaisance... **dans l'idée que l'organisation d'épreuves écrites anonymes sur des sujets nationaux constituerait une garantie d'équité républicaine, alors qu'il faudrait 127 correcteurs en philosophie, par exemple, pour approcher un score valide...** (*Le Monde*, 20.06.2012, p. 12).

Une «épreuve» qu'il faut donc passer seul, «rangé» – **c'est-à-dire sans recours aux forces du groupe ouvrant à un meilleur contrôle des connaissances** –, **en couchant sur une feuille blanche** – **c'est-à-dire sans recours aux ressources permettant d'ouvrir au traitement d'une problématique** – **tout ce qu'on a retenu d'un «bachotage»**... telle est la condition d'entrée dans les études supérieures préparant à des professions recourant largement aux activités intellectuelles de haute tension, en principe, le bac constituant toujours le «premier grade universitaire».

1.2. Un rite sacrificiant aux biais de la notation normative

Or, dans le cas des disciplines des sciences humaines, **le bac** ne constitue guère un exercice intellectuel attestant la maîtrise d'une heuristique, mais bien **plutôt un rite de passage, une «épreuve»** attestant la capacité à se conformer aux normes nationales qui la fonde. La fonction culturelle prime la fonction pédagogique. **Un rite formant système dont les dérives sont chaque année dénoncées**, chaque année reproduites. **Un rite d'adultisation tout à la fois sacré** – puisqu'on n'ose y toucher – **et agréé** – puisqu'aucune proscription n'en menace la pérennité biséculaire –. **Un système tabou**, apparemment, **dont un espoir qu'il soit levé pourrait reposer**, j'en formule l'hypothèse pour cette communication, **sur une meilleure connaissance de sa genèse**, en tant que mode de certification inventé, quand et à quelles fins, pour suivre à partir de son origine quelle évolution, jusqu'au système actuel ? Avec une **centration sur la note** qui en détermine la fonction certificative.

Les notes du bac, par la «moyenne» éliminatoire ou promotionnelle qui en est tirée, bien qu'elles ne résultent d'aucune des conditions de validation d'une évaluation critériée (les résultats du candidat n'étant pas comparés à ceux d'une situation de référence dont les conditions d'évaluation auraient été communiquées aux candidats), **les notes du bac** donc, comme celles de tout examen normatif, **décernent historiquement un droit d'entrée dans le supérieur**, déterminent l'attribution d'un **césame socio-culturel, indépendamment de la valeur intrinsèque des travaux notés** puisque ceux-ci ne sont pas évalués de manière référencée. Cette moyenne n'est pas non plus l'élément clé d'un référentiel des capacités spécifiques du domaine professionnel auquel se destine un candidat, hormis les capacités générales à organiser sa pensée en fonction de savoirs mémorisés (toujours dans le cas des sciences humaines). **À son origine**, en 1808, et jusqu'aux années 1960, avant l'explosion des effectifs du secondaire inhérente à la fin de la ségrégation sociale pédagogique par le passage d'un système scolaire en deux ordres réservés à un système en trois degrés pour tous, en principe, **le bac solennisait la fin du cursus scolaire pour la mince élite qui avait accès de par son origine sociale privilégiée aux professions libérales lucratives.**

1.3. Primat de la fonction rituelle sur la fonction sélective

Mais la fameuse moyenne éliminatoire, dans la mesure où elle jouait, **ne déterminait pas la césure entre** ceux qui réussissent et ceux qui échouent – **ceux qui exerceront un métier et ceux qui exerceront une profession** – **puisque les élèves dont l'origine sociale permettait de franchir la barrière de l'argent** pour occuper les professions de la société tra-

ditionnelle, **entraient dans l'ordre du secondaire de droit**, sans examen sélectif, tous parvenant, sauf rares exceptions, au terme du cursus qui leur était promis. **À partir des années 1990**, compte tenu d'un taux définitif d'obtention du bac à 90% (donc inférieur aux taux de l'ancien ordre du secondaire), **ce sont les deux tiers d'une classe d'âge, voir d'avantage (71.2% en 2011, selon le chiffre du Ministère) qui accèdent au césame** (contre moins de 10% avant l'explosion du système, à partir des années 1960). Mais un césame qui ne solennise donc plus à 18 ans la césure entre ceux qui ont eu les moyens de se consacrer, grâce à l'argent de leur famille, à de longues années d'études sans activités lucratives, et ceux qui, privés des moyens de franchir une telle «barrière» restent confinés à l'ordre du primaire, à l'écart de la culture prestigieuse des humanités ouvrant par la porte d'or du baccalauréat aux professions lucratives. Pourtant, **privé de sa fonction sélective sociale, le bac conserve toutes les marques d'une épreuve de sélection désormais rituelle, inscrites dans le marbre d'un quotient scolaire calculé à partir de travaux de types restitutifs**, aux antipodes de l'évaluation critériée des compétences requises pour la préparation aux professions susceptibles de régler les graves problèmes du monde actuel. D'ailleurs, **le volumineux dossier du Ministère reste évasif sur les modalités d'évaluation** des épreuves, seules certaines indications de pondération des barèmes de corrections pouvant être glissées aux correcteurs, par académies. **Les publications parascolaires** de préparation au bac qui inondent le marché **livrent parfois l'un ou l'autre secret**. Ainsi, on peut apprendre que pour l'épreuve d'histoire-géographie, **«la notation est globale, à l'appréciation du correcteur.»** (*Réviser son bac avec Le Monde*, 2012). **On ne saurait mieux définir une norme** (référence implicite laissée à l'appréciation du correcteur) **et imaginer l'arbitraire qui peut résulter d'un tel axe de référence**, la docimologie n'ayant jamais varié, depuis plus d'un demi-siècle d'enquêtes, sur le pourcentage estimé entre 70% et 81% du nombre de copies d'un même lot – en histoire, français ou philosophie – susceptibles d'être admises ou refusées simplement en changeant de correcteur ! (Noizet & Caverni, 1978, 43).

Au bénéfice d'une littérature surabondante, je prends à dessin un témoignage externe au microcosme franco-français, signalant la **critique classique inhérentes aux formes héritées de l'évaluation**, un témoignage fondé sur les références fondatrice de la critique docimologique et tiré d'une conférence donnée au Caire en 2007, lors d'une Journée de réflexion consacrée à l'évaluation du français, par le chef du Département de langue et littérature française de **l'Université du Caire** (Mehanna, 2007). Traditionnellement, **toute démarche d'évaluation est conçue comme une préparation à l'examen, en fonction de techniques privilégiant la procédure ou le rituel sur l'objectif pédagogique**, avec des **pratiques centrées sur l'axe de référence normatif, dans le cadre d'une fonction sommative, exclusivement** (Barlow, 1992, 25). **Certes, l'examen du bac relève par définition de la fonction certificative** (comme épreuve sommative décernant un diplôme ou un grade). Il **couronne toutefois plutôt un cursus scolaire, un cursus au sein duquel les élèves n'apprennent pas pour apprendre**, tout au long d'une progression disciplinaire, y, plus exactement passer un examen qui a valeur d'épreuve, **en s'y préparant de manière formelle, par mémorisation des savoirs apprêtés pour le rituel.**

1.4. La compatibilité notation / épreuve de bas niveau taxonomique

Si l'on prend le **cas de la dissertation** – qu'elle soit d'histoire, de français ou de philosophie –, genre noble du bac français encore aujourd'hui, dans les types classiques et depuis sa revalorisation de la fin du XIX^e siècle dans le cadre d'une prééminence du cours magistral sur la pédagogie de l'exercice, ce **genre emblématique traduit bien tel qu'il a toujours été pratiqué une prégnance de la tradition frontale et de l'habitus cognitif de restitution de savoirs établis** dans les sciences humaines enseignées, une tradition à peine retouchée

par la pratique plus récente du cours dialogué, dit en «magistral déguisé». La dissertation, depuis qu'elle est devenue l'exercice par excellence des classes terminales, pratiqué désormais par l'ensemble des futurs cadres de la nation, a toujours conservé le niveau cognitif qui était le sien dès son introduction, lorsqu'il était déjà **demandé aux candidats «non un travail de réflexion, mais un état des connaissances communément acceptées sur telle ou telle question. On n'attend pas un débat, mais une restitution de connaissances»** (Poucet, 2001, 105-106). La généralisation de la dissertation n'a jamais abouti, dans les épreuves officielles, à une évocation épistémologique vers les niveaux taxinomiques de la pensée élaborée : **dissenter reste une imitation des auteurs imposés par le programme** d'études.

Certes, les professeurs ont cherché dans leur pratique à **innover** : en distinguant la dissertation de l'éloquence ou de la rédaction – convaincre l'esprit, non simplement exposer une vérité, démêler le vrai du faux, faire montre de jugement, non simplement recopier les éléments essentiels du cours. **Mais sans ressources directes, devant une feuille blanche, je le répète, la dissertation demeure un exercice dogmatique** : comment discuter scientifiquement une thèse puisque la possibilité d'en rechercher d'autres à lui opposer achoppe à la limite de la mémoire du candidat ? Comment examiner un discours, s'il n'est possible que d'exposer les vérités fournies par le professeur ou par le corrigé dont se souvient le candidat, que tirer des leçons en appliquant les règles formelles de l'exposition (préambule, corps, récapitulation, conclusion) ? En préparation à ce psytacisme que dénonçait déjà Durkheim en Sorbonne, les professeurs n'ont donc qu'à proposer leurs versions, en fonction du principe selon lequel les élèves apprendront à penser «(en voyant) leur professeur penser (...) devant eux» (Poucet, 2001, 111). Ainsi, au bac, ils n'auront qu'à restituer ce dont ils seront convaincus de la pensée de leurs autorités de référence, tout ce qu'ils auront pu tirer du cours ou des manuels de dissertation, qui, dans un louable souci de réussite des élèves à l'examen, s'emploieront jusqu'à nos jours à faire de la dissertation un bel exercice de reproduction de modèles. Dans la mesure où les modèles sont des modèles de vertu scientifique, éthique, morale... ce n'est déjà pas si mal, bien qu'on soit loin des exigences de la pensée que requiert l'examen des problèmes du monde.

Je postule que la raison primordiale pour laquelle les procédés de notation normative prient sur ceux d'une évaluation critériée réside dans la nature du travail dont il faut estimer la qualité : de la même manière qu'une copie répondant à des normes culturelles implicites est notée en fonction des présupposés culturels du correcteur qui les agrée, un rapport scientifique est évalué en fonction de critères externes, étrangers à l'implication de l'évaluateur dans son travail d'évaluation.

Dans ce contexte transmissif direct, les correcteurs visent les copies qui leur sont confiées **en fonction de la culture propre** du personnel éducatif, de la corporation, qu'ils se font un point d'honneur de représenter hors de toute efficacité didactique, dans le cadre de ce qu'on appelle donc des «normes», d'avantage qu'en fonction de «critères» universels, explicites pour tous les candidats (d'où le score de réussite élevé (90%), comparativement à d'autres catégories, des candidats issus des familles d'enseignants, instruits des codes et de la culture des correcteurs). **On est aux antipodes de la conception docimologique de l'évaluation**, avec laquelle «évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.» (de Ketele, 1989, p.114). C'est bien au regard de cette sphère conceptuelle classique de l'évaluation que se situe aujourd'hui encore la procédure emblématique du bac français.

1.5. *Les revirement conjoncturels de la notation chiffrée*

D'où vient donc un tel système de notation, jalousement conservé ici (en France par exemple), franchement rejeté ailleurs (dans les pays nordiques par exemple) ? Qu'apporte d'examiner l'examen à l'aune de **la notation scolaire, sous l'angle de la double incidence des facteurs conjoncturels et structurels** influant aujourd'hui encore sur la délicate question de l'administration de la note chiffrée ? La genèse et la portée de l'examen panoptique, de son **économie chiffrée** dédouanant le magistère de son arbitraire pour faire peser sur l'élève le poids de la faute, donc de la responsabilité de l'échec, est-elle **spécifique à l'aire scolaire française**, eu égard aux rapports contrastés qu'entretiennent d'autres systèmes éducatifs européens avec l'évaluation chiffrée ?

Au tournant du XX^e s., la conjoncture de la notation chiffrée est si vive qu'on assiste de la Suède à la Suisse à un **revirement** de ses conceptions. Dans les années 1980-1990, sous l'effet de résultats communiqués au grand public par la recherche docimologique, partout en Europe, le sentiment que «passer un examen c'est jouer à la loterie», se renforce. On se met soit à supprimer les dispositifs de notation, soit à les rénover. Or l'évolution se fait peut-être **d'avantage** sur une **mutation des étiquettes** que sous celle d'une **réforme de fond**. En réaction à la dissolution ressentie des valeurs éducatives, on assiste à un retour des procédés classiques au prétexte que la note est «précise et fiable». Manifestement, **le débat sur le rôle des notes réclame**, pour être mieux alimenté, **un regard sur les facteurs structurels** de sa genèse et de son évolution, pour aller aux socles anthropologiques influant en profondeur sur ce pan tabou des pratiques scolaires. Ne touche-t-il à ce que les élèves ont de plus intime : leur image et leur vocation ?

1.6. *Héritage direct ou rémanence de la notation ?*

Si l'on prend la **France des collèges jésuites comme archétype**, à son invention au XVII^e siècle, la notation apparaît comme un distributeur de **rangs**. Une humiliation valant mieux que des coups, on développe un système permettant de motiver les élèves par la quête d'un classement plutôt que par la crainte d'un châtement corporel. Une logique économique de **points** se substitue alors à la logique initiale, qualitative, de rangs. La **moyenne** n'est pas loin, ouvrant à une administration beaucoup plus commode des nouveaux régiments scolaires. **La logique théophanique de l'atteinte au corps** de l'élève incorporant le savoir nécessaire à son Salut **fait place à celle, psychologique, de la gratification ou de l'humiliation** par le bon ou le mauvais rang obtenu au palmarès annuel, par la promotion (heureuse) ou le redoublement (honteux), **en fonction d'un quotient scolaire dédouanant le correcteur** de son pouvoir discrétionnaire dans la correction, lorsqu'elle est normative, par le leurre d'une économie chiffrée à deux décimale. L'accent placé sur l'axe normatif facilite la délicate correspondance entre classements et attentes sociales ou culturelles, laissant la conception théophanique subsister au niveau de la sémantique : désormais, **c'est bien la «faute» (d'orthographe) qui est «corrigée», non plus l'élève**, dans les pratiques où l'erreur n'a pas de statut épistémologique avéré, tandis que la note n'est plus administrée pour la raison qui aurait présidé à son invention. Mais si les socles anthropologiques familiaux, métaphysiques... influent sur l'école, **peut-on à partir de tels indicateurs comprendre la carte contrastée des systèmes éducatifs actuels** dans le domaine du rapport à la notation scolaire ? C'est ce qu'il faut maintenant examiner.

Bibliographie 1

Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Lyon : Chronique sociale.

Ketele (de), J.-M. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael; Paris : Ed. universitaires.

Mehanna, G. (2007). *La culture de l'évaluation et les systèmes éducatifs*.

En ligne : cfcc-eg.org/IMG/pdf/Conference_G.Mehanna.pdf

Noizet, G.; Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.

Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle». *Histoire de l'éducation*, Paris: INRP n° 89/janvier.

2. *Genèse de la notation scolaire*

2.1. *Du ressort physique au ressort psychologique*

Première source directe de l'histoire de la notation, ou plutôt des prémisses de la note comme marque certificative d'un comportement ou d'un niveau – ce qui est appelé alors la «discipline» –, le plan des études jésuite (*Ratio studiorum...*)*. Dans sa version imprimée de 1599, ce texte majeur de l'histoire de l'éducation recommande ou ordonne dans ses articles 322, 323, 343, 363 et 364 le recours à une panoplie de motivations extrinsèques d'un genre nouveau : il ne s'agit plus d'obtenir la discipline par convoitise d'un geste d'encouragement ou dissuasion d'une peine physique (embrasser ou frapper), mais par le puissant ressort d'une motivation ou d'une dissuasion d'ordre psychologique (décerner honneur et déshonneur).

* *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu* (1997, selon l'édition de 1599). Edition bilingue latin-français (traduite par L. Albrieux et D. Pralon-Julia; présentée par A. Demoustier et D. Julia; annotée et commentée par M.-M. Compère). Paris: Belin.

Voici l'article de la *Ratio* qui ouvre à l'autre grande modernité scolaire – après celle de la «classe» –, celle de l'exercice d'un magistère sur les esprits, en suggérant le passage d'une emprise physique, d'une atteinte au corps de l'élève, à une première forme de marque de distinction pédagogique, d'une emprise psychologique, par une atteinte à l'esprit de l'élève :

« On obtient plus facilement la discipline par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte du déshonneur, que par les coups de fouet » [363]

Ce n'est pas un renoncement complet au châtement corporel, mais un premier pas, une étape primordiale, vers un adoucissement de la peine par un traitement délégué de son administration, la possibilité de suppléer au coup par un recours à une autorité supérieure à celle du maître et surtout la possibilité d'une punition-exercice de substitution, sous la forme d'un exercice écrit ou d'une récitation, en pensum, ainsi que par la publication d'un palmarès où les «vainqueurs» – les meilleurs élèves – sont proclamés, publiquement.

« Le maître ne frappera jamais aucun élève lui-même (car c'est l'office du correcteur), mais il s'abstiendra totalement d'infliger une insulte, en parole ou en acte; il n'appellera personne autrement que par son prénom ou son mon; il sera utile parfois, en guise de punition, d'ajouter à la tâche quotidienne un exercice écrit. Quant aux punitions plus considérables, surtout si elles sont méritées par des fautes commises hors de la classe, il renverra au préfet, il fera de même pour ceux qui refusent les châtements corporels, surtout quand ce sont des élèves plus âgés. » [364]

« Outre les récompenses publiques, le préfet veillera que les maîtres excitent aussi l'ardeur de leurs élèves par de menues récompenses privées ou par quelque signe de victoire. » [286]

« Le maître fera réciter chaque jour quelques-uns des paresseux et ceux qui seront arrivés en retard à l'école. » [343]

« Le jour fixé, **on proclamera publiquement le nom des vainqueurs**, avec la plus grande solennité possible et devant la plus grande assistance possible (...) Le héraut appellera chaque vainqueur à peu près en ces termes: “Pour le bonheur et la prospérité de la culture littéraire et de tous les élèves de notre établissement, N... a mérité et obtenu le ... prix... de...” » [322, 323]

D'emblée, à la punition-expiation – par rachat de la faute expiée dans la douleur – **on tend à substituer les punition-signes et -exercices**. Prix et penchants supplacent peu à peu les châtiments corporels qui doivent être appliqués parcimonieusement, par un «correcteur», personne étrangère à l'établissement, ne connaissant pas les élèves, jamais par le maître. C'est aussi une première étape, corriger indirectement l'élève, prélude à la correction de l'exercice, de la dictée... non plus l'élève, de la correction de la faute d'orthographe, non plus de son auteur, mais une faute qui sera bientôt sanctionnée par des mauvais points, puis par une mauvaise note. Ce sont les étapes suivantes qui conduiront à la notation du bac.

2.2. Invention des notes, jugement des examens, correction des devoirs...

« Le professeur examinera avec le plus grand soin le catalogue des **notes** à l'approche de l'examen général des élèves. Dans ce registre, il distinguera le plus grand nombre possible de **niveaux** des élèves, à savoir: les meilleurs, les bons, les moyens, les douteux, ceux qu'il faut faire redoubler, ceux qu'il faut renvoyer; **ce qui peut être signifié par les chiffres: 1, 2, 3, 4, 5, 6.** » [362]

« **Dans le jugement, on préférera à tous les autres**, même à ceux dont le devoir serait plus long, celui dont la forme du discours sera la meilleure; s'il en est qui sont égaux par le genre et le style de leur devoir, on préférera ceux qui ont écrit plus à ceux qui ont écrit moins. S'ils étaient encore égaux sous ce rapport, le vainqueur sera celui qui l'aura emporté en orthographe. S'ils étaient égaux par l'orthographe et tout le reste, on attribuera le prix à celui dont la calligraphie aura été la plus élégante. S'ils étaient égaux en tout, ou bien on partagera le prix, ou bien on le doublera, ou bien on le tirera au sort. » [320]

L'examen général est un concours non noté dont le but est un classement, en vue d'une distribution de prix. Le classement est obtenu sur la base de quatre normes. Par ordre d'importance : forme, longueur, orthographe, calligraphie.

« La manière de **corriger un devoir** écrit consiste, en général, à **indiquer les fautes** commises contre les règles; à **demandeur comment on peut les corriger**; à **faire immédiatement corriger publiquement par les émules*** les fautes qu'ils ont remarquées et à **énoncer la règle à laquelle contrevient la faute**; à faire l'éloge enfin des devoirs parfaitement achevés. » [346]

* **Émule** : élève placé en situation de rivaliser avec un autre, par émulation (ici, l'émule détecte et corrige la copie d'un camarade).

Ainsi, dans les devoirs écrits, non notés, les fautes montrées sont corrigées par l'élève dont le travail imparfait est stigmatisé et le travail parfait loué.

Chez les jésuites, les élèves sont placés dans deux camps, divisés en décuries de différents niveaux, chaque élève s'efforçant de progresser d'une décurie à l'autre tout en pouvant comparer sa propre progression avec celle de la décurie de même niveau de l'autre camp.

Ce qui permet de situer un élève, c'est son classement : s'il y a 60 élèves, donc 6 décuries, un élève classé 27^e sera donc 3^e de la 5^e décurie. Le rang consacre la valeur d'un élève inséré dans un groupe de son collège. Ainsi, les parents restent informés des rangs que leur enfant occupe successivement, de trimestre en trimestre (Maulini, 2003).

Les premières “notes” ne sont donc pas vraiment des “notes”. Il s'agit d'une série de six chiffres marquant six “niveaux” correspondant à des sanctions – au XVIII^e s., une

sanction est une «peine ou récompense attachée au mérite ou au démerite» (DHLF, 1994) –, allant de l'honneur (prix pour les meilleurs) à l'infamie (renvoi pour les plus mauvais).

2.3. Invention des points, faute, pénitence, privilège, pensum...

« (Le maître) doit éviter, autant que faire se peut, d'user de châtiments; au contraire il doit tâcher de rendre les récompenses plus fréquentes que les peines, les paresseux étant plus incités par le désir d'être récompensés comme les diligents que par la crainte des châtiments. »

DEMIA Ch., Règlement pour les écoles de la ville de Lyon, 1716

« Par le mot de punition, on doit comprendre tout ce qui est capable de faire sentir aux enfants la faute qu'ils ont faite, tout ce qui est capable de les humilier, de leur donner de la confusion: ... un certain froid, une certaine indifférence, une question, une humiliation, une destitution de poste. »

De La Salle, J.-B. (1706). *Conduite des Écoles chrétiennes*, 204-205, cité par: Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard NRF, 81.

« Quand un écolier n'aura pas retenu le catéchisme du jour précédent, on pourra l'obliger d'apprendre celui de ce jour-là, sans y faire aucune faute, on le lui fera répéter le lendemain; ou on l'obligera de l'écouter debout ou à genoux, et les mains jointes, ou bien on lui enjoindra quelque'autre pénitence. »

De La Salle, J.-B. (1706). *Conduite des Écoles chrétiennes*. Paris: B.N., Ms 11.759.

« Les privilèges serviront aux écoliers pour s'exempter des pénitences qui leur seront imposées (...) **Les privilèges valant un nombre déterminé de points**, le maître en a aussi d'autres de moindre valeur, **qui serviront comme de monnaie** aux premiers. Un enfant par exemple aura un pensum dont il ne peut se rédimier qu'avec six points; il a un privilège de dix; il le présente au maître qui lui rend de quatre points; et ainsi des autres. »

De La Salle, J.-B. (1706). *Conduite des Écoles chrétiennes*. Paris: B.N., Ms 11.759.

L'invention des points inaugure un mode disciplinaire quantitatif préfigurant le calcul de la «moyenne» du système moderne de notation scolaire chiffrée: un(e) bon(ne) point (note) «rachète» un(e) mauvais(e)...

Dans les petites écoles de l'Ancien Régime, comme celles de Jean-Baptiste de La Salle, tout apprentissage est séquencé en niveaux (débutant / médiocre / avancé) circonscrits au temps précis de l'exercice, un temps prévu par le programme.

L'examen conditionne le passage au niveau immédiatement supérieur en mesurant deux choses : l'écart entre la reproduction et le modèle, l'écart entre les reproductions des élèves. On obtient ainsi un classement bipolaire en opposant médiocrité des uns et excellence des autres. **L'examen assigne chacun à une place** (banc des ignorants, des meilleurs...) en fonction de son comportement et de son avancement dans le cursus.

Voir: Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement, *Éducateur*, n° spécial: *Un siècle d'éducation en Suisse romande*, 2, 33-37.

3. Le triomphe de la moyenne républicaine

Au XIX^e, l'axe normatif continue d'être appliqué dans les procédés d'examen. Une ségrégation sociale opère tout d'abord pour séparer dès les plus petites classes, en ville, enfants

voués au primaire et enfants destinés au secondaire, en fonction de leurs conditions sociales. Ensuite, dans l'ordre du primaire, l'examen sélectionne les meilleurs républicains afin d'en faire de bons instituteurs ou de bons fonctionnaires, alors que dans l'ordre du secondaire, l'examen sélectionne l'élite pour en faire de bons représentants des professions libérales, au service des impératifs de la nation et de l'empire colonial, via la porte d'or du baccalauréat.

Voir : Mayer, A. (1983). *Vision du monde: le darwinisme social, Nietzsche, la guerre ; Cultures officielles et avant-gardes. La persistance de l'Ancien Régime; l'Europe de 1848 à la Grande Guerre*. Paris: Flammarion 1983, pp. 246-265 (*The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*. Pantheon Books 1981).

1890, la France républicaine adopte l'échelle 0 - 20 (Cardinet 1991), au primaire l'échelle 0 - 10, héritée du système décimal de la Révolution, existe au moins depuis 1880. L'ambition est de permettre à tout élève d'obtenir une appréciation qui corresponde à ses mérites tout en rationalisant les classements grâce aux moyennes dont l'obtention est désormais possible. Notes et moyennes installent une pratique commode, fondée sur l'idée (trompeuse) que sa précision apparente (jusqu'à deux décimales dans les pays qui ont conservé l'échelle 1 - 6) fonde sa fiabilité. A Genève par exemple, on passe de 130 notes annuelles pour 12 disciplines notées à 15 pour 5 disciplines, de 1910 à 1992 (Maulini 2003).

Voir: Maulini, O. (2003). *L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement, Éducateur*, n° spécial: *Un siècle d'éducation en Suisse romande*, 2, 33-37.

Progressivement, la note s'impose comme une appréciation qui vient doubler l'indication du rang, apportant une valeur chiffrée, donnant un prix exact, une valeur tangible, normée par une échelle... à l'élève autant qu'à son travail.

4. Rémanences de la notation chiffrée contemporaine

4.1. De la logique du rang à logique du point ...

Comme on l'a vu plus haut, en notant de 6 à 1 (comme le faisaient les jésuites au début de la notation chiffrée et comme le pratiquent encore l'Autriche, certains systèmes universitaires...), on reste plutôt dans la logique d'un système inventé pour conférer à l'élève, à travers son travail, un rang : « Plus on est proche du meilleur, le n° 1, mieux c'est ! » En notant de 1 à 6 (ou à 10, 20...), on se trouve plutôt dans la logique d'un système d'économie scolaire, de points : « Plus on en a mieux c'est ! » (Dubus, 2006, 233)

Ce renversement de logique débouche ainsi sur l'obtention de moyennes permettant non seulement de classer les élèves, au terme d'un travail, et comme auparavant, du plus "mauvais" au "meilleur" pris en référence, mais aussi de les classer au terme d'une série de travaux, dans une logique additionnelle. Impropre à l'évaluation des performances réelles, de tels palmarès ouvrent au classement des groupes («classes») que les élèves forment, des enseignants eux-mêmes (leur capacité à reproduire les effets attendus de l'enseignement) et finalement des établissements, des systèmes scolaires (leur conformité aux normes scolaires agréées socialement et culturellement). Un prof obtient 3 de moyenne d'histoire pour sa classe... il est aussitôt invité à adoucir son barème... ou à le durcir pour 5.5 de moyenne de maths ! Un tel contrôle socioculturel normatif est impossible sans notation chiffrée normative.

Modernité oubliée, susceptible de palier au ressort physique du châtiment corporel et de l'embrassade par le ressort psychologique de l'humiliation et de la récompense, le chiffre du rang est devenu un quotient scolaire, instrument de pouvoir dont

l'arbitraire est masqué par la précision formelle de moyennes calculées à deux décimales.

Par l'économie chiffrée de l'examen, la surveillance scolaire devient vraiment, selon le mot de Foucault dans *Surveiller et punir* (1973), "panoptique". Dans la mesure où la notation normative est biaisée, la somme des notes dont on tire un quotient scolaire ne fait que reporter au bilan un état d'invalidité docimologique récurrent, de l'élève au système dans lequel il s'insère, en dépit de tous les efforts consentis pour enseigner et apprendre.

4.2. La ("mauvaise") note : punition-signé, «note-sanction» ?

Comment prendre en compte la faute inscrite dans l'ostentation de la «mauvaise note» ? Prairat, de son point de vue centré sur les punitions symboliques comme types de sanctions intermédiaires entre châtement corporel et évaluation, privilégie une explication en amont du rôle pénalisant (ou gratifiant) que peut remplir la notation scolaire.

Le système de surveillance qui se met en place avec la notation chiffrée est d'ordre quantitatif. Il est affecté au contrôle des savoirs, attaché à «noter» plus étroitement le travail de l'élève, du moins dans son principe, et donc à sanctionner indirectement, désormais, les comportements éducatifs de l'élève lui-même, à travers la copie «corrigée» de son examen. Dans la pratique traditionnelle, la note («marque», «signé», étymologiquement) conserve un investissement affectif fort : «mauvaises» et «bonnes» notes revêtent un caractère de pénalité et d'accessit disciplinaires, dans le sens où apprentissage (disciplinaire) et comportement (disciplinaire) restent combinés, voire amalgamés, au sein d'habitus pédagogiques qui perpétuent la tradition de l'examen classique.

La «mauvaise note» entre-t-elle pour autant dans la catégorie «punition-signé» de la typologie proposée par Prairat ? N'offre-t-elle pas cette lisibilité idéale, établissant un rapport évident entre la nature de la faute (l'erreur disciplinaire) et celle de la sanction (le mauvais point reporté sur une échelle de valeur chiffrée) ? La mauvaise note punit bien par où l'élève «pêche» : la «faute» –d'orthographe, de calcul... – ampute l'échelle d'autant de parties qu'elle se démultiplie et de parties d'autant plus grandes que le barème est sévère. La faute, cette «désignation pédagogique de l'erreur (...) orchestrée» par l'institution scolaire,¹⁾ traduit la double imprégnation de la culture occidentale : théophanique (d'où son expiation dans la «mauvaise» note) et juridique ou morale (d'où le sentiment de manquement pouvant conduire à celui de culpabilité), écart exorcisé peut-être dans la moyenne salvatrice ou le «seuil de suffisance». Toujours est-il que la faute est désormais transcendée par l'efficacité d'une froide économie chiffrée, source d'un pouvoir discrétionnaire du correcteur sur la copie, donc sur l'élève : la «note-sanction».

¹⁾ Jorro, A. (1999). «Evaluation», in *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (HOUSSAYE Jean, coord.). Paris: Hachette Education, 238.

Bibliographie 2

- Cardinet, J. (2004). « Les notes. Recherches critiques », in *Éducateur*. Martigny: Revue du Syndicat des enseignants romands, n° spécial.
- Bloom, B. (1984). « The 2 sigmas problem », in *Educationnal Research*. Vancouver: Routledge, 13/juin-juillet.
- Bovet, P. (1935). *Les examens de recrues dans l'armée suisse 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*. Neuchâtel - Paris: Delachaux & Niestlé.
- Chartier, R. (1992). « La ligne Saint-Malo – Genève », in *Les Lieux de mémoire* (dir. Pierre NORA), III. *Les France, 1. Conflits et partages*. Paris: Gallimard.
- Crahay, M. (2010). « Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! », in *Réformer l'évaluation scolaire. Mission impossible ?* Berne e.a.: Peter Lang Exploration.

- Dessus, Ph. (2004). *Aperçu des systèmes éducatifs européens*. Document SAPEA. Grenoble: IUFM de Grenoble, en ligne : <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/euroeduc.html>
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? », in *Les Cahiers du GIRSEF*, 31, en ligne : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/031cahier.pdf (cité in Dessus, 2004).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF Éducation et formation.
- Foerster, C. (2000). Étude comparée des systèmes éducatifs européens : approche pédagogique, enjeux communs et particularités, in *Actes du colloque « Les systèmes éducatifs en Europe : Approche juridique et financière »* (pp. 15-42). Barcelone: AAC (cité in Dessus, 2004).
- PISA 2009 (2011). *Résultats régionaux et cantonaux*, Rapport du Groupe de Pilotage PISA. Neuchâtel: Consortium PISA.ch.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- Testu, F. (1994). *Étude des rythmes scolaires en Europe*. Paris: D.E.P., coll. Les dossiers d'éducation et formations, n° 46 (cité in Dessus, 2004).

5. *Revirement conjoncturel et systèmes éducatifs*

Le Monde du 13 avril 2012 titre, en marge d'un article consacré à la question vive du renforcement des inégalités scolaires : « La France en baisse, l'Allemagne en hausse ». À l'appui, une infographie illustrant les performances des élèves selon les indices du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2000 – 2009). Pour les trois domaines de la compréhension en lecture, des mathématiques et des sciences on y découvre une Allemagne qui progresse dans une fourchette de 13, 10 et 4 points, respectivement, et une France qui recule de 8 et 14 points dans les deux premiers domaines tout en progressant de 2 points dans le troisième. Globalement, la France progresse légèrement dans la dernière tranche analysée (2006-2009) pour se retrouver, par rapport à l'Allemagne, à égalité en lecture et à 16 et 12 points dans les deux autres domaines. C'est sur cette base que l'éducation nationale française est présentée comme inégalitaire, sclérosée, aux rouages opaques... avec des résultats qui feraient pâle figure face à ceux d'une école allemande montrée comme réformatrice et s'adaptant dans la transparence. Un ordre de grandeur d'environ 1,5% (une dizaine de points sur une échelle qui en compte 600) sert à dissocier deux grands systèmes éducatifs européens au point de les opposer quant à leur qualité. Si l'infographie présentait le comparatif en valeurs réelles, en dévoilant l'ensemble de l'échelle de référence, personne ne conclurait à une telle dichotomie. Les immenses moyens placés dans les PISA ne serviraient-ils qu'à la contemtion d'un système par rapport à celui de son voisin, à partir d'indices grossis par les médias ?

5.1. *Une conjoncture de rénovation pédagogique...*

Certes, l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs ne va pas de soi, alors qu'on postule leur amélioration par l'analyse de résultats réputés fiables. Passons à un pays commode à étudier en raison de sa structure fédérale offrant une palette de systèmes scolaires voisins mais autonomes. À partir des premiers résultats du PISA 2000, publiés en 2002-2003, l'évaluation de l'école des cantons suisses provoque une remise en question de l'efficacité pédagogique, certaines modalités des systèmes éducatifs – notation scolaire, rénovation pédagogique... – pouvant être soumises à référendum. La droite populiste voit aussitôt le parti à tirer de résultats permettant de comparer les écoles de cantons de tradition rurale-catholique – Fribourg et Valais – apparaissant meilleures que celles de cantons de tradition urbaine-protestante – Genève en particulier, canton-ville aux classes très hétérogènes culturellement –.

Ainsi, contre toute attente, l'analyse des résultats d'un programme d'évaluation des acquis des élèves, au lieu de pousser à l'amélioration des systèmes, va conduire à leurs replis sur des pratiques que les sciences de l'éducation présentent comme peu efficaces. En particulier, dans le domaine de l'évaluation des travaux d'élèves, on sait que la recherche docimologique initiée par les travaux de la Commission Carnegie, dès avant la guerre, poursuivis en France par un Henri Piéron notamment, avait poussé à la suite des pays nordiques au renoncement de la notation chiffrée et du redoublement, au profit de la différenciation pédagogique. De vastes enquêtes, d'abord américaines, à partir du postulat testé et validé qu'un élève instruit par un maître réussit, étaient parvenues à la conclusion que 90% des élèves enseignés en préceptorat et 70% des élèves enseignés en pédagogie de maîtrise parviennent à un niveau que seuls 20% des élèves issus de l'enseignement traditionnel réussissent à atteindre (Bloom, 1984, pp. 99-101). Le chef de cabinet du Ministère de l'éducation suédoise pouvait alors ouvrir une conférence internationale, au milieu des années 1980, en affirmant : « *Nous avons supprimé les notes depuis longtemps, et nous ne les avons jamais regrettées !* » Jean Cardinet qui rapporte l'anecdote précise que la littérature scientifique – avec notamment les travaux sur les biais de l'évaluation – permet de comprendre ce qui a conduit à une telle décision (Cardinet, 2004).

Dans les années 1990, on assiste alors en Suisse aux mêmes remises en question. La tendance est à la suppression des notes et du redoublement ainsi qu'à l'introduction de cycles pédagogiques, dans l'idée d'une application d'un *mastery learning* à l'européenne, en pédagogie différenciée. Instruits des biais de la notation traditionnelle, les plus grands journaux régionaux n'hésitent plus à titrer : « Pour les élèves moyens, passer un examen, c'est jouer à la loterie » (*Nouveau Quotidien romand*, 7 mai 1993). Pourtant, en quelques années, et ces années coïncident avec la sortie des premiers résultats du PISA, on assiste à un basculement aussi soudain qu'inattendu. Le peu d'avancée obtenu dans les systèmes éducatifs continentaux pilotes est déjà remis en question. Le vieux consensus école-famille-société explose avec la médiatisation du PISA dont les résultats sont instrumentalisés. Voici le récit des péripéties romandes d'un tel revirement, scénario vécu sur un mode analogue dans maints pays européens. Il y a dans cette brève histoire immédiate une illustration des raisons pour lesquelles, dans la comparaison des systèmes éducatifs, l'attrait des retours peut triompher des meilleures politiques de rénovation pédagogique.

5.2. ... basculant avec l'irruption du PISA

La polémique démarre lorsqu'un émule romand de Finkielkraut, le prof de philo Jean-Romain Putallaz (« Jean Romain »), s'empare du premier PISA en inversant ses résultats : « *Tenez vous bien, un élève sur cinq parvient tout au plus à comprendre un texte simple (...) La grande majorité se promène entre le très mauvais et le médiocre, bref, si on devait donner des notes elles se situeraient entre 2 et 3. A-t-on bien lu ? Seul un élève sur cinq réussirait à comprendre un texte simple alors que les autres feraient pire puisque leur moyenne est située entre 2 et 3 sur l'échelle helvétique ou allemande 1 – 6 de la notation scolaire ? Au lieu de comprendre, selon les critères du PISA, qu'un élève sur cinq est en difficulté de compréhension de lecture, bien qu'il sache lire (niveaux 0 et 1 d'avant 2006), qu'un autre se débrouille (2) et que le reste atteint un bon niveau (3) ou des niveaux excellents (4 et 5), c'est au contraire un « désastre » qui est allégué. Un fiasco dont la responsabilité est directement attribuée « aux pédagogistes qui depuis vingt ans préconisent des réformes socio-constructivistes », néologisme fourre-tout correspondant à une famille de méthodes au demeurant jamais appliquées dans le domaine de la littératie. À l'image de ce qui ressort en France, les sciences de l'éducation sont ici vivement récusées tout en étant servies en guise d'allégations, à l'instar des résultats du PISA, on l'a vu, ou d'autres de leurs produits, tel l'enseignement « explicite » prôné en mé-*

connaissance crasse d'une méthode visant *in fine* à la construction de l'autonomie de l'élève, soit en réalité à tout ce que les adeptes du transmissif rejettent. La plupart des médias relaient, contribuant à raviver la guerre scolaire dans une conjoncture de montée des idéologies néo-libérales. Les disfonctionnements présumés de l'école servent à ameuter la population en faveur de restaurations passéistes et rassurantes. Sensibles aux humeurs de l'électorat, les instructions publiques pratiquent l'attentisme ou cèdent aux retours. L'enjeu est de taille : avec une émigration de plus en plus marquée vers les périphéries fribourgeoise et valaisanne de résidents travaillant dans un arc lémanique franco-valdo-genevois fortement urbanisé – Fribourg connaît le plus fort essor démographique relatif de Suisse entre 2004 et 2011 –, l'excellence présumée des systèmes éducatifs des deux cantons de tradition catholique est avancée comme un atout.

Début mai 2005, les médias romands s'emparent à nouveau des résultats du PISA 2003. On focalise sur le domaine sensible de la compréhension en lecture pour décerner « bonnet d'âne » et rang de « cancre de la classe » à l'école genevoise (accessoirement à l'école vaudoise) et « palmes du meilleur élève » à l'école fribourgeoise (accessoirement à l'école valaisanne). Personnalités du barreau genevois, de la chanson populaire, de la promotion immobilière, députations et associations de parents traditionnalistes... presse de boulevard... autant de milieux qui fondent sur les écoles vaudoises et genevoises en les accusant de former des « nuls ». On veut « refaire l'école » à Genève et la « sauver » à Lausanne ! Des infographies tronquées accentuent les différences, laissent accroire, comme pour la comparaison de 2012 entre la France et l'Allemagne, qu'un système scolaire peut se révéler infiniment meilleur que celui de son voisin, quand bien même les différences observées sont de toute évidence non significatives. L'argumentaire porte en effet sur des écarts extrêmement minces. En littérature, ils sont de l'ordre de 3% entre Fribourg et Vaud et de 6% entre Fribourg et Genève, les deux extrêmes. En notation scolaire traditionnelle, le « meilleur élève » Fribourg obtiendrait 17.3 et le « cancre » Genève... 16.2 sur 20 ! Tout comme l'Allemagne 16.8 et la France 16.2 en 2000 (16.56 et 16.53 en 2009) ! En réalité, il serait tout à fait inapproprié de mettre des notes ici. PISA est un référentiel de compétences : tel niveau se traduit par telle compétence (critériée), tandis que x % de l'échantillon l'atteint, etc. Le niveau 2 n'équivaut pas à la note 2 de l'échelle 1 – 6 qui aura servi la confusion sur un amalgame grossier, mais signifie une capacité à « dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles ». Et ce n'est que le niveau 2 !

5.3. La tradition source d'idiotie au XIX^e siècle, de réussite au XXI^e !

L'interprétation des résultats du PISA débouche sur des conclusions plus paradoxales encore. Si Fribourg et Valais sont donc promus « meilleurs élèves » de Romandie, ils étaient considérés au XIX^e siècle comme les « idiots » du pays, en comparaison intercantonale des examens pédagogiques des recrues. Un peu comme le Limousin ou le Périgord, cœur de la « France obscure » du sud-ouest dégagée des statistiques préfectorales sur la fréquentation scolaire du XIX^e siècle, en opposition à la « France éclairée » du nord-est, au-delà de la fameuse ligne imaginaire Saint-Malo – Genève (Chartier, 1992, pp. 740-775). En 1875, Fribourg et Valais marquent en effet des taux d'analphabétisme (14%) sensiblement supérieurs à celui de la moyenne suisse (3%). Avec le premier palmarès national publié en 1875, les rôles entre cantons ruraux-catholiques et cantons urbanisés-protestants, en simplifiant, se trouvent alors inversés par rapport à la situation actuelle, avec Genève au 2^e rang national tandis que Fribourg 22^e et Valais 24^e fermaient la marche (Bovet, 1935, p. 197). Mais que ce soit aujourd'hui pour la proclamation de leur réussite ou autrefois pour la révélation de leur échec, la raison invoquée ne varie guère : ces deux cantons se caractérisent par une instruction publique attachée à la tradition. Ainsi, la tradition scolaire passe pour un motif d'échec à la fin du XIX^e siècle lorsque les mentalités politiques poussent à l'alphabétisation par le pro-

grès républicain et un gage de réussite au tournant du XXI^e lorsqu'elles se replient sur un sens commun passéiste, par rejet des avancées que la pédagogie propose à la secondarisation.

Dans les cantons en voie d'industrialisation, l'explication des « retards » scolaires du XIX^e repose en fait sur des facteurs structurels : fréquentation supérieure, meilleur statut des instituteurs, tailles des classes inférieure.... Aujourd'hui, c'est plutôt l'hétérogénéité des populations scolaires, par le taux d'élèves allophones, entre cantons urbanisés et cantons périphériques, qui semble d'abord jouer. D'ailleurs, les effets d'une telle variable s'estompent, ce qui entraîne que la modeste différence observée sur les premiers PISA, par exemple en littérature, entre Genève ou Vaud et Fribourg ou Valais, s'est encore sensiblement amenuisée. Sur dix ans, Fribourg est même le seul des cantons romands à avoir régressé (- 6), alors que Genève est le canton qui a le plus progressé (+ 21, *PISA 2009*, 2011, p. 82), les populations scolaires des cantons dits « traditionnels » ayant tendance à rejoindre les niveaux d'hétérogénéité des cantons dits « avancés ». Modernité et tradition servent donc surtout, dans l'opinion, relayée par la plupart des médias, à focaliser l'attention sur des explications récupérables par la politique. L'impact de la publication des résultats est très fort, les instructions publiques comptant sur le verdict des évaluations internationales pour ajuster leurs politiques scolaires. On voit les puissances asiatiques montantes investir dans l'éducation de leurs nouvelles générations comme le faisaient Fribourg et le Valais il y a un siècle pour tenter de recoller au peloton de tête. La Corée du Nord ou Shanghai ont en une dizaine d'années rejoint voire dépassé le leader finlandais des premiers PISA, tout comme Fribourg ou le Valais étaient parvenu au tournant du XX^e siècle à rejoindre le haut du palmarès helvétique.

5.4. Focalisation sur le tabou de l'évaluation

Mais si entre 1992 et 2006 les systèmes scolaires bernois, vaudois et genevois (trois cantons totalisant 2,2 millions d'habitants) ont tenté de se rénover par des réformes de différenciation pédagogique, c'est bien la transformation des pratiques d'évaluation qui concentre les passions. Après une phase aigüe de politisation allant de la pétition d'enseignants au référendum populaire, les réformes tentées en classes pilotes sont abandonnées, avec un retour marqué à la notation chiffrée jusqu'aux 3^e degré primaire (Crahay, 2010, pp. 233-264). Comment interpréter cet acharnement mis au maintien de pratiques considérées dans l'opinion et par une part des enseignants comme garantes de précision et de fiabilité, alors qu'elles sont pourtant décrites par la recherche comme arbitraires et reconnues par d'autres enseignants comme aléatoires ? Mon hypothèse – impossible à examiner ici – est qu'il s'avère vain de rénover un système familial qui simplifie voire accroît le magistère si l'on ne perce le tabou du leurre des moyennes et des représentations gaussiennes dans la détermination des destins scolaires. Sans compter qu'on ignore généralement que les notes ont été inventées à l'Âge classique pour les collèges comme des « rangs », dans l'idée de suppléer aux châtiments corporels. L'idée originelle était de classer les élèves par niveaux de compétences de manière à favoriser leurs progressions, non pas de les sanctionner d'une moyenne scellant leur échec ou leur réussite indépendamment de compétences spécifiques à leur profession, comme l'ont finalement réalisé la plupart des systèmes éducatifs.

Toujours est-il qu'à l'image des péripéties vécues en Suisse romande, on assiste donc très souvent en Europe, au tournant du XXI^e siècle, à une telle inversion de tendance. Haro sur les formes d'évaluation formatives, les cycles pédagogiques, les pédagogies du problème... Dans la foulée de la querelle réformistes / conservateurs focalisée en France autour du duel Meirieu / Finkielkraut et le mouvement « Sauver les lettres », on cède aux sirènes des retours à une école du passé idéalisée qui, en littérature, n'aurait guère atteint les 400 points du PISA il y a cinquante ans encore, contre plus de 500 aujourd'hui. Pour conjurer le magistère de «

l'élève au centre » confondu avec « l'enfant-roi », les chantres de la réaction persévèrent pour contrer la secondarisation de masse par une « *Thérapeutique de la sélection (... réglant) le problème de certains professeurs, mais nullement celui des élèves.* » (Prost, 1985, p. 79). Si certains secteurs baissent – le niveau d'orthographe, par exemple, lieu de mémoire sélectif emporté dans la tourmente postmoderne –, l'école développe des pans entiers de qualité que les enquêtes internationales relèvent mais que les lobbies traditionnalistes masquent ou altèrent pour mieux asseoir le retour aux sinécures pédagogiques.

5.5. Systèmes éducatifs européens et performances scolaires

Les systèmes scolaires sont riches de caractéristiques dont l'évaluation de l'efficacité permet de saisir l'héritage. Quelle image de l'école obtient-on à partir d'un panorama des systèmes d'éducation européens fondé sur les trois variables classiques « rythmes scolaires », « sélectivité de l'orientation », « priorités en termes d'acquisition de connaissances » ? Je m'inspire ici du tableau mis en ligne par Dessus (2004) et listant les facteurs liés aux systèmes scolaires en fonction des quatre types retenus par Foerster (2000), moyennant réactualisation de quelques unes des données.

1. L'école unique des pays scandinaves

(Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande)

De 7 à 16 ans, les élèves fréquentent une école de type unique (*Folkeskole*) dans un même groupe-classe, avec un professeur principal et des enseignants spécialisés dès le primaire. Le redoublement n'est pas pratiqué et les notes ont été supprimées jusqu'à 14 ou 15 ans. 95 % des élèves obtiennent un diplôme en dernière année du cycle obligatoire, 90% un équivalent bac à 18 ans (France : 62-65%), tandis qu'une moitié de bacheliers obtiendra un diplôme de niveau Master cinq ans plus tard (France : un quart).

2. Le type sélectif des anglo-saxons

(Grande Bretagne)

Un tronc commun persiste aussi dans le secondaire, mais 10 % des élèves entrent dès 11 ans dans les *Grammar Schools*, établissements privés sélectifs qui, comme les lycées d'excellence français conduisant par des classes « prépas » aux Hautes Écoles, mènent ici à Oxford ou Cambridge par des *Public Schools* très sélects tel Eton, « nursery de l'élite » (O. & C., 2009 : 40'000 inscrits / Universités : 2.2 millions. France, Hautes écoles, 2009 : 81'000 inscrits / Universités : 1,4 million). À l'instar des anglo-saxons, les scandinaves privilégient l'autonomie et la progression individuelles sur la transmission des connaissances.

3. Le type germanique, différencié

(Allemagne, Autriche, Pays-Bas, Luxembourg)

Ce système cultive l'orientation précoce des élèves (vers 11-12 ans), en trois filières : le *Gymnasium* (30 % d'une classe d'âge) conduisant aux études longues, la *Realschule* menant aux études supérieures non universitaires et les *Hauptschulen* des formations professionnelles courtes. L'image de cette dernière filière y est d'ailleurs bien meilleure que celle que cultivent les pays latins.

4. Le type latin, privilégiant la transmission des connaissances

(France, Italie, Espagne, Grèce)

Un type caractérisé par l'accent mis sur l'acquisition des savoirs, ce qui induit un système de contrôle des connaissances en examens reconstitutifs sous forme de copies notées, de façon plus prégnante que dans les autres systèmes, et en conséquence, la moyenne faisant office de juge de paix, une pratique affirmée du redoublement. La sélection se fait après 14 ans, en France notamment, après deux ans de tronc commun au collège.

Traditionnellement, les instructions publiques cantonales de la Suisse romande prises à témoin dans le présent article se rapprochent du type latin par la priorité accordée à l'acquisition des connaissances et à leur contrôle noté, relativement à l'exercice de compétences en progression, ainsi que, logiquement, par la pratique des redoublements. Mais on y remarque aussi une sélection relativement précoce des élèves, plus conforme au type germanique (à 11 ou 12 ans) pour une filière étude oscillant entre 40% à Genève et 30% à Fribourg par classe d'âge en 2009), l'image de la filière professionnelle restant aussi plus valorisée qu'en France.

5.6. *Quelles corrélations systèmes / efficacité ?*

D'après les études du PISA, les systèmes scolaires au sein desquels le redoublement est le plus pratiqué se révèlent les moins performants, dans les trois domaines mesurés. En revanche, les différences de fréquentation à l'année entre les 600 h/ an des pays scandinaves et les plus de 800 h de la Grèce, de la Belgique ou du Luxembourg semblent avoir une incidence paradoxale sur la qualité (Foerster, 2000). Dans le secondaire, si la dotation horaire annuelle est relativement uniforme, des différences apparaissent dans le nombre de jours de classe, ce qui induit des rythmes quotidiens différents avec des journées plus longues en France, pour 180 jours/an, plus courtes en Allemagne, Grande-Bretagne, Danemark, ou Italie, pour près de 200 jours. Testu (1994) montre que la vigilance des élèves de 6-7 ans croît tout au long de la semaine, avec un faible creux le jeudi pour les semaines de cinq jours et un fort creux le vendredi pour les semaines à la française (pas classe le mercredi et samedi après-midi). Ces différences s'estompent pour les élèves de 10-11 ans et donc les systèmes semblent moins affectés par cette variable à l'âge des élèves du PISA (15 ans).

Si l'on revient maintenant au système français, apparenté à la famille latine, on constate que les performances des élèves y sont plutôt meilleures en mathématiques, moyennes en lecture et en sciences (et on avait vu en introduction qu'elles se rapprochent de celles de l'Allemagne, en dépit de commentaires péjoratifs des médias). Concernant les performances en mathématiques et culture scientifique des élèves de 15 ans (PISA, 2003-2009), les élèves français réalisent des performances qui les placent dans le groupe de tête, autour de la dixième place sur une cinquantaine de pays. On pourrait certes affiner l'analyse en prenant les valeurs réelles, mais ce serait sans grand espoir d'obtenir une meilleure image puisque les systèmes comparés se retrouvent autour d'un écart-type relativement homogène.

En ce qui concerne la portée égalitaire des systèmes scolaires, Dupriez & Dumay (2004) montrent que l'idée d'une meilleure efficacité par la sélection est un mythe : les systèmes à filières précoces (Allemagne, Autriche, Suisse, Luxembourg, Pays Bas) sont tout à la fois moins performants et plus inégalitaires que les autres (pays scandinaves). Et si la même étude place l'origine de telles inégalités moins sur des disparités sociales que sur les caractéristiques des systèmes éducatifs eux-mêmes, la sociologie de l'éducation met en évidence de son côté un rôle plutôt déterminant de la culture familiale, en particulier celle liée aux métiers de l'enseignement. Cela dit, on a aussi pu démontrer que les classes progressant le mieux sont celles qui se révèlent relativement hétérogènes, de niveau moyen élevé, travaillant en différenciation et dans lesquelles des enseignants exigeants veillent à faire régner une atmosphère sereine (Duru-Bellat, 2002, pp. 110-132).

On pourrait multiplier les références à l'évaluation des systèmes éducatifs. Elles resteront pourtant sans effet si les conclusions qu'on en tire ignorent leurs caractéristiques historiques. En attendant que cette genèse soit mieux connue, les citoyens genevois auront tout loisir de plébisciter le rétablissement des notes (2006), ceux de Lausanne d'opter, de justesse,

pour un compromis (2011) et ceux de France d'enrayer, peut-être, le démantèlement post-moderne de leur système éducatif... en misant sur une élection présidentielle.

Bibliographie 3

Bugnard, P.-Ph. (2004). Un regard historien sur l'examen classique. Palimpseste des finalités de la civilisation sacrée et des prescriptions de la société d'ordres. In *Actes du Colloque Évaluation entre efficacité & équité* (pp. 55-65). Liège : Université de Liège ADMEE Europe.

Bugnard, P.-Ph. (2007). Du territoire de la correction à l'espace de la surveillance. In *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée* (pp. 75-86). Nancy : Presses Universitaires de Nancy "Questions d'éducation et de formation".

Crahay, M. (2010). Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! in *Réformer l'évaluation scolaire. Mission impossible ?* (pp. 233-264). Peter Lang "Exploration".

Dubus A. (2006), *La notation des élèves. Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*, Paris : Armand Colin.

Foerster, C. (2000). Étude comparée des systèmes éducatifs européens : approche pédagogique, enjeux communs et particularités. In *Actes du colloque « Les systèmes éducatifs en Europe : Approche juridique et financière »* (pp. 15-42). Barcelone : AAC.

Joro, A. (1999). Évaluation. In *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 235-247). Paris : Hachette éducation (Houssaye J., coord.).

Minder, M. (1983/1999). La description des critères d'évaluation. In *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire* (4e éd., pp. 64-65 / 8e éd., p. 74). Bruxelles : De Boeck.

Piéron, H. (1963/1969), *Examen et docimologie*, Paris : PUF.

Todd, E. (1990). Décollage culturel et alphabétisation. In *L'invention de l'Europe* (pp. 131-144). Paris : Seuil.

* * * * *