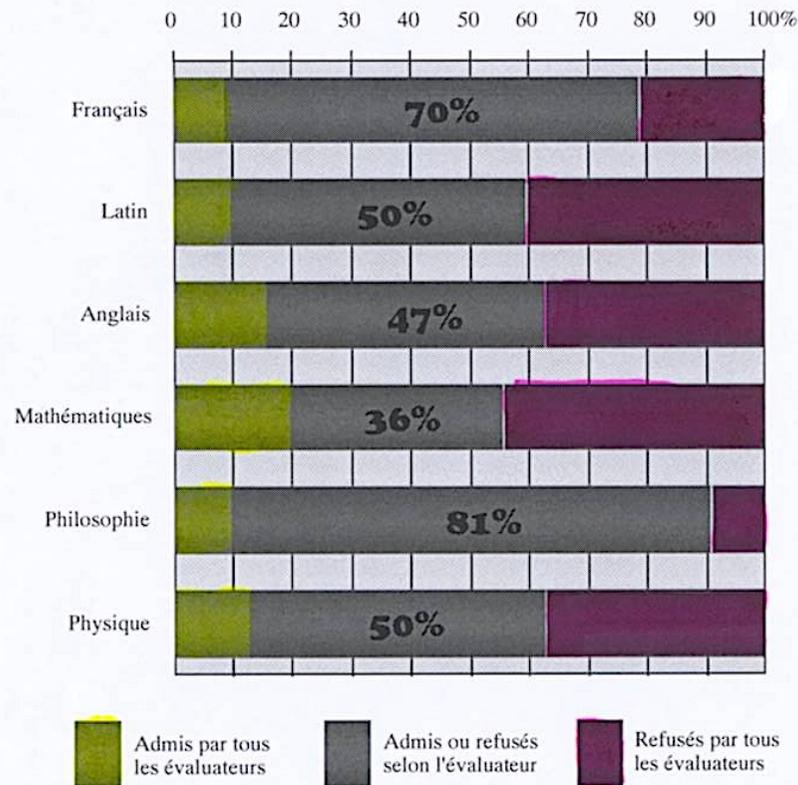


# Les biais de la notation scolaire

(aperçu)

Extrait de :  
*Cours d'introduction à l'évaluation, didactique de l'histoire 2010-2011, Université de Fribourg – Prof. Pierre-Philippe Bugnard*

Pourcentages d'accords et de désaccords sur 100 copies corrigées par 6 évaluateurs



d'après NOIZET G. & CAVERNI J.-P. *Psychologie de l'évaluation scolaire*, P.U.F., Paris, 1978, p. 43.

**Les systèmes scolaires de type méditerranéen (à dominante expositive-transmissive) imposent de noter les copies : essayons de comprendre comment ça se passe, habituellement**

Série de biais... (1)

Série tirée de : *Cours de didactique générale* (VANHULST G.), Université de Fribourg dactyl. 2000.

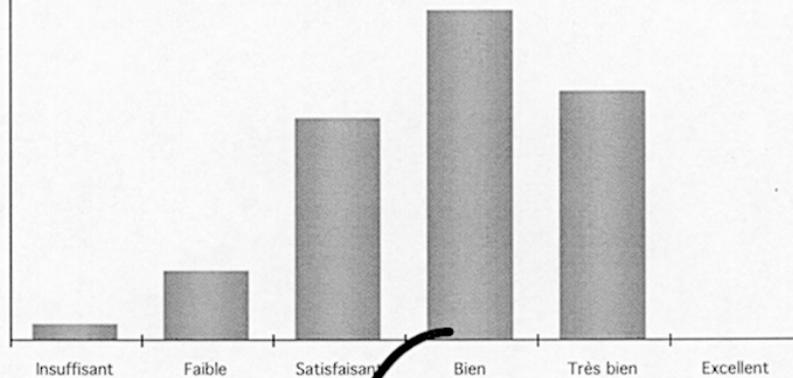
Ce n'est pas que les notes soient impossibles, c'est plutôt, avant d'examiner d'autres voies, qu'il faut être conscient de la difficulté d'en mettre de manière équitable.

Pour cela, rien de tel qu'un détour par ce qui est désigné en docimologie par «biais de la notation scolaire».

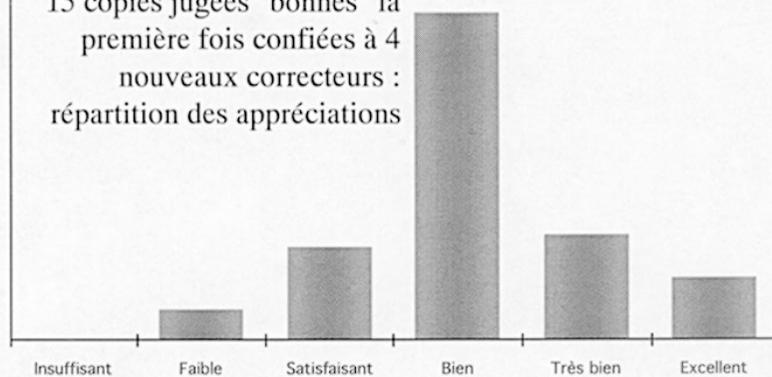
Ici, par exemple, cela signifie qu'une copie sur deux en latin, huit sur dix en philosophie... sont soit refusées soit admises simplement en changeant de correcteur...

## Effet de relativisation

Première évaluation de 100 copies :  
répartition des appréciations



15 copies jugées "bonnes" la  
première fois confiées à 4  
nouveaux correcteurs :  
répartition des appréciations



## Série de biais... (2)

... ici qu'on a beau être un «bon» élève («bien noté») : placé dans une nouvelle classe avec les mêmes élèves de sa catégorie, on peut redevenir un «mauvais» élève, sans avoir changé, parce que pour un correcteur non averti, l'humanité est ainsi faite que tout groupe humain doit forcément comporter quelques mauvais et quelques très bons...

A propos du biais suivant (3), si vous ne le connaissiez pas, vous pourrez toujours souffler le tuyau à vos enfants : «glisse ta copie dans le paquet après celles des cancre de la classe !»

Une même copie d'anglais a été proposée à 4 groupes de 11 correcteurs. Pour chaque groupe, la place de la copie dans le lot était déterminée

On a calculé la moyenne des notes obtenues dans chaque groupe (notes sur 20)

D'après Noizet G., Caverni J.-P.,  
*Psychologie de l'évaluation scolaire*,  
Paris, P.U.F., 1978.

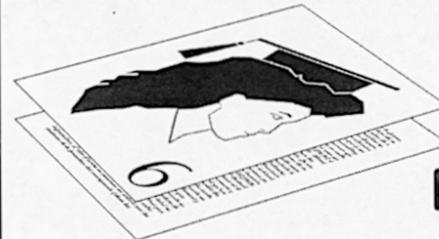


La deuxième d'un lot dont la première est une "mauvaise" copie



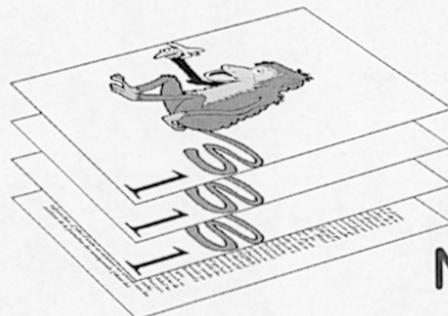
**Note : 7,63**

La deuxième d'un lot dont la première est une "bonne" copie



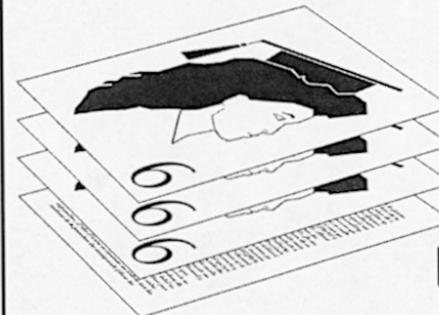
**Note : 7,13**

La quatrième d'un lot dont les trois premières sont de "mauvaises" copies



**Note : 9,64**

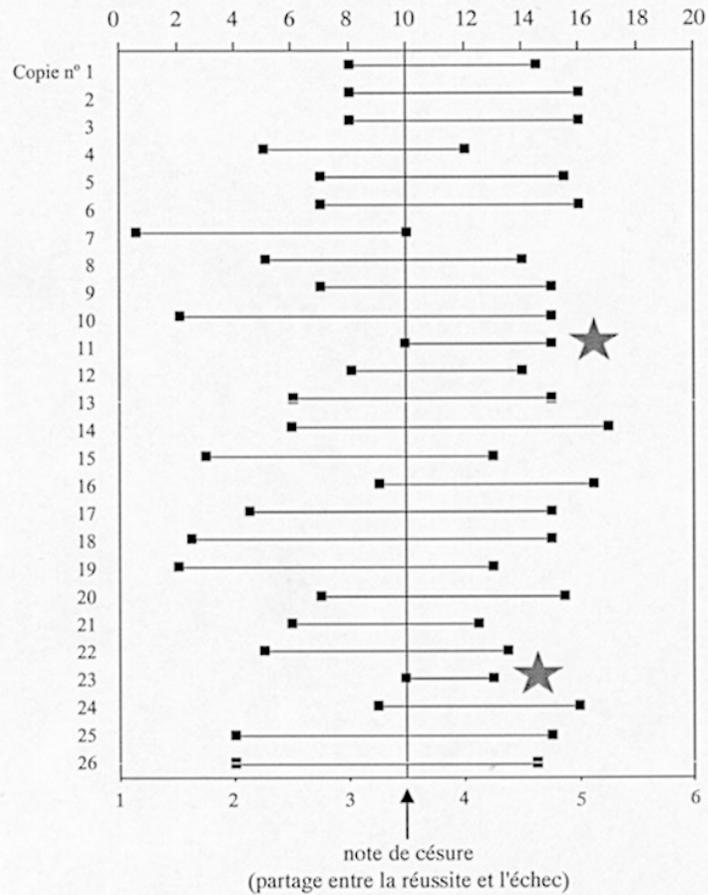
La quatrième d'un lot dont les trois premières sont de "bonnes" copies



**Note : 5,64**

Série de biais... (3)

## Notes extrêmes attribuées par 18 évaluateurs à 26 copies d'anglais



d'après NOIZET G. & CAVERNI J.-P. *Psychologie de l'évaluation scolaire*, P.U.F., Paris, 1978, p. 42.

## Série de biais... (4)

C'est sans doute en se référant à ce type d'enquête que l'on a pu titrer : «Passer un examen, pour un élève moyen, c'est jouer à la loterie!»

# Le syndrome de 'Pithékousai – 775'

## Noter par décompte de fautes...

Encore un piège à éviter (en pensant à nos élèves).  
 Pour ce type d'examen, on a vu des filles potasser  
 jour et nuit ou des garçons tricher... pour rien !

### Histoire

Matière de l'examen : *Les Grecs* (manuel pp. 134-161)

8. La première colonie grecque, ..... , en face de Cumes, en Italie, a été fondée en ..... avant J.-C. par les gens de Chalcis, en Eubée.

Extrait d'un examen d'histoire (1997), 7<sup>e</sup> degré, manuel *Histoire I*, Fribourg Fragnière 1992 (1990).

## 4 Les Etats d'un Etat fantôme

1100 à 800 environ avant J.-C. : trois siècles obscurs où la Grèce vit dans ses nombreux petits royaumes et ses quelques cités. Vers la fin du IX<sup>e</sup> siècle avant J.-C., le monde grec se donne une nouvelle organisation avec les cités-Etats (en grec : *polis*). Situées non loin de la mer et assise sur une colline, chaque cité répond à un portrait semblable : une première enceinte protège les maisons d'habitation ; une seconde, à l'intérieur de la première, cerne le point le plus haut, l'acropole, où sont construits les édifices publics et religieux ; sur les collines et dans les petites plaines environnantes, l'agriculture et l'élevage fournissent le nécessaire à la vie quotidienne : grain, huile, vin, fruits, viande, miel... sur les bords échancrés de la mer, partout s'abritent les bateaux destinés à la pêche, au commerce, à la piraterie et à la guerre.

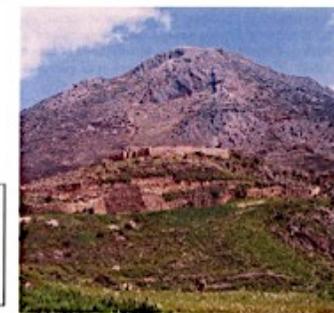
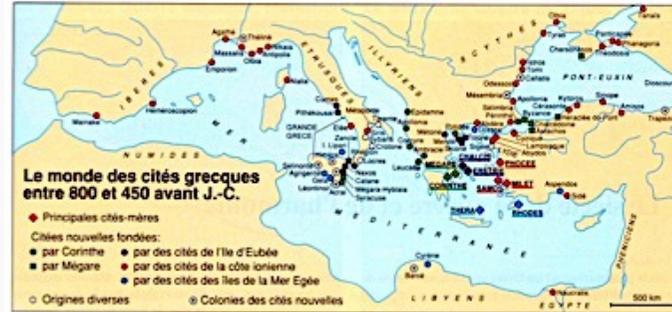
Dès le VIII<sup>e</sup> siècle avant J.-C. et jusqu'au milieu du V<sup>e</sup>, un grand mouvement de colonisation va faire se multiplier les cités sur les côtes du nord de la Méditerranée et sur les rives de la mer Noire. En effet, les paysans grecs, démunis de terres personnelles à cultiver - les cités-Etats, les nobles et les riches se sont appropriés les meilleures d'entre elles - se mettent à réclamer des champs ; cela provoque des troubles dans les cités et même des guerres civiles, qui vont alors favoriser l'émigration de ces mécontents. D'autre part, le recul de la puissance maritime des Phéniciens à cette époque favorise inmanquablement les progrès de la navigation grecque. Le principe de colonisation est simple : une cité-mère, la métropole, désigne un chef de migrants digne d'être le fondateur d'une nouvelle ville, la cité-fille. La première colonie grecque, Pithékousai, en face de Cumes, en Italie, a été fondée en 775 avant J.-C. par les gens de Chalcis, en Eubée.

Ainsi, entre 775 et 450 avant J.-C. environ, le monde grec que les historiens appelleront « archaïque », comptera des centaines de cités, d'ailleurs souvent rivales, de l'Espagne aux confins de la mer Noire. Les cités grecques d'Italie du Sud et de Sicile sont tellement nombreuses qu'elles constitueront la « Grande Grèce ».

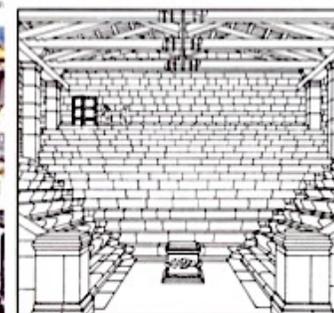
Rapidement d'intenses échanges commerciaux s'établissent entre métropoles, productrices d'objets manufacturés, et colonies, fournisseuses de matières premières et de produits indigènes. Le commerce est si développé qu'il nécessite l'invention de la pièce de monnaie vers 690 avant J.-C. en Asie Mineure : son usage se répandra vite à tout le monde grec. La richesse de Crésus, roi de Lydie au VI<sup>e</sup> siècle avant J.-C., est légendaire.

Au début de cette période, chacune de ces cités est indépendante et est gouvernée par un roi dont le pouvoir est héréditaire : c'est la monarchie. Puis, en maints endroits, ce sont les riches propriétaires terriens, les nobles ou aristocrates qui se mettent à exercer le pouvoir ensemble, mais aussi de façon héréditaire : l'aristocratie remplace alors la monarchie. Leur style de vie est celui de privilégiés : jeux, courses de chars, chasse, loisirs. Aux VII<sup>e</sup> et VI<sup>e</sup> siècles, des usurpateurs, les tyrans, issus de la noblesse, établissent leur pouvoir personnel non héréditaire en s'appuyant sur le mécontentement du peuple : c'est le régime de la tyrannie. Cette évolution se termine par la démocratie, c'est-à-dire le gouvernement par les citoyens, comme à Athènes au V<sup>e</sup> siècle, puis dans d'autres villes. Mais la démocratie n'est possible que par l'existence de l'esclavage qui permet aux citoyens libres de participer aux assemblées politiques, de siéger aux tribunaux, d'entrer dans les fonctions publiques, de faire la guerre et de posséder la terre.

L'histoire des cités grecques, du IX<sup>e</sup> au IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C., est celle d'une lutte presque continue pour la domination individuelle mais qui n'aboutira qu'à l'affaiblissement du monde grec. Lutte de cités-Etats à l'intérieur d'un pays qui n'est qu'un Etat fantôme puisqu'il n'a jamais pu et ne réalise à cette époque son unité politique. Par contre, les Grecs forment alors un ensemble cohérent uni par une langue, une religion et des mœurs semblables. Voilà ce qu'est le peuple grec. D'ailleurs les Grecs qualifient de « barbares » tous ceux qui n'appartiennent pas à cet ensemble.



① Des centaines de cités comme celle-ci, qui se perchent et se protègent. Assos en Asie Mineure.  
 ② La salle de l'assemblée du peuple dans la colonie grecque de Priène, en Asie Mineure, peut contenir jusqu'à 700 personnes. L'actuel, au centre de l'image, est destiné aux offrandes votives. Etat actuel et reconstruction.



49,5 = 5,95 Bravo!

# Copie n° 15, examen d'histoire au 7<sup>e</sup> degré (secondaire I, 1998)

Nom :

date : le 14 Janvier 1997

## Examen d'Histoire : L'Egypte

### 1. La Géographie

- Hérodote a dit que "L'Egypte est un don du Nil". En quoi est-ce vrai ?  
Car sans le Nil l'Egypte n'existerait pas. Elle serait sans habitants dans la vallée du Nil. Les déserts.
- L'Egypte comprend trois parties au climat : le delta, la vallée du Nil, les déserts.
- Expliquez le phénomène de la crue du Nil.  
C'est l'eau qui monte des limons qui vont former le delta.
- Que trouvait-on dans la partie la plus aride ?  
On y trouvait des Noms (granit albatre) et des statues.
- Nommez la partie la plus humide et dites pourquoi on ne pouvait y vivre :  
C'est le Delta et elle est humide à cause de la chasse et de pêche.
- Où les habitants vivaient-ils en majorité ?  
Ils vivaient dans la vallée du Nil car ils avaient de l'eau et du soleil.
- A quelle période cultivait-on le sol et à quelle période on cultivait en novembre ?  
On récolte en mars.

### 2. L'Egypte : Un Etat

- Pour quelle raison situe-t-on le début de l'Egypte et sous quel pharaon ?  
Car c'est la réunification de la Haute-Egypte sous le pharaon Narmer.
- La couronne symbolisant les deux terres :  
a) l'uraeus b) le pschent c) le sphinx
- L'Egypte a connu trois périodes politiques :  
a) l'Ancien-Empire b) le Moyen-Empire c) le Nouvel-Empire
- Qu'est-ce qu'une dynastie ?  
C'est une suite de rois appartenant à une même famille.

nélanie

- Voici quelques pharaons célèbres, cite une raison de leur célébrité :  
Djoser : pyramide à degrés ✓  
Kéops : 1<sup>ère</sup> pyramide de Gizeh ✓  
Hatchepsout : première femme pharaonne ✓  
Akhnaton : impose le culte d'Aton ✓  
Ramsès II : à cause de sa momie ✓

- Quelles sont les principales fonctions du pharaon et que signifie le mot "pharaon" ?  
Il commande l'armée, fait lever chaque matin le soleil, il dirige le peuple et ça signifie "grande maison".

- Complétez la pyramide sociale en ajoutant les catégories manquantes, donnant pour chacune des parties un bref commentaire et en tirant un trait rouge séparant les favoris des défavorisés :



- le pharaon et la famille royale : il commande
- le vizir : chef des fonctionnaires
- les prêtres : doivent glorifier les statues
- soldats et chefs de l'armée de pharaon : ils ne paient rien
- les scribes : ils sont assez bien logés
- médicins et guérisseurs : ils sont mal logés
- artisans / comme rognants : travaillent dur
- ouvriers : paient les impôts

### 3. La religion des Egyptiens

- Voici deux listes : une liste de mots et de dieux et une liste d'explications. Reliez le mot à sa réponse.

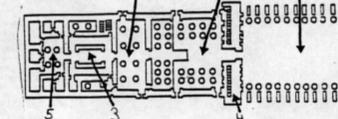
- |                     |  |
|---------------------|--|
| 1 le Ka             | coffre précieux enfermant la momie             |
| 2 Ptah              | déesse des arts, représentant la joie          |
| 3 Ankh              | dieu du ciel protecteur du pharaon régnant     |
| 4 Amon              | énergie vitale, double de l'homme              |
| 5 Horus             | paradis pour les Egyptiens                     |
| 6 le sarcophage     | dieu de Thèbes, vénéré par tous les pharaons   |
| 7 les Champs d'alou | signe de la vie éternelle, porté par les dieux |
| 8 Hathor            | dieu de Memphis                                |

- Comment se nomme une religion qui croit en plusieurs dieux ?  
Polythéiste

nélanie

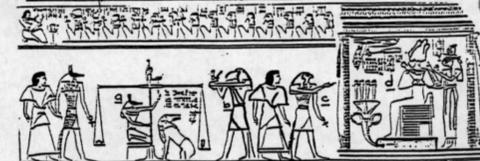
- Racontez rapidement comment se passait une momification et pourquoi les Egyptiens la jugeaient indispensable :  
ils entouraient le corps de bandelettes après l'avoir vidé et séché. Elle était indispensable pour passer dans l'au-delà.

- Voici le plan d'un temple, complétez-le puis citez un temple célèbre, ceux qui y vivaient et ce qu'ils y faisaient :  
n.1 salle hypostyle n.2 allée des sphinx n.3 le sanctuaire n.4 les pylônes n.5 salle des prêtres n.6 la cour :



Temple de Louxor. Les prêtres y vivaient et faisaient les prières aux dieux et s'occupaient des statues.

- Voici une scène importante pour les Egyptiens : donnez son nom, nommez les personnages qui y figurent, dites dans quel livre figurait cette scène et ce qu'elle signifie.  
La pesée de l'âme



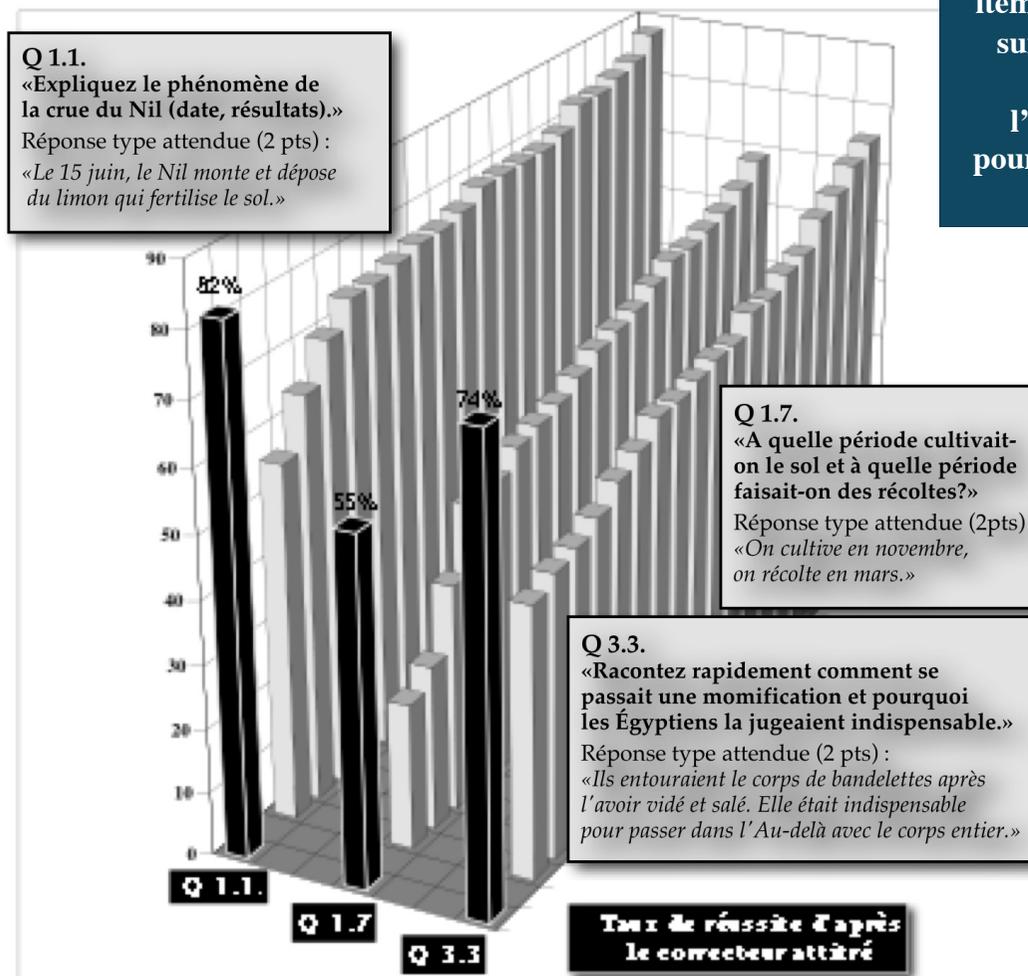
Le Livre des Morts  
a) Anubis b) Thot  
c) Horus d) Osiris  
Elle signifie que le mort doit passer le jugement avant que Horus le conduise à Osiris qui l'accueille dans le royaume des morts et Isis.  
proche à décrire

51 pts/50pts = 6

Même un élève qui a obtenu 5,95 et les félicitations de son prof n'a pas forcément prouvé une maîtrise dans une compétence disciplinaire. Analyse ...

## Conséquences de biais courants sur la correction d'un examen classique

Taux de réussite de la classe sur trois questions classées d'après 19 correcteurs externes

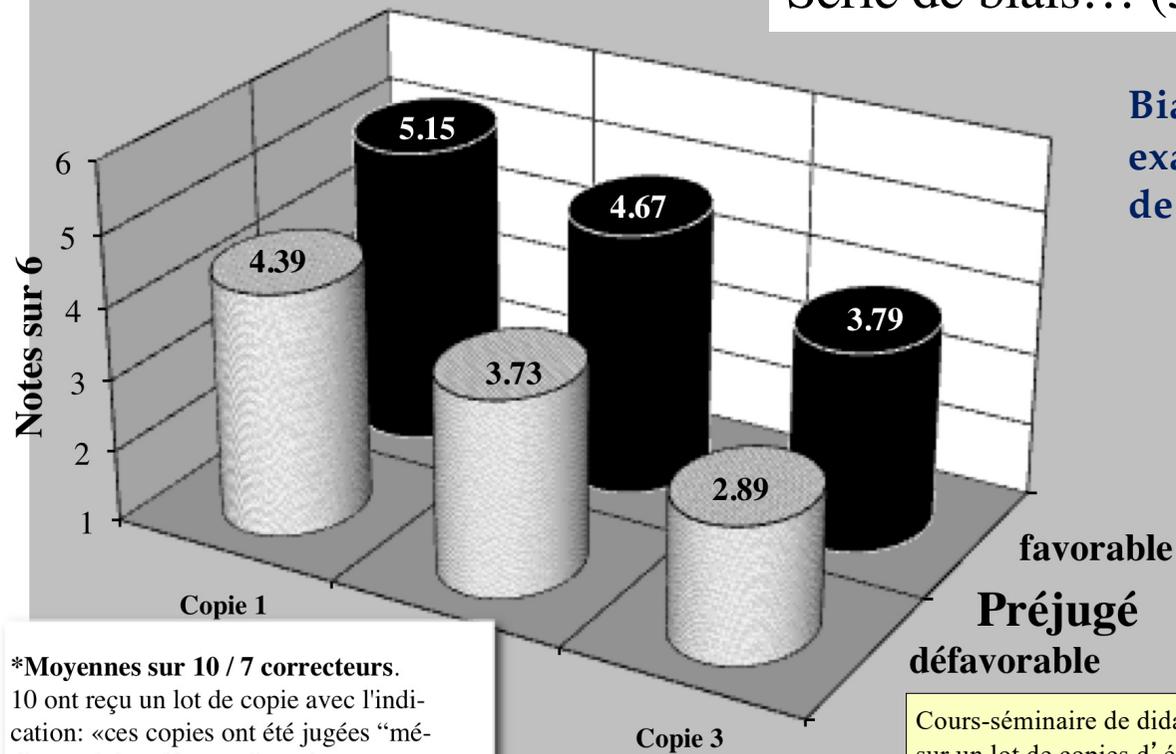


A l'image de ces trois items, l'examen porte sur des questions de restitution dont l'évaluation, même pour les plus fermées, reste aléatoire.

## Effet de halo sur un lot de 3 copies corrigées par 17 correcteurs\*

Ce biais là, ce sont des professeurs en formation qui en ont été victimes, en 2002 !  
Personne n'est à l'abri, si les conditions d'une évaluation docimologique ne sont pas remplies...

### Série de biais... (5)



**Biais mesurés sur un examen classique, d'axe de référence normatif**

\*Moyennes sur 10 / 7 correcteurs.  
10 ont reçu un lot de copie avec l'indication: «ces copies ont été jugées «médiocres à insuffisantes» par le correcteur attiré»; 7: «ces copies ont été jugées «très bonnes à excellentes»».

Cours-séminaire de didactique de l'histoire (2002) sur un lot de copies d'élèves de maturité (question de production sur la IIe République). UNIFR-ppb

## TYPES DE QUESTIONS

		Questions de production			Questions de sélection		
		A REPOSE COURTE			APPARIE -MENTS	QCM	V/F
A REPOSE LONGUE		QUESTION CLASSIQUE	MESSAGE A COMPLETER	TEXTE LACUNAIRE			
1.1.		■					
2.		■					
3.		■					
4.		■					
5.		■					
6.		■					
7.		■					
2.1.		■					
2.						■	
3.		■					
4.		■					
5.		■					
6.		■					
7.	■	■		■			
3.1.					■		
2.		■					
3.	■	■					
4.							
5.		■					

Q  
1.1.  
2.  
3.  
4.  
5.  
6.  
7.  
2.1.  
2.  
3.  
4.  
5.  
6.  
7.  
3.1.  
2.  
3.  
4.  
5.

## Analyse du questionnaire

90% des items sont des questions de production à réponse courte : les élèves répondent à des questions préparées (dont la réponse avait été préalablement écrite dans le cahier), type de questionnaire qui induit un comportement de répliation.

Typologie tirée de : *Cours de didactique générale* (VANHULST G.), Université de Fribourg dactyl. 2000.  
D'après notamment : DE KETELE M., *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, 1982.

## Analyse des niveaux cognitifs des items

Confirmation du confinement dans des actions élémentaires, dont la réussite dépend avant tout d'un travail de bachotage.

NIVEAUX TAXONOMIQUES					
	CONNAISSANCE	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSE – SYNTHÈSE	EVALUATION – CREATIVITÉ
Q					
1.1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
2.1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
3.1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Certes, dans un tel examen, aucune activité de transfert des connaissances n'est requise, qui permettrait de prouver qu'un concept ou qu'une notion est comprise au-delà de la capacité à restituer une définition ou une série mémorisée...

Pourtant, les élèves disent avoir éprouvé un vif intérêt à suivre un tel cours sur l'Égypte et le prof s'est donné une peine infinie à préparer l'examen. Alors ?

Alors, pourquoi donc placer nos classes sur de tels questionnements ?

D'après l'échelle de :  
**B.S. BLOOM** (e.a.), in: *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. I *Domaine cognitif*, 1969 (à laquelle a été ajouté le niveau «créativité»).

La taxonomie de :  
**V. & G. DE LANDSHEERE** recompose les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> niveaux en «analyse / évaluation» et «synthèse / créativité». In: *Définir les objectifs de l'éducation*, 1975 pour la 1<sup>ère</sup> éd.

## La “constante macabre” de Antibi

D'après : DUBUS Alain, 2006, 165-166

« Lorsqu'un enseignant prépare un sujet de contrôle de connaissances et lorsqu'il choisit un barème, il fait en sorte que les notes soient étalées convenablement : qu'il y ait toutes sortes de notes, des bonnes, des moyennes, des mauvaises, et cela quelque soit le programme du contrôle, la qualité de l'enseignement, le niveau de la classe...

Ainsi on peut dire qu'il y a dans notre manière d'évaluer les élèves, une sorte de constante : la proportion de mauvaises notes...

L'existence d'une telle constante “macabre” (pour beaucoup d'élèves en tous cas) traduit une certaine forme d'injustice de notre système d'évaluation, qui semble destiné davantage à classer les élèves qu'à évaluer réellement leurs connaissances. »

Voir : ANTIBI André, *La Constante Macabre*,  
ou *Comment a-t-on découragé des générations d'élèves?* Math'Adore 2005 (2003)

« La croyance en l'universalité de la loi normale dans les situations d'évaluation scolaire, semble donc bien constituer une “distorsion du jugement” de plus, peut-être plus grave que les autres, car elle peut s'étendre des résultats aux individus. »

« La structure 30/40/30... (d'élèves faibles/moyens/bons dans toute classe donc de notes mauvaises/moyennes/bonnes dans tout examen) s'applique à des (élèves) auxquels il est assigné par avance une place dans une hiérarchie sommaire. La seule manière d'établir la présence de trois groupes contrastés dans un ensemble d'élèves est de construire des épreuves anonymes à barèmes critériés... Tant qu'on n'a pas réalisé une telle démonstration, on ne fait qu'exprimer des croyances. »



## La “constante macabre” ramenée à la “courbe de Gauss” scolaire

### Les *aptitudes* ne préjugent ni des *capacités* ni des *performances*

Selon Michel Minder, en évaluation, la difficulté se situe au niveau de la mesure de la *performance* des élèves d’une classe plutôt qu’à celui d’un individu isolé, si l’on admet qu’*évaluer* c’est fournir à chacun des membres de la classe de l’information, ou mieux leur donner les moyens de se procurer eux-mêmes cette information, sur le rendement global de l’enseignement dont ils ont bénéficié (évaluation formative / formatrice).

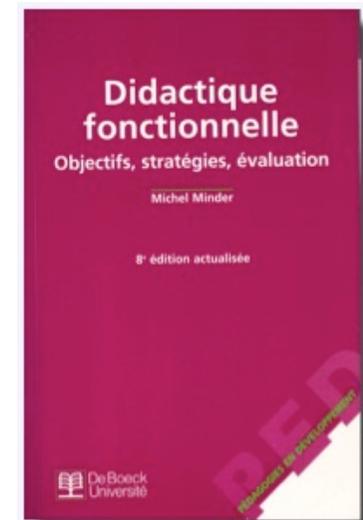
Responsable d’**enseigner à une classe entière**, au sein de laquelle chaque élève est réputé qualifié pour maîtriser les apprentissages du programme (sinon il ne serait pas là), à partir de quel *seuil de réussite* le maître peut-il considérer que ce qui est prévu d’apprendre, l’*objectif*, est réellement «appris» par l’ensemble des élèves dont il assume la charge ? Bien entendu, il n’existe pas de réponse toute faite à une telle question. On sent bien que les options pédagogiques de l’enseignant, sa conscience professionnelle, ses connaissances docimologiques... pèseront ici de façon déterminante. Essayons de réduire grossièrement le processus «évaluer» aux moments cruciaux de son déroulement.

Au début, le maître pense peut-être qu’il a en face de lui une classe composée de quelques élèves dits “faibles”, voire “très faibles”, beaucoup d’élèves “moyens” et quelques élèves “très forts”... Une telle classification a priori n’aurait de sens, à la rigueur, qu’au point de vue des dispositions spécifiques à chacun des élèves (leurs *aptitudes* : «l’inné» + «l’acquis», en simplifiant beaucoup) pour réaliser un apprentissage, c’est-à-dire relativement à leur vitesse propre de modification comportementale ou aux savoirs acquis dans leurs milieux respectifs (familial, social...).

Certains auteurs définissent la *capacité* comme une compétence transversale ou une aptitude à faire quelque chose (un savoir-faire général: analyser, par exemple), soit quelque chose de non évaluable, et la compétence comme l’investissement d’un acquis dans une situation disciplinaire (un savoir-faire spécifique: comparer démocratie et république...), soit quelque chose qui soit évaluable en terme de performance scolaire.

Une agilité et une culture qui peuvent effectivement varier sensiblement d’un élève à l’autre et, chez le même élève, d’un moment à l’autre, sans que cela ne détermine fatalement les possibilités de développer ses propres *capacités* dans les apprentissages scolaires. Simplement, pour les matières fondamentales de la scolarité obligatoire, **certains auront besoin de plus de temps**, de davantage de moyens, de formes de représentation spécifiques, d’une relation pédagogique appropriée (plus ou moins guidée ou libérale)... afin de parvenir à réaliser les apprentissages conçus en principe pour l’ensemble des élèves, quelque soit leur niveau.

MINDER Michel, «La description des critères d’évaluation», in *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Bruxelles De Boeck 4e éd. 1983 (1973), pp. 64-65. Les éditions ultérieures négligent ce point, sans doute au nom d’une nouvelle pédagogie par objectifs «revisitée» (8e éd. 1999, p. 74). Le «Minder» reste un ouvrage de référence reformulant les recherches pionnières d’après-guerre.



Tout ceci suppose –toujours d’après Minder qui insiste depuis les années 1970 !– un changement radical d’esprit de la part des systèmes scolaires qui fixent les taux de réussite relativement à des présupposés culturels : des *normes* implicites (15%, 25%... des élèves en dessous de 4/6...; **4 sur 6, soit 60% des points (à peine plus de la moitié !)** pour être «suffisant» ; des *coefficients* permettant à deux branches “secondaires” de rattraper une branche “éliminatoire” ; une *moyenne-cible* annuelle par sections de 4.20–4.60 / 4.60–5.00 / 5.00–5.40 à l’échelle d’un établissement, d’un canton...). On joue sur les barèmes pour “classer” –sélectionner– les élèves au lieu d’évaluer leurs performances en fonction de *critères* dont les *aspects* pris en compte pour l’évaluation sont explicites. Face à un **système commode mais artificiel (biaisées, maintes «bonnes» notes n’attestent pas plus une «réussite» que de «mauvaises» un échec)**, érigeant des préjugés en habitus pédagogiques, la docimologie peut aider à la professionnalisation du métier d’enseignant. Elle incite les élèves à l’évaluation de leurs propres performances obtenues sur des travaux qu’ils assument en responsabilité (*évaluation formatrice en portfolio*).

Ainsi, affirmer qu’aujourd’hui le niveau baisse (à cause des méthodes nouvelles... ), c’est oublier que la notation chiffrée traditionnelle ne montre pas qu’une bonne note correspond forcément à une performance de bon niveau, comme on le verra plus loin. Sans parler du fait que de toute manière très peu d’élèves étaient bien notés dans le système traditionnel (pris implicitement en référence pour inférer -sans preuves- une «baisse du niveau»).

Avant l’*évaluation sommative*, qui dresse un bilan des compétences exercées, ou *certificative et diagnostique*, qui informe sur l’orientation scolaire d’un élève, on peut donc envisager l’évaluation *formative* (1967) ou *formatrice* (incluant l’auto-évaluation, voire l’auto-questionnement, 1997) : elle est assumée par l’élève et met l’accent sur la mesure de ses progrès en l’incitant à se donner les moyens de réaliser en responsabilité ses apprentissages, comme cela se fait de plus en plus dans les cycles premiers, de -2 à +6.

(Voir plus loin le tableau des fonctions et des axes de référence dans l’évaluation contemporaine)

## Assurer la validité d' une notation scolaire, est-ce possible ?

Combien de correcteurs seraient-ils nécessaires pour assurer un bon coefficient de validité à une copie ? Un, deux, cinq... ?

Et bien, il en faudrait, selon Laugier et Weinberg (1935) :

- 78 en français
- 28 en anglais
- 13 en mathématiques, et...
- 127 en philosophie !

Vraiment, il semble tout à fait impossible de mettre en œuvre un tel niveau de correction multiple. Sans compter qu' on s' est rendu compte en 1976 que le nombre de correcteurs calculé dans les années 1930 avait en fait été sous-estimé.

Alain Dubus (2006) conclut que la prétendue "*vraie note*" ne possède aucun intérêt pratique, qu' «*il n' existe aucune sorte de "vraie note", au sens d' une valeur immanente préexistant à toute action de jugement.*»

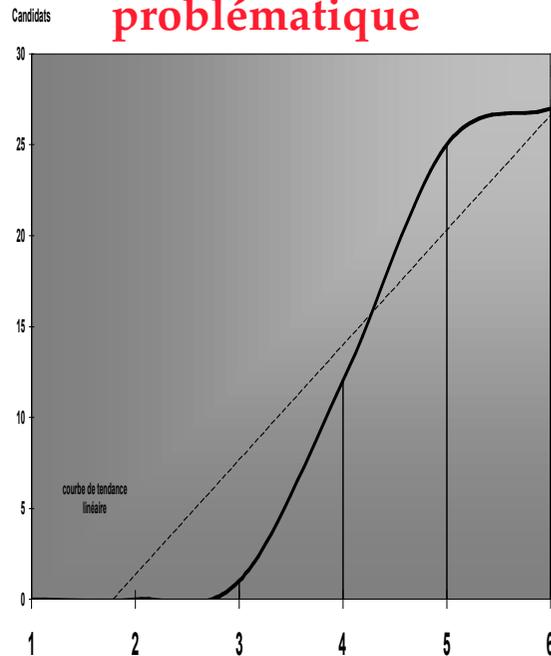
La vraie note d' une copie ne peut être que celle que lui donne un correcteur au moment où il la corrige. À l' instar d' une valeur cotée en bourse, elle ne revêt qu' une valeur spéculative. La note n' est qu' un «*cliché infidèle d' une performance, qui elle-même entretient, avec les compétences qu' elle vise à vérifier, des liens incertains.*»

(D' après : DUBUS 2006, 93-94)



Examen ouvert,  
axe de référence  
critérié

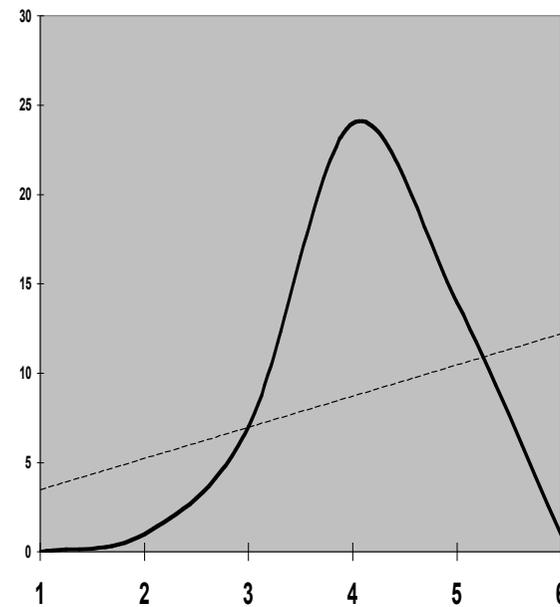
Traiter une  
problématique



Ici, les candidats sont évalués  
en fonction de leur performance  
«réelle», par rapport à une  
compétence explicite, avec du  
temps pour traiter la question

Les mêmes étudiants évalués la même  
année en fonction de deux axes de  
références opposés : critérié, normatif

Examen classique,  
axe de référence normatif



Répondre à  
des questions

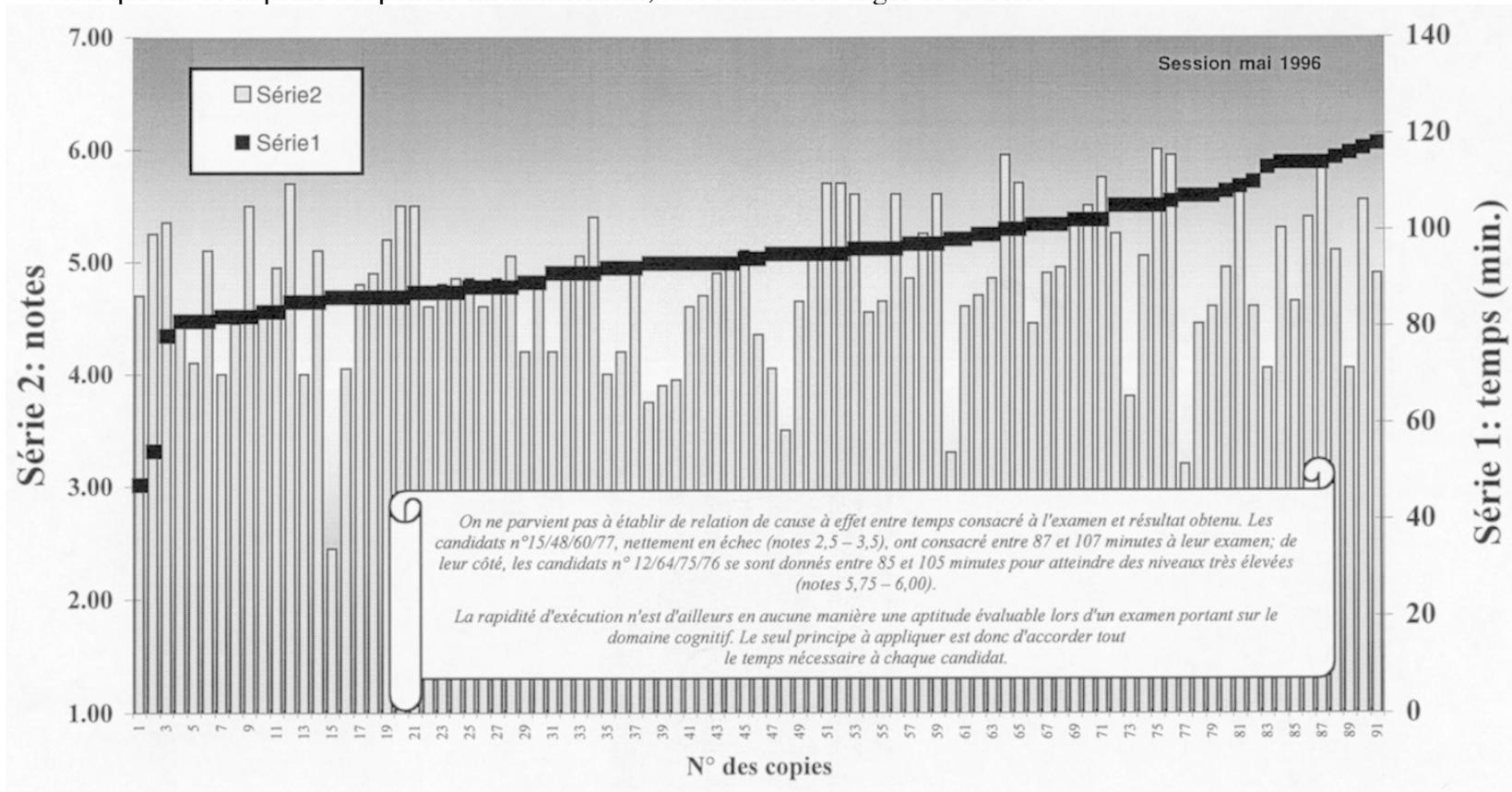
Les travaux sont  
comparés et répartis  
sur une échelle de  
valeur en fonction  
d'une norme  
culturelle (les résultats  
sont  
fonction d'une  
attente implicite:  
« peu d'échec,  
pas de travaux  
"parfaits"... »

2002

## Vitesses de travail et résultats...

Aucun texte officiel n'impose à un enseignant de sélectionner ses élèves sur la base de leur vitesse de travail propre, aptitude qui est sans relation avec une performance lorsqu'un temps de travail suffisant est accordé, comme dans la vie professionnelle. Là, personne ne dispose jamais de 45' pour répondre à 17 questions...

La statistique qui le montre provient de l'analyse d'un examen en histoire de l'éducation (1996). Dans le cas où une seule heure est accordée, la courbe des résultats obtenue est très différente et parmi les élèves en échec il y a peut-être ceux qui ont de la peine à répondre instantanément, tout comme les sages de la Bible !



Cher client,

Vous sentez-vous à l'aise au [ ] ? Qu'il s'agisse de compliments, de critiques, de suggestions ou de réclamations, votre opinion est pour nous importante. A cette fin, veuillez s.v.p. utiliser cette carte clients. Nous évaluons chaque carte avec précision et la considérons comme un stimulant pour notre travail.

A titre de remerciement, vous prendrez automatiquement part à notre tirage au sort mensuel, avec des prix intéressants à la clé. Veuillez s.v.p. noter à cette fin votre adresse au verso.

Nous réjouissons de votre prochaine visite  
Votre équipe du [ ]

## Et maintenant, que fait-on ?

### Un pizzaiolo évaluerait-il mieux qu'un prof ?

Recommanderiez-vous [ ] à vos amis?

- oui
- non
- parce que \_\_\_\_\_

J'ai mangé aujourd'hui au [ ] pour la raison suivante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Et là quelques lignes pour exprimer vos souhaits personnels, vos suggestions, vos compliments et bien sûr aussi vos critiques:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Le service était

- aimable
- prévenant
- désobligeant
- lent
- attentif
- compétent
- indifférent
- \_\_\_\_\_

#### La carte des mets est

- diversifiée
- sans fantaisie
- trop restreinte
- unilatérale
- créative
- trop volumineuse
- plaisante
- \_\_\_\_\_

#### Le repas

- avait très bon goût
- n'avait pas bon goût
- était sans fantaisie
- avait bon goût
- était créatif
- \_\_\_\_\_

#### La carte des vins est

- bien composée
- monotone
- trop unilatérale
- plaisante
- trop restreinte
- \_\_\_\_\_

#### Les portions étaient

- tout à fait appropriées
- trop petites
- peu appétissantes
- trop grandes
- dressées avec amour
- \_\_\_\_\_

#### Rapport prix/prestation

- joue parfaitement
- trop cher
- avantageux
- \_\_\_\_\_

#### Résultat global

- je suis très satisfait
- je ne suis pas satisfait
- je suis déçu
- je suis satisfait
- je reviendrai
- \_\_\_\_\_

#### J'ai trouvé l'ambiance

- agréable
- attrayante
- stressante
- conviviale
- désagréable
- non professionnelle
- \_\_\_\_\_

Avec nos vifs remerciements!