

Faut-il en finir avec les notes ?

Pierre MERLE

La notation des élèves est de plus en plus contestée, notamment par les chercheurs. Pierre Merle fait une synthèse des conclusions de ces travaux au moment où les institutions s'emparent de la question et propose des pistes pour renouveler les pratiques d'évaluation des élèves.

Prévue pour la fin de l'année 2014, la *Conférence nationale sur l'évaluation des élèves* a « pour mission d'élaborer des recommandations sur l'évolution du système d'évaluation des élèves ». Depuis plus d'un demi-siècle, des chercheurs de différentes disciplines ont mené des centaines de recherches utiles aux réflexions menées sur les pratiques d'évaluation des élèves. Cette contribution présentera d'abord un certain nombre de conclusions scientifiques avérés et proposera des changements souhaitables, eu égard aux résultats de la recherche.

Les recherches sur la notation, menées depuis plusieurs dizaines d'années, aboutissent à au moins cinq résultats consensuels dans la communauté scientifique :

1 - Les notes ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves. Certes, entre le 5/20 et le 15/20, la différence de compétences est souvent considérable. Mais pour la majorité des élèves, notés entre 7 et 13, la différence est faible et, surtout, cette différence varie sensiblement en fonction du correcteur. Toutes les études de multiples corrections (plusieurs correcteurs corrigent les mêmes copies), avec ou sans barème (Aymes, 1979 ; Merle, 2007 ; Suchaut, 2008), aboutissent à ce résultat indiscutable. Il est donc illusoire de considérer que la note constitue un « thermomètre » qu'il faudrait à tout prix préserver pour connaître les compétences d'un élève¹. Au contraire, il faut retenir que la note, plus exactement une moyenne trimestrielle ou annuelle, informe les parents de façon imprécise, parfois même inexacte, du niveau d'acquisition de compétences de leurs enfants. L'imprécision de la notation a de multiples origines longuement étudiées. Par exemple, il est bien établi que l'ordre de correction des copies exerce un effet sur les notes elles-mêmes. Après une très bonne copie, le correcteur, par effet de contraste, note plus sévèrement la suivante. Après une très mauvaise copie, l'effet inverse est constaté.

2 - Les recherches sur la notation ont également montré l'existence de *biais sociaux de notation*. Cette expression compliquée renvoie à l'existence d'erreurs systématiques de notation des professeurs liées, lorsqu'elles sont connues, aux informations extrascolaires relatives aux élèves. Dans leurs pratiques de notation, les professeurs sont influencés, inconsciemment, par le sexe de l'élève, un redoublement éventuel, son âge, son origine sociale, son niveau scolaire, les notes déjà mises à l'élève, le niveau de la classe, de l'établissement... (Noizet et Caverni, 1978 ; Merle, 2007). Depuis plus de quarante ans, toutes

¹ « Ce n'est pas une bonne idée de supprimer les notes. C'est absolument indispensable d'avoir des points de repère (...) Casser le thermomètre ne sert absolument à rien », Luc Ferry, ancien ministre, RTL, 9 octobre 2012.

les études, tant psychologiques que sociologiques, ont confirmé l'existence de ces biais sociaux de notation autant au collège qu'au lycée, contrôle continu de la classe de terminale compris (Oget, 1999). Le fait que ceux-ci soient généralement peu connus tient à une défaillance des anciens IUFM, à une focalisation sur la pédagogie et la didactique qui accordent habituellement peu d'importance aux pratiques d'évaluation alors même qu'elles constituent un maillon incontournable des processus d'apprentissage.

3 - Dans un certain nombre de discours, la notation aurait pour vertu de favoriser une (saine) émulation, une compétition entre élèves, indispensable à la motivation. Ce discours relève le plus souvent de la *preuve par soi* : ce qui est vécu personnellement est assimilé à une situation commune. Ce discours d'une note indispensable à la motivation est diffusé par les diplômés, les anciens bons élèves et, plus globalement, ceux qui sont sortis vainqueurs des épreuves scolaires. Les 122 000 sortants sans diplôme du système éducatif en 2011, soit 17 % des jeunes concernés, n'ont pas été stimulés par la suite continue de mauvaises notes recueillies au cours de leur trop brève scolarité. Considérer que la note encourage revient à ne regarder que d'un œil, à être aveugle au gâchis considérable constitué par l'immensité du décrochage précoce propre à l'école française. Au mieux la note encourage les bons élèves, et décourage les autres. En ce sens, elle crée des différences ; elle contribue à l'échec scolaire. Sur cette question, les recherches sont de nouveau convergentes : les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative, favorisent une *résignation acquise*, un sentiment d'incompétence, et constituent un handicap souvent irréversible dans le processus d'apprentissage. Pour les meilleurs élèves, les effets globaux de la note ne sont pas forcément plus positifs : la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux (Butera et al., 2011). L'essentiel n'est plus d'apprendre, comprendre, se passionner mais d'être parmi les premiers².

4 - Un autre discours favorable à la notation consiste à affirmer que les élèves souhaitent connaître leur niveau scolaire, veulent savoir où ils se situent par rapport aux autres. Cette affirmation, souvent ressassée, est aussi discutable que la précédente. D'abord, les classements réalisés par les notes sont intrinsèquement imprécis (cf. les points 1 et 2). Ensuite, le souhait de connaître son niveau ou son classement est surtout présent chez les meilleurs élèves, ceux qui sont engagés avec succès dans la compétition scolaire. Les autres élèves, ceux qui sont en difficulté, ceux qui décrochent, voire même les moyens-faibles, ne connaissent pas l'exaltation des bien classés mais la crainte, parfois même la honte, des dernières places, cette modalité moderne du bonnet d'âne (Merle, 2012). Cette obsession du classement exerce un effet négatif sur la *qualité de vie scolaire* des élèves. Dans la recherche Pisa, l'école française est mal placée dans ce domaine (22^e sur 25 pays) (OCDE, 2009). L'amour de l'école est également faible en France et l'*anxiété de scolaire* élevée. Elle concerne les élèves en difficulté mais aussi les meilleurs élèves, trop souvent prisonniers, tout comme leurs parents, par une sorte d'obsession des notes³. Pour augmenter ou seulement assurer leurs résultats, même les bons élèves sont parfois amenés à tricher (Guibert et Michaut, 2009). Un système d'évaluation, source de tricherie en raison de la peur de l'échec et/ou de la vénération des premières places, pose manifestement problème pour l'école et,

² Inventée par les Jésuites, cette émulation scolaire est au cœur de l'organisation très sélective des collèges jésuites dans lesquels les élèves sont soumis à un « état de concurrence perpétuelle » (Durkheim, 1990, p. 300).

³ Lorsqu'ils transmettent en temps réel les notes aux parents, les logiciels scolaires, tels que PRENOTE ou SCONET, favorisent l'anxiété scolaire et contribuent à façonner un système éducatif orwellien où les notes deviennent la mesure cardinale des individus. Certains parents consultent quotidiennement les notes de leurs enfants.

ultérieurement, pour la société tout entière : tricher devient un comportement habituel, normal.

5 - Enfin, un dernier discours affirme que la notation permet d'apprendre. De fait, les professeurs sont souvent confrontés à cette question classique des élèves : « ce travail sera-t-il noté ? » et, en l'absence de note, le travail fourni est souvent réduit, voire inexistant. Déduire de cette situation scolaire ordinaire que la note est nécessaire aux apprentissages revient à confondre la cause et la conséquence. Dans l'école française, l'omniprésence de la note indique à l'élève ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, mais les élèves ne travaillent pas pour apprendre, seulement pour obtenir une bonne note ou éviter une mauvaise. Après le contrôle, qu'il soit réussi ou raté, le travail d'oubli fait rapidement son œuvre. Focalisés sur les notes, les élèves s'intéressent moins à la connaissance ; pire, ils s'en détournent. Innombrables sont les leçons apprises par cœur en histoire, mathématiques, grammaire... vingt fois répétées, vingt fois notées et vingt fois oubliées ! Inversement, dans les systèmes éducatifs où les notes sont rares, les élèves apprennent davantage pour d'autres motifs : intérêt, curiosité, passion... Par ailleurs, il faut le rappeler, l'essentiel de nos connaissances et compétences - faire du vélo, nager, parler, être attentif à autrui, cuisiner, bricoler et bien d'autres choses encore - n'ont pas été apprises à l'école, avec des notes, mais de façon diffuse, lors de la socialisation familiale, au contact des amis, des pairs ou dans des associations diverses et variées. Les moteurs de l'apprentissage sont l'intérêt, un projet professionnel, les conseils des autres... non la note⁴.

Les contrevérités sur la notation des élèves sont légion. Objectivement, la note pervertit les missions centrales de l'école - éducation et instruction - au profit d'une seule de ses fonctions, la sélection. Or, celle-ci n'a aucune raison d'intervenir avant la fin de la scolarité obligatoire, avant que ne soit assurée, pour chaque élève, la maîtrise d'un socle commun de connaissances et de compétences indispensable à l'intégration sociale et professionnelle. En ce sens, la note et la sélection précoce contribuent à maintenir le système éducatif français tel qu'il est : peu performant, inégal, trop souvent décourageant pour les élèves, les parents et les professeurs. Quels changements sont envisageables ? Sept pistes principales sont présentées.

1 - Préserver l'anonymat social et scolaire de l'élève

Les recherches ont montré que les informations extrascolaires détenues sur l'élève favorisent les biais sociaux de notation. La préservation de l'anonymat scolaire et sociale de l'élève a pour objet de réduire ces biais. À cette fin, il est souhaitable que les professeurs ne fassent plus remplir, en début d'année, de fiches de renseignements contenant des informations sur la profession des parents ou le niveau disciplinaire de l'élève. Ne plus disposer de tels renseignements peut amener le professeur à se sentir démuni face à un élève en difficulté. En fait, la fiche de renseignements est souvent un secours illusoire. Si un élève pose problème, une conversation directe avec lui sera plus utile que la consultation d'une fiche dans laquelle l'élève en difficulté s'efforce le plus souvent de cacher ses problèmes spécifiques (Merle, 2007).

2 - Préférer une évaluation formative à une évaluation sommative

⁴ Outre qu'elles détournent des apprentissages, les notes, tout comme les classements, ont pour travers complémentaires, dès l'école primaire, de contribuer largement à la construction des sentiments d'attraction et de répulsion interindividuels (Lignier et Pagis, 2014). Le thème du « gros nul » est un classique des cours de récréation tout comme celui « d'intello ».

Un changement possible, classique, consiste à privilégier une évaluation formative. Celle-ci consiste à conseiller l'élève, à lui indiquer les domaines dans lesquels ses compétences sont satisfaisantes, et ceux dans lesquels il doit progresser. Contrairement aux apparences, les évaluations formatives et sommatives (les notes) sont difficilement compatibles. Lorsqu'une note est mise sur une copie, l'élève s'intéresse moins, voire plus du tout, aux commentaires et aux conseils du professeur. Le plus souvent, seule la note, celle qui « compte dans la moyenne » et est demandée par les parents, retient l'attention. L'évaluation sommative concurrence l'évaluation formative, voire annihile celle-ci.

Le remplacement de la note par les conseils présente deux avantages. D'une part, le travail de l'élève n'est pas rétréci à une seule indication, de type chiffré ; d'autre part, les conseils du professeur amènent l'élève à réfléchir en termes de compétences, de points forts et de points faibles, de progressions à réaliser. L'évaluation formative a la vertu de recentrer l'élève sur ses apprentissages. Le bénéfice de cette évaluation est d'autant plus grand que l'élève a la possibilité de refaire son travail en prenant en compte les conseils du professeur. Une modalité classique de l'évaluation formative se réalise par le recours à un code de trois couleurs utilisées selon le niveau d'acquisition des différents compétences que l'élève doit maîtriser : Vert (compétences Acquisées) / Orange (compétences En Cours d'Acquisition) / Rouge (compétences Non Acquisées). L'usage d'un code couleur en quatre niveaux Vert (A) / Jaune (compétences presque acquises) / Orange (ECA) / Rouge (NA) est préférable de façon à limiter le recours à la couleur rouge dont la symbolique est négative. Dans le code de la route, cette couleur impose l'arrêt alors que, pour progresser, l'élève doit être en mouvement.

L'intérêt d'une évaluation formative par couleur est de permettre à l'élève, aux professeurs et aux parents de connaître précisément les domaines de compétences dans lesquels l'élève rencontre des difficultés. Ce type d'évaluation ne débouche pas sur une note globale, encore moins un classement, et a l'intérêt de définir un programme individualisé de travail pour chaque élève en fonction des résultats obtenus. Cette évaluation pourrait être mise en œuvre en classe de sixième, dernière année du cycle 3, et même jusqu'en troisième, en modifiant l'évaluation par notes au DNB (diplôme national du brevet) ou en le supprimant⁵. Cependant, l'évaluation par compétences n'est pas une solution miracle. D'une part, elle n'échappe pas à des biais d'évaluation comparables à ceux mis en évidence dans l'évaluation notée (Quéré, 2011). D'autre part, dans certaines expériences en cours utilisant systématiquement le code couleur, les élèves les plus faibles n'obtiennent que des rouges ou des oranges. Ce type d'évaluation est susceptible de créer une spirale négative : *mauvaises évaluations / découragement / démotivation / mauvais résultats*. L'évaluation, même si elle est formative, est potentiellement, aussi, une évaluation sanction faute d'atteindre son objectif de réussite, faute d'être suffisamment intégrée au rythme d'apprentissage des élèves en difficulté.

4 - Intégrer l'évaluation dans le processus d'apprentissage

Dans le quotidien de la classe, le professeur est souvent schizophrène. Il assure un rôle d'entraîneur au quotidien : il explique, répond aux questions, donne des exemples, réexplique pour les élèves faibles, individualise les explications, pose des questions, reformule... Tout un processus long, compliqué, afin qu'un maximum d'élèves maîtrise les notions au programme. Le plus souvent, après ce travail mené avec engagement, attentif aux différences entre les élèves, le professeur abandonne son rôle d'entraîneur et prend celui du sélectionneur. Dès lors, dans le cadre de ses évaluations, le professeur sanctionne, rature, distingue l'excellence

⁵ Depuis la conférence de Lisbonne de 2000, les titulaires du DNB ne sont plus considérés comme des diplômés.

de la médiocrité, le « moyen plus » et le « moyen moins », établit une subtile et incertaine hiérarchie de compétences entre les élèves. Ce double rôle du professeur, entraîneur et sélectionneur, imposé par l'institution scolaire, est contraire à la réussite de tous. Il ne permet pas une réussite minimum des élèves en difficulté, le maintien de la confiance dans le professeur et de la confiance en soi de l'élève.

Pour favoriser les apprentissages, l'évaluation doit être préparée en amont par des exercices et révisions *ad hoc* en fonction de compétences incontournables clairement identifiées. Cette façon de procéder est le contraire d'une évaluation sanction, « trouillomètre » et punitive. *L'évaluation par contrat de confiance*, présentée ailleurs, relève de cette démarche (Antibi, 2007). L'évaluation n'est plus un couperet, éventuellement parsemé de croche-pieds pour tester la compétence des meilleurs, mais un moment de l'apprentissage, utile autant à l'élève et au maître. Cette évaluation contractualisée, étroitement intégrée au processus d'apprentissage, est largement inspirée de *la pédagogie explicite* (Rosenhine, 1986).

Fondamentalement, l'élève ne doit pas être considéré comme un ensemble de compétences à évaluer mais comme une intelligence à construire. Une évaluation intégrée aux apprentissages donne à l'élève la possibilité de refaire son contrôle : une évaluation « orange », obtenue pour une compétence évaluée en septembre, doit pouvoir devenir « verte » en octobre. Pourquoi retenir ce que l'élève ne savait pas s'il a ultérieurement comblé sa lacune ? Pouvoir être de nouveau évaluer sur la même compétence incite l'élève à se projeter dans son travail : apprendre, faire des erreurs, se corriger, progresser. Cette disposition mentale, indispensable à l'élève pour réussir, est construite par le maître grâce à une évaluation formative intégrée aux apprentissages, dont la vertu est de favoriser le travail et de reconnaître celui-ci. Dans ce cadre, « les comparaisons sociales forcées » sont à proscrire.

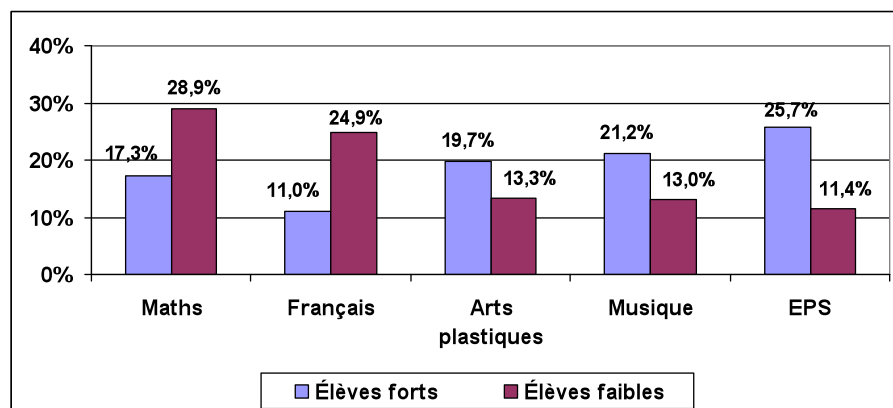
5 - Supprimer les « comparaisons sociales forcées »

Étudiée par les psychologues, la notion de *comparaisons sociales forcées* désigne des situations de classe produites par le calcul de la moyenne des notes et les classements. Avec ses calculs, les élèves sont situés « au-dessus » ou « au-dessous » de la moyenne, c'est-à-dire situés « au-dessus » ou « au-dessous » des autres élèves. Le classement est l'expression ultime de ces comparaisons sociales forcées puisque les élèves sont tous comparés et classés, des premiers jusqu'aux derniers. Les recherches psychologiques ont montré que ces comparaisons sociales forcées exercent des effets sur le niveau des ressources attentionnelles des élèves. Celles-ci sont réduites lorsque les élèves sont situés et se situent eux-mêmes en dessous de la moyenne.

Il est possible de montrer les effets considérables de ces comparaisons sociales forcées à partir d'un certain nombre de recherches. Par exemple, des élèves faibles en mathématiques vont être capables de reproduire une figure géométrique dans le cadre d'un cours d'arts plastiques dans lequel ils s'estiment compétents alors qu'ils ne parviennent pas à ce résultat en cours de mathématiques. Des recherches menées sur des élèves faibles en mathématiques montrent que ceux à qui sont attribués fictivement des compétences en mathématiques dans le cadre d'une tâche leurre (sur un exercice, ils font l'objet d'une bonne évaluation fictive), réussissent davantage les exercices liés à une nouvelle leçon que les autres élèves faibles qui n'ont pas bénéficié de cette tâche leurre (Monteil, 2010). La notion de comparaisons sociales forcées est pour cette raison d'un grand intérêt pour comprendre les différentes progressions des élèves à l'intérieur d'une classe.

La mauvaise note et le sentiment d'incompétence exercent des prophéties auto-réalisatrices négatives montrées autant par les recherches en psychologie que sociologie (Bressoux et Pansu, 2003). Les parents d'élèves en ont d'ailleurs majoritairement conscience⁶. Or, en collège, le sentiment d'incompétence des élèves, réduit dans des disciplines telles que musique, arts plastiques et EPS, est maximum en mathématiques. Dans cette discipline, près de 30 % des élèves se déclarent « faibles » ! (Tableau 1 et annexe). Le niveau des élèves est en fait une construction sociale, variable selon les disciplines, dont les fondements sont cachés aux acteurs eux-mêmes. La distribution des notes - la proportion de « faibles » et de « forts » - et les comparaisons sociales forcées dévalorisantes résultent de la position institutionnelle de chaque discipline et, précisément, de sa place dans les mécanismes de sélection qui transforment des classements scolaires en hiérarchies sociales. Supprimer les comparaisons sociales forcées a pour objet de faire prévaloir les logiques d'apprentissage sur les logiques sélectives

Tab 1 : Proportion d'élèves se considérant « faibles » ou « forts » selon la discipline (en %) (en 2013)



Lecture : 28,9 % des élèves se considèrent « faibles » en mathématiques, cette proportion est de 11,4 % en EPS.

Source : ANR INEDUC, *Inégalités éducatives*, Université Rennes 2 (exploitation en cours sur un échantillon de 3356 collégiens de 4^e)

6 - Fonder l'évaluation sur des compétences et connaissances standardisées

Actuellement, les pratiques d'évaluation des professeurs sont généralement très individualisées. Le plus fréquemment, chaque professeur construit sa progression pédagogique d'une façon personnelle, élabore ses propres contrôles, établit son barème, définit ses critères de correction. Cette forte individualisation du travail enseignant est *a priori* paradoxale : les professeurs doivent enseigner des programmes communs à tous les élèves d'un même niveau. Cette façon individuelle de travailler débouche sur des définitions variées,

⁶ 73 % des parents pensent que la mauvaise note est décourageante ; 75 % estiment qu'elle fragilise l'estime de soi ; 90 % qu'elle est anxiogène. De façon logique, 87 % des parents dont les enfants sont scolarisés en ZEP, plus souvent d'origine populaire avec des enfants en difficulté scolaire, souhaitent une diminution de la place des notes (sondage Opinionway, 2014).

et parfois floues, des compétences et connaissances à maîtriser par chaque élève en fin d'année scolaire.

Institué en 2005, le socle commun avait pour objet de favoriser une certaine standardisation des compétences et connaissances à maîtriser par les élèves. La mise en place du socle, trop éloignée des contraintes des professeurs, souvent mal reliée aux programmes d'enseignement, n'a pas permis le changement attendu des pratiques d'évaluation. Il est nécessaire de mieux fonder empiriquement les liens entre le socle de connaissances et de compétences, les programmes d'enseignement, les contenus des apprentissages et les pratiques d'évaluation. En Angleterre, Écosse, Danemark, Belgique francophone ou Pays-Bas... ont été développés des standards qui définissent les compétences qui doivent être acquises pour les niveaux primaire et secondaire et relie ceux-ci à des pratiques d'évaluation codifiées. L'école française s'est engagée formellement dans cette voie⁷. L'objectif est fixé, reste à établir la méthode. Pour être efficace, cette réflexion doit être menée par les enseignants dans le cadre des équipes pédagogiques des établissements ou par binôme de professeurs. La construction de banques de données, de supports documentaires, de séquences d'enseignement... sont également des modalités de travail en commun et d'élaboration de standards de compétences et connaissances à maîtriser par les élèves⁸.

La réflexion menée sur une évaluation standardisée doit être l'occasion de ne pas réduire l'évaluation aux seuls contrôles écrits individualisés mais d'ouvrir celle-ci à des compétences souvent ignorées : projets de classe, travail en groupe, exposé oral (Archambault et Chouinard, 2009). Il est paradoxal que le travail en groupe fasse peu souvent l'objet d'une évaluation alors que la coopération et la capacité à travailler à plusieurs constituent une compétence nécessaire à la vie professionnelle. Il faut sortir de l'obsession scolaire du contrôle écrit individualisé alors que les compétences de chacun se construisent fréquemment dans l'interaction et la discussion. Cette variation des pratiques d'évaluation et la prise en compte du travail en commun sont nécessaires pour mieux évaluer la diversité des compétences des élèves, pour favoriser le développement de connaissances métacognitives souvent négligées, pour réduire une certaine inaptitude française à échanger avec autrui et à penser collectivement de façon constructive.

7 - Construire une synergie entre les évaluations des élèves et celles des établissements

La réflexion à mener sur les pratiques d'évaluation des élèves ne doit pas se limiter à la classe ou à l'établissement. Il existe en effet deux formes d'évaluation des élèves, d'une part une évaluation dans la classe dont la finalité est de favoriser les apprentissages, d'autre part une évaluation globale, standardisée, dont la finalité est le pilotage du système éducatif. Ces deux niveaux d'évaluation ne doivent pas être considérés indépendamment ou en concurrence mais, au contraire, de façon complémentaire.

L'école finlandaise offre, de nouveau, des pratiques novatrices. Au niveau des établissements, les élèves ne sont pas notés dans le primaire et l'évaluation formative,

⁷ Élaborée en 2014, la *Charte des programmes* précise que : « Le niveau de maîtrise auquel un enseignement est censé conduire les élèves doit apparaître clairement, ainsi que le lien entre les programmes et les modalités d'évaluation, y compris certificative. La cohérence entre ces divers éléments est particulièrement importante pour les élèves qui ont le plus de difficultés à se repérer dans leurs apprentissages ».

⁸ Suite à la création du socle en 2005, l'invention du LPC (livret personnel de compétences), multitude de compétences dont le niveau d'acquisition devait être détaillé pour chaque élève, chronophage pour les professeurs, a constitué parfois une usine à gaz dans laquelle l'évaluation des compétences finissait par prévaloir sur les apprentissages. C'est un exemple emblématique d'une conception du changement voué à l'échec lorsque ceux qui décident ne sont pas les acteurs de terrain qui disposent d'une autonomie d'action incompressible.

présente dans le secondaire, est associée à une évaluation sommative qui réduit considérablement la fréquence des notes faibles. Pilotée de façon centralisée, l'évaluation standardisée permet d'identifier les établissements dans lesquels, en moyenne, les résultats scolaires des élèves sont plus faibles. Ces résultats, contrairement à la France avec la publication annuelle des résultats du baccalauréat par établissement, voire des mentions au diplôme national du brevet⁹, ne sont pas publiés. Seules les équipes pédagogiques des établissements concernés sont informées des résultats de leur établissement. L'objectif poursuivi est d'étudier les difficultés spécifiques rencontrées par les professeurs dans certains établissements et de trouver des solutions pour améliorer le niveau moyen des élèves. L'évaluation standardisée a ainsi une finalité formative. Elle constitue un complément à l'évaluation formative mise en œuvre dans les classes. Lorsqu'il délaisse les évaluations standardisées, notamment en raison des effets délétères de la publication, le ministère de l'Éducation nationale devient aveugle aux réalités scolaires, se condamne à l'immobilisme.

En Finlande, le bon usage des évaluations standardisées repose sur l'idée, autant pour les élèves que pour les établissements, que l'évaluation n'a pas pour objet de classer ou de mettre en concurrence, en considérant, à juste titre, que celle-ci n'est bénéfique ni aux établissements, ni aux élèves (OCDE, 2014). L'évaluation centralisée a pour objet d'identifier des problèmes afin d'élaborer des solutions. Cette évaluation sommative constructive permet d'éviter des phénomènes connus de *spirale du déclin* que peuvent connaître les établissements à l'instar de la spirale négative dans laquelle se retrouvent les élèves évalués de façon négative.

Conclusion

Pour l'école française, l'époque des cocoricos est définitivement terminée. Au début des années 2000, des chercheurs français assuraient, chiffres à l'appui, que l'école française se démocratisait. D'autres, à partir d'analyses statistiques différentes, parvenaient au résultat contraire. Au mieux, la démocratisation était ségrégative : plus de lycéens et plus d'étudiants mais dans des filières socialement distinctes et scolairement hiérarchisées (Merle, 2002, 2009 ; Albouy et Wanecq, 2003 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Les recherches PISA ont globalement confirmé la seconde approche. Les données 2012 montrent par exemple que la variation d'un point de l'indice socio-économique des parents des élèves enquêtés est associée à un écart de score de compétences entre élèves de 57 points pour les collégiens français de 15 ans alors que cet écart est en moyenne de 39 points pour les pays de l'OCDE (30 en Italie, 33 en Finlande, 35 aux États-Unis). Depuis 2003, pour la France, cet écart a augmenté de 14 points ! L'inégalité de l'école française s'est considérablement accentuée alors que cette inégalité a diminué dans des pays tels que l'Allemagne ou la Pologne auparavant plus inégalitaires que l'école française.

Cette inégalité croissante de l'école française a des origines multiples : une ségrégation scolaire et sociale croissante des établissements peu favorable à l'efficacité et à l'équité (Merle, 2012), une discrimination positive souvent en trompe-l'œil notamment en raison d'options linguistiques en surnombre dans les collèges au recrutement favorisé (Baluteau, 2013), un nombre d'élèves par classe trop important lorsque les difficultés sont avérées, un recours au redoublement supérieur à la moyenne de l'OCDE (Mattenet J.-P, Sorbe X., 2014), une formation initiale des futurs professeurs insuffisante, une formation continue de plus en plus étriquée... Sur ces variables structurelles, pour de multiples raisons, la refondation promise en 2012 n'a pas été à la hauteur des espérances. Cependant, les inégalités

⁹ <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/11/06112014Article635508557389492421.aspx>

de l'école française ne résultent pas seulement de données structurelles. Cette inégalité se construit aussi dans le quotidien de la classe, dans les méthodes d'enseignement, les contenus des programmes et, aussi, dans les pratiques de notation et d'évaluation des élèves.

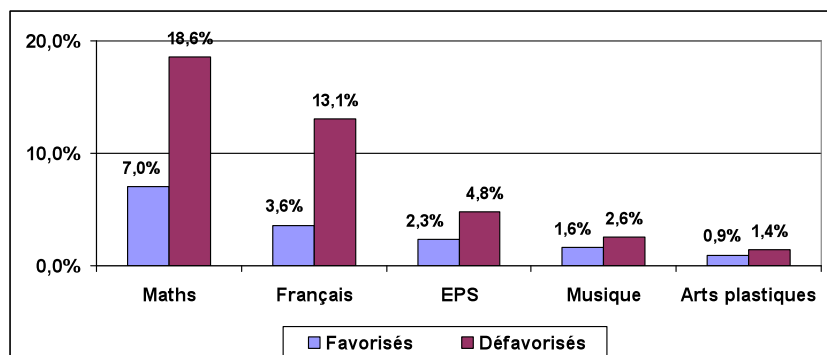
En matière de notation, les Cassandre de l'école, au nom d'un âge d'or mythique de l'école républicaine, risquent fort de faire le pari de l'immobilisme ou, pire encore, celui des retours en arrière : félicitations et bonnet d'âne, apologie des classements, expulsions et voies de garage pour les élèves en difficulté. Si les recherches scientifiques menées depuis près d'un siècle sur l'évaluation des élèves permettent de contenir les discours élitistes et passéistes des nostalgiques du XIX^e, elles auront atteint leur but : orienter la réflexion vers des changements réels, repenser les pratiques actuelles d'évaluation qui constituent un des mécanismes cachés et « naturalisés » de la reproduction des inégalités scolaires.

Bibliographie

- Albouy V., Wanecq T., 2003, Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, *Economie et statistiques*, n°361, 27-52.
- Antibi A., 2007, *Les notes : la fin du cauchemar*, Nathan.
- Archambault J., Chouinard R., 2009, *Vers une gestion éducative de la classe*, De Boeck .
- Aymes J., 1979, Une expérience de multicorrection, *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 321.
- Baluteau, F., 2013, Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges, *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n°8, <http://socio-logos.revues.org/2748>
- Bressoux P., Pansu P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF.
- Butera F., C. Buchs, C. Darnon, 2011, *L'évaluation une menace ?* Puf.
- Durkheim E., 1990, *L'évolution pédagogique en France*, Puf (1^{er} Ed. 1938)
- Duru-Bellat M., Kieffer A., 2008, Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, 1, 123-157.
- Guibert P., Michaut C., 2009, Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires, *Revue française de pédagogie*, 169, p. 43-52.
- Lignier W., Pagis J, 2014, Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales, *Genèses*, 4, 96, p. 35-61.
- Mattenet J.-P., Sorbe X., 2014, Forte baisse redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves, *Note d'information*, n°36. <http://www.education.gouv.fr/cid83324/forte-baisse-du-redoublement-un-impact-positif-sur-la-reussite-des-eleves.html>
- Merle P., 2007, *Les notes. Secrets de fabrication*, Puf.
- Merle P., 2009, *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Repères (1^{er} éd. 2002).
- Merle P., 2012, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Repères.
- Merle P., 2012, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Puf.
- Monteil J.-M., 2010, Contextes et performances scolaires, in *Comment apprennent les élèves ?*, n°126, p.11-16, *Administration et éducation*.
- Noizet G., Caverni J.-P., 1978, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Puf.
- OCDE 2014, *Concurrence entre les établissements d'enseignement : quand est-elle bénéfique ? PISA à la loupe*, 08, août.
- OCDE, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, <http://www.oecd.org/fr/els/famille/44361091.pdf>
- Oget D., 1999, « Efficacité et coût du baccalauréat général et technologique : quelle alternative à l'organisation des épreuves ? », Thèse de doctorat, université de Bourgogne.
- Quéré M., 2011, *Les élèves : connaissances, compétences et parcours*, La documentation française.
- Rosenshine B., 1986, « Vers un enseignement efficace des matières structurées », in Crahay M. et Lafontaine D., *L'art et la science de l'enseignement*, Éditions Labor, 2000, pp. 81–96.

Sondage OpinionWay pour l'APPEL, 2014, *Les parents et les notes à l'école*, http://www.opinion-way.com/pdf/sondage_opinionway_pour_l_apel_-_les_parents_et_les_notes_-_novembre_2014.pdf
Suchaut B., 2008, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire des notes au bac*, IREDU.

Annexe 1 : Proportion d'élèves dont la dernière note est inférieure à 8/20 selon la discipline et l'origine sociale (en 2013)



Lecture : 18,6 % des élèves d'origine défavorisée ont obtenu moins de 8/20 à leur dernier contrôle de mathématiques, seulement 1,4 % en Arts plastiques

Source : ANR INEDUC, *Inégalités éducatives*, Université Rennes 2 (exploitation en cours sur un échantillon de 3356 collégiens de 4^e)

Publié dans laviedesidees.fr, le 2 décembre 2014

© laviedesidees.fr