
L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines

French schools and the invention of marking. A historical perspective on contemporary controversies

Pierre Merle



Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/4899>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 77-88

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Pierre Merle, « L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 16 décembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/4899> ; DOI : 10.4000/rfp.4899

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© tous droits réservés

L'école française et l'invention de la note

Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines

Pierre Merle

Dans l'école française, les réformes de l'évaluation des élèves, objet récurrent de polémiques, débouchent le plus souvent sur l'abandon des pratiques innovantes. L'attachement à la note chiffrée tiendrait à des vertus pédagogiques sacralisées par la tradition. L'analyse historique montre que le recours à la note chiffrée est globalement absent des pratiques d'évaluation jusque dans les années 1880-1890. L'invention de la note, consubstantielle au développement des examens et concours, est relativement récente, et la note s'est progressivement diffusée de façon descendante dans l'institution scolaire. Cependant, dès le ^{XVIII}^e siècle, le clivage entre une évaluation essentiellement sélective et une évaluation principalement fondée sur des compétences distingue des conceptions élitiste et démocratique de l'école française.

Mots-clés (TESE) : évaluation, notation, compétence, examen, concours, apprentissage.

Présentée en septembre 2015, la réforme du collège prévoit de nouvelles modalités d'évaluation des élèves. À l'école élémentaire, les notes devraient disparaître à la rentrée scolaire 2016. En collège, la place des notes serait réduite¹. Cette réforme fait suite à plusieurs

échecs antérieurs. Par exemple, dans une circulaire du 6 janvier 1969, Edgar Faure avait sans succès préconisé la substitution d'une notation par lettres, de A à E, à la traditionnelle note sur 20. À partir de 2008, le ministère de l'Éducation nationale a souhaité la mise en œuvre d'une évaluation par compétences dont les principes ont été fixés par un Livret personnel de compétences (LPC). Celui-ci a fait l'objet de fréquentes contestations syndicales. En 2013, l'Inspection générale indique que le LPC, « vécu comme une forme de gadget et de lubie institutionnelle », a souvent été adopté par les professeurs « pour la forme, tout en continuant à utiliser, par

1 Outre des bulletins scolaires simplifiés, la réforme prévoit, à la fin de chaque cycle (CE2, 6^e, 3^e), dans chacun des huit champs d'apprentissage du socle, une évaluation globale réalisée avec une échelle d'appréciation de quatre niveaux : maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante, très bonne. En classe de 3^e, le niveau « fragile » permet l'obtention du diplôme national du brevet (DNB). Il est équivalent à « passable ».

habitude et réticence face à la nouveauté, la notation chiffrée comme seul véritable système d'évaluation» (MEN, 2013). À la rentrée scolaire 2012, le ministre de l'Éducation nationale a considéré que le LPC était un « casse-tête stérile » et annoncé sa simplification.

Opposés à la réforme de 2015, certains syndicats d'enseignants dénoncent un projet « invraisemblable ». Supprimer ou réduire la place des notes reviendrait à détruire l'école tant les notes ont des vertus pédagogiques jugées irremplaçables. Elles constitueraient une mesure fiable de la compétence scolaire, seraient un repère indispensable aux élèves, une source de justice sociale et favoriseraient leur motivation (Portzer, 2015). Cette opposition rejoint celles qui s'étaient exprimées lors de l'expérience des classes sans note. À ce sujet, en 2012, Luc Ferry, ancien ministre de l'Éducation nationale, avait déclaré : « 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 »².

Cette défense de la tradition de la note chiffrée soulève deux questions. La première est d'ordre pédagogique. *A contrario* d'une opinion largement répandue, une abondante littérature pluridisciplinaire montre, outre la faible fiabilité de la note établie depuis longtemps (Laugier & Weinberg, 1936 ; Pieron, 1963), que les pratiques ordinaires de notation exercent des effets globalement négatifs sur les apprentissages et sur les inégalités sociales de réussite (Bressoux & Pansu, 2003 ; Butera, Buchs & Darnon, 2011 ; Merle, 2007, 2014a). La seconde question est de type historique. La note sur 20 a-t-elle toujours existé ? Si d'autres pratiques évaluatives ont précédé la note chiffrée, quelles dynamiques socio-historiques sont à l'origine de l'invention de la note ? En quoi celles-ci éclairent-elles les polémiques actuelles sur les pratiques d'évaluation des élèves, spécifiquement l'opposition récurrente entre l'évaluation chiffrée et l'évaluation par compétences ?

L'analyse historique des modalités d'évaluation des élèves est au croisement d'une part d'une sociologie des apprentissages et de l'évaluation et, d'autre part, d'une sociologie des examens et concours. Ces deux thématiques sont à la fois autonomes et complémentaires. Autonome puisque, sous l'Ancien Régime, des pratiques d'apprentissage scolaires telles que le préceptorat et les maîtres privés existent sans évaluation

ni examen ; complémentaires, puisque l'invention de la note résulte d'une combinaison spécifique de ces deux pratiques scolaires – l'évaluation en classe et lors des examens et concours. Pour cette raison, l'une et l'autre doivent être étudiées ensemble.

Afin d'éviter la dispersion des monographies historiques, l'analyse est centrée sur les pratiques d'évaluation des élèves propres à deux institutions éducatives liées de façon centrale à la diffusion de l'instruction, les collèges jésuites et l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Les pratiques pédagogiques prônées par ces deux institutions ont respectivement inspiré, bien que des nuances doivent être apportées à ce schéma interprétatif, les principes de la formation des élites dans les collèges et lycées, et ceux de la formation du peuple dans les écoles primaires. L'étude des modalités d'évaluation des élèves sous l'Ancien Régime est complétée par une analyse historique des modalités d'examen et concours qui ont contribué de façon décisive à l'invention des notes.

Les collèges jésuites : une concurrence perpétuelle entre élèves

Ignace de Loyola a fondé le collège jésuite au milieu du ^{xvi}^e siècle. Ce collège, ordre à la fois régulier et séculier, a pour objet de former une élite intellectuelle et religieuse, « des soldats de Dieu », fers de lance de la Contre-Réforme, même si une large majorité des élèves ne se destinaient pas à la prêtrise. À une époque où le collège assure, hormis l'école élémentaire, une scolarité complète, les collèges jésuites sont parvenus à obtenir une position centrale dans le monde catholique européen au cours du ^{xviii}^e siècle (Calvez, 2001). L'objectif élitiste du collège jésuite a imposé des modalités spécifiques d'évaluation des compétences scolaires des élèves et a introduit, dès sa création, une double rupture à l'égard des traditions de l'époque : une scolarisation non limitée aux seuls enfants de l'aristocratie et la réduction des châtiments corporels, pierre angulaire des pratiques éducatives antérieures au ^{xvi}^e siècle (Foucault, 1975), mais dont l'efficacité pédagogique est mise en cause dans le *Ratio studiorum* de 1599, texte de référence de la pédagogie jésuite (Compayré, 1911).

Cette double rupture a débouché sur une organisation des études dont le principe cardinal est l'émulation. Chaque cohorte d'élèves est divisée en deux camps continuellement en lutte – les Romains et les

Carthaginois – et chaque camp est divisé en décuries, hiérarchiquement ordonnées de la plus forte à la plus faible. Ce dispositif pédagogique organise une double compétition, celle des Romains contre les Carthaginois, celle de chaque élève contre son *alter ego* hiérarchique dans le camp adverse. Le meilleur portait le titre glorieux d'*imperator*, appelé aussi dictateur ou consul. D'autres titres revenaient aux meilleurs élèves : préteur, tribun, sénateurs et décurions pour les chefs des décuries (Durkheim, [1938] 1990).

Dans la pédagogie jésuite, l'évaluation de chaque collégien est fondée sur le classement. Le professeur ne note pas, il classe. Le classement définit le rang de chaque élève dans la décurie et détermine sa valeur scolaire. Au terme d'une année scolaire, l'ensemble des classements obtenus par chacun dans chaque discipline autorise une évaluation globale, limitée à trois catégories : les *optimi*, les meilleurs, promus dans la classe supérieure ; les *dubii*, les incertains, admis dans la classe suivante seulement à l'essai et remis dans leur classe initiale en cas de problème ; les *inepti*, assimilés aux « cancre et bornés ». Les parents sont invités à les retirer de l'établissement (Dainville, 1978). Le classement procède d'une logique différente de la notation : la valeur de l'élève, strictement locale, est relative puisqu'elle dépend de la valeur des autres élèves de la classe. Toutefois, dans les collèges jésuites, les proportions d'*optimi*, *dubii* et *inepti* sont notamment fondées sur le niveau de maîtrise de savoir-faire complexes tels que la version latine. L'absence de recours à la note chiffrée n'exclut donc pas une évaluation d'un niveau global de connaissances bien que cette évaluation soit imprécise et différenciée selon les collèges.

Dans certains collèges jésuites, la concurrence entre élèves se réalise à partir d'exercices multiples (leçons à apprendre par cœur, traduction, copies, attention aux maîtres...) qui permettent de cumuler des points (10, 20, 30, etc.). Les meilleurs élèves parvenaient à accumuler 2000 à 3000 points en quelques semaines. Ces points contribuaient à faire gagner « leur armée » et débouchaient sur l'organisation de cérémonies réservées à célébrer les vertus des meilleurs, spécifiquement par l'attribution des titres honorifiques précités. Parallèlement à cette exhortation de l'excellence existait un système de punitions susceptibles de faire perdre les points acquis lors des exercices (Brizzi, 2009). Ces points ne constituaient pas des notes au sens moderne du terme mais un système de récompenses et sanctions, comparable au système des bons et mauvais points. Ainsi définies, les « compétences »

évaluées, appréciées par une somme de points, n'entretiennent pas de rapport avec le sens contemporain du terme.

Dans le collège jésuite, la compétition entre élèves, à la fois individuelle et collective, implique « une sorte de corps à corps perpétuel » (Durkheim, [1938] 1990). L'organisation du collège est une petite société conçue à l'image d'une vie sociale assimilée à un champ de bataille. Les vainqueurs disposent du prestige, de la reconnaissance, de la gloire ; les vaincus du déshonneur. L'exclusion du collège est le destin intrinsèque des derniers. La première vie d'Ignace de Loyola, consacrée au métier des armes – une blessure invalidante a précocement mis un terme à sa carrière militaire –, a sans doute participé à cette conception guerrière des collèges jésuites. Fondée sur le classement, la finalité sélective des collèges jésuites inspirera l'organisation des collèges royaux et, en 1802, la création du lycée napoléonien dont l'objectif est de former, dans le cadre d'une instruction publique, « l'élite de la Nation », l'équivalent laïc des « soldats de Dieu ».

L'Institut des Frères des Écoles chrétiennes : une hiérarchie des compétences

À la fin du ^{xvii}e siècle, Jean-Baptiste de La Salle, avec la création de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, congrégation laïque masculine, poursuit un objectif nouveau : éduquer et instruire les enfants des catégories populaires, projet historiquement plus tardif que la formation des élites. Les grands principes d'organisation des Écoles chrétiennes sont disponibles dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle consacrés à la *Conduite des écoles chrétiennes* (1720).

Les écoliers sont divisés en trois ordres, « le premier des commençants, le deuxième des médiocres, le troisième d'avancés et de parfaits dans cette leçon. Les commençants sont ainsi appelés, non pas parce qu'ils ne font que commencer à être dans cette leçon, car plusieurs pourraient rester longtemps dans cet ordre de leçons, parce qu'ils n'avanceraient pas assez pour être mis dans une leçon plus avancée. L'ordre des commençants dans chaque leçon sera donc de ceux qui font encore beaucoup de fautes en lisant. L'ordre des médiocres dans chaque leçon sera de ceux qui font peu de fautes en y lisant, c'est-à-dire une ou deux fautes au plus chaque fois. L'ordre des avancés et parfaits de chaque leçon sera de ceux qui lisent bien, et

qui ne font ordinairement aucune faute en y lisant » (La Salle, 1720, p. 168).

L'organisation pédagogique des Écoles chrétiennes constitue une rupture par rapport à l'organisation des collèges jésuites : les élèves ne sont pas classés les uns par rapport aux autres de façon hiérarchique mais répartis selon des ordres (commençants, médiocres, avancés). La scolarité des élèves des Écoles chrétiennes n'est pas dépendante de leur âge mais de leur progression scolaire définie par des « catalogues » de compétences scolaires. Ces catalogues divisent les trois ordres généraux précités en niveaux scolaires, du plus faible au plus fort, dans lesquels les élèves progressent en changeant de leçons : « Les catalogues d'écriture ronde commençant par le 1^{er} ordre et finissant par le 7^e. Les catalogues de l'écriture bâtarde commençant par le 1^{er} ordre et finissant par le 5^e. Les catalogues d'arithmétique commençant par le 1^{er} ordre et finissant par le 5^e » (La Salle, 1720, p. 90-91).

Contrairement aux collèges jésuites, les élèves des Écoles chrétiennes ne sont pas formellement classés les uns par rapport aux autres, ni en concurrence avec leurs condisciples même si celle-ci a pu éventuellement exister. La finalité du travail scolaire n'est pas de se mesurer aux autres dans une sorte de concurrence perpétuelle, d'être parmi « les meilleurs » ou, mieux encore, *l'imperator*. À la sélection et à la rivalité permanente du modèle jésuite, les Écoles chrétiennes substituent une progression personnelle qui débute dans l'ordre des « commençants » et dont la fin idéale est l'appartenance à l'ordre des « avancés et parfaits ». Le passage à une leçon supérieure repose sur une forme d'évaluation constituée, non par un classement, mais par une appréciation globale des « compétences » acquises, réalisée par le maître et confirmée par le Frère Directeur ou l'Inspecteur (La Salle, 1720, p. 15). Le terme de compétence est anachronique puisqu'il n'est pas présent dans les écrits de Jean-Baptiste de La Salle. Pour le maître, le Frère Directeur ou l'Inspecteur, il s'agit d'évaluer plus ou moins approximativement des niveaux scolaires à partir de nomenclatures préexistantes (les différents « ordres » dans chaque « catalogue »).

À cette forme d'évaluation scolaire de chaque élève s'ajoute une évaluation morale et religieuse. Jean-Baptiste de La Salle donne plusieurs exemples de cette double évaluation individualisée : « Lambert du Long, âgé de douze ans et demi, vient à l'école depuis quatre ans, est au 7^e ordre d'écriture depuis six mois, et au 5^e ordre des registres et au 4^e ordre de l'arithmétique, depuis le 4 mai dernier ; il est d'un esprit évené

et léger, il apprend et retient facilement, il a très peu de piété dans l'église et dans les prières ; il fréquente peu les sacrements ; son vice particulier, c'est l'orgueil ; il se fait beaucoup de peine, quand on l'humilie ; la correction lui est quelquefois utile ; il est ordinairement assidu, il s'applique fort au catéchisme, et, dans l'écriture et l'arithmétique, il a toujours été changé de leçon dans le temps » (La Salle, 1720, p. 94).

Les pratiques d'évaluation des élèves dans les collèges jésuites du ^{xvi}^e siècle et les Écoles chrétiennes du ^{xviii}^e siècle sont nettement différenciées. La formation des élites propres au collège jésuite est fondée sur la compétition, la sélection, une hiérarchie des honneurs, la vénération des premiers, l'exclusion des derniers. La formation réservée aux enfants scolarisés dans les Écoles chrétiennes sollicite des pratiques d'évaluation opposées : les élèves ne sont pas classés les uns par rapport aux autres mais suivent un parcours d'apprentissage défini par une hiérarchie de niveaux scolaires et une progression codifiée qui les amènent, pour les élèves moyens, à « changer de leçon dans le temps ». Dans son principe, cette approche est formellement comparable aux modalités d'évaluation prévues par la réforme du collège de 2015 instituant une appréciation globale en niveaux (maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante, très bonne). Rapportée au ^{xviii}^e siècle et au principe d'évaluation en œuvre dans les Écoles chrétiennes, la « maîtrise insuffisante » des compétences à acquérir impose de ne pas « changer de leçon ». Inversement, une maîtrise « très bonne » permet un changement de leçon de façon plus rapidement que la moyenne.

Les postérités spécifiques du collège jésuite et des Écoles chrétiennes

La différenciation historique des pratiques d'évaluation des élèves a opposé à travers les siècles les conceptions scolaires d'Ignace de Loyola et de Jean-Baptiste de La Salle. Dans les enseignements post-élémentaires du ^{xix}^e siècle, enseignements payants et réservés à une petite minorité d'une génération, la tradition des collèges jésuites l'emporte sur celle des Écoles chrétiennes. Le règlement de l'enseignement secondaire de 1821, appliqué à l'organisation pédagogique des lycées et collèges, indique l'existence d'une composition hebdomadaire. Celle-ci constitue une compétition entre tous les élèves et détermine ceux qui occuperont,

la semaine suivante, « une place au banc d'honneur » (Chervel, 1992). Les pratiques d'évaluation en cours d'année sont semblables à celles mises en œuvre dans le collège jésuite. Le niveau scolaire des élèves n'est pas mesuré par une note mais par un classement. La fiche individuelle d'évaluation envoyée aux parents de l'élève Féval, scolarisé dans le collège royal de Cahors à la fin du XVIII^e siècle, en apporte une preuve (Compère, 1985, p. 230) :

Mœurs et religion : *excellentes*.

Caractère : *excellent ; trop timide*.

Classe : *troisième*.

Places : *sur 52 écoliers ; mois de novembre, décembre et janvier* :

Thème : *27^e, 39^e, 35^e, 26^e*

Version : *13^e, 30^e, 14^e*

Vers : *44^e, 26^e*.

Application : *il travaille / Santé : bonne, à ses engelures près*.

Toutefois, les enseignements secondaires non jésuites, en fort développement après le bannissement de la Compagnie de Jésus et la fermeture de ses collèges en 1763, ont favorisé des pratiques pédagogiques en partie spécifiques. Les devoirs rédigés par les élèves, à l'étude ou à la maison, qui ne sont parfois que la rédaction ou le résumé du cours du professeur et considérés comme des entraînements, ne donnent lieu à aucun classement ni bons points, mais seulement, dans le meilleur des cas, à des appréciations littérales sur la copie si celle-ci est lue par le professeur (Chervel, 1992). Le professeur ne corrigeait en effet uniquement, ou préférentiellement, que les copies signalées à son attention par les élèves souhaitant explicitement une correction et sollicitant la pratique du *lege quæso* (« lis, je t'en prie ») apposée en marge. Le passage dans la classe supérieure est aussi régi par une organisation plus complexe que la logique ternaire jésuitique des *optimi, dubii, inepti*. Le passage est décidé soit à partir des classements obtenus lors des compositions hebdomadaires (cf. ci-dessus) qui constituent une forme de contrôle continu, soit par un examen de fin d'année, soit par un examen lors de la rentrée des classes (Chervel, 1992). Ces pratiques ne sont pas forcément exclusives les unes des autres.

Les examens de passage, le plus souvent des oraux, ne sollicitent pas une notation sur 20 mais reposent sur le principe de la sentence, passage *versus* non-passage. Le niveau de sélection des élèves est variable selon les époques et les contextes. La sélection se réduit dans les établissements publics lorsque, après la loi Falloux

de 1850, se développent rapidement les établissements confessionnels concurrents (Prost, 1968) susceptibles d'accepter dans la classe supérieure des élèves dont le passage a été refusé dans les collèges et lycées publics. Par ailleurs, le départ d'un élève constitue une perte financière. Les internes paient une pension, les externes des frais de scolarité, et une partie du traitement des professeurs – nommée *l'éventuel* – est proportionnelle au nombre d'élèves de la classe (Prost, 1968; Chervel, 1992). Autant de raisons susceptibles de faire basculer la sentence finale des professeurs vers le passage des élèves tangents. La recherche sur les modalités d'évaluation des élèves ne peut, tout comme l'analyse du développement de la scolarisation, être indépendante de la question centrale de la gestion des flux d'élèves et de l'équilibre financier et démographique des établissements (Briand & Chapoulie, 1992).

Au baccalauréat, l'évaluation des compétences des candidats se réalise sans recours à des notes. La ou les épreuves écrites – le premier écrit au baccalauréat est décidé par un arrêté du 9 février 1830 – assurent un rôle de filtre en autorisant ou non les candidats à poursuivre. Si l'élève est autorisé à se présenter aux épreuves orales, les examinateurs, comme à l'écrit, évaluent la qualité des réponses du candidat à l'aide de boules de couleur matérialisant leur appréciation : rouge (favorable à l'obtention), blanche (abstention) et noire (défavorable). Cette évaluation spécifique repose sur le principe de la sentence, la réussite *versus* l'échec (Piobetta, 1937).

Si l'organisation de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle est influencée par les pratiques d'évaluation des jésuites, l'enseignement primaire, dont l'essor est lié à la loi Guizot de 1833, a pour référence les pratiques d'évaluation présentes dans les Écoles chrétiennes. Les élèves ne sont ni notés, ni classés. Seuls les meilleurs élèves, sélectionnés par leur instituteur, passent les épreuves du certificat d'études primaires (CEP) créé par Victor Duruy par une circulaire d'août 1866 et terme de l'instruction primaire obligatoire dans la loi de Jules Ferry de 1882. Cette circulaire précise que l'examen doit être fait par l'instituteur en présence et avec le concours du maire et du curé « lesquels, en cas d'empêchement, pourraient déléguer, pour les suppléer, soit un membre du conseil municipal, soit un habitant notable de la commune ». Dans de telles conditions, « la délivrance du certificat était dépourvue d'un contrôle suffisant et d'une garantie sérieuse, surtout dans les écoles de village, de beaucoup les plus nombreuses » (Buisson, 1911). Les analyses historiques

confirment cette diversité certaine d'organisation de l'examen selon les départements (Savoie, 2000). Jusqu'à la réglementation nationale des épreuves du CEP en 1880 et 1890, il n'existe pas de raison que les candidats au CEP échappent au principe de la sentence, la réussite *versus* l'échec, modèle dominant de l'époque, en vigueur pour le passage dans la classe supérieure et au baccalauréat.

Cet état des lieux des pratiques d'évaluation des élèves, en partie lacunaire (cf. ci-dessous), tend à valider l'hypothèse du non-recours à la notation chiffrée de façon régulière dans l'organisation des enseignements primaires et secondaires, au moins jusque dans les années 1880. Soit, dans les établissements secondaires, prédomine le classement des élèves ; soit, dans les écoles primaires, les apprentissages se réalisent en dehors de classement et notation. Dans celles-ci, un système de récompenses et de punitions, la reconnaissance apportée aux meilleurs, une réussite éventuelle au certificat d'études primaires, la possibilité de poursuivre une scolarité dans les écoles primaires supérieures et l'espérance d'une nouvelle condition sociale constituent les ingrédients ordinaires de la mobilisation scolaire des élèves (Carpentier, 1996).

Le concours de l'École de la Marine : une nouvelle forme d'évaluation des compétences

Jusqu'au XVIII^e siècle, un certain nombre de fonctions, notamment dans les corps techniques militaires, sont réservées aux seuls enfants de l'aristocratie. Scolarisés dans des écoles préparatoires, les prétendants, dont la scolarité est parfois financée par le roi, font l'objet d'un examen individuel de leurs compétences. Dans les années 1780, pour devenir élève de troisième classe à l'École de la Marine, situation permettant l'accès au statut d'officier, l'examen est en fait un concours puisque le ministre fixe un *numerus clausus* calculé en fonction des besoins du corps. Le carnet d'appréciations de Gaspard Monge, mathématicien renommé, examinateur placé sous l'autorité directe du ministre de la Marine, constitue un document exceptionnel des modalités pratiques d'évaluation des compétences des candidats (Julia, 1990).

Les compétences techniques exigées des futurs élèves de la Marine nécessitent une évaluation en arithmétique, géométrie, navigation, trigonométries rectiligne et sphérique. Dans le cadre de sa tournée

annuelle, afin de classer de façon rigoureuse les candidats scolarisés dans les écoles des trois principaux ports (Toulon, Rochefort, Brest), Monge établit pour lui-même, pour chacune des compétences exigées, un barème constitué de lettres allant de « a » qui correspond à « supérieurement bien » à « g » pour désigner la quasi-absence de connaissances. Avec ce barème, Monge évalue aussi les candidats sur le critère de l'intelligence (« sujet de grande espérance, très intelligent » jusqu'à « peu intelligent ») et celui du caractère (« la tête froide et le caractère réfléchi » s'opposent au « caractère hardi, voire léger »). La combinaison de ces différentes évaluations autorise une évaluation hiérarchisée des différents candidats. Dans certains ports, le nombre de candidats jugés d'un niveau suffisant par Gaspard Monge est réduit et, pour cette raison, le principe d'une liste unique est indispensable. Le but poursuivi par Monge est de répondre à la demande ministérielle « de n'admettre que ceux qui auraient réellement l'instruction suffisante », qu'ils soient ou non « des écoliers entretenus aux frais du roi » dont Monge propose et obtient le renvoi de l'école préparatoire lorsqu'il juge leur niveau trop faible.

Cette procédure d'évaluation spécifique des compétences, nécessaire au classement de l'ensemble des candidats, soulève « mille tracasseries » et protestations de candidats « appartenant à de puissantes familles ». Informé de ceux-ci par le ministre de la Marine, Gaspard Monge répond simplement au ministre : « Vous êtes parfaitement le maître d'admettre le candidat qui m'a paru incapable ; mais si vous prenez cette décision, il faudra en même temps supprimer la place que je remplis. Les fonctions d'examineur ne seraient plus ensuite ni utiles ni acceptables ». En retour, le ministre réaffirmera sa confiance dans les qualités et l'impartialité de l'examineur Monge (Julia, 1990). Dès la fin du XVIII^e siècle, le principe du concours reposant sur une évaluation des connaissances par une échelle de lettres concurrence et peu à peu remplacera une sélection par la naissance pour l'accès aux corps techniques de l'État. Toutefois, seuls les classements des élèves établis par Monge sont transmis au ministre et non les modalités pratiques de son évaluation par lettres. Formellement, réduite au classement final, cette évaluation ressemble à celle utilisée dans les collèges jésuites alors même qu'elle ne se limite pas à un classement des élèves, à la définition d'une valeur relative, mais constitue aussi l'évaluation d'une « instruction suffisante » et de compétences intrinsèques. Certes, l'évaluation ternaire des jésuites (*optimi, dubii et inepti*)

n'était pas indépendante du niveau des compétences maîtrisées par les élèves mais demeurait globale, inadaptée aux exigences d'un concours. Gaspard Monge est à l'origine d'une nouvelle méthode d'évaluation des compétences des élèves. Elle aura une portée considérable mais d'une façon indirecte puisque l'échelle de notation par lettres sera abandonnée au profit d'une échelle chiffrée.

L'École des ponts et chaussées, l'École polytechnique et l'invention de la note chiffrée

Sur les trente dernières années, la recherche historique sur les pratiques d'évaluation des élèves a progressé sensiblement grâce à l'analyse monographique d'institutions éducatives particulières, celles des « écoles spéciales », futures « grandes écoles », telles que l'École royale des ponts et chaussées et l'École polytechnique dont la création est liée à la présence croissante des ingénieurs dans l'organisation du travail. La contribution de ces deux écoles au processus d'invention de la note est une des manifestations de l'imbrication des dynamiques socio-économiques et scolaires.

Première école d'ingénieurs française, l'École royale des ponts et chaussées est créée en 1747 afin de former les ingénieurs chargés de la construction des voies de communication. Elle se caractérise par une compétition forte entre les élèves car le nombre de places disponibles dans le corps des ponts et chaussées est largement inférieur au nombre d'élèves admis (Belhoste, Picon & Sakarovitch, 1990). Ce contexte sélectif explique la place prise, dès 1747, par des concours internes dont le but est de déterminer de façon détaillée les connaissances des élèves. À partir de 1773, les efforts de codification des critères d'évaluation des élèves débouchent sur un système de « degrés d'instruction », système de points accumulés par les élèves à chaque concours interne. La somme des « degrés » obtenus par chaque élève détermine sa place dans le classement général de l'école et ses chances d'être admis dans le corps des ponts et chaussées. Approuvée par Turgot en 1775, l'*Instruction* des élèves de l'école comprend seize concours annuels. Le plus doté en « degrés d'instruction » porte sur des éléments de « mécanique, hydraulique, calcul intégral et différentiel » (1^{er} prix, 40 degrés ; 2^d prix, 35 degrés). Parmi les moins dotés figure le dessin « carte géographique et topographique » (1^{er} prix, 10 degrés ; 2^d prix,

9 degrés). En dehors des premiers et seconds prix et accessits, places les plus cotées, les élèves sont dotés de degrés d'instruction en fonction du classement de leurs copies, avec une réduction arithmétique des degrés d'instruction attribués selon la place occupée.

Ce système d'évaluation des élèves ingénieurs s'inspire du principe du classement des copies en vigueur dans les collèges jésuites. Cependant, à l'évaluation ordinaire jésuitique s'ajoute une forme d'évaluation sommative, seule susceptible de quantifier et pondérer les connaissances respectives des élèves dans chacun des seize concours³. Les « degrés d'instruction » constituent une évaluation chiffrée différente de la pratique actuelle de notation. Avec le mode de calcul des « degrés d'instruction », les copies d'élèves les moins bien classées obtiennent une note proche du zéro alors que dans l'usage contemporain de la note (en classe, à un examen ou un concours), outre le recours à une échelle de notation continue, la copie a une valeur en soi. Contrairement aux autres écoles du même type, l'École des ponts et chaussées n'était pas préparée dans les classes préparatoires (Belhoste, 1989). Cet isolement relatif explique probablement pourquoi ce système d'évaluation chiffrée ne s'est pas diffusé à l'enseignement secondaire. La situation de l'École polytechnique est différente.

L'organisation du concours de l'École polytechnique est fixée par un décret de l'an III (28 septembre 1794). Tout citoyen âgé de 16 à 20 ans peut se présenter à des examens publics organisés simultanément dans 22 villes de France. Dès le premier concours de 1795, en l'absence d'évaluations chiffrées par les examinateurs, est posée la question des modalités de fusion dans une liste générale des classements individuels établis dans les 22 villes où le concours est ouvert : « Nous ne devons pas [...] dissimuler que le mode de concours ordonné par la loi ne nous paraît pas le plus propre à produire des résultats certains, et que la comparaison des examens faits par différentes personnes et présentés différemment peut donner lieu à des erreurs dans le jugement du jury » (cité par Belhoste, 2002). Le jury avance une solution déjà en œuvre pour les examens de la Marine : la nomination d'un « seul examinateur chargé de parcourir les différentes communes désignées par le concours et d'y examiner les jeunes gens ».

3 L'évaluation sommative a pour objet de « préciser (à l'intention surtout des autres enseignants ou des autorités scolaires) les apprentissages obtenus à certains stades, pour certains objectifs » (Cardinet, 1986 p.46).

Le nombre important et croissant de candidats – le concours n'est pas limité, comme pour le concours de la Marine de la fin du XVIII^e aux élèves faisant état de quatre degrés de noblesse – nécessite toutefois le recours à plusieurs examinateurs. La comparaison de ces évaluations demeure problématique d'autant plus que la sélection des candidats ne repose que sur des interrogations orales, jugées à l'époque les plus appropriées pour juger des qualités intellectuelles et morales des candidats, évaluées de surcroît dans un grand nombre de domaines (arithmétique, algèbre, géométrie, dessin ou statique, degré d'intelligence, qualités morales et civiques, qualités physiques). Même après l'introduction des épreuves écrites dans les années 1840, les examinateurs classent les candidats à la manière des élèves dans les collèges jésuites, sans avoir à justifier les raisons de leur choix ni le niveau de compétences des candidats. La difficulté principale du jury consiste toujours à constituer un classement unique à partir des classements établis par chaque examinateur.

La transformation des pratiques d'évaluation est favorisée par le fait que, depuis la création de l'école, les épreuves orales sont publiques. Les questions posées par les examinateurs et les évaluations finales ont fait parfois l'objet de contestations, notamment par les professeurs des classes préparatoires qui préparent leurs élèves au concours et assistent aux oraux. En 1852, les contestations parfois virulentes et les difficultés récurrentes à définir une liste nationale des admissibles et admis vont favoriser le recours à une notation sur 20 et des pondérations selon les épreuves. L'adoption de cette solution est à relier à l'organisation des examens internes à la scolarité de l'École polytechnique qui, dès 1808, a recours aux notes sur 20 (Belhoste, 2003). Cette organisation des examens internes ne doit pas surprendre. Gaspard Monge, fondateur de l'École polytechnique, a probablement favorisé la diffusion de cette pratique de notation inspirée de son évaluation par lettres établie lorsqu'il était examinateur au concours de l'École de la Marine. Comme l'indique Belhoste (2002), « l'introduction de l'évaluation chiffrée dans le concours marque un basculement du verdict d'un régime de sentence à un régime de mesure. Alors qu'auparavant, l'examineur déterminait en son âme et conscience la valeur relative des candidats, sans avoir à faire montre de ses procédés d'évaluation, il doit dorénavant placer chacun des candidats examinés sur une échelle de notation commune et uniforme ».

Instaurée en 1852, l'évaluation par une échelle de notation sur 20 à laquelle s'ajoutent des coefficients selon la discipline ne sera jamais remise en cause. De 1794 à 1852, plus d'un demi-siècle a été nécessaire pour élaborer des règles d'évaluation à l'École polytechnique désormais intériorisées sur le mode de l'évidence alors même qu'elles manifestent la maîtrise d'une réelle technologie de la mesure des compétences scolaires. Pour préparer leurs élèves, les professeurs des classes préparatoires scientifiques vont progressivement recourir à partir des années 1850 à la notation sur 20. Cette diffusion des règles d'évaluation du concours vers les classes préparatoires a une origine fonctionnelle : « l'enseignement donné dans les [classes] préparatoires est dominé par les exigences du concours d'admission » (Belhoste, 1989).

La diffusion de l'évaluation chiffrée dans les enseignements primaires et secondaires

Si des recherches monographiques (concours de la Marine, École des ponts et chaussées, École polytechnique) ont permis de connaître les premières formes d'évaluation, par lettres et par chiffres, des compétences des élèves, les modalités de diffusion de la note chiffrée dans l'enseignement secondaire sont *a contrario* mal connues. C'est par un arrêté ministériel du 5 juillet 1890 « relatif au régime disciplinaire et aux récompenses dans les collèges et lycées » que la notation des compositions pour les collèges et lycées est fixée sur une échelle de vingt points (article 21). La même année, un arrêté du 8 août 1890 relatif à la réforme du baccalauréat instaure une notation sur 20, limitée aux seules compositions écrites. La relation fonctionnelle entre normes de notation à l'examen et pratiques d'évaluation en classe est clairement établie par la réglementation de 1890.

En 1890, par rapport à la logique du classement, la notation sur vingt est parfois considérée comme un progrès pédagogique. La sous-commission présidée par Octave Gréard qui a participé à préparer la réglementation de 1890 indiquait que « le but à ne pas perdre de vue, c'est de corriger l'abus des comparaisons individuelles et les dangers de l'émulation surexcitée à l'excès. À cette fin, on ne saurait trop réduire l'importance du classement proprement dit. Il convient de mettre la note bien plus en évidence que la place » (cité par Lelièvre, 2013). Toutefois, avant même l'instau-

ration réglementaire de la notation sur 20 en 1890, l'inspecteur général Pécaut (1887) signale, dans la première édition du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, les risques d'un usage illusoire d'une notation sur 20, détaillée au demi, voire au quart de point⁴. Il est plutôt favorable à une évaluation des compétences scolaires à partir d'une échelle de quatre niveaux (*mal, passable, assez bien, bien*) qu'il juge préférable à la notation si la logique de l'école est celle des progrès de tous plutôt que la sélection des élites⁵. La critique de la notation sur 20 par Pécaut dès 1887, avant même la réglementation de 1890 instaurant celle-ci pour l'évaluation des compositions dans les collèges et lycées, laisse supposer des changements partiels des pratiques d'évaluation et le recours à des notes chiffrées dans les classes en partie antérieurs aux dispositions réglementaires. L'expression « Il convient de mettre la note bien plus en évidence que la place » indique aussi une cohabitation éventuelle de ces deux pratiques d'évaluation des copies des élèves avant 1890.

Pour les enseignements primaires, les textes réglementaires de 1880 et 1890 relatifs à la réforme de l'organisation du certificat d'études primaires constituent des jalons nécessaires à la connaissance des modalités de diffusion de la note chiffrée. L'arrêté du 16 juin 1880 a en effet pour objet « de soumettre le certificat d'études à une réglementation uniforme, du moins de poser certains principes communs qui déterminent la valeur du certificat et préviennent des divergences d'appréciation par trop considérables » (Buisson, 1911). Les épreuves écrites sont désormais évaluées par un système de points, 10 points maximum, que les candidats peuvent gagner dans chacun des quatre types d'exercices (dictée, écriture, calcul, rédaction). À partir de 20 points (qui correspondent à la moyenne dans les quatre épreuves), les candidats sont autorisés à présenter l'oral. La réglementation de 1890 qui régit les écrits et les oraux du CEP définit plus précisément les contenus des épreuves et l'évaluation de celles-ci par un « chiffre maximum d'appréciation » sur 10 points

(Buisson, 1911). Dans les années 1880-1890, le terme même de note n'est pas usuel dans les textes réglementaires, ce qui constitue un indice d'un usage probablement restreint dans les classes. La définition d'une pratique par des verbes et substantifs (en l'occurrence noter, évaluer, note, notation, évaluation) constitue un indicateur possible de son niveau de diffusion.

Faute de recherches historiques sur les pratiques d'évaluation mises en œuvre par les instituteurs dans les années 1880-1890 et au-delà, il est difficile de savoir à partir de quelle période et pour quelles raisons les pratiques d'évaluation mises en œuvre aux épreuves du CEP se sont diffusées dans le quotidien des classes primaires. Il est toutefois possible de présenter une hypothèse. Dans le cadre de la préparation de leurs meilleurs élèves aux épreuves du CEP, les instituteurs auraient eu recours aux pratiques de notation en vigueur à l'examen. Toutefois, au début de la Troisième République, « les concours scolaires apparaissent à la hiérarchie du primaire comme l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire : distinguer une élite, d'ailleurs surmenée par une préparation intensive, au détriment de la masse des élèves » (Savoie, 2000). Au début du xx^e siècle, la diffusion du CEP a cependant pu favoriser la pratique de la notation sur 10 bien que celle-ci ait pu initialement être limitée à la seule classe de septième (ex CM2) ou réservée à l'entraînement aux seules épreuves du CEP.

Le même mécanisme de diffusion est susceptible d'avoir été à l'œuvre pour les écoles primaires supérieures, équivalent des futurs collèges. Dans la réglementation de la fin du xix^e, les épreuves du Certificat d'études primaires supérieures (CEPS) créé en 1882, l'ancêtre du Diplôme national du brevet, sont « cotées de 0 à 20 » (Buisson, 1911). Ce barème est également susceptible d'avoir favorisé le recours à la notation sur 20 à ce niveau d'études afin de préparer les élèves au CEPS. Cette hypothèse expliquerait pourquoi la notation sur 10 s'est ultérieurement imposée dans l'enseignement primaire en référence aux pratiques de notation en vigueur au CEP alors que la notation sur 20 a prévalu dans le primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire compte tenu d'une notation sur 20 aux épreuves du CEPS et au baccalauréat. L'analyse de Savoie (2000) présente une logique argumentaire similaire : « lorsqu'un cycle d'études débouche sur un examen ou un concours, la préparation à ce débouché tend à devenir un des objectifs, voire l'objectif essentiel, de ce cycle d'études [...]. À ce moment-là, les conditions sont réunies pour que le débouché influence, voire modifie profondément le contenu, les

4 Dans l'édition de 1911 du dictionnaire de Buisson, la contribution de Pécaut est la même que celle de la première édition de 1887 en raison de son décès en 1898.

5 Cette échelle de notation en quatre niveaux (*mal, passable, assez bien, bien*), dite paire (Merle, 2014b), est proche de celle qui sera mise en œuvre à la rentrée scolaire 2016 avec la réforme des pratiques d'évaluation des élèves (« maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante, très bonne »). *A contrario*, l'échelle de notation sur 20 points est une échelle symétrique impaire, centrée sur la moyenne 10, et favorise une évaluation gaussienne et sélective conformément à la loi de Posthumus (De Landsheere, 1980).

méthodes et l'esprit des études». De la même façon, pour mieux préparer les élèves, la préparation aux examens ou concours aurait intégré aussi les modalités d'évaluation de ceux-ci.

Cette appropriation de la note chiffrée par les instituteurs a pu se réaliser d'autant plus facilement que les compositions rédigées au cours de leurs études dans les écoles normales primaires étaient notées et que, à la fin de leur scolarité, l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement faisait aussi l'objet d'épreuves notées sur 20, à l'instar de la plupart des examens internes au système éducatif et au-delà, déjà nombreux à la fin du *xix^e* siècle. Comme l'indique Pécaut (1887), « examens et programmes sont une des sortes de plantes qui s'acclimatent le mieux sur le sol de la France. [...] C'est, en effet, une institution qui, à côté de maints inconvénients, présente des avantages considérables [...]. Il [l'examen] apparaît comme une inévitable nécessité dans un grand État, fortement centralisé, qui dispose d'un nombre infini d'emplois ». La forte légitimité de la note dans les examens et concours a contribué à légitimer l'usage de celle-ci dans le quotidien des classes alors même que la logique du concours, hiérarchiser et classer, n'entretient pas de rapport avec les apprentissages scolaires.

Défendues par les Compagnons de l'Université Nouvelle (1918), la diffusion de la scolarisation et l'unification progressive des cursus scolaires ont nécessité l'existence d'un principe d'équivalence universelle de mesure des compétences scolaires, facilement assuré par le recours à la notation sur dix dans l'école élémentaire et sur vingt dans le secondaire. Cette notation a favorisé le développement de l'orientation professionnelle, la diffusion des examens (certificats d'études, brevets, baccalauréat, certificats d'aptitude...) et des concours (concours des bourses, concours d'entrée en sixième, écoles professionnelles, écoles spéciales, écoles normales primaires et supérieures, agrégation, etc.) (Piéron, 1929). La diffusion de la notation sur vingt a été à la fois une conséquence de la massification scolaire et un instrument de celle-ci.

Conclusion

Dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* publié sous la direction de Ferdinand Buisson en 1911 – il y a à peine plus d'un siècle – ne figure ni l'entrée évaluation ni celle de note ou notation. Autant ces notions paraissent centrales au début du *xxi^e* siècle autant elles étaient étrangères au début du *xx^e*. Invention relativement récente

du système éducatif, la note chiffrée n'a pas résulté d'une nécessité interne aux apprentissages mais a eu pour origine la préparation aux épreuves des examens et concours, initialement celles des écoles spéciales, plus tardivement celles du baccalauréat et du certificat d'études primaires. Les modalités de diffusion de cette pratique d'évaluation dans les écoles primaires, les écoles primaires supérieures, les collèges et lycées, avant et après la période charnière des années 1880-1890, demeurent encore lacunaires. Cette connaissance est éclatée, réduite à certains segments de l'institution scolaire, limitée temporellement, si bien que la dynamique des transformations multiples qui débouchera au cours du *xx^e* siècle sur une forme de sacralisation de la note chiffrée, parfois jugée indispensable aux apprentissages des élèves, nécessite d'être approfondie.

Certes, à partir de la seconde moitié du *xix^e* siècle, la création des examens et concours a fait l'objet d'une production de textes réglementaires éclairants. Ceux-ci constituent autant de jalons nécessaires à la compréhension des processus socio-historiques qui ont contribué à l'invention de la note. Mais les textes réglementaires ne sont que des éléments d'une chaîne de causalités et nécessités fonctionnelles. S'ils instaurent de nouvelles pratiques d'évaluation des élèves, ils ne font parfois que généraliser et/ou unifier des pratiques déjà en œuvre localement. Ils ne sont qu'un moment du processus d'invention de la note qui n'est compréhensible que s'il est appréhendé dans sa globalité. Si l'invention de la note est favorisée par la création des examens et concours, ceux-ci résultent d'un ensemble de transformations socio-économiques antérieures, tout particulièrement la révolution industrielle. Celle-ci impose une main-d'œuvre hautement qualifiée, un mode de transmission des connaissances progressivement prises en charge par l'institution scolaire, et la constitution de hiérarchies socio-professionnelles inédites, liées initialement à l'invention du corps des ingénieurs dont la légitimité se construit à partir de la fabrication de hiérarchies scolaires nouvelles. Avec la Révolution française, la fin de certains privilèges aristocratiques sur les emplois et la suppression de la vénalité des charges publiques a aussi amplifié la place de l'institution éducative dans la construction des hiérarchies professionnelles et renforcé les pratiques évaluatives sélectives, celles présentes dans les collèges jésuites, au détriment de celles mises en œuvre dans les Écoles chrétiennes.

L'opposition historique entre les pratiques d'évaluation des élèves en vigueur dans les collèges jésuites

et celles en œuvre dans les Écoles chrétiennes demeure pleinement contemporaine. Elle continue d'opposer d'une part les partisans des notes, favorables à une évaluation chiffrée et, plus ou moins directement, au classement et à une sélection précoce des élèves et, d'autre part, les partisans d'une évaluation élaborée à partir du niveau de maîtrise des connaissances et compétences que chaque élève doit acquérir à la fin de chaque cycle scolaire⁶. La logique de l'évaluation par compétences relève d'une forme de validation individuelle des acquis, étrangère à la notion de classement individuel. *Mutatis mutandis*, elle s'inspire des pratiques d'évaluation en œuvre dans les Écoles chrétiennes du XVIII^e siècle.

6 Le cycle 3, cycle de consolidation, s'étend du CM1 à la classe de sixième. Le cycle 4, cycle des approfondissements, s'étend de la cinquième à la troisième (article D 311-10 du Code de l'Éducation). En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73449> (consulté le 29 septembre 2016).

Avec la création d'un « socle commun de connaissances et de compétences », socle réaffirmé par la loi de 2013, la loi d'orientation de 2005 aurait dû, au niveau de la scolarité obligatoire, faire prévaloir une évaluation des élèves par compétences et supprimer la logique du classement, explicite ou non, qui résulte du recours aux notes. La remarquable persistance des évaluations chiffrées tient au fait que les pratiques d'évaluation des élèves sont le fruit d'une concurrence toujours active entre les conceptions éducatives des écoles chrétiennes et celle du collège jésuite. La prédominance relative de cette dernière contribue au maintien des logiques sélectives de l'école française et, dans les comparaisons internationales, à des niveaux d'efficacité et d'équité moyens, voire médiocres (OCDE, 2014 ; Merle, 2015).

Pierre Merle

ESPE de Bretagne

pierre.merle@espe-bretagne.fr

Bibliographie

- BELHOSTE B. (1989). « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique. De la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale ». *Histoire de l'éducation*, n° 41, p.3-45. En ligne : <http://www.persee.fr/doc/AsPDF/hedu_0221-6280_1989_num_41_1_1627.pdf> (consulté le 25 juillet 2016).
- BELHOSTE B. (2002). « Anatomie d'un concours. L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours ». *Histoire de l'éducation*, n° 94, p.141-175. En ligne : <<http://histoire-education.revues.org/827>> (consulté le 27 février 2016).
- BELHOSTE B. (2003). *La formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*. Paris : Belin.
- BELHOSTE B., PICON A. & SAKAROVITCH J. (1990). « Les exercices dans les écoles d'ingénieurs sous l'Ancien Régime et la Révolution ». *Histoire de l'éducation*, n° 46, p.53-109. En ligne : <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1990_num_46_1_3334> (consulté le 25 juillet 2016).
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1992). *Les Collèges du Peuple*. Paris : INRP/CNRS/ENS.
- BRIZZI G.-P. (2009). « La scolarité de Pietro Antonio Adami chez les jésuites de Bologne à la fin du XVII^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 124, p.51-71. En ligne : <<http://histoire-education.revues.org/2062>> (consulté le 27 février 2016).
- BUISSON F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. En ligne : <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/>> (consulté le 27 juillet 2016).
- BUISSON F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. En ligne : <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>> (consulté le 27 juillet 2016).
- BUTERA F., BUCHS C. & DARNON C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- DE LANDSHEERE G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles ; Paris : Labor/Nathan.
- CALVEZ J.-Y. (2001). « Le "Ratio", charte de la pédagogie des jésuites ». *Études*, n° 9, p.207-218.
- COMPAGNON (LES) (1918). *L'Université nouvelle. Les Principes, Tome 1*. Paris : Fischbacher.
- CARDINET J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- CARPENTIER C. (1996). *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*. Paris : L'Harmattan.
- CHERVEL A. (1992). « Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 54, p.13-38.
- EN ligne : <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1992_num_54_1_2580> (consulté le 29 septembre 2016).
- COMPAYRÉ G. (1911). « Jésuites ». In F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. En ligne : <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2957>> (consulté le 27 février 2016).
- COMPÈRE M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Gallimard/Julliard.

- DAINVILLE F. (de) (1978). *L'éducation des jésuites (16^e-18^e siècles)*. Paris : Éd. de Minuit.
- DURKHEIM É. ([1938] 1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- JULIA D. (1990). « Gaspard Monge, examinateur ». *Histoire de l'éducation*, n° 46, p. 111-133. En ligne : <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1990_num_46_1_3335> (consulté le 29 septembre 2016).
- LA SALLE J.-B. (de) (1720). *Conduite des écoles chrétiennes*. En ligne : <<http://lasallefrance.fr/Ecrits-du-Fondateur>> (consulté le 27 juillet 2016).
- LAUGIER H. & WEINBERG D. (1936). *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat*. Paris : Maison du livre.
- LELIÈVRE C. (2013). « La notation sur 20 ». *Le Café pédagogique*. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/15102013Article635174113709021308.aspx>> (consulté le 27 février 2016).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MEN] (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, IGEN, Rapport n° 2013-072.
- MERLE P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- MERLE P. (2014a). « Faut-il en finir avec les notes ? ». *La Vie des idées*. En ligne : <<http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>> (consulté le 27 février 2016).
- MERLE P. (2014b). « L'échelle de notation des élèves : un faux problème ? ». *Le Café pédagogique*. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/18122014Article63554477725117276.aspx>> (consulté le 27 février 2016).
- MERLE P. (2015). « L'école française, démocratique ou élitiste ? ». *La Vie des idées*. En ligne : <<http://www.laviedesidees.fr/L-ecole-francaise-democratique-ou-elitiste.html>>
- OCDE (2014). *Principaux résultats de l'enquête 2012*. En ligne : <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>> (consulté le 27 février 2016).
- PÉCAUT F. (1887). « Examen ». In F. Buisson (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. En ligne : <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2689>> (consulté le 29 septembre 2016).
- PIÉRON H. (1929). « Orientation professionnelle et docimologie ». *BINOP*, n° 6.
- PIÉRON H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Éd. du Seuil.
- PIOBETTA J.-B. (1937). *Le baccalauréat*. Paris : Ballière.
- PORTZER F. (2015). « La notation chiffrée : un outil pédagogique au service de la justice sociale ». *Cahiers français*, n° 386, p. 86-89.
- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement secondaire*. Paris : Colin.
- SAVOIE P. (2000). « Quelle histoire pour le certificat d'études ? ». *Histoire de l'éducation*, n° 85, p. 49-72. En ligne : <<http://histoire-education.revues.org/1234>> (consulté le 27 juillet 2016).