

# **UNIVERSITÉ DE ROUEN**

*UFR des Sciences de l'Homme et de la Société  
Département des Sciences de l'Éducation*

## **De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection**

**Mémoire de Master 1<sup>ère</sup> Année**

**Septembre 2010**

Bruno LOMENÈDE  
Direction de mémoire Emilie Dubois  
Laurent Lescouarch

<b>Introduction</b> .....	3
<b>1. Démarche méthodologique</b> .....	4
1.2 Pour définir note, évaluation et forme scolaire.....	5
1.3 La note scolaire, une longue histoire.....	8
<b>2. Du ratio studiorum à l'école de la République, création et développement d'un système de classement</b> .....	9
2.1 Le ratio studiorum fonde l'émulation, le classement et... la note.....	9
2.2 Déplacement progressif de contrainte : du corps vers l'âme.....	13
2.3 Exceptions historiques.....	17
<b>3. De Napoléon aux lois Guizot</b> .....	18
3.1 L'empire reprend l'élitisme à son compte et demeure peu actif pour l'enseignement élémentaire.....	18
3.2 L'institutionnalisation en marche avec la loi Guizot.....	20
3.3 Octave Gréard et l'organisation pédagogique des écoles de la Seine.....	23
<b>4. Les lois Ferry</b> .....	26
4.1 L'institution se met en place.....	26
4.2 La notation chiffrée devient la norme.....	27
4.3 Du rang à la valeur.....	28
<b>5. La parenthèse de 1968</b> .....	31
5.1 Changement de cap éphémère.....	33
5.2 Retour à la tradition.....	34
<b>6. A partir de 1989, l'évaluation supplante la notation dans les textes officiels</b> ...34	
6. 1 La sociologie révèle une école reproductrice des inégalités, " indifférente aux différences ".....	36
6.2 La docimologie critique liste les biais de la notation.....	38
<b>Malgré ces constats et pour conclure, la tradition perdue</b> .....	42
<b>Bibliographie</b> .....	44
<b>Annexe</b> .....	48

## Introduction.

« As-tu eu des notes aujourd'hui ? » Qui, dans sa vie d'élève, ne s'est un jour retrouvé confronté à la récurrente question ? Qui, à son tour parent, ne l'a pas à un moment posée ? La note semble, dans l'esprit de beaucoup comme un élément de lien entre l'élève, la famille, l'école, l'institution, parce que chacun l'a un instant connue. Marque rouge dans la marge, mais jamais à la marge, elle est familière à tous. Elle apparaît comme un nombre signifiant, qui, médaille ou stigmatise classe irrémédiablement l'élève dans la lignée des « bons » ou des « mauvais ». Comme le signalent L. Lescouarch et S. Grandserre, " *Il y a peu d'obligations avec lesquelles on tergiverse aussi peu que celle d'évaluer*<sup>1</sup>." (p. 101). Vocabulaire "évaluation" qui, depuis 1989, devait remplacer la notation et le classement dans la phraséologie administrative. Si dans les principes qui ont présidé à l'évolution de la notation en évaluation, on pouvait percevoir une volonté de rompre avec l'idée même de rang et de classement, au profit de celle d'objectifs ou de compétences, beaucoup constatent aujourd'hui que la note résiste aux années comme aux réformes. Ainsi, alors que L. Endrizzi et O. Rey se questionnent sur cette note « *horizon indépassable*<sup>2</sup> » (p. 3), l'inspection générale de l'éducation nationale reconnaît en 2005 que l'institution a classé le sujet comme « *sensible* » et qu'il « *est peu encourageant d'étudier à nouveau aujourd'hui l'évaluation des élèves tant est faible l'impact sur les pratiques professionnelles des travaux menés par le passé*<sup>3</sup>." (p. 20)

Pour notre part, depuis le début de notre carrière d'enseignant, nous nous sommes régulièrement interrogé sur la notation et l'évaluation : un élève est-il réductible à une note ? Quelle place réserver à l'erreur ? Comment évaluer sans porter un jugement de valeur ? Le rôle de l'école est-il d'enseigner ou de sélectionner ? L'évaluation, de moyen n'est-elle pas simplement devenue une fin ? De fait nous avons souhaité aller plus loin dans l'investigation et observer quels mécanismes avaient présidé à la progressive constitution de ce mode

---

<sup>1</sup> Grandserre, S. Lescouarch, L. (2009), *Faire travailler les élèves à l'école – Sept clés pour enseigner autrement*. ESF Editeur

<sup>2</sup> Endrizzi L., Rey O., (2008), *L'évaluation au cœur des apprentissages*, Dossier d'actualité de la VST, n° 39, novembre 2008

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche – IGEN, IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005, n° 2005-079

opérateur. Aussi c'est dans l'histoire de la note scolaire que nous avons centré notre recherche afin de vérifier quel poids pouvait avoir la tradition sur une pratique qui, de l'aveu même des autorités administratives de l'Education nationale, représente " *un exemple de résistance au changement* <sup>4</sup>" (p. 20).

## **1. Démarche méthodologique.**

C'est à cet effet que nous tenterons de vérifier si la tradition historique inspire un système d'évaluation centré sur la sélection, hypothèse qui nécessite, à notre sens, une approche textuelle permettant de côtoyer au plus près les mouvements historiques, les idéaux et les débats, objets de nombreuses sources imprimées, mais aussi et surtout, dès que l'école s'institutionnalisera, les textes réglementaires à l'origine de ces pratiques. Ces textes officiels représentent plusieurs intérêts : tout d'abord politiques, ils donnent à voir les objectifs et les résolutions idéologiques, puis prescriptifs, ils définissent ce que doivent être les us et coutumes pédagogiques, enfin, comme le souligne E. Héry " *les textes officiels, en fixant les formes d'enseignement rendues conformes par leur reconnaissance institutionnelle, laissent apparaître en creux les habitudes pédagogiques que l'institution entend contribuer à rectifier.*" <sup>5</sup> (p. 95). C'est, par conséquent, dans ce cadre méthodologique centrée sur les textes que nous essaierons d'apporter une réponse à notre problématique.

Nous procéderons pour commencer au travail de définition de quelques vocables liés à la problématique que nous développons avant de présenter un historique de la note scolaire jusqu'à ce que se substitue à cette pratique - au moins dans les discours officiels - celle de l'évaluation. Puis nous présenterons pour conclure les critiques que deux disciplines, la sociologie et la docimologie critique ont pu opposer au principe de notation ou d'évaluation sommative.

Dans la définition de notre problématique nous avons souhaité positionner une transition liant *note* et *évaluation* par la préposition "à" impliquant en

---

<sup>4</sup> Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche – IGEN, IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005, n° 2005-079

<sup>5</sup> Héry, E. (2005), *Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire*, Carrefours de l'éducation 2005/1, n° 19

l'occurrence une liaison temporelle mais aussi sémantique d'une pratique à l'autre ; "de la note à l'évaluation" lie donc deux procédés, qui pourtant, nous le verrons, ne sont pas systématiquement positionnés dans le même registre par la recherche, un peu à l'image de deux piliers d'un même pont. La *tradition* succédant à ce premier ensemble de mots permet d'apercevoir ce qui, à notre sens, "donne chair" au rapprochement entre ces deux concepts, ce qui permet en résumé au premier (la note) de se prolonger et de persister dans la second (l'évaluation), si nous conservons l'image du pont, nous sommes donc en présence de la voute reliant les deux piliers. Enfin, il s'est agit pour nous de préciser en quoi et dans quel but la tradition semblait se maintenir, et, c'est en ce sens qu'elle a été présentée dans ce contexte comme étant au *service de la sélection*. Pour achever la métaphore, ce dernier élément pourrait être représenté par ce qui transite sur l'édifice ainsi construit.

## **1. 2 Pour définir note, évaluation et forme scolaire.**

Comme le signale C. Hadji, " pour le sens commun, noter c'est mesurer<sup>6</sup> ". (p. 93). La note, du latin *nota* dont l'étymologie nous renvoie à une " *marque de reconnaissance*<sup>7</sup> " (p. 344), ne prendra qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle l'acception scolaire que nous lui connaissons aujourd'hui : "*appréciation chiffrée donnée selon un barème choisi*<sup>8</sup>". La définition d'un dictionnaire en ligne, le Larousse<sup>9</sup> en l'occurrence apporte le même type d'information en la précisant : " *Appréciation écrite faite par un supérieur sur la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail, etc. ; notation, en particulier lettre ou chiffre correspondant à un barème établi pour apprécier un travail scolaire : Une note de 12 sur 20* ". Dans les deux définitions est fait référence à l'appréciation, le terme de valeur est d'ailleurs utilisé dans la seconde. La note aurait donc bien à voir avec un jugement de valeur, que ce soit à l'égard du travail, de la moralité mais aussi de la personne en tant que telle ! L'apport du *vocabulaire technique et critique de la philosophie* nous confirme cette approche : une appréciation consiste en une "

---

<sup>6</sup> Hadji, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF

<sup>7</sup> Picoche, J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, dictionnaire le Robert

<sup>8</sup> *Le petit Robert – Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1986), Paris, Dictionnaires Le Robert

<sup>9</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/note> consulté le 20/06/2010

*opération de l'esprit concernant, non l'existence d'une idée ou d'une chose, mais leur valeur, c'est-à-dire leur degré de perfection relativement à une fin donnée*<sup>10</sup>. " (p. 71). En ce sens, si noter consiste à donner une appréciation, cette action a plus trait au "droit" qu'au "fait", c'est-à-dire à ce qui devrait être plutôt qu'à ce qui est réalisé. La note serait donc fondée philosophiquement à mesurer un écart par rapport à la perfection.

Le terme d'évaluation est d'un usage beaucoup plus récent dans le champ de la pédagogie, c'est aux alentours de 1960 que D. Hameline fait remonter l'origine de son utilisation. Néanmoins, dans cet article introductif, il en fait " *un des mots les plus en faveur dans le vocabulaire courant des sciences de l'éducation.* " <sup>11</sup> (p. 116). Ainsi, B. Gimmonet ne dénombre pas moins de quarante-deux entrées pour ce terme dans le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* de G. De Landsheere ! S'il est un terme relevant donc de la polysémie dans le domaine des sciences de l'éducation, c'est bien celui d'évaluation ; aussi, toute tentative de définition ne pourra apparaître que réductrice. Néanmoins, il est à noter que l'étymologie de ce mot renvoie au vocable de *valeur* présent dès le XI<sup>ème</sup> siècle et qui donnera au XIV<sup>ème</sup> le terme *évaluer* lui-même dérivé de *value*, signifiant "prix" sous une forme substantivée du participe passé féminin du verbe *valoir*. Deux significations éclairent le verbe évaluer ; la première dans laquelle la notion même de valeur apparaît : " *estimer la valeur, le prix d'une chose*<sup>12</sup> ", la seconde se résumant à " *fixer approximativement une quantité*<sup>13</sup> ". Comme le signale B. Gimmonet : " *Par son étymologie, l'évaluation véhicule l'idée de valeur, ce qui la consacre ; mais la réalité empirique lui a principalement attribué un principe d'incertitude pour trait essentiel.* " <sup>14</sup> (p. 32). De fait, la définition la plus régulièrement reprise dans le champ de la pédagogie pour caractériser l'évaluation est celle de J-M De Ketele, est-elle pour autant suivie d'effets ?

---

<sup>10</sup> Lalande, A. (2006), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1<sup>ère</sup> édition 1926), Paris, PUF

<sup>11</sup> Hameline, D. (1989) in *Encyclopædia Universalis*, Corpus n° 9, Paris, Encyclopædia Universalis

<sup>12</sup> Littré, E. (1967), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Edition de l'Erable

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision<sup>15</sup>. (p. 68)

L'évaluation se définirait en conséquence en tant que prise de décision de l'éducateur relative à l'adéquation d'informations recueillies en regard d'objectifs visés. Communément, comme nous le rappelle Charles Hadji<sup>16</sup>, elle est déclinée sous trois formes principales : diagnostique, formative et enfin sommative.

- Centrée sur le producteur (d'informations), en amont de l'action de formation et ayant pour fonction d'orienter ou d'adapter, c'est l'évaluation diagnostique.
- Centrée sur les processus de production et l'activité, concomitante à l'action de formation afin de faciliter et de réguler l'apprentissage, voici l'évaluation formative proposée par Scriven dès 1967.
- Centrée sur les productions, en aval de l'action de formation, avec pour objectif de vérifier et de certifier, nous sommes face à l'évaluation sommative.

Enfin nous rencontrerons, au fil de cette recherche le terme de " forme scolaire ". Il nous semble souhaitable de définir ce concept formalisé en 1980 par G. Vincent à la suite des travaux des historiens Chartier, Compère et Julia en 1976. La forme scolaire définit donc le mode d'organisation de l'école qui s'est progressivement forgé à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle. Elle se caractérise par un espace délimité par la classe, une temporalité articulée autour de l'organisation de connaissances transmissibles, un enseignant responsable de celle-ci, des élèves regroupés en fonction de critères d'âge, de connaissance et de localisation géographique.

---

<sup>15</sup> De Ketele, J.-M., (1993), *L'évaluation conjugquée en paradigmes*, Revue Française de Pédagogie, n° 103, avril-mai-juin 1993

<sup>16</sup> Hadji, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF

Nous essayerons de voir comment histoire de la note et forme scolaire suivent en définitive des cheminements parallèles, en tentant dorénavant d'en retracer les grandes étapes constitutives.

### 1.3 La note scolaire, une longue histoire.

Engager une recherche reposant sur les notes et l'évaluation sans s'interroger sur l'origine de ces pratiques nous paraît illusoire. Michel Foucault (1975)<sup>17</sup> dans *surveiller et punir* se pose ainsi la question : " Mais qui fera l'histoire plus générale, plus floue, plus déterminante aussi, de « l'examen » - de ses rituels, de ses méthodes, de ses personnages et de leur rôle, de ses jeux de questions et de réponses, de ses systèmes de notation et de classement ? " (p. 217). De fait, comme le souligne O. Maulini (1996)<sup>18</sup>, il semble qu'une réelle historiographie de la note et de l'évaluation scolaire reste à construire. Dès lors, au sentiment communément répandu, et, notamment repris par B. Maccario (1996)<sup>19</sup> selon lequel la notation serait, depuis toujours, inhérente à la fonction d'enseigner, vient s'opposer le fait historique que l'école semble bien, et pour de nombreux siècles, antérieure à la note.

J.-M. Barbier (1983)<sup>20</sup>, citant J.-C. Passeron, dans son approche historique et sociologique des pratiques d'évaluation en formation signale qu' « alors que ... le système d'enseignement de l'Antiquité a inventé un grand nombre des instruments et des procédés sur lesquels repose encore la formation scolaire moderne, il semble que ni les écoles et enseignants indépendants de l'Antiquité, ni les petites écoles de l'Ancien Régime n'aient connu de système réglé d'examen ou de notation » (p. 47). Un premier bouleversement opérera cependant avec le développement des collèges jésuites et la mise en place du

---

<sup>17</sup> Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir*. Gallimard,

<sup>18</sup> Maulini, O. (1996) – *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes à] l'école ?*  
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

<sup>19</sup> La note est tellement ancrée dans la tradition, tellement associée à ce que des générations d'élèves ont connu, qu'elle est devenue l'un des traits constitutifs de la culture scolaire. in, Maccario, B. (1996), *L'école à l'heure de l'évaluation*, Sedrap Education, p.18

<sup>20</sup> Barbier, J.-M. (1983). *Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, pp. 47-60



*Ratio Studiorum*<sup>21</sup>. L'émulation entre élèves, alors organisée par les disciples de la Compagnie de Jésus, devient l'un des piliers de leur pratique. Usage repris par la plupart des ordres qui viendront compléter ou concurrencer les Jésuites dans ce domaine. L'installation progressive de la « modernité » fera surgir conjointement à un idéal philosophique, un idéal politique issus des lumières. Rationalistes et individualistes (au sens de l'importance et de la singularité de tout individu), les penseurs des lumières souhaitent alors éduquer chacun. A leur sens, seul un état démocratique pourra promouvoir un tel changement. Toutefois, la « forme scolaire » définie par les disciples d'Ignace de Loyola et notamment caractérisée par l'émulation, et, son corollaire, le classement, seront conservés et commenceront à être codifiés. Ni la loi Guizot du 28 juillet 1833, ni l'instauration de la gratuité puis de l'obligation et de la laïcité de l'enseignement des lois Ferry de 1881 et 1882 ne remettront en cause ce procédé. Finalement, seul l'épisode de mai 1968 posera une distance critique avec la notation, mais cette distance sera rapidement balayée et, comme le souligne B. Gimmonet<sup>22</sup>, les années 80 verront " *experts et spécialistes se pencher sur les performances et la rentabilité de l'institution, en révéler les dysfonctionnements et proposer des transformations* " (p.71) ; au concept de note succédera officiellement celui d'évaluation. Ce sont différentes étapes de ces quelques cinq siècles que nous tenterons sommairement de parcourir dorénavant.

## **2. Du *ratio studiorum* à l'école de la République, création et développement d'un système de classement.**

### **2.1 Le *ratio studiorum* fonde l'émulation, le classement et... la note.**

Convenons d'emblée avec les auteurs de *l'Histoire Générale de l'Enseignement en France*<sup>23</sup> que " *tous les découpages historiques comportent une large part d'arbitraire, par exemple celui qui sépare, de part et d'autre de la fin du XV<sup>e</sup> siècle, le Moyen Age et les Temps Modernes inaugurés par la Renaissance.* " (p. 15). Toutefois, cette césure semble frappée au coin du bon sens en ce qui

---

<sup>21</sup> On rencontre indifféremment une utilisation au masculin et au féminin à propos de « *Ratio Studiorum* », nous avons choisi de conserver le masculin utilisé par Emile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*, 1938, P.U.F

<sup>22</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

<sup>23</sup> Quéniard, J., Lebrun, F., M. Venard, M. (1981), *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Education en France*, Tome II de Gutenberg aux Lumières, Nouvelle Librairie de France

concerne l'éducation. La Renaissance apporte, notamment avec Rabelais le tableau d'un monde qui change " *Tout le monde est plein de gens savants, de précepteurs très doctes, de librairies très amples*<sup>24</sup>". Le XVI<sup>e</sup> siècle va être celui des livres. Il sera aussi celui de la lutte entre Réforme et Contre-Réforme.

Secouée par l'ampleur du bouleversement intellectuel occasionné en Europe par la Réforme protestante, l'Eglise Catholique, après une période d'hésitation, va souhaiter combattre cette expansion sur le terrain de prédilection des disciples de Luther et de Calvin, c'est-à-dire celui de l'accès aux savoirs religieux et laïques. Pour ce faire, Ignace de Loyola fonde, avec la bénédiction de Rome, la Compagnie de Jésus en 1540. Bientôt, l'Europe va se couvrir de collèges Jésuites. D'abord réservés aux futurs membres de l'Ordre, ceux-ci vont progressivement s'ouvrir à tous et connaître un véritable succès. Après la création en 1551 à Rome du *Collegium Romanum* - laboratoire et école normale avant l'heure de tous les collèges de la compagnie - se met en place en 1556 le premier établissement Jésuite en France (Billom). Moins d'un siècle après, le pays ne comptera pas moins de soixante-dix établissements.

Le succès des Jésuites se fonde sur une série d'éléments au rang desquels il est possible de noter qu'ils apparaissent comme des bastions contre « l'hérésie » protestante et qu'ils représentent une continuité et une stabilité tant pédagogique qu'administrative. En outre, ils sont recherchés pour la qualité de leur enseignement et l'intelligence de leurs méthodes, ce sur quoi nous allons revenir. Enfin, la gratuité qu'ils pratiquent permet une ouverture, au moins en principe, plus démocratique de leurs établissements<sup>25</sup>.

Comme nous venons de le voir, l'éducation dispensée repose en conséquence sur deux fondements : tout d'abord la gratuité, autorisant, théoriquement, à chacun d'accéder aux savoirs, à la condition d'en avoir l'envie et les capacités.

---

<sup>24</sup> Rabelais, F. (1532), *Pantagruel*

<sup>25</sup> Durant tout le XVI<sup>e</sup> siècle, les Jésuites ont rechigné à ouvrir des internats. De fait, les études étaient coûteuses pour les familles éloignées des collèges qui devaient trouver des pensions chez les particuliers. Cette réticence aux internats a, semble-t-il, favorisé l'implantation de collèges-internats d'ordres rivaux, tels que celui de Jully, fondé par les Oratoriens.

Ensuite - conséquemment, comme semble s'interroger O. Maulini (1996)<sup>26</sup> - cette éducation est élitiste. Codifié à partir de 1599 dans le *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesus*, le fonctionnement des collèges Jésuites y est détaillé et suivi scrupuleusement de par le monde. Les élèves y sont, selon les termes d'E. Durkheim (1938)<sup>27</sup> dans un "système d'enveloppement continu" (p. 297) confrontés en permanence à la stimulation de la concurrence avec leurs pairs. "L'aiguillon dont se servaient les Jésuites, c'était exclusivement l'émulation. Non seulement ils furent les premiers à organiser dans les collèges le système de l'émulation, mais ils le portèrent d'emblée à un degré de développement qu'il ne devait plus revoir."<sup>28</sup> (p. 298). Fait nouveau pour l'époque, comme le note encore l'auteur de *L'Evolution Pédagogique en France*, ce système de concurrence fixé par le *Ratio Studiorum* marque une véritable rupture comparativement aux autres modes de fonctionnement scolaires en place :

Sur ce point encore, les Jésuites opéraient une révolution par rapport à ce qui avait précédé. Nous avons vu, en effet, que l'Université et les collèges du Moyen Age avaient complètement ignoré le système de l'émulation. Alors aucune prime ne venait récompenser le mérite et solliciter l'effort. Les examens étaient organisés de telle sorte que, pour les élèves assidus, ils n'étaient guère qu'une formalité. Et voilà que, brusquement, un système tout à fait différent non seulement se constitue, mais prend d'un seul coup un développement véritablement pléthorique ... Toute leur discipline était organisée dans ce but. L'état de concurrence perpétuelle dans lequel vivaient les élèves les incitait à tendre tous les ressorts de leur intelligence et de leur volonté, et leur en faisait même une nécessité.<sup>29</sup> (p. 300)

Il semble utile de garder à l'esprit que, pour les membres de la Compagnie de Jésus, l'éducation demeure un moyen et non une fin. Moyen, nous l'avons vu, d'une reconquête catholique par ce biais ; moyen, en résumé, d'établir et de consolider la Contre-Réforme au plus près du « terrain ». Les Jésuites mettent par conséquent en place, un système d'enseignement novateur car, ne s'appuyant

---

<sup>26</sup> Maulini, O. (1996) – *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes à] l'école ?*

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

<sup>27</sup> Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid.

plus uniquement sur les privilèges, son objectif sera de « trier » selon le mérite. Utilitaire s'il en est, ce mode de fonctionnement ayant pour première visée l'avènement " d'une jeunesse instruite et disciplinée, apte à assumer des responsabilités de « leadership<sup>30</sup> »" (Maulini, 1996), se développe suivant un mode opératoire d'ordre et de classement très «antiquement militaire » tel que le décrit encore E. Durkheim (1938) :

Les élèves étaient divisés en deux camps, les Romains d'une part et les Carthaginois de l'autre, qui vivaient, pour ainsi dire, sur le pied de guerre, s'efforçant de se devancer mutuellement. Chaque camp avait ses dignitaires ... Ces dignités, naturellement enviées et disputées, étaient attribuées à la suite d'un concours qui se renouvelait chaque mois. D'un autre côté, chaque camp était divisé en décuries, comprenant chacune dix élèves, et commandée par un chef nommé décurion ... Les premières comprenaient les meilleurs élèves, les dernières les écoliers les plus faibles et les moins laborieux ... le camp dans son ensemble s'opposait au camp adverse ... Ainsi le travail scolaire impliquait une sorte de corps à corps perpétuel. Le camp défiait le camp, la décurie était en lutte avec la décurie, et les émules se surveillaient, se corrigeaient et se reprenaient mutuellement ... Jamais l'idée que la classe est une petite société organisée n'a été réalisée aussi systématiquement. (p. 298-299)<sup>31</sup>

L'organisation de la correction des travaux était, à l'image du reste de l'agencement pédagogique Jésuite, codifiée dans le *ratio studiorum* selon une échelle finalement fixée à six mesures et classant les travaux des meilleurs au moins bons : *optimus, bonus, mediocris, dubius, retinendus, rejiciendus* (excellent, bon, médiocre, douteux, doit redoubler, doit quitter l'établissement). Les premières traces de classement et de note scolaire font donc, en France, leur apparition au cours des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles au sein des établissements de la Compagnie de Jésus. Ce « codage » des élèves est valable tant pour le contrôle continu<sup>32</sup> que dans le cadre des modalités d'examen de passage dans la classe supérieure. Les résultats de chaque étudiant étant consignés dans un registre

---

<sup>30</sup> Maulini, O. (1996) – *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes à] l'école ?*

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

<sup>31</sup> Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

<sup>32</sup> Nous nous permettons cet anachronisme de langage, les Jésuites n'utilisaient pas ces termes.

pour l'ensemble de sa scolarité, ce *cursus honorum* représente l'historique des succès (et échecs) qui offrent au préfet – directeur des études de l'établissement - la possibilité d'ajuster ou de réajuster la composition des classes en fonction de son niveau, signalé par un chiffre de 1 à 6. Si le *ratio studiorum* organise la correction des travaux, il n'en fixe pas, pour autant, les modalités. Néanmoins, des instructions pouvaient être données aux régents, telles celles que citent Marie-Madeleine Compère et Dolorès Pralon-Julia dans leur ouvrage *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime* :

La méthode est, avec un crayon rouge, de barrer tous les mots où il y a de l'erreur et de mettre vis-à-vis les chiffres 1, 2, 3, et puis ramassez le général. Par quoi, vous pourriez rendre compte à qui le désirerait, soit l'écolier, soit le précepteur, de l'équité de votre censure.<sup>33</sup>. (p. 213)

Ainsi, observe-t-on un « outillage d'évaluation » finalement très proche de ce que l'on peut encore connaître de nos jours : corrections en rouge, annotation en marge du travail écrit, classement, redoublement... L'organisation mise en place par les Jésuites, à cause du succès qu'elle rencontre, fera des émules et sera reprise par d'autres ordres enseignants. Certains, verront dans son formalisme, l'extrême limite où l'on peut pousser la « culture intellectuelle » sans aboutir à « l'émancipation intellectuelle », néanmoins, c'est en appui sur ces fondations que s'érigera progressivement le système de notation et plus largement d'organisation par classes.

## **2.2 Déplacement progressif de contrainte : du corps vers l'âme.**

Il nous semble important, à ce moment de notre réflexion, de préciser un autre élément relevant de la différence entre la pédagogie Jésuite et le modèle dominant à l'époque de la création de cet ordre. Fondé sur le sentiment d'honneur, le système compétitif des Jésuites proposait aussi une alternative aux châtiments corporels dont la pratique était commune et répandue durant le

---

<sup>33</sup>, Compère, M-M., Pralon-Julia, D. (1992) *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, INRP/Publication de la Sorbonne

Moyen Âge. Il est évident que les disciples de la Compagnie de Jésus, ne feront pas totalement disparaître, y compris au sein de leurs établissements, ces actes - il faudra d'ailleurs attendre la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (1834) pour que les institutions politiques françaises s'émeuvent de ces pratiques au sein des établissements scolaires, et, l'on garde communément à l'esprit l'image des élèves sous la férule du maître jusqu'après la seconde guerre mondiale - néanmoins, le *Ratio Studiorum* précise qu'on " *obtient plus facilement la discipline par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte d'un déshonneur, que par les coups de fouet*<sup>34</sup>". A cet égard, il était recommandé aux « maîtres » Jésuites de conserver un comportement égal vis-à-vis des élèves, les seules punitions tolérées devaient être écrites : " *Le maître ne frappera jamais aucun élève lui-même ... il sera utile parfois, en guise de punition, d'ajouter à la tâche quotidienne un exercice écrit.*<sup>35</sup> " Petit à petit, prix et punitions écrites remplacent, tout au moins dans un premier temps chez les Jésuites, les châtiments corporels ce qui fait écrire à B. Gimmonet (2007) <sup>36</sup> que " *le couple gratification/sanction se substitue aux caresses et aux châtiments corporels. L'humiliation, qui devient la punition redoutée des écoliers, alterne avec une comptabilité de récompenses diverses.*" (p. 80). Les corps sont placés, les âmes sont réceptives. Les écoles Jésuites vont pouvoir façonner de bons chrétiens et de fidèles pratiquants. Finalement peu d'éléments jusqu'à la dernière partie du XX<sup>ème</sup> siècle ne viennent contredire cette organisation de forme. C'est ainsi qu'à partir de 1615, comme le soulignent Lebrun, Venard et Quéniard<sup>37</sup> (1981), les Oratoriens reprendront à leur compte la manière de faire des adeptes de la compagnie de Jésus, pour " *suivre l'exemple donné, au siècle précédent, par les jésuites, dont ils observent, pour l'essentiel les méthodes pédagogiques.*" (p. 357). Puis, à partir de 1679, avec Jean-Baptiste de la Salle, dont l'ordre enseignant va s'adresser à un public plus jeune et aussi plus pauvre dans les villes. De fait, à l'instar du *ratio studiorum*, la *conduite des écoles chrétiennes*, rédigée en 1720, règle l'ensemble des activités et

---

<sup>34</sup> *Ratio studiorum : plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Édition bilingue latin-français. Présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia ; traduite par Léone Albrieux et Dolorès Pralon-Julia ; annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère. *Histoire de l'éducation*. Paris: Belin, 1997. Règle 363

<sup>35</sup> *ibid*, Règle 364

<sup>36</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

<sup>37</sup> Lebrun, F. Venard, M., Quéniard J. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome II, de Gutenberg aux lumières, Nouvelle Librairie de France

comportements au sein des établissements lassaliens qui, contrairement aux jésuites, donneront la priorité à la langue française. Pour le reste, à l'image des jésuites, émulation, récompenses et classement représenteront les piliers de la pédagogie lassalienne comme en témoigne cet article extrait de la première partie de l'ouvrage de référence de Jean-Baptiste de la Salle :

Comme il n'y a que l'émulation qui puisse rendre les progrès sensibles dans la lecture, on peut employer avec succès les moyens suivants :

1° Tous les mois, ou même tous les quinze jours, on fera un examen des meilleurs lecteurs de la classe : on indiquera à cet effet ce qu'il y a de plus difficile dans le Psautier ; on donnera à cet exercice tout l'intérêt dont il peut être susceptible, afin de le faire goûter et désirer aux écoliers.

2° Ceux qui liront, non seulement par pauses et sans faire aucune faute, mais d'une manière sentimentale donnant à la lecture le ton qui lui convient, seront dispensés de suivre la leçon ; aussitôt qu'ils auront lu, ils s'occuperont à lire ou à chiffrer, selon l'ordre qu'ils auront reçu du Maître. Cette distinction sera très propre à piquer les autres écoliers d'émulation, afin de pouvoir jouir du même avantage<sup>38</sup>. (p. 63-64)

Sans toutefois faire disparaître les châtimets corporels, codifiés dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, ceux-ci seront gradués au rang des punitions pour n'intervenir qu'en dernier recours, la onzième règle précisant ainsi " ce qu'on entend par ces mots, punitions, châtimets. ". Elle est à ce titre éclairante :

Par le mot de punition, on doit faire comprendre tout ce qui est capable de les humilier, de leur donner de la confusion, et de servir par là de remède pour l'expiation de ce qu'ils ont fait de mal, ou de préservatif pour l'avenir. Un certain froid, une certaine indifférence, une privation, une humiliation, une destitution de poste, un changement de place, en un mot, tout ce qui peut entrer dans l'idée qu'on doit se former de ces mots, correction, châtimet, punition : car pour les férules, elles ne doivent avoir lieu que lorsqu'on a épuisé tous les autres moyens, et pour des cas extrêmement rares, sans cela les enfants s'y accoutumeraient et y deviendraient insensibles<sup>39</sup>. (p 187)

---

<sup>38</sup> De la Salle, J. B (1823) *Conduite des écoles chrétiennes*, Lyon, Rusand (original publié en 1720)

<sup>39</sup> Ibid.

De même, les récompenses attribuées aux élèves seront rangées dans trois catégories : capacité, piété et assiduité. L'axiologie lassalienne place la piété en premier lieu, puis viennent tout à tour assiduité et capacité, "*Les récompenses de piété seront toujours plus belles que les autres ; et les récompenses d'assiduité plus excellentes que celles de capacité*" (p 175). On constate cependant que les récompenses, ces notes sonnantes et trébuchantes prenant forme de crucifix, d'images pieuses voire de livres, visent, elles aussi, à entretenir l'émulation.

Les Maîtres donneront des récompenses de temps en temps, à ceux de leurs écoliers qui se rendront plus exacts à faire leur devoir, afin de les engager à le faire avec affection, et d'y exciter les autres par l'espérance de la récompense<sup>40</sup>. (p 174)

Il est notoire d'observer que le renouveau pédagogique initié par les ordres enseignants propose, comme moyen éducatif privilégié, la contrainte, mais celle-ci, comme le souligne Gimonnet<sup>41</sup>, en s'éloignant progressivement du corps de l'élève, le positionne symboliquement en fonction de son comportement plus encore à l'époque que des ses résultats. Le banc d'honneur ou d'infamie sera convoité ou redouté, cette contrainte symbolique, comparant et classant (plaçant) les élèves entre eux, pave, dès cette époque, la voie de la méritocratie et de l'élitisme. De toute évidence, le système scolaire va encore connaître de notoires évolutions tant au niveau des publics à qui il sera censé s'adresser qu'à l'organisation politique qui le régira. Mais, le chaotique transfert du pouvoir scolaire, de la sphère de l'église vers celle de l'état, ne changera qu'à de très rares occasions la vision du système d'émulation et de classement initié par les Jésuites et repris par les autres ordres enseignants.

---

<sup>40</sup> De la Salle, J. B (1823) *Conduite des écoles chrétiennes*, Lyon, Rusand (original publié en 1720)

<sup>41</sup> Gimonnet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan



### 2.3 Exceptions historiques.

Notons, pour l'exemple, deux exceptions éphémères à la pédagogie compétitive initiée par le *Ratio Studiorum*. D'une part, celle des petites écoles de Port-Royal, et, de l'autre celle des écoles centrales de la période révolutionnaire. Les Jansénistes, tout d'abord, en fondant les Petites Ecoles de Port-Royal (1637 - 1760), s'opposaient à la vision optimiste que les Jésuites avaient de la nature humaine. Aussi, c'est marqué par le sceau de ce pessimisme qu'ils organisaient l'éducation de leurs élèves. Au même titre que les disciples d'Ignace de Loyola, ils pratiquaient un enveloppement constant et continu des enfants mis sous leur responsabilité, mais, à contrario, Port-Royal entretenait une aversion déclarée pour toute organisation de concurrence dans les apprentissages qui étaient prodigués, comme le relève E. Durkheim (1938) :

C'est ainsi que leur discipline ne ressemblait en rien à celle que pratiquaient les Jésuites, mais s'y opposait plutôt : l'émulation n'y avait aucune place. Tout ce qui pouvait provoquer l'amour propre des enfants était sévèrement prohibé. (p. 308)<sup>42</sup>

Il semble peu étonnant de constater, à l'aune des différences philosophiques entre Jansénistes et Jésuites - et au regard de l'influence de ces derniers - que l'expérience de Port-Royal n'ait finalement duré qu'à peine plus de vingt années.

Dans un autre contexte, celui de la Révolution française, les écoles centrales, vont, dans un laps de temps encore plus court, prendre elles aussi, le contre-pied de l'émulation instaurée par les Jésuites. Créées en l'an III (1795) sous l'impulsion des décrets successifs de Lakanal et de Daunou, les écoles centrales, quoique réservées aux privilégiés de l'argent ou du mérite - une école centrale pour 300 000 habitants - vont proposer durant leur éphémère existence un système pédagogique original comme le souligne F. Mayeur<sup>43</sup> (1981) :

---

<sup>42</sup> Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

<sup>43</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

Les collèges avaient en quatre siècles créé les classes, sinon d'âge, du moins de niveau. On y renonce en faveur des cours autonomes et facultatifs donnés d'année en année par le même professeur. Les élèves du même âge pouvaient donc suivre des sections différentes dans chacun des cours, à la rigueur ne suivre qu'un cours (p. 67).

Liberté de choix et autonomie sont donc les maîtres mots de la pédagogie des écoles centrales, leur disparition tiendra sans doute autant d'une volonté politique que d'une trop grande faiblesse d'organisation intérieure. Toutefois, les méthodes dispensées dans ces établissements, inspirées des lumières, demeurent très loin du système compétitif des Jésuites.

Pour F. Mayeur (1981) " Elles sont en bien des cas une sorte d'aboutissement du rêve pédagogique du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Ces méthodes, comme le montre l'organisation en cours, font confiance à la liberté des élèves qui choisissent ce qu'ils entendent faire. S'il existe quelques exercices publics pour entretenir l'émulation, il n'est pas d'examen qui force à l'apprentissage d'un programme." (p. 72).

Mises à part ces deux exceptions, l'organisation de forme issue du modèle Jésuite va perdurer au cours des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles sans connaître de modifications notoires.

### **3 . De Napoléon aux lois Guizot.**

#### **3.1 L'empire reprend l'élitisme à son compte et demeure peu actif pour l'enseignement élémentaire.**

Pour Durkheim (1938), " *l'histoire scolaire du XIX<sup>ème</sup> siècle n'est pas très riche en nouveautés*<sup>44</sup> " (p. 350). Précisons qu'il est ici question de nouveautés pédagogiques institutionnelles d'un état qui va, au cours de ce siècle, prendre de plus en plus de place (sa place) quant à l'organisation de l'éducation, car, comme le signale par ailleurs F. Mayeur (1981), " *le culte des institutions scolaires,*

---

<sup>44</sup> Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

et particulièrement des institutions d'Etat n'est pas encore instauré ... [ce qui explique] pourquoi le début du XIX<sup>ème</sup> siècle fut particulièrement favorable aux utopies pédagogiques<sup>45</sup> " (p. 91). Toutefois, nous ne nous attarderons pas outre mesure sur la période napoléonienne sinon pour préciser que, débarrassée de l'organisation de écoles centrales par la loi générale sur l'instruction publique du 11 floréal an X (1er mai 1802), la politique de l'empire va créer, par le décret du 17 mars 1808, l'Université de France, réunissant sous la dépendance du pouvoir, en un seul et même organisme, l'ensemble des établissements d'instruction : "*l'Enseignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à l'Université*<sup>46</sup>". Ce qui permet à E. Durkheim de signaler que Napoléon 1<sup>er</sup> conçut l'Université de France « *sur le modèle d'une vaste congrégation laïque, une sorte de Société de Jésus civile, dont il serait le général*<sup>47</sup> " (p. 352). En concevant les lycées sur le modèle des collèges jésuites afin de préparer les élites de l'état sur la base du classement et de la sélection, Napoléon 1<sup>er</sup> pérennise, cette culture de l'émulation et de la méritocratie. L'instauration du baccalauréat en demeure un exemple représentatif.

Toutefois, nombre d'historiens s'accordent à reconnaître que la période napoléonienne ne sera pas riche en ce qui concerne l'école élémentaire comme le souligne F. Mayeur, considérant " *L'empire, [comme] période d'inaction pour l'instruction primaire*<sup>48</sup> " (p. 299). De fait, l'Etat n'a encore, ni la volonté, ni la possibilité de contrôler un enseignement primaire étendu à tous les citoyens. Aussi, c'est tout un réseau d'écoles privées " *de toute nature et de toute origine*<sup>49</sup> " qui subsiste sur le territoire national; en ville, les Frères des Ecoles Chrésiennes y prendront une place essentielle. En outre, depuis l'an X, c'est aux communes que l'Etat a donné la responsabilité des écoles primaires, c'est donc aux collectivités locales que revenait la charge de choisir et d'entretenir l'instituteur, elles s'en acquitteront généralement avec très peu de zèle ...

---

<sup>45</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>46</sup> Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation générale de l'université, Titre I<sup>er</sup>, Article 1.

<sup>47</sup> Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

<sup>48</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>49</sup> Ibid.

### 3.2 L'institutionnalisation en marche avec la loi Guizot.

C'est avec la loi Guizot que la législation de l'enseignement primaire va connaître une étape importante, en effet, celle-ci s'établit dans un " processus qui affirme de plus en plus le rôle de l'Etat, même si l'essentiel de l'exécution est confiée aux notables locaux<sup>50</sup>. " (p. 306). La loi du 28 juin 1833, portant organisation de l'instruction primaire, impose aux communes de pourvoir à l'enseignement des garçons. Dans sa lettre aux instituteurs, contemporaine de la loi (4 juillet 1833), Guizot lie au mieux être et à la promotion sociale, la pérennité du régime en place. Le ministre de Louis-Philippe développe, en outre, dans cette missive, sa vision de l'enseignement que les maîtres seront à même de recevoir :

Je veillerai à ce que le *Manuel* général, répande partout, avec les actes officiels qui vous intéressent, la connaissance des méthodes sûres, des tentatives heureuses, les notions pratiques que réclament les écoles, la comparaison des résultats obtenus en France ou à l'étranger, enfin tout ce qui peut diriger le zèle, faciliter le succès, entretenir l'émulation<sup>51</sup>. (p. 24)

Les *statuts sur les écoles élémentaires communales* du 25 avril 1834 rendent concrets les débuts de cette volonté politique visant à la fois l'organisation de la scolarité et l'unification du système éducatif par l'Etat. Ainsi, la séparation des élèves y est décidée dans l'article trois, stipulant que " toute école élémentaire sera partagée en trois divisions principales en raison de l'âge des élèves et des objets d'enseignement dont ils seront occupés<sup>52</sup> " (p.123). Une évaluation hebdomadaire est prévue par l'article dix pour les élèves des deux divisions supérieures :

---

<sup>50</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>51</sup> *Lettre aux instituteurs du 4 juillet 1833*, in Gréard, O. (1891) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome II de 1833 à 1847, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition).

<sup>52</sup> *Statut sur les écoles élémentaires communales*, 25 avril 1834, in Gréard, O. (1891) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome II de 1833 à 1847, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

Les deuxièmes et troisièmes divisions composeront une fois par semaine; les places seront données dans le courant de la semaine, et les listes de places seront représentées chaque fois qu'un membre des comités ou un inspecteur viendra visiter l'école<sup>53</sup>. (p. 125)

De même, un examen *général* aura lieu deux fois par an, dans le but de classer les élèves selon leur mérite et de déterminer le passage dans la division supérieure; cet examen sera l'objet de l'article dix-huit :

Il y aura, deux fois par an, un examen général, en présence des membres du comité local, auxquels le comité d'arrondissement pourra adjoindre un des ses membres ou un délégué. A la suite de cet examen, il sera dressé une liste où les noms de tous les élèves seront inscrits par ordre de mérite, et qui restera affichée dans la salle de l'école ....

Ces mêmes examens serviront à déterminer quels sont ceux des élèves qui doivent passer dans une division supérieure et ceux qui doivent être retenus dans la même division<sup>54</sup> ... (p. 126)

Enfin on assiste, avec l'article dix-neuf de ces statuts, à la mise en place de la première forme du certificat d'étude visant à sanctionner la fin de la scolarité élémentaire. Chaque examinateur mentionnant l'appréciation " *très bien, bien, assez bien ou mal*<sup>55</sup> " (p. 126), à l'issue de l'examen de chaque objet d'enseignement. Il est en outre éclairant de s'arrêter encore sur deux articles de ces statuts ayant trait à la discipline (Titre II des statuts), le premier, l'article vingt-huit concernant les récompenses, où il est précisé qu'elles représenteront " *un ou plusieurs bons points, un billet de satisfaction, une place au banc d'honneur et des prix à la fin de l'année*<sup>56</sup> ..." (p. 127). L'article vingt-neuf, relatif aux sanctions, en revanche, précise d'emblée l'interdiction des châtiments corporels, puisque

---

<sup>53</sup> Statut sur les écoles élémentaires communales, 25 avril 1834, in Gréard, O. (1891) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome II de 1833 à 1847, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

"les élèves ne pourront jamais être frappés" (p. 127), il énumère ensuite les possibilités de punitions dont disposent les enseignants :

... Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes :

Un ou plusieurs mauvais points;

La réprimande;

La restitution d'un ou de plusieurs billets de satisfaction;

La privation de tout ou partie des récréations, avec une tâche extraordinaire;

La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation;

L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute;

Le renvoi provisoire de l'Ecole<sup>57</sup>. (p. 127)

On peut l'apercevoir à travers ces exemples, en s'emparant progressivement du pouvoir scolaire, l'Etat va concevoir l'évaluation scolaire comme moyen de contrainte (ou d'encouragement) à la moralité des élèves plus encore - du moins à l'époque de la restauration - qu'à l'acquisition des connaissances. Le fait qu'une comptabilité de bons points ou de billets de satisfaction soit rendue possible au même titre qu'une place au banc d'honneur, le fait que ces mesures soient ordonnées dans le chapitre du statut concernant la discipline révèle le souci d'astreinte et de contrôle des élèves par l'institution dans ses premiers balbutiements. Cet état de fait est souligné par F. Mayeur :

La pédagogie repose sur un système de punitions et de récompenses ... les bons points [en] sont la forme la plus répandue. Ils peuvent être diversifiés selon les disciplines, ce qui permet au plus grand nombre d'enfants d'en être bénéficiaires. La bonne conduite permet de combler certaines insuffisances dans l'acquisition des savoirs<sup>58</sup>. (p. 316-317)

L'émulation et le classement fonctionnent en s'appuyant sur un système fondé sur le mérite, l'honneur et la récompense. La distribution des prix, répertoriée au rang des récompenses possibles dans les statuts de 1834 va prendre,

---

<sup>57</sup> Statut sur les écoles élémentaires communales, 25 avril 1834, in Gréard, O. (1891) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome II de 1833 à 1847, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

<sup>58</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

notamment dans les établissements privés " des proportions extraordinaires " : "C'est une cérémonie mondaine que les notables se donnent à eux-mêmes. Les prix font partie d'un système de récompenses qui entretiennent l'ardeur au travail par l'émulation qu'ils suscitent<sup>59</sup>." (p. 319). Les autorités communales, par le truchement des comités locaux, parties prenantes dans le dispositif de contrôle de l'institution naissante, ne seront pas en reste dans cette course à la théâtralisation de la réussite.

En organisant progressivement la répartition des élèves en "divisions" (pas encore nommées classes), l'évaluation, comme le souligne B. Gimmonet "permet une distribution spatiale des élèves<sup>60</sup>" (p. 102). L'Etat entame, au cours de ce XIX<sup>ème</sup> siècle, parallèlement à l'institutionnalisation progressive de l'enseignement, l'élaboration d'une forme scolaire encore sensible à la morale religieuse. C'est avec Jules Ferry qu'il se détachera de l'emprise des églises. Pour autant, les pratiques d'évaluation et de notation héritées d'un passé lointain ne disparaîtront pas. Enfin, comme le signale encore B. Gimmonet, ces pratiques évaluatives ne participent encore que de "*maintenir l'ordre scolaire*<sup>61</sup>". La sélection dans l'école populaire à proprement parler, n'est pas effective et "*semble peu pertinente tant la sélection sociale est à l'œuvre de façon naturelle*" au début du XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>62</sup>." (p. 103).

### **3. 3 Octave Gréard et l'organisation pédagogique des écoles de la Seine.**

Si un grand nombre d'étapes essentielles de la progression du système d'évaluation est repérable dans les lois qui vont se succéder au cours de cette période - pour le moins instable pour la République naissante - force est de constater qu'entre la loi Guizot (1833) et les lois Ferry (1882) demeure un espace au cours duquel la forme scolaire va nécessairement évoluer. En outre, il ne faut pas omettre de préciser que les dispositions relevant du statut sur les écoles

---

<sup>59</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>60</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Ibid.

élémentaires communales de 1834 demeurèrent comme le signale J-M. Chapoulie " *pratiquement lettre morte*<sup>63</sup> " :

La faible incidence immédiate du *Statut* de 1834 sur le fonctionnement effectif des écoles primaires ne saurait d'ailleurs surprendre : selon la circulaire qui accompagne leur envoi, ces statuts sont destinés « à être consultés au besoin », et non donnés pour « modèles » auxquels auraient dû se conformer les comités d'arrondissement chargés de réglementer le fonctionnement des écoles. Au demeurant, les instituteurs congréganistes – du moins les Frères des écoles chrétiennes – qui constituent une partie des instituteurs publics, échappent à l'évidence à cette réglementation puisque leurs écoles sont organisées selon des dispositions propres à ces congrégations et qui font l'objet de publications régulières. (p. 4-5)

De plus, l'organisation pédagogique est encore tiraillée, à l'époque, entre deux polarités "ennemies", d'une part le mode d'enseignement mutuel – en vogue sous la Restauration et l'Empire - d'une autre, le mode simultanée, cher aux congrégations religieuses, notamment les Frères des écoles chrétiennes. Il existe de surcroît bien des établissements où les maîtres pratiquent encore l'enseignement de manière individuelle. C'est avec *l'organisation des écoles du département de la Seine*, décrétée par Octave Gréard en 1866, qu'une ébauche d'uniformisation de l'organisation pédagogique institutionnelle voit le jour. Si cette organisation locale, ne peut avoir force de loi sur l'ensemble du territoire français, elle influence néanmoins les pratiques nationales de par la place centrale et le poids symbolique qu'occupe la ville de Paris. Au demeurant, Victor Duruy, alors ministre de l'instruction publique la donne en exemple aux autres départements. Concrètement, l'organisation des écoles du département de la Seine partage l'école en trois "cours" remplaçant les "divisions" du statut de 1834 : *élémentaire, intermédiaire* puis *supérieur*. Dans chacun de ces cours se retrouvait des "classes", terme désignant des élèves arrivés à un niveau

---

<sup>63</sup> Chapoulie, J.M. (2005) *L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n° 105, mis en ligne le 31 décembre 2009.

<http://histoire-education.revues.org/index1307.html>



globalement homogène. Au sein des grandes villes comme Paris, où le nombre d'enfants était naturellement plus élevé qu'à la campagne, un seul cours pouvait être divisé en plusieurs classes. Comme le signale F. Mayeur : *"la " classe" devenait une réalité nouvelle. Elle ne correspondait ni à l'âge, ni à l'ancienneté dans l'école, ni au niveau atteint dans une matière particulière. Elle prenait comme repère essentiel le niveau moyen dans toutes les disciplines<sup>64</sup> ... "* (p. 394). Ainsi, Gréard conçoit-il l'école populaire comme une école de masse ne pouvant prendre en compte les rythmes et caractéristiques particulières de chacun mais plutôt le degré moyen d'un groupe homogène d'enfants :

... du jour où vous placez deux enfants sous une même direction, vous avez nécessairement deux degrés de force. La seule condition que l'on puisse exiger d'une organisation pédagogique, c'est que les élèves appelés à participer à un même enseignement soient tous capables de le suivre. Bien entendu, c'est sur le pas des élèves moyens que le maître doit régler sa marche. En même temps qu'il tend ainsi la main aux derniers, il oblige les premiers à revenir en arrière et à se mieux rendre compte de ce qu'ils savent: l'objet des études primaires n'est pas de beaucoup apprendre, mais de bien apprendre<sup>65</sup>.

Le dessein même de l'éducation pensée par Gréard et ses contemporains ne peut qu'exclure, tel que l'exprime F. Mayeur *"toute forme individualisée de l'enseignement<sup>66</sup>"* (p. 394). Aussi, *" les ressorts pédagogiques étaient alors ceux qui conviennent aux rassemblements : l'esprit de corps, l'imitation, l'émulation ... l'emportaient sur l'appel à telle ou telle qualité singulière de tel ou tel enfant<sup>67</sup>."* Par ailleurs, cette organisation scelle définitivement la rupture avec le mode mutuel en se plaçant dans la droite filiation du mode simultané. Elle propose de plus un programme détaillé et "concentrique" de l'enseignement pour palier au caractère souvent très inégal de la fréquentation scolaire. Enfin, J.M Chapoulié signale l'élargissement des matières concernant le certificat d'étude primaire de 1834 : *" ... pour mesurer les résultats de la nouvelle organisation et créer une*

---

<sup>64</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>65</sup> Buisson, F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

<sup>66</sup> Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

<sup>67</sup> Ibid.

*émulation parmi les élèves, mais aussi parmi les maîtres, une sanction est donnée aux études sous la forme d'un certificat d'études primaires créé en 1868*<sup>68</sup> "(p. 35). En définitive, Gréard, " *sur la base des expériences antérieures partagées avec d'autres administrateurs*<sup>69</sup> " et fort du poids tant politique que symbolique de Paris, va, avec *l'organisation pédagogiques des écoles de la Seine*, être à l'origine de l'uniformisation programmatique des contenus et méthodes pour l'école élémentaire d'avant Jules Ferry. La forme scolaire s'affine encore, le mode simultané devient la référence, les notions de classe et de programmes se répandent sur le territoire national, les études primaires sont sanctionnées par un certificat, l'émulation est un des modes opératoires d'une école en cours de massification avant même que sa fréquentation ne soit rendue légale, enfin, le niveau moyen d'une classe sert de référence à sa bonne marche.

#### **4. Les lois Ferry.**

##### **4. 1 L'institution se met en place.**

C'est avec l'instauration de la gratuité (15 juin 1881), de l'obligation scolaire (28 mars 1882) et de la laïcité (30 octobre 1886) que l'on caractérise communément cette période de la République politiquement stabilisée. Nombre de décrets et circulaires vont encadrer ces lois de principes, en organisant l'ensemble des détails d'un système désormais institutionnalisé. Nous l'avons vu précédemment, l'essentiel des structures était déjà agencé, mais c'est avec les "lois scolaires" que la troisième République prend définitivement sous sa coupe l'organisation d'un enseignement pour tous répondant aux aspirations populaires. L'instruction se voit alors confier trois rôles d'importance : affranchir de l'ignorance, moraliser d'une seule et laïque manière, unifier par delà les différences régionales et idéologiques. C'est de toute évidence le volet moral de ce triptyque qui suscitera le plus de débats.

---

<sup>68</sup> Chapoulie, J.M. (2005) *L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880, Histoire de l'éducation* [En ligne], n° 105, mis en ligne le 31 décembre 2009.

<http://histoire-education.revues.org/index1307.html>

<sup>69</sup> Ibid.

## 4. 2 La notation chiffrée devient la norme.

Mais, par delà cette résistance des autorités ecclésiastiques et de leurs représentants politiques, les moyens que se donne la troisième République en matière d'évaluation relèvent des logiques des périodes précédentes. Ainsi, voit-on rapidement apparaître la notation chiffrée pour l'examen du certificat d'étude primaire. L'arrêté du 16 juin 1880<sup>70</sup> en fixe les contours. Les épreuves d'orthographe, d'écriture, d'arithmétique et de rédaction seront notées à partir de cette date sur dix points chacune, la "moyenne" étant exigée pour l'admission aux épreuves orales. Ainsi donc, paraît pour la première fois dans cette épreuve un chiffre servant à apprécier le mérite du candidat. On peut noter au passage que la notation chiffrée sur dix ou vingt points était déjà utilisée pour des examens ou concours concernant des élèves plus âgés, tel, par exemple, en 1866, l'examen de capacité des instituteurs. De même, en 1882, avec "*l'Arrêté réglant l'organisation pédagogique et le Plan d'études des Ecoles primaires publiques*<sup>71</sup>" le ministère de l'instruction introduit un nouvel outil de contrôle avec l'instauration du "*cahier de devoirs mensuels*" (article 13). Les instructions d'Armand Fallières, ministre de l'instruction en 1884, en rendant hommage "*au parti qu'on a su tirer immédiatement de ce nouveau moyen d'émulation et de contrôle*<sup>72</sup>" (p. 587), préciseront que les devoirs mensuels consignés dans ces supports devront être notés sur dix points selon une procédure que l'on proposait déjà aux Jésuites (*cf. supra*) : "*Il importe que les devoirs soient corrigés à la marge par les instituteurs et qu'ils portent une note, qui pourrait être, pour la facilité des comparaisons, exprimée par un chiffre de 1 à 10*<sup>73</sup>." (p. 598).

---

<sup>70</sup> Arrêté relatif aux examens pour le Certificat d'études primaires, 16 juin 1880, in Gréard, O. (1898) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

<sup>71</sup> Arrêté réglant l'Organisation pédagogique et le Plan d'études des Ecoles primaires publiques, 16 juin 1880, in Gréard, O. (1898) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Instructions du Ministre de l'Instruction publique, relative à la tenue d'un Cahier de devoirs mensuels dans les Ecoles primaires, 25 Août 1884, in Gréard, O. (1898) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)

#### 4. 3 Du rang à la valeur...

D'emblée les autorités sembleront reconnaître les risques inhérents à une utilisation "intensive" de l'émulation et du classement, et, tenteront d'en borner les dérives : " *Habituer les élèves et leurs parents à mesurer les progrès de chaque enfant par comparaison non avec les autres, mais avec lui-même, de manière à proportionner le mérite non pas au succès mais à l'effort*<sup>74</sup> " (p. 588). La proposition qui se résume dans ces instructions, consiste à substituer à un classement linéaire, c'est-à-dire, fixant le rang de chacun dans une classe, une notation sur la valeur d'un travail. C'est, en ce sens, une évolution vers le concept de dévaluation dont la terminologie ne sera reprise officiellement que près d'un siècle plus tard. Cette volonté de faire priorité à la note se retrouve en 1890 dans l'arrêté ministériel du 5 juillet relatif au régime disciplinaire et aux récompenses dans les collèges et lycées. La sous-commission de discipline présidée par Octave Gréard résumait sa position en ces termes :

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. A cette fin, on ne saurait trop réduire, surtout pour les enfants des petites classes, l'importance du classement proprement dit. A cet âge surtout, il convient de mettre la note bien plus en évidence que la place<sup>75</sup>. (p. 768)

De fait, l'arrêté ministériel fixera dans son article vingt et un, non sans une certaine ambiguïté, la notation des compositions pour les collèges et lycées sur une échelle de vingt points. Il appellera l'attention des élèves " *sur la note plus que sur la place* " mais en maintenant un classement avec, toutefois, possibilité d'y positionner des *ex aequo*. Nous pouvons constater au passage que d'une part, ce texte officiel comporte les instructions en rapport à la notation dans les chapitres relatifs à la discipline, d'autre part, les autorités de l'époque prennent

---

<sup>74</sup> *Instructions du Ministre de l'Instruction publique, relative à la tenue d'un Cahier de devoirs mensuels dans les Ecoles primaires, 25 Août 1884, in Gréard, O. (1898) La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition)*

<sup>75</sup> Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement secondaire. Recueil de règlements relatifs à l'enseignement secondaire. 1900

conscience de l'importance que prend l'émulation dans le fonctionnement de l'institution - ce qui transparaît déjà à cette période comme une spécificité nationale – et qu'enfin, les législateurs semblent n'en souhaiter restreindre que les effets négatifs.

C'est une chose très digne de remarque que notre pays soit le seul, ou peu s'en faut, où les compositions ont pris dans l'éducation publique la part que nous leur accordons, le seul où l'institution des prix existe avec cette importance démesurée. Nos usages à cet égard font sourire les étrangers et leur cause plus de surprise que d'envie. Ce n'est pas une raison pour rompre avec une tradition séculaire, qui, pour nous être venue des jésuites, n'en répond pas moins à un trait de notre caractère, et, passée comme elle l'est dans les mœurs, a du moins les avantages de ses inconvénients. Mais il faut faire en sorte d'en corriger un peu les inconvénients tout en en gardant les avantages<sup>76</sup>. (p. 766)

Bref on attribue à l'émulation, à la naissance de l'école républicaine, une proportion d'avantages bien supérieure aux défauts qu'on peut lui concéder. On se propose même de la graduer selon le niveau de scolarité dans lequel se trouve l'élève. Ainsi en 1911, Ferdinand Buisson dans l'édition de son "*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*<sup>77</sup>" estime qu'il est nécessaire de faire une différence entre le type d'émulation pratiqué d'un côté, pour les enfants de la bourgeoisie (c'est-à-dire dans les collèges et lycées) et de l'autre, pour ceux, tellement plus nombreux, des milieux populaires de l'école primaire. C'est dans cette optique que l'auteur de l'article à propos de l'émulation signale que "*si ce souci constant de la prééminence est un mal, c'est un mal nécessaire ... [qui] paraît pouvoir s'imposer non pas à toute éducation, mais à l'éducation de toute une classe d'enfants de la bourgeoisie.*", à l'inverse, "*dès qu'il s'agit des millions d'enfants de nos écoles primaires qui ne visent à être ni avocats, ni médecins, ni professeurs*", l'émulation "normale" les stimule "*à faire effort pour obtenir l'approbation du maître sans se préoccuper de l'obtenir à l'exclusion des*

---

<sup>76</sup> Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement secondaire. Recueil de règlements relatifs à l'enseignement secondaire. 1900

<sup>77</sup> Buisson, F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

autres ou à un plus haut degré qu'aucun d'eux<sup>78</sup>. ". Il apparaît donc que, dès la naissance de l'école de "Jules Ferry", émulation et notes s'imposent comme outils nécessaires du contrôle et de la certification des connaissances. Certes, la parole institutionnelle semble bien en discerner les dérives. On peut, pour l'exemple, noter comment la volonté exprimée de voir l'élève se comparer " à lui-même" (cf. supra) des instructions de 1882 s'avère proche du principe "d'auto-émulation" prôné par Ferrière en 1915 lorsqu'il énonce les trente points définissant l'Ecole nouvelle : " *L'émulation a lieu surtout de la comparaison que fait l'enfant entre son travail présent et son propre travail passé*<sup>79</sup> .. ". Mais, force est de constater que la norme qui s'impose dès lors et pour plusieurs décennies demeure celle de la note et du classement. Si la différence claire faite entre le niveau primaire et celui du collège et du lycée laisse la porte ouverte à une émulation que les auteurs des textes officiels jugent "saine" chez les plus jeunes écoliers, c'est encore en raison de la barrière sociale qui existe telle qu'elle est notamment décrite par Buisson dans l'article cité en référence. Entre école primaire d'un côté, collège et lycée de l'autre, demeure encore une frontière sociologiquement nette et difficilement franchissable. Au cours du siècle qui va s'ouvrir sur une démocratisation progressive de l'école primaire et, jusqu'à la loi Haby de 1975, les notes vont devenir un moyen d'orientation et de sélection indispensable comme le précise B. Gimmonet (2007) :

Si l'objectif premier fut le maintien de l'ordre et l'émulation, la distribution des élèves dans les institutions du système éducatif va progressivement s'imposer comme objectif implicite. Et avec la massification de l'enseignement, cet objectif va se révéler institutionnellement et socialement fondamental. Les notes, que ce soit à travers un examen ou un dossier, deviennent un outil de sélection essentiel<sup>80</sup>. (p. 105).

On peut donc constater qu'avec l'école de la (troisième) République va se cristalliser une organisation de forme utilisant les notes, l'émulation et le

---

<sup>78</sup> Buisson, F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

<sup>79</sup> Mialaret, G. (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF

<sup>80</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

classement issus d'une tradition multiséculaire. Des "rejjiciendus<sup>81</sup>" de l'époque des Jésuites aux tableaux d'honneur de l'école de Jules Ferry, la sélection fait son œuvre et prend sa place dans le dispositif éducatif institutionnel de l'état français. Cette forme ne connaîtra que peu de modification et demeurera stable jusqu'aux second tiers du XX<sup>ème</sup> siècle. Pour autant, elle ne sera pas sans connaître de nombreuses critiques.

## 5. La parenthèse de 1968.

L'organisation scolaire définie par les lois Ferry va faire preuve d'une surprenante et remarquable constance. C'est ce que décrit A. Prost lorsqu'il signale que, durant toute la première moitié du vingtième siècle, les pratiques officielles sont marquées au sceau d'une " *stabilité massive de la pédagogie primaire*<sup>82</sup> " (p. 33). Cependant, l'enseignement primaire, au moins au début de cette période, ne peut pas encore être considéré comme un premier degré d'enseignement, mais bien comme " *un enseignement autonome qui débouche sur la vie active* " (p. 27). Pour exigeants que soient les objectifs de cette école d'où " *seule ... une moitié de chaque génération accédait au certificat d'études ... dans les années trente* " (p. 34), elle n'en demeure pas moins l'école du peuple aux côtés de laquelle subsiste toujours une école payante de l'élite : l'enseignement secondaire des petites classes du lycée. Ces deux organisations parallèles perdureront encore durant un demi-siècle après la "grande guerre", au désespoir d'organisations comme " les Compagnons de l'Université nouvelle " prônant dès cette époque une école unique. De fait, A. Prost constate qu'une " *réforme aussi simple en apparence que celle de l'école unique, proposée au lendemain de la première guerre mondiale, n'a pas encore été réalisée totalement cinquante ans plus tard*<sup>83</sup>" (p. 405-406). Néanmoins, la massification du système va poursuivre sa marche après le second conflit mondial. Non sans difficultés, mais dans le même temps, une architecture à trois niveaux : école, collège, lycée va progressivement s'élaborer (elle aboutira avec la loi Haby de

---

<sup>81</sup> Doit quitter l'établissement

<sup>82</sup> Prost, A. (1982), *Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?* Histoire de l'Education, n° 14, avril 1982

<sup>83</sup> Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France – 1800-1967*, Paris, Armand Colin

juillet 1975). Vers 1968, nous signale encore A. Prost, " *l'école primaire a cessé d'être une école dont on sort pour entrer au travail : pour tous les enfants, elle débouche désormais sur une autre école, le collège*<sup>84</sup>. " (p. 28). Les "événements" de mai 1968 se révèlent pour nombre d'observateurs comme le catalyseur d'idées et de propositions, pour certaines déjà très anciennes. En ce qui concerne l'évaluation globalement matérialisée par la notation et le classement, la docimologie, pourtant constitué dès 1922 par le psychologue Henri Pieron, semble connaître un soudain regain d'attention. C'est, entre autres éléments, au nom des connaissances apportées par cette discipline que la circulaire du 6 janvier 1969 proposera d'abandonner le système de notation traditionnel de 0 à 20 au profit d'appréciations "globales" ou d'une échelle simplifiée de symboles (cf. infra). En outre, les effets du "baby boom" d'après guerre conjugués à l'ouverture progressive d'un second degré commun à tous offrent à la sociologie la possibilité d'en percevoir et d'en délimiter les biais. Dès 1964, P. Bourdieu et J.-Cl Passeron dans *les Héritiers* montrent que les probabilités d'accès à l'enseignement supérieur sont très inégalitaires selon la catégorie professionnelle du chef de famille. Cette sélection est refusée en bloc en 1968. Raccourci saisissant de cet état d'esprit, une affiche (cf. annexe<sup>85</sup>) montrant une foule d'étudiants "entonnée" au cœur d'une machine qui jette dans une série de trois poubelles la majeure partie d'entre eux pour n'en conserver qu'un : le représentant de l'élite. Les commentaires sont lapidaires : " *nous participons, ils sélectionnent* "... De fait, comme le souligne A. Prost :

... l'un des thèmes les plus populaires de 1968 [est] le refus de la sélection. Il est abondamment justifié par la reprise des analyses de Bourdieu et Passeron : comme les classes sociales sont massivement inégales devant l'enseignement, toute sélection, orientation ou élimination consacre une injustice<sup>86</sup>. (p. 310)

---

<sup>84</sup> Prost, A. (1982), *Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?* Histoire de l'Education, n° 14, avril 1982

<sup>85</sup> Affiche - Atelier populaire Marseille - BnF, Département des Estampes et de la photographie, ENT QB-(1968) /W3676

<sup>86</sup> Prost, A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *l'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle Librairie de France



Selon A. Prost, l'analyse des deux sociologues, met en lumière un dysfonctionnement douloureux : "*l'apparente neutralité de l'école* " n'est qu'une façade masquant une réalité moins glorieuse : "*la pédagogie traditionnelle était une entreprise de légitimation des héritages de classe parce qu'elle proclamait hautement l'égalité formelle des élèves*<sup>87</sup> ". (p. 374). On perçoit clairement le rôle que peuvent alors jouer dans ce schéma d'analyse la notation et le classement. Il ne semble donc pas singulier de voir, le 6 janvier 1969, une circulaire tenter de réformer l'ensemble du système de contrôle des connaissances.

### **5. 1 Changement de cap éphémère.**

C'est sous l'impulsion d'Edgar Faure, héritant du portefeuille ministériel de l'Education nationale, que l'état reprend la main en concédant par le truchement de la circulaire de janvier 1969, l'abandon de la notation chiffrée de 0 à 20. Il y est régulièrement fait référence à la pédagogie active ainsi qu'aux travaux de docimologie et à leurs conclusions qui "*ne laissent aucun doute sur le caractère illusoire d'un tel raffinement dans la précision de la note et du classement obtenus*.<sup>88</sup> ". En outre, la circulaire incrimine, en se référant à l'arrêté du 5 juillet 1890, les classements pratiqués et en y associant dorénavant les notes dont il s'agit "*d'éluder l'obsession ... presque aussi pernicieuse que l'obsession de la « place*<sup>89</sup> »". Les enseignants du premier et du second degré sont donc invités à abandonner "*sans regret* " le système de notation mis en place à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle pour revenir à des "*appréciations globales* " symbolisées par les lettres A, B, C, D, E, ou les nombres 1, 2, 3, 4, 5, accompagnés d'annotations plus détaillées. La circulaire d'Edgar Faure demeure néanmoins moins catégorique en ce qui concerne les classes de CM2, de troisième et de terminale pour lesquelles il est demandé de surseoir "*jusqu'à nouvel ordre* ", à la mise en place de ces mesures... Dans les actes politiques comme dans les faits, la circulaire de 1969 ne

---

<sup>87</sup> Prost, A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *l'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle Librairie de France

<sup>88</sup> Circulaire n° IV – 69-1 du 6 juin 1969. *Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (Premier et second degré)*. Bulletin officiel de l'Education nationale n° 2 du 9 janvier 1969

<sup>89</sup> Ibid.

fera pas longtemps force de loi et, comme le précise A. Prost : "*l'illusion de 1968 fut sans doute de croire que les événements avaient radicalement modifié la situation. Un moment étouffées, les résistances n'avaient pas disparu, et les vaincus de mai allaient bientôt chercher leur revanche*<sup>90</sup> ..." (p. 319).

## **5. 2 Retour à la tradition.**

A peine plus de deux années après la rédaction de la circulaire d'Edgar Faure, celle du 9 juillet 1971 venait infléchir les décisions prises précédemment. Le cabinet d'Olivier Guichard, alors ministre de l'Education nationale, cède aux pressions de groupes influents, comme, par exemple, la société des agrégés, réclamant le retour à la notation sur 20. C'est ce que stipule le texte officiel – du moins pour les classes d'examen – quand il signale que :

... pour les classes dites d'examen (les CM2 par exemple) ... les résultats obtenus par chaque élève seront exprimés ... sous la forme de notes de 0 à 20, sans exclure nécessairement d'autres éléments d'appréciation. En particulier, on devra indiquer les notes extrêmes – la plus haute et la plus basse – données dans la division<sup>91</sup> ".

Les notes, sorties par la porte de 1968 font donc leur retour par la fenêtre de 1971, elles perdureront encore au-delà de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, consacrant pourtant un nouveau vocable, celui d'évaluation.

## **6. A partir de 1989, l'évaluation supplante la notation dans les textes officiels.**

Même si le terme d'évaluation était déjà employé dans les hautes sphères de l'éducation nationale depuis le milieu des années 70, on peut considérer que c'est la loi dite "Jospin" qui instaure dans le cadre légal cette terminologie. L'article 14 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise que "*Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en*

---

<sup>90</sup> Prost, A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *l'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle Librairie de France

<sup>91</sup> *Bulletin officiel de l'Education nationale*, n° 28, 15 juillet 1971

*assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation.*<sup>92</sup> " Dans le rapport annexé à la loi et fixant les missions et objectifs pour la nation, on souhaite placer " *l'élève au centre du système éducatif* ", il doit être acteur de son orientation et non la subir, ainsi comme le précise encore le texte :

L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève est nécessaire pour qu'il construise son orientation ; elle fait partie de la formation. Cette évaluation doit être aussi continue que possible. Les modalités d'attribution des diplômes combinent l'évaluation en cours de formation et des examens terminaux<sup>93</sup>.

En outre, la scolarité est définie en cycles pluriannuels au cœur desquels le redoublement est supprimé. Une culture de l'évaluation semble vouloir se développer pour s'appliquer " *à tout le système éducatif* ", le texte précise (utilement) que l'objectif n'est pas " *de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants* " mais bien de contribuer " *à l'amélioration du système éducatif*<sup>94</sup> ". De nouveaux outils, comme les publications officielles des *Aides à l'évaluation des élèves* viennent compléter les dispositifs institutionnels, caractérisés par la mise en place de nouveaux livrets scolaires, d'évaluations nationales au CE2, en 6<sup>ème</sup>, et bientôt en classe de Seconde. La création des instituts universitaires de formation des maîtres, doit, en principe parachever l'édification de cette loi, notamment en permettant lors de la formation professionnelle des enseignants de permettre " *l'acquisition des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement.* <sup>95</sup> ".

B. Gimonnet constate qu'après " *s'être développés sur le terrain de l'entreprise, la planification « par objectifs » et la notion de « compétence » prennent le chemin de l'école.*<sup>96</sup> " (p. 106). L'évolution des vocables administratifs, faisant disparaître à partir de 1989, le terme de note au profit de celui d'évaluation, engendre-t-

---

<sup>92</sup> *Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale*, Bulletin spécial n° 4, 31 août 1989

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> Gimonnet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

elle systématiquement une évolution des pratiques en classe ? En d'autres termes, la notation a-t-elle disparu des cahiers et des copies depuis qu'il n'y est plus fait référence ? Peu de recherches s'aventurent à envisager une telle éventualité. Mais le vocabulaire a changé, on n'oppose pas notation et évaluation, mais plutôt et de manière générale évaluation sommative et formative ; la notation chiffrée apparaissant dans la panoplie des pratiques et usages sommatifs. Ainsi, L. Endrizzi et O. Rey s'interrogent sur le fait que la tradition impose la note comme " *horizon indépassable de l'évaluation*<sup>97</sup> " (p. 3) quand un récent rapport de l'inspection générale de l'Education nationale perçoit dans " *les pratiques d'évaluation [.] un exemple de résistance au changement*<sup>98</sup> " (p. 20). Enfin, B. Gimmonet pose la " *notation scolaire* " en tant que " *forme traditionnelle d'évaluation sommative* " qui est " *largement pratiquée dans les classes de l'école élémentaire*<sup>99</sup>... " (p. 114).

A l'issue de cette partie historique, nous allons tenter d'observer les éléments critiques qui ont pu être apportés au système traditionnel de notation scolaire. Comme nous l'avons signalé en introduction nous examinerons plus particulièrement les contributions de deux disciplines, qui durant le XX<sup>ème</sup> siècle ont apporté un regard critique sur ce mode opératoire. Il s'agit, d'une part, de la sociologie qui dès les années 60 se penchera sur la question, et, d'une autre, de la docimologie, décrivant à partir des années 20 les biais relatifs aux pratiques de notation scolaire.

## **6. 1 La sociologie révèle une école reproductrice des inégalités, " indifférente aux différences ".**

C'est à partir du milieu des années 60 que la sociologie, notamment avec les apports de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, posera le principe selon lequel l'école joue un rôle dans les mécanismes de reproduction des inégalités sociales. Dans

---

<sup>97</sup> Endrizzi L., Rey O., (2008), *L'évaluation au cœur des apprentissages*, Dossier d'actualité de la VST, n° 39, novembre 2008

<sup>98</sup> Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche – IGEN, IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005, n° 2005-079

<sup>99</sup> Gimmonet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmand

cette dynamique reproductive, l'évaluation est incriminée par P. Bourdieu, notamment lorsqu'il écrit en 1966 dans un chapitre intitulé " *le fonctionnement de l'école et sa fonction de conservation sociale* " :

En effet, pour que soit favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmissions et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture<sup>100</sup>. (p. 336)

Jugement et sanction caractérisent de fait le système d'évaluation. *La reproduction* qui sera publiée en 1970, poursuit et précise l'analyse faite dans *les héritiers* avec plus de virulence, en postulant que ce dysfonctionnement est, en réalité, constitutif du système. Dans *L'Ecole capitaliste en France* (1972), C. Baudelot et R. Establet préciseront le constat, dans une " *critique d'inspiration marxiste* <sup>101</sup> " (p. 376), en attribuant à l'école traditionnelle et à son système d'évaluation deux fonctions :

- Reproduction des classes sociales bourgeoisie/prolétariat au travers de deux filières spécifiques : secondaire-supérieur pour la classe dominante, primaire-professionnel pour le prolétariat.
- Imposition de l'idéologie de la classe dominante à la classe dominée par le truchement de la culture scolaire.

J.-M. De Ketele<sup>102</sup>, considérant la sociologie comme l'un des paradigmes des travaux sur l'évaluation cite encore R. Boudon (1973) considérant " *l'école comme lieu où s'effectue des choix d'acteurs socialement situés, visant à*

---

<sup>100</sup> Bourdieu, P. (1966), *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In *Revue française de sociologie*, 7-3 *Les changements en France*

<sup>101</sup> Prost, A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *l'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle Librairie de France

<sup>102</sup> De Ketele, J.-M. (1993), *L'évaluation conjugquée en paradigmes*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993

*maintenir ou à améliorer leur position sociale d'origine.*<sup>103</sup> " (p. 62). Dix années plus tard, Perrenoud (1984), dans sa thèse " *La fabrication de l'excellence scolaire*<sup>104</sup> " met en parallèle les évaluations formelles et informelles - c'est-à-dire " *implicites, fugitives, qui se forment au gré des interactions en classe* <sup>105</sup> " (p. 63) - qui rendent plus évidentes encore les différences de départ. En maintenant un "enseignement indifférencié" à des " *élèves différents* " l'évaluation renforce de fait les différences de départ plus qu'elle ne les atténue.

Echo contemporain à ces contributions, C. Baudelot et R. Establet, dans leur dernier ouvrage<sup>106</sup> ont étudié précisément les difficultés du système éducatif français à la lumière des enquêtes réalisées par le *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)*. Ainsi, ils remettent en cause "l'élitisme républicain" de l'école, sa " *culture du classement et de l'élimination précoce* ", sa " *tolérance aux inégalités et à leur reproduction* ", bref, les sociologues analysent et dénoncent cet ensemble de phénomènes rendant l'école républicaine " *trop et trop tôt sélective* ".

## **6. 2 La docimologie critique liste les biais de la notation.**

L'origine du développement de la docimologie remonte à la première partie du XX<sup>ème</sup> siècle. En France, c'est à partir de 1922 qu'Henry Piéron soulève les problèmes liés à la subjectivité de la notation. C'est d'ailleurs ce psychologue qui, en 1929<sup>107</sup>, sera à l'origine du mot issu du grec "*dokimê*" signifiant épreuve. La docimologie, comme nous le rappelle J.-M. De Ketele, sera dans la première partie de son existence essentiellement critique, c'est-à-dire s'appliquant " à

---

<sup>103</sup> De Ketele, J.-M. (1993), L'évaluation conjugulée en paradigmes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993

<sup>104</sup> Perrenoud, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz

<sup>105</sup> De Ketele, J.-M. (1993), L'évaluation conjugulée en paradigmes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993

<sup>106</sup> Baudelot, C., Establet, R. (2009), *l'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris Seuil

<sup>107</sup> " *Le terme "docimologie" apparaît quant à lui en 1929 sous la plume d'Henry Piéron* ", Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J., (2004) *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. in *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

*mettre en évidence les principaux biais présents dans les examens.*<sup>108</sup> " (p. 61). En 1931, une étude internationale est organisée avec le soutien de la *Carnegie corporation* de New York, des commissions sont créées dans plusieurs pays européens dont la France. Utilisant les copies de l'épreuve du baccalauréat, la commission française rendra en 1934 un rapport nommé "*Etudes docimologiques*" (Laugier, Piéron, Pieron, Toulouse, Weinberg).

L'objet de notre recherche n'est pas de lister exhaustivement l'ensemble des biais, qui depuis 1931 ont été étudiés, mais de tenter d'en proposer une vision compréhensible. D'un point de vue méthodologique, trois types d'approches sont utilisées. Tout d'abord la recherche d'une stabilité "intra-correcteur" : une série identique de copies est présentée dans des temps différents au même correcteur pour juger de la constance de sa notation. Le constat est régulier et sans appel ; cette stabilité n'existe pas près d'une fois sur deux.

Ainsi, De Landsheere<sup>109</sup> signale, « *Hartog et Rhodes (1935, p. 15) ont demandé à 14 historiens de noter une deuxième fois 15 compositions 12 à 19 mois après les avoir notées une première fois. Toute trace de correction avait été effacée. Les professeurs accordaient non seulement des points, mais indiquaient la réussite globale ou l'échec. Dans 92 cas sur 210, soit près de la moitié des cas, le verdict a été différent d'une fois à l'autre.* » (p. 45)

En second lieu, de nombreuses études ont envisagé de mesurer la concordance "inter-correcteurs" en proposant les mêmes séries de copies à plusieurs correcteurs. De nouveau, le constat est dénué de toute ambiguïté. Enfin, nombre d'expérimentation ont pu porter sur la position d'une même copie selon qu'elle soit précédée de copies meilleures ou plus faibles, ou encore qu'elle fasse partie d'un lot de copies de qualité homogène ou, au contraire, très hétérogènes entre elles ou qu'enfin, elle soit proposée à différents correcteurs auxquels on donnera des informations (toutes différentes selon le correcteur) concernant les précédentes notes de l'élève et des détails sur son cursus. Les

---

<sup>108</sup> De Ketele, J.-M. (1993), L'évaluation conjuguée en paradigmes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993

<sup>109</sup> De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Paris, Fernand Nathan.

variations constatées systématiquement appellent en tout état de cause à relativiser l'impression de véracité numérique à laquelle peut inviter la note...

Leclercq, Nicaise et Demeuse nous signalent que trois " *sources d'erreurs ou de biais entachent la notation par les enseignants*<sup>110</sup> " (p. 275). Tout d'abord, il peut s'agir des enseignants eux-mêmes, on parle dans ce cas d'arrangements évaluatifs. Ceux-ci peuvent être "internes" (à la classe), "externes" (en direction de toute personne ou organisation ne prenant pas directement part à la vie de la classe) ou "pour soi" (liés à la personnalité même de l'évaluateur). Ces arrangements consistent dans les trois cas en l'application de " *procédures, conscientes ou non, d'ajustement de la distribution des résultats bruts à un modèle acceptable*<sup>111</sup> ".

D'autre part, les élèves peuvent représenter une seconde source de biais : origine sociale, apparence physique, genre sexuel, niveau scolaire, statut de la classe fréquentée, sont autant d'éléments pouvant induire des biais de notation. Leclercq, Nicaise et Demeuse rapportent l'ensemble de ces phénomènes ou l'interaction de certains d'entre eux à " l'effet pygmalion ", encore nommé prophétie auto-réalisante. Selon le modèle proposé par Rosenthal et Jacobson<sup>112</sup>, l'enseignant va développer des attentes vis-à-vis des élèves et aura tendance à les orienter vers " *le résultat scolaire attendu* <sup>113</sup>". (p. 277).

Enfin, troisième source d'erreur, le système scolaire, et, au sein de celui-ci nous nous pencherons plus spécifiquement sur "l'effet classe" en signalant au passage que "l'effet établissement" peut aussi avoir une incidence sur la notation. On attribue à Posthumus, un enseignant hollandais travaillant en Indonésie, la paternité de la définition reprise par G. De Landsheere : " *Un enseignant tend à*

---

<sup>110</sup> Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J., (2004) *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. in *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> Rosenthal, R. A., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai. Casterman

<sup>113</sup> Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J., (2004) *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. in *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.



*ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes.* <sup>114</sup> (p. 242). La loi de Posthumus permet donc une répartition des notes selon une logique mathématique simple ; autour de la moyenne, les notes seront disposées en forme de courbe de Gauss. Toutefois, Leclercq, Nicaise et Demeuse précisent que " *l'école n'a pas, en principe, pour visée première, la sélection. Il convient donc de s'interroger sur la fatalité de la répartition gaussienne des résultats* <sup>115</sup>". Néanmoins, ils observent deux conséquences à la loi de Posthumus auxquelles nous en ajouterons une troisième : Premièrement, l'effet tendance centrale, conséquence de la loi de Posthumus : les notes sont concentrées autour de la moyenne en raison de l'intégration du modèle gaussien par l'enseignant. Ensuite, la stabilité des taux de réussite et d'échec se reproduisant quelle que soit la classe, d'année en année. Enfin, le phénomène qu'André Antibi nomme la "constante macabre <sup>116</sup>"; définissant celle-ci comme le pourcentage de mauvaises notes qu'inconsciemment les professeurs se sentent obligés de mettre sous la pression de la société. Expression moderne, à notre sens, de la loi de Posthumus, la constante macabre semble subir cette dictature implicite de la répartition gaussienne qu'A. Antibi constate sans en reconnaître le caractère naturel; Ainsi, écrit-il :

Une répartition de données naturelles (tailles, poids, ...) suit souvent une loi de Gauss, mais pourquoi en serait-il de même pour une répartition de notes ? N'est-ce pas plutôt l'enseignant qui, inconsciemment le plus souvent, fait en sorte que la répartition soit de ce type<sup>117</sup> ? (p. 17)

Impliqué dans cette recherche, A. Antibi sera à l'origine d'une association : le Mouvement de Lutte Contre La Constante Macabre proposant un système

---

<sup>114</sup> De Landsheere, G. (1992). Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie. Paris, Fernand Nathan.

<sup>115</sup> Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J., (2004) *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves.* in *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation.* Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

<sup>116</sup> Antibi, A. (2003), *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore

<sup>117</sup> Ibid

d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) qu'il développe dans un ouvrage nommé *"Les notes : la fin du cauchemar"*<sup>118</sup>.

Nous l'observons, depuis plus de soixante-dix ans, la docimologie critique interpelle sur les nombreux biais de la notation et les précautions à prendre avec la mesure des performances scolaires, la tradition semble imperméable à la critique.

### **Malgré ces constats et pour conclure, la tradition perdue.**

Au terme de cette recherche, deux mots viennent assez directement à notre esprit en ce qui concerne la notation : historicité et persistance. En effet, nous avons pu voir comment, depuis l'époque des Jésuites et au cours des siècles pendant lesquels va progressivement se construire et s'institutionnaliser la forme scolaire, la confiance attribuée à la note a perduré. En ce sens, l'hypothèse selon laquelle la tradition historique inspire largement le système d'évaluation semble avérée. Peu de période au cours de ces quatre derniers siècles ont remis en cause ce mode opératoire. Durant les quarante dernières années, l'étincelle de 1968 a permis de remettre au goût du jour les biais évaluatifs dénoncés par la docimologie pour, semble-t-il, très vite les oublier. Depuis 1989, la culture de l'évaluation a remplacé dans les textes réglementaires la "religion de la note", mais les pratiques de terrain semblent sérieusement tempérer le discours officiel. Du collège au lycée, notes et évaluations sommatives résument une écrasante majorité des pratiques, et, de l'aveu même de L'inspection générale de l'Education nationale " *se réintroduit parfois en « doublure » dans le premier degré*<sup>119</sup> " (p. 57). Dans sa thèse, B. Gimonnet constate que 81 % des enseignants du premier degré qu'il a interrogés " *évaluent leurs élèves en leur mettant des notes* "<sup>120</sup>. La sociologie, depuis Bourdieu et Passeron a mis en évidence les mécanismes de sélection et de reproduction mis à l'œuvre dans un système

---

<sup>118</sup> Antibi, A. (2007), *Les notes : la fin du cauchemar ou En finir avec la constante macabre*, Marh'adore

<sup>119</sup> Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche – IGEN, IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005, n° 2005-079

<sup>120</sup> Gimonnet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

scolaire, qui, avant les lois Ferry offrait déjà un grand crédit aux vertus de l'émulation et du classement. Paradoxe de la situation, ce système qui note n'est pas très bien noté dans les enquêtes internationales... En ce sens, on peut s'interroger sur le rapport au savoir, peut-il être fructueux quand l'unique objectif demeure l'obtention de la sacrosainte moyenne ?

## Bibliographie

Antibi, A. (2003), *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore

Antibi, A. (2007), *Les notes : la fin du cauchemar ou En finir avec la constante macabre*, Marh'adore

Barbier, J.-M. (1983). *Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 63

Buisson, F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

Chapoulie, J.M. (2005) *L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n° 105, mis en ligne le 31 décembre 2009.

Compayré, G (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Dir. F. Buisson), Paris, Hachette

Compère, M-M., Pralon-Julia, D. (1992) *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, INRP/Publication de la Sorbonne

De Ketele, J.-M., (1993), *L'évaluation conjuguée en paradigmes*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993

De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Paris, Fernand Nathan.

Demeuse, M., Leclercq, D., Nicaise, J., (2004) *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. in *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

De la Salle, J. B (1823) *Conduite des écoles chrétiennes*, Lyon, Rusand (original publié en 1720)

Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

Endrizzi L., Rey O., (2008), *L'évaluation au cœur des apprentissages*, Dossier d'actualité de la VST, n° 39, novembre 2008

Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir*. Gallimard,

Gimonnet, B. (2007), *Les notes à l'école*, L'Harmattan

Grandserre, S. Lescouarch, L. (2009), *Faire travailler les élèves à l'école – Sept clés pour enseigner autrement*. ESF Editeur

Hadji, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF

Hameline, D. (1989) in *Encyclopedia Universalis*, Corpus n° 9, Paris, Encyclopaedia Universalis

Héry, E. (2005), *Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire*, Carrefours de l'éducation 2005/1, n° 19

Lalande, A. (2006), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1<sup>ère</sup> édition 1926), Paris, PUF

*Le petit Robert – Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1986), Paris, Dictionnaires Le Robert

Lebrun, F. Venard, M, Quéniard J. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome II, de Gutenberg aux lumières, Nouvelle Librairie de France

Littré, E. (1967), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Edition de l'Erable

Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*, Sedrap Education

Mayeur, F. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, de la Révolution à l'Ecole républicaine, Nouvelle Librairie de France

Mialaret, G. (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF

Picoche, J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, dictionnaire le Robert

Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France – 1800-1967*, Paris, Armand Colin

Prost, A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, l'école et la famille dans une société en mutation, Nouvelle Librairie de France

Prost, A. (1982),

ERROR: syntaxerror  
OFFENDING COMMAND: --nostringval--

STACK:

45  
8684  
1