

D'où vient l'actuelle frénésie pour les notes ?

La recherche en didactique a mis en évidence dès les années 1975-1980 un phénomène dont personne ne s'était réellement avisé jusqu'alors. On a ainsi découvert que

« *Le pourcentage d'adultes ayant effectué une scolarité normale et présentant malgré tout des lacunes graves dans le domaine des connaissances de base [était] loin d'être négligeable.* »¹

Non que l'école soit devenue subitement moins performante ou la population scolaire désormais moins « intelligente ». Mais personne n'avait encore songé à mesurer les savoirs réellement maîtrisés au terme de la scolarité, savoirs sanctionnés par des notes chiffrées aboutissant à des moyennes pouvant leurrer les partenaires de l'éducation sur la nature réelle des acquis : les « bonnes » notes peuvent être obtenues sans qu'il y ait forcément garantie d'apprentissage alors que les « mauvaises » n'impliquent guère que la « faute » ainsi homologuée soit rectifiée.

Or le retour des notes (de l'uniforme, des homogénéités...) est à la mode, sans doute comme nostalgie d'une tradition scolaire nourrie des angoisses du temps, mais sans jamais qu'un seul adepte d'une telle régression n'ait apporté à la notation la moindre preuve de validité. Pour autant, l'initiative genevoise pour le maintien des degrés annuels et des notes depuis la 3^e primaire, comme son homologue vaudoise (limitée, elle, au domaine de la notation),² relèvent-elles vraiment du domaine législatif sachant la complexité des questions liées aux techniques d'évaluation ? En matière scolaire, le domaine citoyen ne devrait concerner que les finalités éducatives, même si on ne peut évacuer du débat une préoccupation citoyenne sur un thème aussi universel.

Cela dit, le texte de l'initiative genevoise pose aussi problème dans sa forme. Son article 3, sans doute relatif aux critères d'évaluation dans l'intention implicite de ses auteurs, ne fixe aucun seuil, aucune note de césure chiffrée pour l'opération de promotion (donc aussi de redoublement) qui est prônée à la fin de l'année. Par ailleurs, la teneur de l'article reste particulièrement ambiguë : de quoi l'« évaluation continue, chiffrée » préconisée se compose-t-elle ? De « 1 à 6 » étapes (examens, épreuves...) ou faut-il plutôt croire qu'elle se fonde sur une échelle de valeur allant de « 1 à 6 » ? Les deux interprétations se valent. Mais l'équivoque n'est pas non plus suffisante pour évacuer du débat une telle initiative, fût-elle caduque avant même son éventuelle adoption. De la même manière, on ne relèguera pas au rayon des textes sans valeur législative l'initiative vaudoise analogue parce qu'elle préconise un maintien des notes sans préciser s'il s'agit d'appréciations qualitatives ou chiffrées, distinction que fait le dictionnaire.

Des initiatives hostiles au temps, fidèles aux traditions surannées

Tout simplement, les approximations de ces textes d'initiative reflètent des représentations qui empruntent davantage au sens commun qu'à la réflexion pédagogique. À ce titre, ils ne sont pas seulement anticonstitutionnels, quant à la lettre de leur teneur, ils sont tout simplement illégitimes quant à la nature des finalités éducatives que leur application réclamerait en cas d'adoption.

En effet, préconiser une notation scolaire chiffrée (c'est sans doute bien l'intention implicite des initiants) et des cycles annuels, dans une perspective normative (mais en fonction de quelle norme ? selon quels critères ? On cherchera en vain dans ces textes une quelconque mention à l'axe de référence critérié), c'est se réclamer d'un système éducatif dont les finalités tiennent à la fois de l'école médiévale et des collèges de l'âge classique.

De l'école médiévale pour le respect du cycle solaire annuel, cycle sacré reprenant en boucle la récitation du savoir à incorporer (le fameux « savoir par cœur ») pour faire son Salut ; de l'âge classique pour le respect du système classe-méthode simultanée perfectionné dans les collèges pour

¹ Cité in: GIORDAN André ; DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé 1990 (2^e éd.), p. 29.

² Deux députés fribourgeois ont déposé en septembre 2003 un postulat réclamant la réintroduction des notes à l'école primaire (pris en considération par 101 voix contre 4 et 1 abstention).

l'édification des rejetons de la bourgeoisie aspirant aux valeurs aristocratiques. Ce n'est pourtant plus pour réaliser cela, du moins peut-on l'espérer, que les initiatives actuelles sont plébiscitées. Mais pourquoi donc si le cycle annuel et la notation scolaire ont été inventés pour servir des desseins que ne poursuivent plus nos sociétés ?

Cycle pédagogique + centration sur l'élève, ça date du XV^e siècle !

L'histoire de l'éducation montre qu'à la fin du XV^e siècle, dans un couloir qui va de la Hollande aux Alpes, en passant par Paris ou en suivant le Rhin, jusqu'à Genève, les pédagogues d'un temps qu'ils qualifient eux-mêmes de « moderne », mettent au point un système d'enseignement fondé sur des groupes de capacités, des « classes ».³ La société médiévale, insensible à la psychologie de l'apprenant, cultivait le principe de l'indifférence des âges, et d'ailleurs aussi des sexes et des conditions, avec une école rassemblant au sein du même auditoire des personnes d'âges et d'origines sociales hétérogènes. Il n'y avait d'ailleurs pas de mot pour dire « adulte », au sens actuel, et on passait sans transition de *juvenes* à *senes*. C'est donc au XV^e siècle, explique Philippe Ariès en 1960 déjà, qu'une population scolaire donnée se retrouve avec un même maître, dans un seul local, répartie en groupes de mêmes capacités (une formule que gardera longtemps l'Italie, par exemple). Très vite, chacun de ces groupes est affecté à un professeur particulier, tout en maintenant la structure commune du local commun (l'Angleterre a cultivé cette organisation scolaire jusqu'à la seconde moitié du XIX^e siècle). Enfin, on se met à isoler les groupes avec leurs professeurs dans des salles spécifiques, innovation qui donne naissance à la structure qui est toujours celle de nos classes lorsque ni la réforme de la différenciation (liée à celle du cycle d'apprentissage rompant avec la norme du cycle annuel), ni la réforme de l'évaluation (rompant avec la notation scolaire) n'ont encore fait leur œuvre.

En fait, ce que les rénovations d'aujourd'hui (dans une perspective historique, elles ne sont pas des innovations !) poursuivent, c'est un retour à quelque chose qui se rapproche du système « classe » originel, conçu comme une série de niveaux d'apprentissage que les élèves parcourent à leur rythme, progressant individuellement de groupe en groupe conduit par un plus instruit. Ce processus de « différenciation de la masse scolaire », souligne Ariès, correspondait au XV^e siècle à un besoin nouveau d'adapter l'enseignement du maître au niveau de l'élève, démarche témoignant :

« D'une prise de conscience de la particularité de l'enfance ou de la jeunesse, et du sentiment qu'à l'intérieur de cette enfance ou de cette jeunesse, il existait des catégories. »⁴

Cette centration sur l'élève à qui est dévolue la responsabilité de l'apprentissage est une préoccupation pédagogique ancienne (alors que les initiants actuels la fustigent comme un néo-pédagogisme). On lui a sans cesse opposé le primat du magistère frontal déversant le savoir. Il y aurait lieu de s'interroger sur les raisons de cette mainmise de la transmission sur la construction. Je dirais simplement que le système classe-méthode simultanée circonscrit un réel pouvoir, pour l'enseignant et pour l'institution. En effet, un tel système ne réclame qu'une maîtrise professionnelle finie, acquise en reportant l'habitus scolaire de sa propre scolarité. Il ne nécessite donc aucune formation particulière. Cela fonctionne depuis plusieurs siècles en pérennisant la commodité d'un système éducatif qui a pour lui la force de l'habitude. La centration moderne sur l'élève, à la fin du XV^e siècle comme au début du XXI^e, suppose au contraire une maîtrise professionnelle infinie qui s'acquiert au prix d'une analyse des habitus et d'une expérimentation didactique.

Ainsi, la pédagogie moderne de la « classe » devient au XVI^e siècle un moyen de tenir les enfants à part, séparés de la société des adultes, afin d'en dresser la sauvagerie. L'indifférence médiévale à l'âge s'estompe au profit d'un rapport, imprévu à l'origine, entre la structuration des capacités et celle des âges. Un rapport qui mettra du temps à se fixer – au début du XIX^e siècle en tous cas le processus est généralisé – avec la loi d'airain de la volée déterminant une correspondance étroite entre âge et « classe ».

³ ARIES Philippe, « Origine des classes scolaires », in : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris Seuil 1973 (1960), pp. 194-195.

⁴ ARIES Philippe, p. 194.

Examen + notation chiffrée + cycle annuel, ça date du XVII^e !

Le principe initial des groupes de capacité a donc très vite été enfreint, en particulier par la généralisation de la méthode simultanée : l'application du programme à une volée entière, distribuée en « classes » de trente élèves rangés pour être soumis simultanément à l'explication frontale et à l'exercice, prime dès lors sur les apprentissages accomplis par chaque élève individuellement, l'examen passé simultanément permettant de sanctionner l'échec par un redoublement et de récompenser la réussite par une promotion, annuellement, en comparant les notes obtenues par chacun, traduites en « rang », ancêtre de la moyenne.

Désormais, c'est donc bien l'année, le bon vieux cycle solaire du déroulement rituel du programme, et non le temps nécessaire à un apprentissage qui (re)détermine au sein de la classe soumise à la méthode simultanée l'unité temporelle de progression, dans un cadre stimulant humiliation et gratification, par un travail sur l'âme de l'élève et non plus sur son corps par le châtiment corporel. Toute une économie scolaire efficace et commode prend son essor grâce au point, puis à la note et bientôt à la moyenne et au palmarès. C'est donc aussi ce type de « classe » qui rend possible un classement normatif des résultats par rapport au meilleur élève du groupe ou par rapport à une note de césure, et non pas le critère de la maîtrise de l'apprentissage réalisé individuellement, en référence à un objectif (une compétence exercée dans le cadre d'un savoir).

Même si certaines méthodes « mutuelles » du tournant du XIX^e siècle, telle celle du Père Girard à Fribourg, tenteront de retrouver l'idéal originel de la « classe », avec ses niveaux d'apprentissage individualisés, c'est bien le système classe-méthode simultanée qui l'emporte en particulier en France et dans les cantons romands, jusqu'aux propositions de l'éducation nouvelle des années 1920 ou de la pédagogie de maîtrise du dernier tiers du XX^e siècle.

Des initiatives régressives

On mesure ainsi la régression qu'opèrent les initiatives sur les notes à l'échelle historique. On admettra que ce type de réaction, conjoncturelle, n'est pas commandé par la simple irritation (bien compréhensible) que suscitent les ratés de telle ou telle rénovation scolaire. Mais l'art est difficile n'est-ce pas, et l'axe critérié ou la fonction formatrice réclament infiniment plus de métier que la pratique spontanée de l'examen classique que nos maîtres appliquent encore, par simple psittacisme, sans guère s'interroger sur la nature du système et de ses résultats, sur ses biais... Qui parmi les adeptes des initiatives s'est-il jamais penché sur la validité des systèmes dont il réclame le retour ?

Je postule que ce type de réaction réagit plutôt à un sentiment diffus, mais bien réel, de perte d'identité (l'aspect archi-connu d'un métier qui a perdu de sa considération) et surtout de perte de pouvoir (mais pas n'importe quel pouvoir : celui justement de noter des copies, sachant qu'elles ont une part déterminante dans la sélection scolaire). Sauf à critérier les données d'examen, bien entendu, mais c'est un travail auquel tous les enseignants ne se livrent pas volontiers, ou en tous cas c'est un travail dont l'adoption de l'initiative, pourraient être tentés de croire les initiants, reporterait l'astreinte. Mais la principale raison qui préside à l'affection qu'on éprouve souvent pour la note (quand bien même la plupart d'entre nous ont souffert comme élève de ses effets délétères) réside dans la croyance en ses vertus (jamais prouvées) de clarté et d'exactitude.

La note un mensonge, la moyenne un leurre ?

Or il est sans doute plus facile de convaincre que certaines Préalpes sont le résultat de couches marines fossilisées charriées en nappes par dessus les Alpes que de convaincre que la note peut être un mensonge et la moyenne un leurre. De jeunes professeurs en formation ont récemment voulu déterminer ce qui fait un enseignement « réussi ». Responsables de leur problématique, après avoir examiné la part de l'élève, puis celle du maître et enfin celle de l'institution, ils sont tombés en arrêt sur celle que pourrait jouer le système d'évaluation. Au terme d'un parcours véritablement initiatique

qui les a conduits à examiner leurs conceptions premières en les confrontant à celles de la recherche en docimologie, ils ont été amenés à réviser entièrement l'idée qu'ils se faisaient de la note, système réputé fiable, sûr, compréhensible par tous... ainsi que le véhicule d'ailleurs le sens commun repris dans l'argumentaire des initiants. Leur conclusion débouche sur une liste de 31 « vices » et autant de raisons d'abandonner un système dont ils se disent stupéfaits de l'inanité, alors qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'en mesurer les limites jusqu'ici.

Pour parvenir à une telle conversion, il faut un travail de construction du savoir, la mise à plat de sa propre conception, l'examen des résultats obtenus par la recherche dans le domaine étudié (d'où le rejet irrationnel de toute expertise par ceux qui craignent les révisions déchirantes), une reformulation au sein d'une synthèse qui mette en évidence les modifications des représentations premières... bref, tout ce que redoutent (logiquement) les adeptes de la notation scolaire. Une démarche refoulée parce que sans asséner d'explications, le constructivisme tant abhorré des partisans de la notation chiffrée et du cycle pédagogique cultive une forme d'appréhension du réel qui les perdrait s'ils s'y adonnaient. En se repliant sur les modalités d'un système suranné, inventé pour opérer la sélection d'une élite (et à ce titre efficace si l'on accepte un risque d'erreur de 30%), non pour former les classes d'âge d'aujourd'hui aux compétences complexes dont a besoin la société, ils pensent peut-être sauver quelque chose d'un pouvoir qui leur donne l'illusion d'être meilleurs que leurs propres élèves.

En attendant, dans l'hypothèse d'un triomphe annoncé du sens commun, il faudra donc continuer à sacrifier aux normes de la sacro-sainte notation chiffrée, donc à livrer nos enfants au bon plaisir de leurs correcteurs. Et sans garantie qu'ils ne maîtrisent vraiment des savoirs bien notés ou qu'ils aient corrigé des « fautes » sanctionnées. Sans garantie surtout d'avoir acquis pour la vie une capacité à évaluer leurs propres performances.

La notation scolaire normative, comment ça marche, concrètement ?

Prenons un exemple réel, tiré de la pratique coutumière, dans une discipline présente à tous les niveaux de la scolarité.

« Qu'est-ce que le Tiers État? C'est un pays comme la France où la majorité des gens sont pauvres ».

En répondant cela, un élève a obtenu 1 point sur 2 : la moitié ! Telle est la valeur accordée à la représentation d'une notion abordée en leçon dialoguée, donnée « à apprendre » du cahier en vue de l'examen. Pour du faux, la « moyenne » n'est pas loin. 50% des points font en effet 3.5, tout près du 4 qui est encore à 40% du sommet de l'échelle 1-6 : un niveau d'exigence peu significatif, bien que la branche puisse représenter, souvent, une tâche lourde pour l'élève et l'enseignant. C'est pourquoi on « réussit » en histoire, sans forcément « apprendre », et il serait mal vu qu'une classe n'y obtienne pas une « bonne » moyenne. On peut –on pouvait– ainsi « rattraper » une branche « éliminatoire » à l'aide de deux branches « secondaires ».

En fait, notre élève devrait recevoir un 6 de logique formelle : « Bien sûr, le tiers c'est la majorité et puisque le prof a dit qu'un « État », c'est un pays et qu'en France la majorité des gens étaient pauvres, donc... » C.Q.F.D., moyennant une confusion supplémentaire en mathématique entre « tiers » et « majorité ». Toute erreur a sa logique propre et l'élève réclamera au moins quelque chose pour avoir rendu quelque chose dans sa copie. Toute « faute » lui est donc à moitié pardonnée !

Une discipline enseignée qui en reste là n'est pas même dotée de la didactique la plus élémentaire puisque la représentation est sanctionnée (notée) au lieu d'être traitée : le savoir est transposé en un rudiment promis à l'accessit, fût-il restitué aléatoirement. Même s'il recopie la bonne définition sur la copie avant de l'envoyer à la corbeille, on ne sera jamais certain que l'élève ait bien corrigé son erreur et « appris ». Peu importe puisqu'il a une note, une marque de son travail perçue par le sens commun comme « claire ». Et d'ailleurs, ne faut-il pas que le programme continue ?

Pire : confié à une vingtaine de correcteurs expérimentés, l'évaluation de cet item aboutit à l'attribution d'un taux de réussite variant entre 0 et 75% ! Pour certains, une telle réponse ne vaut rien (0 point), pour d'autres elle est plutôt correcte (entre 1.25 et 1.5 point), pour d'autres encore elle est plutôt erronée (entre 0,25 et 1 point). Il en va de même pour chacun des 14 autres items de l'examen.

On voit bien qu'une note est un quotient scolaire aléatoire. Il résulte d'une division de la somme des points par le barème, véritable échelle de valeur que chaque correcteur attitré fixe pour chaque examen. Une note est donc le fruit d'une série de micro-évaluations subjectives dont les effets cumulatifs à la hausse ou à la baisse, toutes obtenues par déduction d'un nombre de points équivalent à la gravité des « fautes » commises, se compensent, s'annulent... en fonction de l'image que le correcteur a de l'élève, de la place de la copie dans le lot, du moment de la correction... Représenté graphiquement, l'ensemble des notes de la classe révèle une courbe de Gauss centrée sur le seuil de suffisance ou sur le seuil d'excellence, selon la discipline, la section... À la fin, les notes n'ont donc de signification que relativement aux normes culturelles que le correcteur croit devoir tirer du système éducatif qui l'emploie. Inconsciemment ou non, celui-ci fait un raisonnement : « On est en histoire, il faut donc une certaine indulgence ; étant donné que j'ai quelques bons élèves, quelques mauvais et une masse de moyens, les meilleurs doivent arriver à 5.75, sauf exception, les plus mauvais à 3, et donc il faut parvenir à une moyenne de classe d'environ 5 puisque c'est une section étude... ».

La pratique systématique et souvent frénétique de la notation scolaire traditionnelle pousse à l'obtention d'un résultat socialement agréé, indépendamment des performances des élèves par rapport à la véracité des notions enseignées. Et parmi les représentations communes universellement partagées il y a la confusion entre aptitudes et capacités scolaires : un correcteur non averti inférera spontanément les résultats de sa classe aux normes qu'il projette de sa conception du monde sur sa classe, sans considération des performances que pourraient atteindre ses élèves s'ils étaient soumis à une évaluation formative, c'est-à-dire critériée. Parmi de telles normes, il y a la croyance dans la vitesse d'exécution d'une tâche, la spontanéité à deviner les attentes de l'enseignant, le respect intangible d'un contrat implicite... comme autant de marques d'intelligence donc de réussite scolaire. L'excellence attendue peut donc être obtenue sans garantie des apprentissages réellement effectués. C'est ainsi que l'enseignement indéfectiblement lié à la notation traditionnelle court le risque de fonctionner. Est-ce cela que les adeptes des initiatives favorables au retour des notes plébiscitent, sans doute inconsciemment, en revendiquant leur exactitude et leur clarté ? Le message peut être clair, certes (chacun saisit la signification d'une échelle de valeur chiffrée), mais pour la transmission d'une information sur les apprentissages obtenue de façon aléatoire et subjective, donc trompeuse !

On comprend mieux pourquoi la recherche a beau jeu de conclure que la didactique soit à ce point sinistrée et la notation scolaire normative à ce point absurde chaque fois qu'une pratique éducative sacrifie à un tel sens commun hérité. Des philosophes (faut-il dire philosophistes ?), de leur côté, ignorants des sciences de l'éducation mais récupérant la frénésie populiste pour les notes, ont dès lors beau jeu de traiter les chercheurs d'« expertocrates » et les enseignants plus intéressés aux apprentissages réellement opérés par leurs élèves qu'au classement qu'ils pourraient en tirer, de « pédagogistes » !

Pierre-Philippe Bugnard

Historien de l'éducation, Universités de Fribourg et Neuchâtel

Quelques documents pour comprendre la genèse de la notation scolaire classique

De tout temps, l'inanité de la notation scolaire a été reconnue (2003 et 1805) :

« L'engouement pour l'orthographe vient du fait qu'il s'agit d'un jeu. Pour beaucoup d'entre nous, à l'école, la dictée était une corvée. Ici, c'est le contraire. Il n'y a pas de sanction, pas de note. (...) Les jeunes s'y intéressent parce que la dictée est extraite de sa langue d'épreuve. »

PIVOT Bernard (à propos de sa fameuse « Dictée »), *Le Matin Dimanche* 09.11.2003.

« Ignore-t-on le temps qu'on leur fait perdre à repasser, pour le dire, à rabâcher sans cesse la matière d'un examen, pour se tenir en haleine et se préparer à répondre en même temps sur tout ce qu'ils ont appris ?

Croit-on que le dégoût qui suit nécessairement un travail aussi monotone n'arrête pas le plus souvent le progrès des jeunes gens au terme où finit leur examen, ne les porte pas quelquefois à se débarrasser promptement la tête des connaissances qu'ils n'ont péniblement acquises que pour en faire parade un seul jour...

Beaucoup d'entre eux, guidés quelquefois par leurs maîtres, étudient les habitudes des examinateurs, cherchent exclusivement ce qui peut abrégé et adoucir l'épreuve qu'ils doivent subir. »

LACROIX F., *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*, 1805.

Pour autant, analyse-t-on suffisamment l'efficacité d'un tel système ?

« On sait quelle a été la prolifération des examens et des concours, et, en raison de l'accroissement continu des dépenses de temps et d'efforts qu'ils exigent, on peut se demander dans quelle mesure leur rendement les justifie. »

PIÉRON Henri, *Examen et docimologie*, 1969

Il n'y a pas si longtemps, l'obstacle essentiel à la suppression des châtiments corporels était perçu comme un manque d'éducation familiale :

« Bannir les châtiments corporels, cette idée si humanitaire, si progressiste qu'elle paraisse, procède d'un raffinement de mœurs qui n'est pas encore de notre temps. On pourra en reparler quand toutes les familles, plus conscientes de leur devoir, rempliront toutes leurs obligations en matière d'éducation de leurs enfants. »

Un régent, dans *Le Jura* du 21 mars 1901

Quel serait donc aujourd'hui l'obstacle principal du passage de la note à l'évaluation ? Nos ancêtres ont eu à résoudre le passage des châtiments corporels à la notation. Nous avons à résoudre celui de la notation à l'évaluation.

CINQ DOCUMENTS POUR ILLUSTRER LES ETAPES VERS L'INVENTION DE LA NOTATION ENTRE LES XVII^E ET XVIII^E SIECLES.

1. a. Récompenser au lieu de châtier : de l'atteinte au corps à l'atteinte à l'âme

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

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

b. Infliger une pénitence à l'ignorant : du châtiment corporel à la pénitence

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

J. B. de la Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, 1720

2. Instaurer une économie chiffrée de privilèges et de pensum : l'invention du point

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

J. B. de la Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, B.N., Ms 11759

3. a. Du classement au bulletin scolaire : l'invention du rang

Pension du collège royal de Cahors (vers 1780)

« M. Féval.

Mœurs et religion: excellentes.

Caractère: excellent; trop timide.

Classe: troisième.

Places: sur 52 écoliers (mois de novembre, décembre et janvier)

Thème: 27^e, 39^e, 35^e, 26^e.

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

Vers: 44^e, 26^e.

Application: il travaille.

Santé: bonne, à ses engelures près.

Signé: *Bonnassières, Bessières.*»

COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850)*, 1985, p. 230.

b. Du classement au pouvoir discrétionnaire de la statistique

Palmarès d'une troisième au Collège jésuite de Caen (1674-1675)

	Nombre	%
Excellent (<i>optimum</i>)	38	20.8
Bon (<i>bonum</i>)	41	22.4
A de l'esprit (<i>valet ingenio</i>)	7	3.8
2	2	1
1	1	0.6
moyen (<i>mediocre</i>)	57	31.1
lent (<i>tardum</i>)	8	4.4
incisif (<i>acutum</i>)	1	0.6
subtil (<i>subtile</i>)	2	1
sans indication	25	13.7
mort en cours d'année	1	0.6
	183	100

Conclusion de l'historienne de l'éducation sur le niveau de cette classe :

«Une tête de classe forte d'un cinquième, suivie d'un quart honorable. La moitié de la classe suit avec difficulté.»

COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850)*, 1985.

Et voilà : noté (du point à la note chiffrée, le pas est vite franchi), donc rangé et classé (la note infère la moyenne, puis le classement)... donc gratifié ou déprécié socialement... l'élève connaît son sort, son rang... et ses parents aussi, grâce à la notation scolaire. Quel besoin aurait-il dès lors de rectifier ses erreurs si manifestement la dévalorisation due à un classement médiocre ne le ferait pas progresser, ni l'accessit d'un classement honorable ne lui garantirait la maîtrise d'un apprentissage ?

On le voit, le système de la notation est lié à un contexte éducatif qui vise à faire accepter à chacun sa condition dans la société d'ordres (et pour la plupart, cela équivaut à accepter une condition subalterne, sans perspectives sociales).

La société démocratique plurielle réclame que le système éducatif forme chacun à la responsabilité et à l'autonomie par l'évaluation de ses propres performances, relativement aux critères d'une formation, non plus relativement au déroulement inexorable d'un programme et aux résultats de pairs pris en modèles.