

LES ÉLÈVES FACE À L'ÉVALUATION : DE L'IMPRÉVISIBILITÉ À L'OPACITÉ

Anne BARRÈRE
Université de Lille 3 – PROFEOR

Le processus de massification de l'enseignement scolaire a conduit à une dramatisation des enjeux sociaux du travail scolaire. Le travail fourni à l'école est à la base d'un parcours qui au total décide largement de la position sociale future. Si l'on observe aujourd'hui une baisse tendancielle du rendement économique des diplômes, et en particulier du baccalauréat, ce phénomène ne réduit en rien, bien au contraire, la nécessité, pour chacun, de l'obtenir : le baccalauréat protège malgré tout du chômage et il protège surtout des emplois d'ouvriers¹. Ainsi, la majorité des élèves choisissent des études longues, même en l'absence de projets bien définis. Mais le baccalauréat est aussi un enjeu social qui rétroagit et diffuse en amont dans les itinéraires qui y conduisent. L'ensemble des filières se constitue en ensemble hiérarchisé, structuré vers le haut par la domination de la filière S, et vers le bas, par la mauvaise réputation des filières professionnelles. L'accès des lycéens de milieux populaires au baccalauréat a bien davantage concerné les sections techniques du baccalauréat général, ainsi que le baccalauréat professionnel, que la série scientifique. L'orientation dramatise ainsi le travail scolaire en le sanctionnant éventuellement par une bifurcation ou un infléchissement de parcours².

-
1. Stéphane Beaud et Michel Pialoux constatent que les familles ouvrières, aujourd'hui, connaissent mieux les hiérarchies post-bac que les sections des lycées professionnels, tant leurs attentes face à l'école sont synonymes d'évitement de ces derniers. Cf. Beaud S., Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.
 2. « Travaillez, sinon vous serez orientés », cette formule de Prost résume effectivement très bien le mot d'ordre latent dans les lycées à partir des années soixante-dix. Cf. Prost A., *L'éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 65.

Dans le même temps, la pression évaluative s'exerce au quotidien³, lors de contrôles et de devoirs qui fabriquent des moyennes par matières, puis des moyennes générales qui sont les bases chiffrées des passages, orientations et redoublements. Les notes sont le quotidien de l'élève : une note tous les deux jours au lycée⁴, et sans doute bien davantage au collège ! S'il arrive que le travail régulier soit noté au travers de préparations ou d'exercices, le poids de ce type d'évaluations apparaît relativement faible sur l'ensemble d'une année. Ce sont les devoirs réalisés à la maison, en temps libre, ou au contraire en classe en temps limité qui forment la colonne vertébrale des moyennes. Une part de l'activité scolaire se joue alors dans le rapport à cette évaluation ordinaire qui cependant finira par fabriquer un parcours scolaire individuel plus ou moins favorable à la réussite d'un « bon baccalauréat », à la poursuite de « bonnes études ».

Mais si, structurellement, la note échappe à l'élève, si elle est donc dans tous les cas imprévisible, elle l'est malgré tout à des degrés différents, en fonction des contextes individuels et collectifs de la scolarité des élèves. Dans certains cas, s'installe une véritable opacité du jugement scolaire, et de ses conséquences, qui paraît hypothéquer à la fois la maîtrise qu'a l'élève de son propre travail, mais aussi celle qu'il peut avoir de ses projets d'avenir. La surprise relative, toujours possible, de la note attribuée se transforme en épreuve scolaire majeure, dans un parcours qui se nimbe alors d'une sorte de brouillard institutionnel. C'est ce processus que nous voudrions essayer de cerner ici, d'abord en nous attachant aux sources individuelles d'un tel phénomène, puis à la manière dont il est construit institutionnellement dans des contextes scolaires différenciés, enfin en essayant d'en proposer une vision plus synthétique, articulant les deux aspects.

L'ÉLÈVE FACE À LA NOTE : DE L'AUTO-ÉVALUATION QUALITATIVE À L'ÉQUIVALENT-TRAVAIL

Si l'élève est rarement sûr à l'avance de sa note, une bonne part du sentiment de maîtrise scolaire réside précisément dans sa capacité à l'anticiper, et donc à s'auto-évaluer avant que ne s'exprime le jugement professoral. Cette auto-évaluation consiste à s'appliquer à soi-même les jugements normatifs sur une prestation scolaire, dont les critères sont explicités par l'enseignant lors de la présentation des contrôles, et d'une manière générale lors de l'ensemble de la rencontre pédagogique. Mais force est de constater qu'à cette auto-évaluation qualitative, qui suppose une bonne compréhension des attentes, se substitue souvent une manière plus quantitative de s'évaluer qui fait intervenir alors le mérite scolaire, ramené la plupart du temps à l'auto-évaluation d'une somme de temps et d'efforts consacrée au travail scolaire.

3. Rappelons que prévalait antérieurement un système de compositions écrites trimestrielles, progressivement remplacées par du contrôle continu.

4. Nous nous baserons largement dans cet article sur les conclusions de notre recherche sur les lycéens, enrichie de lectures d'autres enquêtes. Pour les résultats complets de la première, cf. Barrère A., *Les lycéens au travail*, Paris, P.U.F, 1997.

Compréhension et incertitude des normes du travail scolaire

Le travail scolaire au lycée, et plus particulièrement les devoirs et contrôles, qui en sont la partie évaluée, est aussi un ensemble de tâches prescrites par les programmes, dont on peut synthétiquement dire qu'il se définit à la fois par une rationalisation, par la définition d'un certain nombre d'objectifs et d'acquisitions précises, y compris méthodiques et par un enrichissement qui tente d'amenuiser la part des automatismes au profit d'une reconstruction individuelle et intelligente des savoirs.

En effet, d'un côté, les tâches scolaires sont de plus en plus exigeantes et intelligentes. Elles font de moins en moins appel à la mémoire ou à la répétition et l'imitation, ou encore à l'application systématique de formules et de procédés, pour au contraire laisser une plus grande place à ses capacités de se servir de connaissances considérées comme des outils de réflexion. Les exemples abondent et peuvent être pris dans la totalité des disciplines enseignées au lycée⁵. D'un autre côté, ces exigences conduisent également à une volonté de techniciser le travail scolaire, de doter les élèves de méthodes et d'outils de travail, tout autant que d'un certain nombre de connaissances. La multiplication des règles est apparue comme un moyen de rendre plus explicite une communication pédagogique débarrassée par un contrat didactique clairement établi, de toute connivence culturelle favorable à une petite frange d'élèves. Là encore les exemples sont nombreux⁶. Mais en se formalisant techniquement, les tâches scolaires deviennent, toujours davantage,

-
5. En histoire, il s'agit de mettre en place « quelques-uns des concepts fondamentaux pour la compréhension du monde moderne » : la matière doit faire acquérir tout un outillage mental mais aussi la « capacité à construire une problématique et à saisir la multiplicité des causes dans les sciences humaines ». Cf. Allieu N., « De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire », in Develay M. (sous la dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, E.S.F., 1992. En physique, dans les années 1960-70, la Commission Lagarrigue, chargée de la modernisation de l'enseignement de la physique inclut la conception de modèles simples dans la résolution des problèmes afin d'éviter que tout ne se résume à l'application de formules plus ou moins bien comprises. Par ailleurs, l'épreuve traditionnelle du baccalauréat sous forme de question de cours devient une série d'exercice diversifiés où « des propositions diverses sont émises au sujet d'une situation expérimentale à accepter ou à réfuter en justifiant les réponses ; des références sont faites à des montages expérimentaux précis, on demande de déterminer le contenu d'une "boîte noire", à partir d'indications expérimentales ». Cf. Hulin N., « Le problème de physique aux XIXème et XXème siècles. Forme, rôle et objectifs », *Histoire de l'éducation*, n° 54, mai 1992.
 6. En lettres, l'explication de textes devient « méthodique » ou « analytique ». Pour lutter contre l'« impressionnisme » des anciennes méthodes, suspectes d'accorder trop de place à la familiarité des élèves avec les oeuvres, on privilégie la transmission d'un certain nombre d'acquis hérités de la critique moderne des textes et on apprend par exemple le schéma narratif mis en place par l'école structuraliste. Un exercice d'une extrême complexité dans son projet, comme en témoignent les instructions officielles, qui ne parviennent à le définir que par la négative : « 1.Elle rejette la paraphrase. 2. Elle ne mime pas passivement, le développement linéaire du texte. 3.Elle n'attribue pas à l'auteur, à priori, une intention. 4. Elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés. 5. Elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques... ». Cf. Bulletin Officiel du 7 Février 1987. A partir du baccalauréat 2002, et en vertu du procédé précédemment décrit de déstandardisation des tâches, les élèves auront à choisir entre cet exercice et des travaux « d'écriture plus personnalisés et expressifs », une revendication de longue date du Groupe Français d'Education Nouvelle.

auto-référentielles, et coupées en partie du sens qui leur viendrait de l'extérieur de l'école, par exemple, pour les langues, de la nécessité de parler avec des étrangers, ou pour les mathématiques, celui d'arriver à un calcul exact. Réaffirmant la spécificité du rapport scolaire au monde, cette technicisation repose alors en partie les problèmes de motivation qu'elle était censée résoudre. En informant le quotidien lycéen, par l'intermédiaire des prescriptions enseignantes, ces caractéristiques structurelles se traduisent par un certain nombre de difficultés des élèves à bien percevoir les attentes enseignantes. Au lycée, on peut repérer trois grands types de désaccords.

Désajustement

Le premier problème des élèves est celui du sujet du devoir, qui renvoie de manière sous-jacente à un certain nombre de connaissances, et pas à d'autres. Au pire, le fossé est total entre le matériel d'informations « livré en cours » et l'utilisation à en faire. Ainsi, l'enrichissement des tâches scolaires se traduit pour les élèves par un désajustement entre les connaissances considérées comme des outils et le devoir qu'il faut produire. Ils replacent alors en perspective les demandes du collège et celle du lycée et s'accordent sur le constat d'un plus fort ajustement au collège⁷, où avoir bien appris le cours était jugé comme suffisant. Désormais, il ne faut pas « coller » son cours, sous peine de risquer le « hors sujet », une pathologie scolaire fréquente que les lycéens définissent comme le fait de témoigner de connaissances hors de propos ainsi que le dit de manière lapidaire, cette lycéenne de seconde : « On a les bonnes réponses mais pas aux bonnes questions. » Les élèves imputent bien souvent le « hors sujet » aux méfaits de la mémorisation par cœur, qui devient alors une sorte de piège. Mais il renvoie bien sûr, dans les matières littéraires, aux implicites des sujets, qui restent souvent, malgré les corrections, bien mystérieux.

En fait, le langage du hors sujet recouvre, plus globalement que ce qu'entendent généralement les enseignants par là, l'inadaptation globale des connaissances et du devoir. Mais témoigne aussi de l'impossibilité de la part des lycéens de mettre des mots plus précis sur l'inadéquation entre la demande et la réponse qu'est un mauvais devoir.

L'incertitude de la règle

Si les mathématiques sont considérées comme moins désajustées que les matières littéraires c'est que la méthode, en général plus impérative, paraît une manière sécurisante de combler le fossé creusé entre le sujet du devoir et le cours. Et la méthode obligatoire, la technicité du travail scolaire sont bien perçues par les élèves qui, lorsqu'ils parlent de leur travail, font constamment référence aux plans,

7. On peut faire l'hypothèse que ce désajustement est progressif tout au long d'une carrière scolaire. En effet, en troisième bien davantage de collégiens qu'en sixième répondent qu'il ne suffit pas d'apprendre pour avoir une bonne note, cf. Stefanou A., *Les méthodes de travail des collégiens. Les dossiers d'éducation et formation*, n° 96, décembre 1997, p. 23.

paragraphes et sous-parties, à la démarche à suivre. Dans un journal de bord d'élève de terminale STT par exemple, cette technique elle-même est, de manière révélatrice, l'intitulé du devoir, puisqu'un travail de philosophie sur Pascal est appelé « thème-thèse-plan » : la formalisation est ici confondue avec le devoir lui-même. Mais pourtant, les élèves ont du mal à se rendre compte clairement du degré de formalisation demandé, à donner une signification précise à ce que les enseignants appellent souvent globalement « manque de méthode ». Certains en restent à des formulations très générales, il faut classer ou être clair, et de toutes façons faire un plan. Pour d'autres au contraire, qui semblent presque faire surenchère par rapport au discours enseignant, la longueur des différentes parties peut être un critère décisif d'évaluation dans un devoir, comme peut l'être le fait de ne pas avoir appliqué la même démarche que l'enseignant pour arriver au résultat, même s'il est correct.

Technique et expressivité

La dernière difficulté à l'œuvre dans la production des devoirs lycéens concerne essentiellement les matières littéraires mais elle est suffisamment présente dans le discours des élèves pour mériter une analyse à part entière. Le fait précisément qu'elle ne concerne guère les mathématiques et les sciences importe cependant pour resituer ces matières, non seulement dans un système de sélection mais dans un rapport au travail. Dans les matières littéraires, les lycéens sont amenés à revendiquer une expression personnelle ou des idées là où finalement ne sont exigées, malgré les apparences institutionnelles puisque nombre de sujets littéraires demandent officiellement un avis propre ou une opinion, que des reformulations plus ou moins habiles de discours déjà formalisés en cours, présentées de manière personnelle. Les demandes enseignantes prêtent alors à malentendu : le jugement critique demandé se confondant avec le désir d'authenticité et d'expressivité adolescents. L'impératif du devoir personnel, qui correspond dans l'imaginaire enseignant au stéréotype du devoir « brillant » vient brouiller les normes explicites de production scolaire. Jusqu'où et comment faut-il s'« exprimer » ? La question est, pour tous les lycéens, largement problématique, et peut être un facteur de démotivation aigu lorsqu'on s'est investi personnellement dans un devoir mal évalué.

Réactions lycéennes

Bref, le travail scolaire est alors la réunion d'impératifs techniques éclatés qu'il s'agit de concilier. Mais le doute est parfois profond quant à leur importance réelle. La « standardisation » des productions demandées apparaît trop imprécise pour être un facteur de sécurisation dans le travail. Alors qu'elle pourrait délivrer partiellement d'un certain nombre d'implicites, elle est loin de le faire, puisque les normes ne sont jamais assez poussées pour permettre une auto-évaluation qui guiderait le travail, et aussi parce qu'elles ne sont jamais unifiées entre les matières, voire, pour une même matière, entre les enseignants. En fait, elle ne permet jamais de répondre au désajustement à l'œuvre entre les connaissances et les restitutions, mais juxtapose ses difficultés propres à celles du repérage des « bonnes » connaissances. Le travail scolaire au lycée peut alors apparaître, du point de vue lycéen, comme l'enjeu d'un

procès latent de demande de standardisation accrue du travail scolaire. Les lycéens rêvent en effet d'un meilleur ajustement des notes aux connaissances elles-mêmes, ou d'une technicité scolaire plus radicale, qui ferait du plan ou du respect de certaines procédures des critères fiables d'évaluation. Face au procès constant de personnalisation du travail scolaire, du collège au lycée, ils cherchent alors des repères plus objectifs.

Patrick Rayou montre les efforts d'adaptation des élèves à une étape précise de ce processus, le passage du français de seconde et première à la philosophie de terminale. A partir de l'analyse de copies de dissertation de philosophie, il montre comment les élèves restandardisent en quelque sorte l'épreuve. Ils commencent par choisir entre deux types différents et stéréotypés d'introduction, l'un que l'auteur appelle « éternitaire », l'allusion à un passé éternel du problème posé, l'autre, « gardien de musée » faisant appel à des auteurs canoniques. Puis ils introduisent un certain nombre d'exemples et de morceaux de cours tirés du programme de l'année, disposent un certain nombre de connecteurs logiques donnant l'apparence du raisonnement, exposent plusieurs points de vue entre lesquels ils choisissent, pour finir et non pas pour conclure, de manière convenue, et sans raison apparente. Ce qui est impossible à standardiser, le saisissement personnel du sujet sous forme de problématique, est contourné par ce que Rayou appelle une logique de « résonance », associant les éléments précédents par une logique d'échos sémantiques⁸. Ces copies ont toutes les chances de se voir qualifiées de confuses et maladroites par le correcteur mais seront sans doute jugées moyennes et gratifiées d'une note de 8 ou 9, au vu des éléments de cours qui témoignent que l'élève a appris, et a joué le jeu avec un minimum de conscience et de sérieux scolaire. A cet égard, les inflexions réalisées plaident aussi pour une meilleure rémunération des efforts que supposent la révision du cours, la connaissance des exemples, en-deçà de la satisfaction de l'exigence d'une problématisation philosophique.

L'auto-évaluation quantitative

Au-delà de cet exemple précis, les élèves accordent une importance décisive à la somme de travail fournie comme critère d'évaluation minimal et par défaut, d'autant plus que les enseignants y font constamment référence. Cette auto-évaluation émerge surtout chez les élèves faibles, globalement ou dans une matière donnée puisqu'elle s'impose d'autant plus que l'absence de maîtrise des normes scolaires leur interdit un autre type d'anticipation du verdict. Elle a l'avantage de la simplicité et elle s'accorde en profondeur avec le discours consensuel de l'institution. Si les élèves comprennent bien que l'efficacité du travail ne peut être que la réunion d'une qualité et d'une quantité d'efforts fournis, la multiplicité et parfois le flou des critères qualitatifs vont finir par autoriser une représentation strictement quantitative du travail scolaire.

8. Rayou P., *La dissert de philo*, Rennes, P.U.R., 2002.

A travail égal, note égale ?

Le travail entre, d'après les lycéens, dans l'évaluation scolaire au même titre que l'acquisition des connaissances, et même en proportion légèrement supérieure. Les élèves interrogés dans l'enquête⁹ pensent dans leur grande majorité que le travail qu'ils fournissent est (de peu, certes, mais la réponse n'en est pas moins étonnante) ce que mesure en priorité la note. 68,5% des lycéens choisissent effectivement le « travail », 64% répondent les « connaissances », la proportion des élèves ayant choisi les deux réponses simultanément apparaissant également considérable. Le lien entre travail et réussite scolaire est confirmé lorsque les élèves répondent non plus sur la composition de la note en tant que telle mais sur les facteurs qui interviennent dans la réussite des autres élèves. 43% des lycéens expliquent les meilleurs résultats des autres élèves en termes de travail, qu'il s'agisse du volume de travail ou de l'organisation du travail.

En effet, le travail est l'injonction professorale première ainsi qu'en atteste la lecture des bulletins et les témoignages lycéens ; corrélativement, le « manque de travail » des élèves est la première explication des difficultés scolaires. Il est une manière commode pour les enseignants de suspendre le débat sur l'échec scolaire afin de faire fonctionner au jour le jour le système, et de ne pas aborder le problème des capacités individuelles et de leur inégalité ou bien celui des ressources socioculturelles familiales.

Mais en la matière, pour les enseignants comme pour les élèves, les propos deviennent vite normatifs et la description de la réalité cède rapidement la place à la profession de foi. On affirme alors la transparence de la réussite scolaire et la proportionnalité stricte de la progression des notes. La compétition par le travail est la définition même de la justice scolaire : « Au lycée, il y a des choses qui sont justes : les élèves, s'ils le veulent ont la possibilité de travailler, ça c'est juste. » A travail égal, note égale, tel est le support légitime, le dogme officiel du travail scolaire. L'expression des lycéens se fait d'ailleurs volontiers proverbiale, l'impersonnalité est la marque de l'évidence et de la certitude : « Plus on travaille, plus on aura une meilleure note » ; « Avec de l'entraînement, on progresse forcément ».

Cette confiance dans le travail, si elle est impressionnante en elle-même, le devient bien davantage lorsqu'elle montre comment elle peut survivre à ses démentis concrets, pourtant omniprésents dans l'expérience scolaire.

Démentis pratiques

En effet, l'expérience scolaire de bien des lycéens est dominée par la difficile acceptation de la contradiction entre l'affirmation de la réussite par le travail et la constatation pratique de la disjonction entre les deux. 69,5% des élèves disent avoir

9. 560 élèves environ ont été interrogés, dans deux lycées aux publics socialement contrastés. Le lycée au public le plus populaire est anonymé sous le nom de Zola, le lycée de centre ville sous celui de Mozart.

fait, au cours de l'année, l'expérience d'avoir la moyenne sans fournir d'efforts. Les élèves disent, dans des proportions comparables, et malgré les efforts fournis, n'être pas parvenus à atteindre la moyenne : 71% des élèves ont rencontré cette situation. Ainsi seul un petit tiers des lycéens des deux lycées vérifie, dans chacun des cas, pour lui-même et dans l'année en cours, le lien constant du travail et de la réussite. Par ailleurs, les résultats des questionnaires montrent que le temps hebdomadaire de travail déclaré par les élèves (11,4 heures en moyenne) ne varie pas de manière significative en fonction des résultats obtenus. Les mauvais élèves ne disent pas travailler moins longtemps que les bons. Ainsi, tant le vécu concret de chaque élève au travail que la comparaison entre eux rend quelque peu illusoire l'idée que les efforts rendraient compte des différences scolaires.

Pourtant, la confiance dans l'efficacité du travail survit à ses démentis pratiques. Parce que ce travail personnel aux normes floues peut constamment glisser dans sa définition, d'une tâche à une autre, d'un lieu à un autre, on peut toujours se dire que l'on n'a pas « vraiment » travaillé. Il suffit alors d'invoquer une mauvaise « organisation du travail », ou encore l'omniprésent « manque de bases », qui renvoie à l'incapacité d'isoler la sphère d'efficacité du travail de l'année en cours, et le dissout dans un passé où les lacunes expliquent les mauvaises performances présentes. On peut aussi renvoyer à des interprétations en termes de motivation ou encore mettre en cause le rapport subjectif à l'enseignant, soupçonné alors d'arbitraire. Bref, la multiplicité des critères pertinents permet en tout cas à la fois de garantir la valeur du travail et de son explication dans sa propre réussite scolaire et d'expliquer pourquoi, dans un cas précis, l'effort n'a guère été productif. Il suffit alors que le lien avec la réussite soit vérifié de manière partielle – et il existe toujours suffisamment de fois où, en travaillant, on a réussi – pour que se réaffirme la croyance de la réussite par le travail, balayant tous les désaveux pratiques.

Conclusion

Les deux types d'auto-évaluation renferment leurs propres potentialités d'imprévisibilité. Si l'on se borne aux stricts critères d'appréciation des prestations scolaires que constituent devoirs et contrôles, les trois types d'incertitude désignées par les élèves ne conduisent guère à des sanctions évaluatives uniformes. Le « hors sujet » est l'explication traditionnellement liée aux très mauvaises notes, mais les pratiques sont parfois plus indulgentes, en tenant compte du cours appris malgré tout. De même, l'importance du degré de standardisation entre de manière variable dans la note. Quant à l'expression personnelle, c'est elle qui prête le plus souvent au soupçon de notation arbitraire, « à la tête du client ». Quant à la surprise d'une mauvaise note malgré une somme estimée considérable ou en tout cas suffisante de travail, elle est un moment récurrent de la vie scolaire quotidienne des élèves. La perplexité s'accroît lorsque les sommes de travail et les notes sont comparées entre elles, puisqu'il peut arriver que l'on travaille plus une année donnée et que l'on ait cependant de moins bonnes notes. L'expérience du travail devient alors largement paradoxale et suscite, dans le pire des cas, une révolte de « salarié » mal rémunéré. Nombreux sont les cas où la note est loin d'être perçue comme un salaire « au mérite ».

Les élèves, nous l'avons dit, oscillent constamment entre les deux systèmes d'auto-évaluation, selon le degré de maîtrise et de compréhension qu'ils ont des demandes enseignantes. Pourtant l'auto-évaluation par la somme de travail a toujours une importance structurante, d'une part parce qu'elle est possible précisément quel que soit le degré de maîtrise, mais aussi parce que la réalité du temps passé à travailler conditionne les loisirs, la vie juvénile et le reste de la sphère privée.

DE L'AUTO-ÉVALUATION INDIVIDUELLE AU CONTEXTE COLLECTIF DE L'ÉVALUATION

Mais le « mystère » de la note s'interprète autant en référence au contexte collectif de l'élève : classe, section, voire même établissement, qu'aux caractéristiques individuelles de l'élève. On passe alors de ce « mystère » à une version décisive de l'implicite scolaire : celle qui donne à une note une certaine valeur, variable selon les endroits du système.

Les différences d'échelle de notes entre enseignants

Pour les enseignants, l'attribution d'une note est l'objet d'arbitrages et d'arrangements complexes, où interviennent plusieurs facteurs. Si une part de ces facteurs a trait à la réalité collective de la classe et à son niveau, les positions individuelles des enseignants ont également leur importance. Et c'est aussi leur « réputation » face aux autres qu'ils jouent dans l'évaluation ; en étant trop « indulgents », ils minent d'une certaine manière leur crédit auprès des collègues mais aussi des élèves¹⁰. Ainsi, les enseignants qui, par exemple, adeptes d'une évaluation formative prenant en compte aussi bien les progrès de l'élève que les résultats, affichent des moyennes plus élevées que leurs collègues pour une classe donnée, se sentent souvent stigmatisés par leurs collègues¹¹.

Mais ils ne sont pas forcément mieux considérés par les élèves, à qui pourtant leur indulgence paraît profiter, au nom précisément de la cohérence et de la compréhension des résultats d'une année sur l'autre. Il peut arriver que, dans une même matière, les élèves changent brusquement de moyenne de manière indépendante, si l'on peut dire, de toute volonté personnelle : « L'année dernière, on avait une bonne moyenne : 15 et puis cette année, on se retrouve avec des notes de 9-8. » Les élèves sont relativement lucides par rapport à ces différences individuelles de sévérité. « Je me demande comment on fait pour changer de niveau d'une année sur l'autre ou si le prof, il surnotait ». Mais la satisfaction éphémère de ce type de bonnes notes est plutôt définie comme un piège : « Y'avait de très bonnes notes en

10. Pourtant, les recherches montrent qu'une plus grande indulgence, certes dans des proportions maîtrisées, va de pair avec l'efficacité au niveau des apprentissages, en dépit des représentations toutes faites, cf. Felouzis G., *L'efficacité des enseignants*, Paris, P.U.F, 1996.

11. Barrère A., *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, Paris, 2002.

français, pas mal de gens, les gens qui n'étaient pas très bons se retrouvaient avec 11-12. Tout le monde s'est laissé prendre. » Il faut alors savoir se fier à la « qualité » de son travail contre les indications quantitatives : « En français, au niveau des notes, j'ai baissé, mais l'an dernier, elle sur-notait. Avec elle, j'aurais eu 16 et j'ai 11 mais je trouve que je travaille mieux cette année en français. »

Mais au-delà des caractéristiques individuelles des enseignants, c'est bien souvent au niveau de la classe que se joue l'essentiel de ces phénomènes.

Le niveau de la classe

La difficulté de comprendre le verdict scolaire se conjugue avec l'idée que la note dépend de critères collectifs impossibles à maîtriser, vu la complexité des différenciations entre sections et entre classes. Intervient ici une autre des préoccupations enseignantes, la prise en considération des effets de la notation sur l'ambiance de classe, dans une tension structurelle entre l'enseignant arbitre et l'enseignant entraîneur¹². Comment peut-on continuer à motiver ses élèves, à les faire apprendre, si on les évalue trop mal ? Mais comment également ne pas les « tromper sur leur niveau » si on les évalue trop bien ? Les études quantitatives montrent que dans l'ensemble, l'effet d'une mauvaise classe dans une matière donnée se traduit par une indulgence bien plus nette au niveau de la notation¹³. Le niveau d'ensemble de la classe permet alors d'expliquer, en dehors de ses compétences personnelles, le niveau de sa propre prestation. Ainsi, glisse-t-on très facilement de la non-maîtrise des critères de jugement scolaire aux considérations sur l'évaluation collective et les élèves sont-ils amenés à définir leur valeur individuelle à la fois selon et malgré ce contexte collectif.

Le processus est largement différent dans les bonnes et dans les mauvaises classes. Dans les bonnes classes, la certitude est là : on pourrait avoir une meilleure note ailleurs. Certes, on ne l'a pas, mais la mise en question de sa propre valeur en est atténuée d'autant : « Je suis toujours passée avec 10 de moyenne. J'étais dans une classe vraiment très bonne vu qu'il y en avait qui avaient 20 de moyenne générale. Si j'avais été dans une autre classe, j'aurais eu 15. » Parfois, cependant, c'est le « stress » qui l'emporte et le désir d'être enfin parmi les meilleurs, alors que le niveau de la classe empêche cette satisfaction symbolique : « Moi, j'ai toujours eu le problème d'être dans une très bonne classe, on est plus nombreux. Les classes à niveau, comme on dit. Parfois, j'en ai marre, je me dis, je suis septième, huitième, je suis nulle en maths, au moins dans une autre classe, on m'aurait pas dit que j'étais nulle, on l'aurait pas mis dans mon dossier. »

Par contre, la relativisation de l'évaluation dans les mauvaises classes donne rarement lieu à des épanchements discursifs. Les élèves préfèrent rester dans une incertitude pourtant bien fragile : « En troisième, on était dans une classe faible donc

12. Merle P., *L'évaluation des élèves*, Paris, P.U.F., 1996.

13. Duru-Bellat M., Mingat A., *Pour une approche analytique du fonctionnement éducatif*, Paris, P.U.F., 1993.

peut-être que je m'en sortais. » Certains tentent une évaluation prudente : « Dans notre classe, on est sur-notés, le niveau est bas, donc on a des bonnes notes, si on était dans une autre classe, on aurait vu que la moyenne aurait baissé d'un ou deux autres points, donc on se pose des questions quand même. » Pourtant, la note paraît bien artificielle quand on se rend compte que les enseignants abaissent vraiment les exigences, en donnant des travaux volontairement plus simples : « Au deuxième trimestre, ils ont fait des questions plus faciles pour qu'on remonte, des travaux supplémentaires simples. Comme en sciences physiques, elle nous a dit que si on avait la moyenne aux deux derniers contrôles, elle nous enlevait la mauvaise. En histoire, il nous a donné une carte et un graphique pour qu'on remonte. Qu'est-ce qu'ils pourraient faire de plus, les profs ? »

La prise en compte de la part collective de la note ajoute à la difficulté de l'auto-évaluation car elle n'est pas homogène : les élèves ne peuvent dire qu'il existe véritablement des échelles de notes selon les sections ou selon le niveau des classes mais seulement qu'il existe des modulations de la notation, à la limite variables d'un moment à l'autre de l'année, par exemple lorsque les enseignants décident de relever des moyennes trop basses en fin de trimestre ou au contraire de monter les exigences pour correspondre à la notation de l'examen final.

L'établissement scolaire

Mais c'est aussi au niveau de l'établissement que se joue un pan décisif de l'évaluation, lorsqu'une moyenne générale est transformée en décision de passage et d'orientation. Et là encore, sa situation globale détermine des politiques d'orientation qui sont loin d'être uniformes, et qui sont d'ailleurs une partie déterminante de ce qu'on appelle effet-établissement¹⁴. Mais l'indulgence au niveau de la note peut alors ne pas se traduire par un avantage en la matière : les collèges populaires, où le niveau global de notation est plus indulgent sont aussi plus sélectifs que les autres en matière d'orientation, dans un phénomène de correction exagéré¹⁵. Il peut alors arriver qu'avec une moyenne globale correcte, tel élève n'obtienne pas son premier vœu d'orientation, ou encore qu'un bon élève dans un établissement obtienne des résultats tout d'un coup médiocres dans un autre, après un déménagement par exemple. Comme le dit lapidairement un élève dans l'enquête : « un 15 ZEP n'est pas un vrai 15 » et on ne peut donc pas anticiper sur ce qu'il peut produire en matière d'orientation, ni les dénivelés institutionnels qu'il peut occasionner lorsqu'on change de collège.

C'est évidemment à la faveur des transitions entre cycles que ces disparités deviennent perceptibles aux élèves. Ainsi, l'ajustement entre écoles primaires et collèges, collèges et lycées ou entre lycées et premiers cycles des universités est-il sous le signe de l'adaptation à des exigences plus grandes et à une notation plus sévère mais avec des variantes qui en rendent l'épreuve différemment gérable. La

14. Cousin O., *L'efficacité des collèges*, Paris, P.U.F., 1998.

15. Duru-Bellat M., Mingat A., *op.cit.*

baisse de moyenne générale entre la troisième et la seconde peut ainsi aller de un à huit points suivant les élèves d'une classe de seconde IES d'un grand lycée de Lille, provenant de collèves très différents¹⁶. Au contraire, lorsque les élèves viennent de collèves « exigeants » et arrivent dans des classes médiocres de lycée général et technique, la transition peut paradoxalement se faire dans l'autre sens, et les élèves sont au contraire surpris de ne pas se confronter à des difficultés pourtant anticipées.

Conclusion

Ainsi, le verdict scolaire est affecté d'un « jeu » plus ou moins tendu ou souple qui décide de différentiels de lisibilité. Plus le poids du contexte collectif a des chances d'influer sur les résultats individuels, lorsqu'il s'agit de lutter contre le sentiment de relégation des élèves par une notation encourageante, plus les élèves ont affaire à une notation opaque. Si les élèves connaissent globalement cette situation, ils ne savent pas l'apprécier finement et se disent sur-notés sans savoir exactement dans quelle mesure. Mais tôt ou tard, ils se confrontent par le biais d'une orientation ou d'un examen standardisé à une « véritable épreuve ». Du coup, c'est pour les élèves des classes, des filières ou des établissements qui ont les moins bons résultats que cette opacité est la plus grande, rajoutant aux difficultés scolaires proprement dites des effets de système. Si l'on considère que la notation enseignante, puis le conseil de classe et les décisions d'orientation constituent, à l'intérieur du système scolaire, un sous-système expert d'évaluation, on peut dire que les élèves ont un sentiment de confiance différentiel envers ce sous-système¹⁷. Cette confiance plus ou moins possible participe d'un sentiment d'insécurité scolaire qui vient renforcer les problèmes d'apprentissage en tant que tels.

DES FIGURES DE LYCÉENS

On peut alors différencier les lycéens en fonction du degré de lisibilité de l'évaluation scolaire qu'ils ressentent et qu'ils intègrent à leur rapport au travail. Ces figures sont à lire alors selon des caractéristiques individuelles : engagement et sérieux du travail, résultats scolaires proprement dits, mais aussi en fonction d'un contexte de scolarisation. Les figures sont de deux types : les deux premières sont structurées autour d'une expérience cohérente du rapport de leur travail et de leur résultat ; les deux autres autour d'une inadéquation, d'un écart entre les deux.

16. Decque M., *La transition du collège au lycée : socialisation lycéenne et réussite scolaire*, Thèse, Université Lille 3, décembre 2002.

17. Giddens A., *Les conséquences de la modernité*, Paris, l'Harmattan, 1994.

Les figures de régulation

Les *bosseurs*, qui travaillent moyennement ou plus que la moyenne pour des résultats satisfaisants, font l'expérience d'une réactivité globalement satisfaisante du système scolaire à leurs efforts. Même s'ils peuvent être comme tout lycéen, surpris de leurs résultats, et pris en défaut de compréhension de telle ou telle demande enseignante, l'adéquation globale des efforts et du verdict scolaire les rassure sur leur maîtrise d'aspects suffisants du travail scolaire.

De même, les *fumistes*, qui certes n'ont pas de bons résultats, mais qui par ailleurs ne s'investissent que très peu dans leur travail scolaire, trouvent également cohérent le fonctionnement de l'institution. Elle ne peut guère réagir à leur absence d'efforts ; ce qu'elle mesure, c'est un stock d'acquis antérieurs, l'investissement dans un temps minimum de travail dans l'établissement scolaire ou parfois l'habileté à tricher. Mais les fumistes croient, plus peut-être que tout autre élève, dans l'efficacité du travail. Ils ne cessent de le proclamer alors même que leur conversion à l'effort scolaire est retardée sans cesse : s'ils travaillaient, ils réussiraient à coup sûr...

Ces deux figures, certes scolairement fort différenciées, se retrouvent dans un certain sentiment de transparence du verdict scolaire, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, et dans un contexte donné. Certes, alors que le bosseur combine les normes qualitatives et quantitatives de l'auto-évaluation, le fumiste se situe à bien des égards en deçà de la compréhension des demandes scolaires et c'est le manque de travail qui est le principe majeur de compréhension de ses faibles performances.

Les figures de dérégulation

Par contre, les *touristes* et les *forçats* font l'expérience d'un désajustement entre somme de travail et résultats.

Désajustement à leur avantage pour les premiers, qui réussissent correctement ou moyennement malgré un investissement faible. Le « rendement de leur non-travail » comme dit une élève, leur donne un sentiment d'impunité, voire de supériorité par rapport aux autres. Le touriste a également toujours confusément l'impression d'être sur-noté sans savoir exactement de combien de points. Il vit dans une confusion heureuse et fragile sur son propre niveau, même si sa réussite relative et à moindre frais ne le pousse pas beaucoup à réagir. Face à cette réalité, il risque alors quelques hypothèses, reposant en général sur l'existence d'« acquis », ou son écoute, structurellement irrégulière en cours. Pourtant, c'est bien l'opacité et la non-maîtrise qui prévalent devant des hausses incompréhensibles de notes au vu d'un même investissement, à niveau bas, dans le travail.

Dans le cas du forçat, la figure la plus tragique du système scolaire et qui cependant est apparue comme pouvant représenter la moitié des élèves de milieux

populaires¹⁸, la situation est inverse : le système ne réagit pas à ses efforts et même s'il dit travailler beaucoup, il n'obtient pas de bonnes ou très bonnes notes¹⁹. Le forçat n'est pas forcément une figure d'échec mais plutôt de médiocrité scolaire, et surtout il est une figure de dissociation identitaire entre la définition qu'il se donne de lui-même à partir de son sérieux et celle que lui renvoie l'institution scolaire. Bon élève subjectivement, il ne l'est pas objectivement, comme l'exprime de façon saisissante cette élève de première littéraire : « Je suis une bonne élève, et pourtant, c'est moi qui me tape les plus sales notes, je trouve qu'il y a un paradoxe ». Pour comprendre son expérience, c'est bien sûr aux incertitudes qualitatives des normes des devoirs scolaires qu'il faut recourir. Mais il faut également élargir le regard à l'ensemble des tâches qu'il accomplit pour un devoir donné, en dehors même du regard ou de la connaissance de l'enseignant. Le sérieux scolaire du forçat, en même temps que son manque d'assurance, lui dictent des tâches de « retraitement du cours » très consommatrices de temps, et il privilégie souvent les méthodes les plus écrites de mémorisation qui le rassurent. En quelque sorte, et en symétrie du processus de standardisation auquel il paraît aspirer en matière d'évaluation, le forçat opère dans son quotidien une sorte d'enrichissement déviant des tâches qui lui sont demandées. Même les tâches scolaires les plus simples, les travaux qui se rapprochent les plus des contrôles de connaissances, vont venir s'étoffer de procédures complexes en partie dictées par une insécurité méthodologique et le sentiment qu'il ne sait pas apprendre. Là où le bon élève sûr de lui ne fera qu'apprendre son cours, le forçat se documentera de surcroît de diverses manières ou créera un jeu de questions-réponses fictifs, ou encore consultera d'autres manuels ou ouvrages. Une partie de l'absence de proportion entre ses efforts et ses résultats vient alors de ces tâches non prises en compte, qui entrent forfaitairement dans bien des prestations scolaires sans jamais être « rémunérées » en tant que telles.

L'opacité du verdict scolaire se rapporte alors aussi à l'aspect forfaitaire de l'évaluation. Dans une note, quelle qu'elle soit, et même celle qui sanctionne un devoir relativement standardisé, plusieurs tâches sont toujours évaluées de conserve : de toutes façons l'écoute et la compréhension des cours sur lesquels

18. A partir des questionnaires, et malgré la difficulté à approcher une réalité qui relève essentiellement de l'appréciation subjective, on a pu évaluer le nombre d'élèves qui déclaraient une somme de travail supérieure à la moyenne (plus de douze heures par semaine) à une réussite inférieure à la moyenne trimestrielle estimée à dix.

19. Quelques propos de forçats parmi bien d'autres : « On peut se donner à fond dans un devoir et puis, il n'est pas si bon que ça... Il y en a qui ont travaillé moins que vous et qui ont réussi à passer avec une bonne moyenne et puis nous, on est encore là, c'est des tous petits trucs comme ça... » ; « Quand j'ai ma note, je suis déçue parce que je travaille beaucoup, je comprends pas comment ça se fait que j'ai une note pareille », « Quand j'ai ma note et que je vois que c'est une note catastrophique, je me dis, "qu'est-ce que j'ai fait ?" Pourtant, j'avais révisé, alors, je me dis, ce n'est pas possible, il s'est trompé » ; « J'ai pris toutes les encyclopédies, tout ça, ça m'a pris tout mon mercredi après-midi, quand j'ai vu la note, six et demi, on se dit qu'on aurait mis dix minutes, on aurait été sûr d'avoir une meilleure note... » ; « Il y en a certains à côté de nous qui ont pas travaillé plus que nous et qui ont réussi à passer avec une bonne moyenne et puis, nous, on est encore là, c'est des tout petits trucs comme ça ». ; « En physique j'avais travaillé et j'ai eu cinq et demi. Le prof, il a tendance à nous décourager, "je sais pas ce que t'as fait en physique, t'as rien à faire là", quand on dit ça après un cinq et demi, ça rabaisse complètement ».

portent le contrôle, la prise de notes, mais encore le travail du cours à la maison, la mémorisation, l'organisation du travail, et enfin la compréhension de la demande enseignante, sans parler de la vitesse et l'organisation du travail lors du contrôle lui-même, lorsqu'il est effectué en classe. Les « malfaçons » d'une copie sont alors aussi nombreuses que les articulations possibles entre ces différentes tâches. Plus une copie est mauvaise, plus il est d'ailleurs difficile, pour le correcteur, de distinguer entre les différents aspects.

Si cet aspect forfaitaire existe dans tous les cas de figure, l'adéquation des efforts et des résultats le fait en quelque sorte oublier au profit d'une cohérence globale. C'est en cas de disjonction qu'il se rappelle à l'analyse, et permet d'explicitier les incohérences éprouvées par un certain type d'élèves.

Figures lycéennes et contextes scolaires

Mais ces figures se différencient également largement en fonction des contextes scolaires. Hormis peut-être celle du fumiste, pour qui les contextes sont en quelque sorte équivalents, puisqu'il ne teste pas leur réactivité à ses efforts, la plus ou moins grande confiance que l'élève accorde au système qui l'évalue transforme le degré et la portée de l'opacité évaluative.

D'ailleurs, la figure du touriste admet des contours tout à fait différenciés selon les contextes. Le touriste, dans une classe ou un lycée performants a toutes les chances d'être un élève qui peut se donner l'apparence de l'aisance et de la facilité parce qu'il connaît bien les règles du système. On reconnaît bien sûr la figure de l'« héritier », minoritaire aujourd'hui. Au contraire, le touriste du lycée massifié apparaît précisément construit par les dénivelés de niveau scolaire réel entre les sections et les classes dans une institution désormais finement différenciée. Il est par exemple l'élève doublant dans une classe un peu moins performante ou réorienté dans une section moins exigeante. Sa réussite relative est construite par les différentiels de réactivité du système davantage que par son activité propre et il le sait confusément. Ainsi, deux élèves de première sciences et techniques tertiaires ayant respectivement dix et quatorze de moyenne générale, interrogées dans un entretien, se conçoivent visiblement comme d'un même niveau, globalement moyen, au vu de cette orientation dans une classe peu prisée, alors que deux élèves de terminale S ont l'air au contraire d'estimer important et pertinent l'écart entre une moyenne de 9 et de 10. C'est encore une fois l'image de la « nervosité » de la réaction du système à l'effort qui s'impose²⁰.

La figure du forçat, elle aussi, est bien différente suivant les contextes. Au fond, l'écart entre efforts et résultats est aussi, vu la plus grande sévérité de la notation dans des contextes d'excellence, une caractéristique de bien des scolarités de « bons

20. Dans un extrait de bulletin de deuxième trimestre, un élève médiocre de seconde est amené à « réagir » pour pouvoir passer en première STT. Au troisième trimestre, sa moyenne générale baisse d'un point... et il est admis tout de même dans cette classe, une preuve institutionnelle que les seuils prévus ou définis par l'institution sont susceptibles de s'assouplir localement, cf. Félix M.-C., *Les gestes de l'étude personnelle des élèves de collège*, Thèse, Université de Provence, décembre 2002.

élèves ». Mais l'opacité du rapport individuel à l'évaluation ne se leste pas d'un doute ou d'un flou sur le contexte collectif de l'évaluation. Les questions douloureuses que l'élève se pose sur soi sont en quelque sorte atténuées ou adoucies par la certitude qu'une partie de l'écart tient à l'exigence des échelles de notation dans un contexte scolaire donné. Le fait de resituer l'évaluation en contexte rassure le forçat des bonnes classes ou des bons lycées, alors que celui qui réussit « tout juste », malgré une somme d'efforts considérables, dans le contexte plus incertain d'un collège ou d'un lycée de masse, appréhende déjà la bifurcation suivante du parcours et ne peut faire reposer une partie du poids individuel d'une évaluation médiocre ou moyenne sur une donne plus collective. Car, ne l'oublions pas, le verdict scolaire est toujours aussi une épreuve subjective qui oblige à se construire une image, plus ou moins nette, de sa propre valeur personnelle.

Dans certains cas particuliers, par exemple, en lycée professionnel, ou dans certaines sections techniques de lycées, les systèmes d'évaluation peuvent être hétérogènes à l'intérieur d'une même classe ou section. Les élèves sont alors amenés à douter différenciellement de la « réalité » de leurs notes. Les élèves, touristes dans des cours de culture générale, sont au contraire des bosseurs ou des forçats dans des matières professionnelles ou techniques. C'est souvent le cas en lycée professionnel. Or, lors d'une enquête, nous avons pu constater que c'est le travail de l'atelier qu'ils valorisaient, dénigrant au contraire les cours de culture générale qu'ils jugeaient inintéressants et où l'on aurait pu croire en les écoutant qu'ils échouaient massivement, alors que tous avaient de bonnes notes et certains dix-huit de moyenne!²¹. Dans les sections techniques de lycées généraux, les « vraies » matières et les « vraies » évaluations sont parfois au contraire ressenties comme étant celles des matières générales, où les élèves ont des difficultés, mais dont ils savent qu'elles restent déterminantes pour continuer au-delà du lycée, et pas forcément dans la spécialité choisie souvent par défaut...

Les figures lycéennes ne peuvent donc véritablement s'analyser en dehors d'un contexte scolaire : si le forçat et le touriste constatent un désajustement de leurs efforts, il est ou non accentué par la confiance que l'on a dans le maillon institutionnel dans lequel on se trouve. Dans certains contextes, les élèves en arrivent à considérer l'évaluation scolaire comme en partie fictionnelle, et lui accordent peu de crédit. Dans d'autres, elle est considérée comme porteuse d'informations fiables, au-delà d'un contexte scolaire local, et permet d'avoir une vision ajustée de l'avenir.

* * *

Si l'évaluation enseignante est indissociable du travail de l'élève et l'empêche de le maîtriser jusqu'au bout, cette imprévisibilité structurelle se transforme, suivant les élèves et les contextes en une opacité différentielle qui admet deux degrés, deux niveaux d'analyse. Le premier décide de la cohérence entre les efforts, le sérieux

21. Il s'agit d'une des interventions sociologiques qui a servi de base à la rédaction du livre, Dubet F., Martuccelli D., *A l'école*, Paris, Seuil, 1996.

scolaire et sa rémunération symbolique : l'élève a l'impression que le système réagit plus ou moins à l'énergie scolaire qu'il déploie. L'expérience du bosseur ou du fumiste est alors plus cohérente que celle du forçat ou du touriste, quelle que soit le contexte. Le deuxième introduit la portée des différences potentielles d'évaluation selon les classes et les établissements et permet de faire le lien entre les considérations sur les inégalités de l'offre scolaire et le vécu quotidien des élèves au travail. Les dérégulations constatées au niveau individuel sont alors plus ou moins relayées par le contexte collectif.

Au-delà de ces constats, bien des chantiers sont à ouvrir. Si des évaluations nationales standardisées existent aujourd'hui, les élèves se les réapproprient bien peu, et les « épreuves de vérité » que constituent les examens restent les seules à dissiper de loin en loin, les opacités des situations scolaires. Le problème est bien sûr complexe : une partie de l'opacité de l'évaluation vient précisément de l'adaptation des enseignants à des contextes scolaires où la démotivation guette, en particulier en cas de mauvaises notes récurrentes. Pourtant, et de plus en plus, les élèves vivent dans un différentiel de lisibilité du verdict scolaire qui est une version, sans doute plus subjective mais néanmoins insidieuse, des inégalités scolaires.