

## LA NOTE : MESURE OU MESSAGE ?

Isabelle DELCAMBRE,  
I.U.F.M. Lille

En contexte scolaire, l'activité de notation est habituellement considérée comme une activité de mesure. La note est l'indicateur le plus fréquemment utilisé pour signifier aux différents partenaires de l'enseignement/apprentissage (l'administration, les parents, les élèves eux-mêmes) la valeur d'un travail scolaire. Elle sert à classer les élèves les uns par rapport aux autres, à faire des moyennes, des courbes de Gauss, à remplir des bulletins trimestriels ; elle alimente, depuis quelque temps, la créativité des informaticiens qui répandent sur le marché scolaire des logiciels de gestion des notes et de calcul des moyennes.

Or, toutes les recherches sur l'évaluation scolaire depuis une cinquantaine d'années ont condamné l'usage des notes comme instrument d'évaluation (Cardinet, 1986 a, p. 72). « Le maître ne peut pas exprimer par un seul nombre le niveau d'aptitude de l'élève, la qualité de son effort, et le résultat qu'il atteint » (Cardinet, 1986 b, p. 249). Dans le même travail, Jean Cardinet montre que le problème que posent les notes est qu'elles réalisent de manière non différenciée trois fonctions différentes de l'évaluation scolaire : la prédiction (quel est le niveau d'aptitude d'un élève et comment déterminer son orientation), le guidage (quel effort il a fourni, quelles sont ses motivations, ses méthodes de travail et ses « structures d'accueil ») et la certification (quel est le résultat final de l'apprentissage). Ces trois fonctions devraient être différenciées par l'usage d'instruments d'évaluation différents. L'évaluation prédictive requiert des méthodes psychométriques et des tests standardisés ; l'évaluation formative, qui remplit la fonction de guidage des apprentissages, requiert une approche clinique « avec des examens sur mesure » qui permettent « d'identifier les difficultés et les besoins de chaque élève par une différenciation (...) de ses acquis, de ses représentations et de ses démarches » ; l'évaluation certificative doit permettre d'examiner les capacités de l'élève dans un « échantillon aléatoire de situations (...)

nécessitant la même compétence », échantillon suffisamment large pour vérifier le degré de maîtrise de l'élève dans des situations différentes.

Le point de vue systémique ici développé englobe l'ensemble du système d'évaluation scolaire. Mais au sein d'une classe et dans le cadre d'une même discipline, ces trois fonctions ne se retrouvent pas également. L'évaluation prédictive est peu présente dans le domaine didactique, surtout au niveau qui sera le nôtre dans la suite de cet article : quand les élèves arrivent au lycée, les prédictions sur leurs chances de réussite ont été, en gros, déjà faites, ne serait-ce que par leur succès à toutes les épreuves de barrage de la scolarité antérieure<sup>1</sup>. L'évaluation institutionnelle de début de seconde ne saurait être considérée comme évaluation prédictive au sens utilisé ici. Elle est le premier acte d'une évaluation formative, d'accompagnement ou de mise en route des apprentissages à mener. Elle a essentiellement pour destinataire le premier cercle de l'enseignement/apprentissage : le professeur et les élèves. Par contre l'évaluation certificative est omni-présente dans la classe. Elle dirige et finalise les apprentissages au risque de les mettre en danger. Préparer l'épreuve anticipée de français depuis la classe de seconde par la répétition à l'identique des exercices canoniques sans se soucier des méthodes de travail, des « structures d'accueil » des élèves, de leurs représentations, de leurs modes d'intégration des connaissances et des savoir-faire nouveaux, représente une méconnaissance des processus d'apprentissage et une fâcheuse concentration de l'enseignant sur une évaluation uniquement sommative. Comme si, pour préparer les élèves aux modalités de l'évaluation certificative finale, il fallait la répéter tout au long des deux années d'apprentissage. La critique de cette modalité d'évaluation a été suffisamment faite pour que je n'y revienne pas.

Cependant, l'usage de la note comme instrument d'évaluation contribue à brouiller le paysage didactique. Comment penser qu'une note soit un instrument fiable de mesure si elle peut servir indifféremment pour des actes d'évaluation différents ? N'y a-t-il pas là un risque important de confier à une modalité unique le recueil d'informations multiples et hétérogènes sur l'apprentissage et les acquis des élèves ? Par ailleurs, dès qu'une activité d'évaluation se préoccupe des modalités d'apprentissage des élèves, la note pose problème. L'article de C. Flak ici même en est un exemple très clair. Comment faire concorder une évaluation critériée qui distingue différents niveaux de réussite dans l'exercice de résumé avec une note qui globalise et efface ces différents niveaux ? Voire, qui subrepticement réintroduit un point de vue sommatif, à l'insu même du professeur, dans l'activité d'évaluation formative ?

Ce problème est particulièrement sensible dans les activités d'expression, qui sont le lot, faut-il le rappeler, de la classe de français. Pour ces activités, « la réussite ne consiste pas à fournir la réponse attendue comme dans les tests de maîtrise (...). Le succès se mesure à l'effet produit chez l'autre. Les situations d'évaluation doivent

1. L'évaluation prédictive est au contraire extrêmement présente à l'école maternelle et élémentaire, y compris au sein même de la classe puisque c'est le maître qui « signale » l'enfant qui risque de poser problème, de ne pas pouvoir apprendre à lire, donc de ne pas pouvoir suivre normalement un C.P.. Ce rôle de prédicteur des apprentissages futurs donné à l'instituteur est relayé par l'importance de la psychométrie dans les débuts de la scolarité, jusqu'aux premières années du collège.

par conséquent favoriser l'instauration d'un dialogue, qui semble le seul moyen pour l'élève de découvrir l'impact de son expression sur autrui (et d'apprendre ensuite à l'anticiper) » (Cardinet 1986 a, 42). Et il faut bien reconnaître que s'il s'agit d'instaurer un dialogue, une note n'est peut-être pas le moyen le plus efficace. Outre le fait rappelé plus haut que la note est, pour le professeur, contradictoire avec une volonté de guidage des apprentissages, elle opère une globalisation du jugement évaluatif qui est néfaste à la compréhension par l'élève de ce qui la motive. D'où ces représentations, tellement fortes chez les élèves, que ce qui est noté c'est la personne (« noter à la tête du client ») et non le texte ; d'où les ravages, sur les individus, que produisent les mauvaises notes et la rupture du processus d'apprentissage qui s'ensuit. On pourra m'objecter que les annotations, et notamment les appréciations portées en haut des copies sont là pour instaurer un dialogue, faire comprendre à l'élève le pourquoi de la note, et que c'est cela qui compte. Pour le reste, il faut bien des notes ; tout le monde en demande. Le malheur est que l'on sait bien aussi que les élèves ne lisent pas les appréciations, à moins de les y contraindre par un travail spécifique de reformulation, ou d'élaboration de « contrat » d'apprentissage, etc. De nombreux moyens sont envisageables qui ont la fonction de faire lire aux élèves ce que le professeur s'échine à écrire, souvent en pure perte ; le moyen le plus efficace étant vraisemblablement de rompre avec les habitudes institutionnelles d'annotation de copies, comme l'analyse ici même B. Daunay.

Pour revenir à la note, J. Cardinet, dans le rapport déjà cité (1986 a) sur les démarches d'évaluation réalisé dans le cadre d'une recherche sur la « situation de l'école primaire » en Suisse, aborde clairement l'hypothèse d'une suppression des notes à l'école élémentaire. Même si une telle solution ne saurait être imposée brutalement sans mesure de transition, vu l'importance de la modification des habitudes sociales qu'elle impliquerait, il est intéressant, je crois, de le signaler. Certes, on pourra dire qu'une telle hypothèse ne nous concerne guère : non seulement cette solution est proposée pour l'école élémentaire, mais de plus elle est faite par un chercheur suisse pour l'école suisse. Que tout cela est loin de nous ! Restent les multiples occasions de constater les méfaits occasionnés par les notes et les contradictions internes dans lesquelles elles placent l'enseignant évaluateur.

La pratique de notation entre ainsi en contradiction avec, d'une part, les principes de l'évaluation formative et, d'autre part, les caractéristiques des activités d'expression qui ne peuvent être jugées à l'aune d'une seule et unique bonne réponse.

Peut-on cependant atténuer la noirceur de ce tableau et trouver une quelconque justification à la présence immuable des notes dans notre système d'enseignement, autre que la résistance au changement des « habitudes sociales » qui le contrôlent et le régissent ?

Une réponse peut être apportée à cette question qui, cependant, déplacera assez sensiblement le problème posé. Il s'agit d'une étude menée par Y. Chevallard (l'auteur de la fameuse « transposition didactique ») sur les faits d'évaluation considérés comme faits didactiques, parmi d'autres (1986). Partant de l'idée que l'attribution d'une note n'est pas un « acte de mesurage », il montre par l'analyse des notes données au cours d'une année aux devoirs écrits de mathématiques d'une classe de quatrième, qu'elles

sont à mettre au compte d'une constante négociation entre l'enseignant et le groupe-classe sur le niveau des exigences (du point de vue du professeur) et celui des efforts à fournir (du point de vue des élèves) pour atteindre le but visé. Cette négociation « participe d'une transaction » (ibid., 36), voire d'un marchandage : tout comme un marchand « déclarant que tel objet vaut 12,50 francs, vous signifie en réalité qu'il vous le vend 12,50 francs », les deux partenaires de la transaction sachant qu'en fait le marchandage reste possible, ainsi le geste du professeur (de philosophie, dans l'exemple de Chevallard) qui affecte une copie de la note 14 ne signifie pas que cette copie vaille objectivement 14 ; il n'a « d'autre signification que celle-ci : « Je vous mets 14 – sous-entendu : « j'aurais pu vous mettre 14,5 ou 13,5, etc. ; je ne le fais pas – je vous ai mis 14 ».

Quels sont les attendus de cette négociation ? Le rôle du professeur, dit Chevallard, est de « piloter la classe – c'est à dire le groupe comme totalité, et chacun des éléments qui le composent – dans une progression de savoir ». Or ce pilotage peut prendre des voies diverses (ligne haute ou profil bas) selon la reconnaissance que le professeur saura ou non obtenir des élèves de la légitimité de ses exigences. Et donc selon les efforts que ces derniers seront prêts à accomplir pour réaliser des performances qui vérifieront, au fur et à mesure de l'avancée du temps, la progression dans le savoir. Or les élèves sont dans une situation dissymétrique par rapport à l'enseignant : ils ne savent pas, de fait, où ils devront aller ; et ils recourent à des « tactiques de retardement (...) pour freiner l'avancée où les entraîne l'enseignant et infléchir le parcours vers une ligne de moins grande difficulté » (ibid. 37). La notation est un des modes d'expression de cette négociation.

Chevallard analyse ainsi les notes reçues aux neuf devoirs de mathématiques que cette classe de quatrième a réalisés au cours d'une année scolaire, notes accompagnées d'un rapide commentaire du professeur de la classe. Avant la présentation succincte que j'en fais ci-dessous, je précise que deux éléments de docimologie sont pris en compte dans l'analyse :

- la moyenne des notes : pour assurer la mission qui lui échoit, l'enseignant ne peut pas se permettre, dit Chevallard, d'avoir une moyenne trop basse ni une moyenne trop haute. Dans le premier cas, il perd sa crédibilité, dans le second, il hypothèque le futur de son enseignement en montrant qu'il a trop vite cédé aux « sourdes pressions des élèves ».
- la distribution des notes : elle ne doit pas être trop dispersée, mais groupée autour de la moyenne (cf. la fameuse courbe de Gauss). Dans le premier cas, la classe est coupée en deux, un groupe d'élèves étant tiré vers le bas, un autre vers le haut. L'enseignement devient alors impossible, puisqu'il se révélera inadapté pour une fraction importante du groupe-classe.

Dans cette classe de quatrième, donc, le premier devoir inquiète le professeur : « J'attendais mieux » dit-il. Et en effet, la classe est bien groupée mais autour d'une moyenne plutôt basse : 8,88. Le second devoir aggrave la situation : la moyenne descend à 6,71 et la dispersion des notes augmente. Le professeur est « très mécontent. Les erreurs relevées dans ces devoirs mettent en évidence d'importants oublis ou

lacunes ou des difficultés importantes (emploi des règles opératoires tout à fait anarchique ». « Il faut, dit Chevallard, rétablir la situation pour que l'enseignement soit de nouveau orienté vers un futur possible ». Le troisième devoir « marque un léger mieux » : la moyenne augmente, elle passe à 8 mais cette amélioration s'accompagne d'une très forte dispersion de la distribution des notes : la classe est coupée en deux ou trois groupes, l'enseignement y devient problématique, l'enseignant va très mal : « encore plus mécontent car voilà un devoir qui reprend une notion vue lors du devoir précédent et qui intervient peu après une correction qui semblait comprise. Il y a vraiment matière à se remettre en question ! ».

Or le devoir suivant va sembler un miracle, tout rentre dans l'ordre : la moyenne est de 11,48 et la dispersion diminue fortement. Comment ce miracle s'est-il produit ? Nul ne le sait et peu importe, pour Chevallard : ce tour de force est du ressort de l'intimité de la classe et de l'exercice de la fonction enseignante. En fait, il était urgent que de nouveau l'apprentissage soit envisageable comme une chose possible et la « négociation à la baisse » des exigences du professeur était vraisemblablement la seule solution (il se dit « satisfait » par les résultats de ce troisième travail). Le devoir suivant entérine la situation : la moyenne est toujours bonne et même meilleure, selon les canons de la respectabilité scolaire, car moins forte (10,54), et la dispersion acceptable. Mais cet équilibre ne dure pas : le septième devoir reproduit la situation explosive du deuxième (moyenne à 7,89 et dispersion en augmentation). L'enseignant essaie de faire un rétablissement au devoir suivant ; ce qui se traduit par une augmentation de la moyenne (9,73) mais par l'effondrement de l'unité de la classe (la dispersion des notes augmentant toujours). « Or, la fin de l'année approche et on ne laisse pas derrière soi une classe défaite. L'enseignant rétablira la situation in extremis, par des moyens dont il est le seul juge » (Chevallard, *ibid.*, 45). Au dernier devoir, la moyenne est de 11,28 et les notes sont remarquablement bien groupées et régulièrement dispersées autour de la moyenne.

Ce que cette radiographie d'une pratique ordinaire de notation peut nous apprendre est que les notes sont autant significatives pour les élèves que pour le professeur. « L'enseignant se note lui-même », dit Chevallard, et le jeu des moyennes et de la dispersion des notes apparaît comme un baromètre de la situation d'enseignement. Les démarches d'évaluation formative permettent de le vérifier régulièrement : ce qui est intéressant dans le travail relaté ci-dessus, c'est que l'instrument qui est traditionnellement considéré comme le plus « objectif » et le moins communicant semble jouer ce rôle aussi. L'autre élément qu'il faut retenir de ces analyses est, je crois, que si cela se passe bien ainsi, la note ne saurait plus être considérée comme une mesure objective d'un savoir ou d'un savoir-faire. Prise dans la succession et la temporalité des apprentissages, prise dans les négociations entre professeur et élèves à propos de ces mêmes apprentissages, la note est une forme d'expression collective de l'état de la relation pédagogique. « Vous allez trop vite, on ne peut pas suivre » disent les uns, « OK, j'ai compris, vous verrez, ce n'est pas si difficile » répond l'autre.

La suite de l'article de Chevallard examine le problème de la note du point de vue des tactiques individuelles mises en oeuvre par les élèves pour donner d'eux-mêmes l'image la plus satisfaisante tout en gérant au mieux leurs intérêts. Il analyse ainsi

le cas d'élèves, ni bons ni mauvais, qui ont des notes irrégulières et en décalage sensible d'avec l'évolution de la moyenne de la classe. Leurs notes trimestrielles sont « *grosso modo* satisfaisantes » mais la succession des notes du trimestre très irrégulière. Or il apparaît que cette irrégularité est le fruit d'une tactique : avoir le regard braqué sur le rendez-vous de la fin du trimestre, où s'élabore l'image publique de soi, qui va circuler dans l'institution scolaire et auprès des parents, est la seule chose qui importe vraiment<sup>2</sup>. Comportement imprévisible en cours de trimestre et moyenne trimestrielle acceptable : telle est la tactique d'un certain nombre d'élèves. Comment croire encore après de telles observations, que la note est l'expression de la « valeur » scolaire ?

« La note paraît bien loin de satisfaire les postulats d'une échelle de mesure quelconque, et traduit surtout des processus sociaux d'influence », commente J. Cardinet (1986 b, p. 258) en relatant cette analyse de Chevallard.

D'où cette idée que l'on retrouve ici même sous la plume de S. Suffys que la note est le résultat d'un choix, d'une décision, non pas arbitraire mais significatif des valeurs professionnelles de l'enseignant. J'en donnerai un exemple, issu de ma propre pratique d'enseignement, dont j'ai pris conscience d'une manière aiguë lorsque j'ai été amenée à retravailler quelques années après sur un paquet de dissertations d'élèves de seconde que j'avais initialement corrigé et noté « en temps réel » et à destination des élèves qui les avaient produites. La copie de Jacky que j'ai souvent utilisée en formation, avait reçu un 7/14 à une dissertation produite en classe, soit la moyenne arithmétique (la moyenne de la classe se situant à 7,66). Or la relisant, dans une perspective de description des compétences rédactionnelles mises en oeuvre par les vingt-sept élèves de cette classe, je me suis aperçue que la copie de Jacky était une des plus courtes du paquet, qu'elle ne comportait qu'un seul exemple (un de mes champs d'études était alors l'exemplification), qu'elle présentait certaines difficultés d'écriture (qui me l'avaient rendue justement intéressante dans une perspective de démarche de formation pour illustrer a contrario la nécessité de la gestion du lecteur dans une dissertation). Certes, ce texte n'était pas mal composé, il faisait même preuve d'une position personnelle identifiable qui lui donnait cohérence et intérêt. Mais de là à avoir la moyenne ! L'autre élément qui me parut étrange était, dans les tableaux que j'élaborais pour traiter le corpus, la proximité de la copie de Jacky d'avec celle d'Isabelle, pourtant encore moins bonne puisqu'elle présentait en plus de la brièveté et du manque d'exemples une redéfinition du sujet qui pouvait faire juger sa copie comme quasiment hors-sujet. Cette proximité des deux textes dans mon jugement évaluatif était bien évidemment, et je le compris a posteriori, à mettre en relation avec la proximité sociale, physique, affective des deux élèves. Et la clémence de mon jugement ne pouvait s'expliquer que par la particulière attention que je leur portais à tous deux, deux petits enfants perdus dans la nuit du second cycle, s'aventurant dans la forêt du lycée, dans l'hostilité d'un monde dont ils donnaient tous les signes de la méconnaissance (de par leur comportement, leur vêtue, leur petite taille, leur retenue,

2. De là la fébrilité des calculettes à chaque remise de nouvelle note ! On peut penser qu'en fonction du résultat, l'élève planifie la suspension, le maintien ou l'augmentation de l'effort.

leur (trop) bonne éducation, etc.). Par choix, je m'efforçais alors de ne pas casser l'association fragile de ces deux jeunes qui se tenaient par la main pour tenir le coup, je m'efforçais de leur dire, par des notes ni bonnes ni mauvaises, qu'il fallait tenir bon<sup>3</sup>.

Dans la même zone de notes strictement à la moyenne se trouve une dernière copie, celle de David, qui n'avait jamais réussi tout au long de l'année à s'acheter les livres de littérature, qui écrivait dans une langue qui s'inventait chaque jour un peu plus, et qui avait un rapport suffisamment désespéré à la vie pour que le professeur débordé que j'étais s'en aperçoive. Tactique habile pour sauver les meubles ? Peut-être. Mais quel rôle aurait joué pour lui une succession de mauvaises notes ? Rien que la répétition de ce qu'il avait toujours vécu à l'école et au collège. Une répétition qui fait dire aux élèves qu'ils sont nuls en français parce qu'ils ne produisent pas une langue écrite normée. Par ces notes « acceptables » (je voulais bien négocier à la baisse, mais pas trop quand même) je l'ai amené à concevoir qu'il pouvait écrire une centaine de lignes, et même, peut-être, à s'intéresser à ce qu'il écrivait.

Ainsi, ce regard en arrière sur une notation donnée dans le temps réel de l'enseignement, sans qu'on ait toujours le temps de contrôler dans le détail ce pourquoi on fait ce qu'on fait, ni la possibilité d'en prendre conscience, m'a aidée à voir que pour moi la zone de notes « moyennes », que j'ai toujours eu du mal à utiliser naturellement, était en fait très vraisemblablement une zone réservée à ces cas d'élèves en souffrance pour lesquels je faisais le pari que tout n'était pas joué.

Très subjectif, tout cela, direz-vous. Oui. L'enseignement n'est-il pas une affaire humaine ? D'où viendrait l'idée que les affaires humaines devraient être l'objet de mesures équivalentes à celles que l'on peut effectuer sur le monde physique ? Surtout quand cette « mesure » est effectuée par les acteurs eux-mêmes dans la situation-même où se déroule l'action<sup>4</sup>.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cardinet J. (1986 a) *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck Université
- Cardinet J. (1986 b) *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Chevallard Y. (1986) « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation » in De Ketele (Ed.), 31-59.
- De Ketele J.-M. (Ed.) (1986) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université.

3. Jacky aurait-il entendu le message, lui qui a passé pour la troisième fois son baccalauréat en juillet 1994 ? Et l'a malheureusement encore une fois raté !

4. J'emprunte à Chevallard (1986, p. 58-59) cette comparaison épistémologique entre l'omni-présence de la mesure dans les sciences de la nature et la difficulté voire l'impossibilité d'une mesure de même nature dans le jeu social.