

## L'école française et les notes : je t'aime... moi non plus.

IFE Lyon éduveille 6 avril 2021

Ce texte fait partie de la série d'articles d'approfondissement qui accompagnent les épisodes du podcast [En Quête d'École](#), diffusés tous les mois sur [Kadékol](#), la webradio de l'Institut Français de l'Éducation. Chaque article revient sur des questions qui traversent le système éducatif français et propose des éléments d'analyse et de réponse tirés de la recherche en histoire et en sciences sociales

Cet article accompagne l'épisode du mois d'avril 2021 intitulé : [Faut-il supprimer les notes](#) ? Il propose un retour historique sur l'invention de la note chiffrée et sa mise en œuvre dans le cadre du concours d'entrée à l'École Polytechnique. Il montre ensuite les questionnements autour de la fiabilité de la note en tant que mesure scientifique et précise du niveau des élèves, et met en lumière quelques effets de la notation sur les apprentissages. Enfin, il propose un regard sur d'autres modalités d'évaluation (en France et à l'international) et donne quelques pistes de réflexion sur la question.

### Sommaire

- [Avant les notes : une évaluation par la compétition et le classement](#)
- [L'invention de la notation sur 20 : un progrès pédagogique ?](#)
- [Une mesure scientifique et précise ? La note remise en question](#)
- [Les effets \(négatifs\) de la notation sur les apprentissages](#)
- [Les notes et les classements: une passion française ?](#)
- [La fièvre de l'évaluation et des classements à tous les niveaux](#)
- [Des pistes d'amélioration ?](#)
- [Bibliographie](#)

Le 21 janvier 2021, le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, a annoncé [l'annulation des épreuves de spécialité du baccalauréat général](#), remplacées par un contrôle continu sur la base des moyennes annuelles dans ces deux enseignements. Dans le « [guide de l'évaluation](#) » publié à l'occasion du réaménagement des épreuves, le

ministère précise les modalités requises pour « garantir la robustesse des moyennes », et insiste en particulier sur un minimum de trois évaluations par trimestre. L'importance fondamentale que tiennent les notes et l'évaluation chiffrée dans les discours politiques et institutionnels en France, malgré un contexte exceptionnel du point de vue sanitaire et social, mérite réflexion.

Les moyennes, les notes, les coefficients, font partie du vocabulaire courant des enseignant.e.s, des parents et des élèves, et sont des éléments de haute importance dans la carrière scolaire. Cette relation qui semble naturelle demande cependant à être questionnée et déconstruite. D'abord, parce que les notes, aujourd'hui incontournables dans le parcours scolaire d'un.e élève et dans les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignant.e.s, **sont une invention récente** dans l'histoire du système éducatif français (Merle, 2015). Ensuite, parce que la notation chiffrée, telle qu'elle est pratiquée en France, n'est pas la seule modalité d'évaluation des élèves ; elle fait même figure d'exception dans certains pays, au moins jusqu'à la fin du collège.

En France, si la suppression des évaluations chiffrées est majoritairement actée dans l'enseignement primaire, il semble plus difficile de l'imaginer dans le secondaire ou le supérieur. Pourtant, la question de la suppression des notes à tous les niveaux revient régulièrement sur le devant de la scène pédagogique, mais aussi politique et médiatique. Côté anti on critique le caractère aléatoire, peu fiable voire destructeur, de la notation, côté pro, on fait valoir le caractère méritocratique, utile, mais aussi symbolique de la note dans l'enseignement. Comme l'a montré **le refus de certain.e.s correcteurs.rices de diffuser les notes du baccalauréat en 2019**, les notes sont aussi un objet hautement politique et symbolique. Questionner la suppression des notes revient donc à interroger les pratiques, les représentations et les pouvoirs.

D'où vient cette passion française pour la notation ? Comment s'inscrit-elle dans notre système éducatif ? Pourquoi les débats autour de la question des notes sont-ils toujours aussi vifs ? Quelles alternatives existent à l'international et en France ? Comment les notes peuvent-elles être mises au service des apprentissages des élèves ?

## **Avant les notes : une évaluation par la compétition et le classement**

Si la note, et en particulier celle sur 20, a un caractère d'évidence et de naturalité, cette apparence est trompeuse. « *L'attachement à la note chiffrée tiendrait à des vertus pédagogiques sacralisées par la tradition. L'analyse historique montre que le recours à la note chiffrée est globalement absent des pratiques d'évaluation jusque dans les années 1880-1890.* » (Merle, 2015)

Dans les collèges jésuites fondés par Ignace de Loyola au XVI<sup>ème</sup> siècle et organisés selon les règles du *Ratio Studiorum* (1599), les élèves ne sont pas notés mais classés en fonction de leurs performances. L'évaluation de leurs performances est fondée sur une compétition intense qui a pour fonction de distinguer les meilleurs et de sélectionner une élite. Dans *L'évolution pédagogique*, E. Durkheim précise ainsi la priorité de placer les élèves en compétition constante :

« L'aiguillon dont se servaient les Jésuites, c'était exclusivement l'émulation [...] Les élèves étaient divisés en deux camps, les Romains d'une part et les Carthaginois de l'autre, qui vivaient, pour ainsi dire, sur le pied de guerre, s'efforçant de se devancer mutuellement. » (Durkheim, 1938)

Cette concurrence leur permet d'obtenir des points et ultimement de rapporter la victoire dans leur camp. Les élèves situés tout en haut du classement (*optimi*) sont gratifiés de titres honorifiques (*imperator*, tribun, sénateur,...), leur donnant des pouvoirs et des responsabilités sur leurs camarades. Le système scolaire se construit alors autour de la distinction individuelle d'élèves considérés comme « meilleurs », par la distribution de prix ou l'affichage des meilleures copies aux portes des classes. Le classement et la hiérarchie apparaissent comme partie prenante des apprentissages scolaires. Selon Durkheim, l'école suit ainsi le mouvement d'individualisation pris par la société humaniste de l'époque :

« Ce n'est pas sans raison que la concurrence devient plus vive et joue un rôle plus considérable dans la société, à mesure que le mouvement d'individualisation y est plus avancé. Puisque donc l'organisation morale de l'École doit refléter celle de la société civile, puisque les méthodes qui sont appliquées à l'enfant ne peuvent différer en nature de celles qui, plus tard, seront appliquées à l'Homme. » (Durkheim, 1938).

La concurrence et le classement des élèves- piliers du système jésuite- sont des héritages importants qui ont contribué à construire le système éducatif français.

## **L'invention de la notation sur 20 : un progrès pédagogique ?**

Cette volonté de distinction trouve son achèvement avec l'invention de la note sur 20, créée non pas pour mesurer les apprentissages des élèves, mais pour hiérarchiser et sélectionner les candidats se présentant à un concours.

Depuis 1795, l'École polytechnique recrute des jeunes gens issus de l'aristocratie, et pendant longtemps l'évaluation des candidats se fait par le biais d'une interrogation orale ; 22 examinateurs sont mandatés dans les quatre coins de la France pour classer les candidats. Mais lorsqu'il s'agit de dresser une liste nationale des admis, la manœuvre devient plus compliquée... des contestations émergent de la part de candidats se sentant lésés, arguant du différentiel de jugement entre deux examinateurs. Une première solution est proposée : envoyer un seul examinateur dans l'ensemble des villes, mais, face au nombre croissant des candidats, cela est rendu impossible. En 1852, pour répondre à cette situation, l'École décide d'introduire un barème chiffré, une note sur 20, avec des pondérations selon les épreuves pour départager les candidats (une solution déjà utilisée dans les examens internes à la scolarité de l'École polytechnique depuis 1808 (Merle, 2015)).

« L'introduction de l'évaluation chiffrée dans le concours marque un basculement du verdict d'un régime de sentence à un régime de mesure. Alors qu'auparavant, l'examineur déterminait en son âme et conscience la valeur relative des candidats, sans avoir à faire montre de ses procédés d'évaluation, il doit dorénavant placer chacun des candidats examinés sur une échelle de notation commune et uniforme » (Merle, 2015).

Cette solution est probablement influencée par Gaspard Monge (1746-1818), mathématicien et fondateur de l'École Polytechnique. Quelques décennies auparavant, alors qu'il était examinateur pour l'entrée à l'École de la Marine, Monge avait déjà tenté d'appliquer un barème pour les examens avec une échelle de lettres allant de A à G. Les carnets qu'il tient à l'époque montrent qu'il évalue non seulement la manière dont les candidats répondent aux questions : « *il a répondu sur les équations techniques du 3ème et 4ème degré* », mais qu'il émet également des jugements sur leur capacités : « *ce jeune homme qui n'a que 13 ans est d'une intelligence extraordinaire. Il a dans l'esprit toute la sûreté d'un homme de 25 ans.* » (Julia, 1990).

La mise en œuvre de la note sur 20 est alors considérée comme un progrès pédagogique permettant un jugement de tous les candidats sur la même échelle ; mais elle est critiquée dès ses débuts, notamment **par l'Inspecteur Général Pécaut, dans la première édition du Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson** paru en 1911.

« [...] L'usage des chiffres avait généralement prévalu, et on adoptait l'échelle de 20 : de si nombreux degrés intermédiaires ne suffisant pas à rassurer la conscience des examinateurs, on recourait à des fractions, à des dixièmes, à des vingtièmes pour exprimer toutes les nuances. Cet abus est en train de disparaître [...] L'échelle de 10, si l'on adopte les chiffres, nous semblerait suffisante : 5 et 6 exprimant le passable, 7 et 8 l'assez bien, 9 le bien ; 10 le très bien ; 4 et 3 le très faible ; 2 et 1 le mal. » (Pécaut In Buisson(dir) 1887).

## **Une mesure scientifique et précise ? La note remise en question**

Rapidement, la justesse du barème, ainsi que la fiabilité de la note chiffrée sont remises en cause. Inventée pour départager des candidat.e.s à un concours national, la note sur 20 s'est répandue dans un grand nombre d'examens et concours et notamment le baccalauréat. Mais cette échelle de notation est-elle fiable ? En 1936, deux psychologues de renom, Laugier et Weinberg, décident de mener une expérience sur les notes attribuées aux copies d'un examen national et anonyme: le baccalauréat. Ils demandent à différents correcteurs de noter une même copie et comparent les notes qui y sont attribuées. Les résultats sont accablants : l'écart de notes entre deux corrections va jusqu'à 9 points en mathématiques et 13 points en français. (Laugier & Weinberg, 1936). Une autre étude menée à la même période par des historiens montre qu'un même

correcteur à un an d'intervalle modifie le résultat attribué à une copie, dans la moitié des cas (Hartog & Rhodes, 1935 In Leclerq et al., 2004).

Le développement de la docimologie -la science qui étudie les évaluations et les examens- et des études de multi-corrrections, permet d'ouvrir la boîte noire de la notation. Les études découvrent que certains facteurs influencent la performance scolaire des élèves et leur notation, et mettent en lumière deux phénomènes.

- Le premier concerne la variation des performances d'un élève pour un même examen en fonction du contexte et de la manière dont celui-ci est présenté : il s'agit de la discontinuité « compétence-performance ». La performance réalisée par un individu dépend de la façon dont lui est présenté l'exercice, mais aussi du contexte de l'évaluation. Un test très célèbre illustre ce phénomène : le test de la **figure de Rey** (Osterrieth, 1944). Il s'agit de montrer une figure géométrique à des collégiens pendant 1 minute 30, celle-ci est ensuite cachée, et les élèves disposent de 5 minutes pour la reproduire. Suivant les contextes, l'exercice est présenté comme un test de géométrie, un test de dessin ou de mémoire. Les résultats sont édifiants, comme l'explique la mathématicienne **Barbara Schapira lors d'une conférence** :

«Il s'agit de l'effet de la « menace du stéréotype » [...]Quand on dit qu'il s'agit d'un test de géométrie les garçons réussissent beaucoup mieux que les filles, quand on dit qu'il s'agit d'un test de dessin les filles réussissent beaucoup mieux que dans le premier cas, et les garçons réussissent moins bien, [...]» (Schapira, 2020).

- Un deuxième phénomène concerne la variation des notes attribuées à une même performance : il s'agit de la « discontinuité performance-mesure ». La note attribuée à une copie dépend de multiples facteurs et effets qui ne sont pas directement liés à la performance elle-même, et l'évaluation notée étant un jugement, elle ne peut prétendre à l'objectivité. Les biais sociaux qui influencent la notation sont multiples et connus depuis des décennies. Ainsi, les informations dont les correcteurs disposent sur les auteurs et autrices des copies influencent la notation. C'est par exemple le cas pour l'effet Pygmalion ou encore l'effet de halo : la connaissance des performances antérieures de l'élève influence la notation de la copie (« *le mauvais élève est voué à le rester, le brillant à confirmer sa réussite, celui dont le grand frère était « médiocre » va probablement marcher dans ses pas, etc.* » (Feyfant & Rey, 2014)). D'autres études ont aussi montré que la note attribuée à une copie est plus élevée si l'examineur croit qu'elle a été réalisée par un bon élève ou un élève régulier (Caverni et al., 1975). La connaissance d'éléments extérieurs à la performance peut aussi créer un effet d'attente chez le correcteur. Ainsi, à résultat égal aux tests anonymes et standardisés, les études mettent en évidence des facteurs de surnotation ou sous-notation quand les copies ne sont pas anonymes : les filles obtiennent en moyenne des résultats supérieurs aux garçons, les élèves redoublants sont notés plus sévèrement, les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés par rapport aux enfants des autres milieux (Duru-Bellat, Jarousse & Mingat, 1993). Enfin, la place de la copie dans le paquet n'est pas neutre non plus :

« Si les professeurs sont influencés par les caractéristiques sociales et scolaires des auteurs des copies, ils le sont aussi par l'ordre des copies. Trois mauvaises copies placées au-dessus d'un paquet font augmenter le niveau moyen, le correcteur fixant l'usage de son barème lors des premières corrections. Un effet inverse est obtenu en mettant trois bonnes copies au-dessus d'un paquet. » (Merle, 2012).

Ces éléments parmi d'autres montrent combien la note, élément sacralisé de l'évaluation, est peu fiable et aléatoire. Aujourd'hui, les acteurs et actrices du système scolaire ont bien conscience de ces écarts : c'est d'ailleurs pour cela qu'il existe des commissions pour harmoniser les notes lors des examens nationaux, ou que les épreuves de concours sont l'occasion d'une double correction.

## Les effets (négatifs) de la notation sur les apprentissages

Au-delà du manque de fiabilité des notes et de leur caractère aléatoire, d'autres raisons plus profondes tendent à questionner leur intérêt dans le cadre de l'apprentissage. Citons-en quelques-unes :

- La notation a tendance à favoriser les apprentissages superficiels (mais rentables) et à réduire l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage en lui-même (Black et William, 1998). Les élèves travaillent pour la note. Comment leur en vouloir? Au vu de son importance dans la carrière scolaire, mais aussi de son poids dans l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 1986), travailler pour la note semble un choix très rationnel...
- Les mauvaises notes favorisent le désengagement scolaire. Si la bonne note est source de valorisation scolaire, et renforce l'engagement des élèves, de mauvais résultats ne conduisent pas à un engagement dans le travail. A l'inverse, se met en place l'effet de « résignation apprise », expression inventée par le psychologue Seligman pour désigner le découragement engendré par la répétition d'échecs dans une situation donnée malgré les efforts accomplis pour réussir la tâche. De fait, la motivation des élèves est intrinsèquement liée au sentiment de compétence : « *L'intérêt est lié à la sensation d'être compétent. Un élève qui s'estime incompetent dans une matière donnée ne peut s'intéresser à celle-ci.* » (Fenuillet, 2001).
- La notation, telle qu'elle est appliquée dans le système scolaire français, est tendanciellement réalisée de manière à obtenir une « courbe de Gauss » : quelques très bonnes notes, beaucoup de notes moyennes, quelques très mauvaises notes. Cette répartition est liée à plusieurs facteurs à la fois internes (la notation s'organise à partir du 10 considéré comme point moyen, ce qui favorise la concentration des notes entre 8 et 12, et le peu de notes aux extrémités) et externes (la croyance durable en l'impossibilité de n'avoir que des bons élèves et donc la suspicion marquée envers une moyenne de la classe trop élevée). André Antibi dénonce ce « dysfonctionnement » du système éducatif français, qu'il nomme la « **constante macabre** », et qui contribue d'après lui à perpétuer l'échec scolaire (Antibi, 2003).



« Il est de bon ton de donner des mauvaises notes. L'enseignant, poussé par le corps d'inspection, les collègues ou ses propres croyances, va faire en sorte d'établir des critères de notation lui permettant d'obtenir une moyenne entre 8 et 12. Il va donc construire les exercices et devoirs évalués dans ce sens, plutôt que d'opter pour une stratégie visant à motiver les élèves et évaluer les acquisitions plutôt que les manques. » (Feyfant & Rey, 2014).

• Contrairement aux apparences, le système éducatif français, fondé sur une notation chiffrée régulière et le calcul de moyennes au demi-point près, se révèle indifférent aux acquis des élèves ou à leur maîtrise des savoirs, puisque ce qui compte *in fine* c'est la moyenne (Lelièvre, 2014).

« En première approche, le système éducatif français peut sembler idéaliser et même sacraliser les savoirs. Pourtant, il se montre étonnamment léger [...] en se fondant sur cet objet étrange et complaisant qu'est le calcul de la moyenne. Et pas seulement à l'intérieur d'une discipline, mais entre toutes les disciplines, quelques disparates qu'elles soient. La non-maîtrise d'une compétence fondamentale dans une discipline disparaît dès qu'on « compense » ladite discipline par une autre. » (Gauthier, 2014).

## **Les notes et les classements: une passion française ?**

Un bref tour d'horizon de la manière dont les élèves sont évalués à l'étranger permet de déconstruire le caractère naturel de la note sur 20. Au Québec et aux Etats-Unis, les élèves sont notés sur 100 ; au Danemark, les notes sont interdites en primaire et s'étendent au secondaire de -2 à 12 ; les enseignants italiens notent les élèves sur 10 (mais il faut 6 pour obtenir la « moyenne ») ; en Allemagne les élèves sont notés de 1 (très bien) à 6 (très insuffisant) au primaire et dans le secondaire inférieur, et de 0 à 15 au niveau « lycée ». D'autres pays n'ont pas recours à un barème numérique mais alphabétique. En Angleterre, l'évaluation est réalisée sur une échelle de lettres allant de A à G (complétée par la lettre U représentant l'échec à un cours), en Suède l'échelle de notation s'étend de A à F. Les réglementations en termes d'échelle de notation sont donc très variées, la notation chiffrée restant majoritaire, même si un nombre non négligeable de pays sont passés au système de lettres (CNET, 2014).

En France, la question de la suppression des notes est posée en 1968, lors du colloque d'Amiens, au cours duquel le ministre A. Peyrefitte propose que soit mis fin au système de notation chiffrée au profit d'une échelle de A à E, pour lutter contre le creusement des inégalités, l'hégémonie de la compétition, et favoriser la réussite de tous les élèves. En 1969, son successeur E. Faure signe un décret dans ce sens. Mais, dans les faits, cette transition est mal acceptée, en particulier dans le secondaire, et en 1971 la note sur 20 fait son retour. Un tel attachement à la notation chiffrée illustre une vision de l'école française qui favorise la compétition et la distinction :

« Les projets politiques d'école compétitive et élitiste sont davantage attachés, notamment dans les filières d'élite, à conserver des échelles numériques à l'amplitude étendue, justifiée notamment par la nécessité d'identifier et de différencier finement les résultats des élèves de l'élite scolaire. » (Cnesco, 2014).

## La fièvre de l'évaluation et des classements à tous les niveaux

De manière générale, l'évaluation et les classements sont présents à tous les niveaux du système éducatif, de l'école maternelle jusqu'au recrutement des enseignants et des autres personnels. Tests standardisés en CP, classements des lycées en fonction des résultats au bac, enquêtes internationales PISA... : « *à travers les résultats des élèves, c'est souvent la performance des enseignants, des approches pédagogiques, des établissements ou des systèmes éducatifs qu'on cherche à mesurer* » (Rey & Feyfant, 2014).

Cette propension hexagonale à l'évaluation et au classement fait d'ailleurs l'objet de critiques récentes. En 2012, Charles Hadji évoque la « *fièvre de l'évaluation* », une expansion de la logique évaluative dans tous les domaines de la société, en particulier le système éducatif ; en 2014, l'inspecteur général Roger-François Gauthier se demande si « *la machine à évaluer /était/ devenue folle* » et plaide pour une refondation des modes d'évaluation et d'examen.

## Des pistes d'amélioration ?

D'un moyen pour sélectionner quelques candidats lors d'un concours sélectif, la note est devenue un but, un objectif en soi, appliqué dans l'ensemble du système éducatif. Cette hégémonie de la note, et son caractère fondamental dans la carrière scolaire des élèves a des conséquences sur le rapport aux apprentissages mais aussi sur les carrières scolaires, dans un système de plus en plus piloté par l'évaluation, à toutes les échelles. Malgré ces constats, des pistes d'amélioration existent et se diffusent dans les salles de classe, pour imaginer des modalités d'évaluation moins aléatoires, voire plus démocratiques (Hadji, 2012). Plusieurs principes guident ces transformations de l'évaluation, nous en citerons quelques-uns :

• **Expliciter le sens des pratiques d'évaluation.** Cette idée, largement mise en œuvre à l'école primaire notamment, est très liée à l'évaluation par compétences ou par contrat de confiance (Antibi, 2003). « *Évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation* » (Rey & Feyfant, 2014). Définir et d'élaborer des critères de réussite avec les élèves, ou encore construire des grilles qui permettent d'évaluer le degré d'acquisition de savoirs et de compétences, sont autant de stratégies qui rendent l'évaluation plus



transparente et formative. Scallon (2007) propose de construire une grille permettant d'évaluer le degré d'acquisition des compétences. Composée « d'échelles descriptives » plus ou moins nombreuses, plus ou moins détaillées, cette grille suppose de définir clairement les caractéristiques des compétences et productions attendues puis d'associer à chacun de ces éléments descriptifs un niveau de qualité correspondant à des étapes ou niveaux de progression.

•**Distinguer les différents types d'évaluation et leurs fonctions.** De l'évaluation diagnostique réalisée avant les apprentissages pour identifier les besoins, à l'évaluation certificative qui a lieu à la fin pour attester de la réussite ou de l'échec, en passant par l'évaluation formative, toutes les évaluations n'ont pas les mêmes finalités. Si la note peut être utile à des fins de certification – en l'état actuel des choses – on peut s'interroger sur sa nécessité au long de la formation des élèves, au vu des effets néfastes qu'elle peut produire sur les apprentissages, en particulier pour celles et ceux qui reçoivent des mauvaises notes. Les évaluations formatives pourraient donc se passer de notation chiffrée et se concentrer sur les retours donnés aux élèves pour améliorer leurs apprentissages : en effet, l'évaluation formative accompagnée de la rétroaction de la part de l'enseignant.e permet l'autorégulation chez l'élève si elle est accompagnée d'un échange quant aux résultats d'apprentissage, aux modalités pour atteindre ces résultats et aux objectifs pour réutiliser ces connaissances dans les prochains cours (Black et William, 1998).

•**Variation des modalités d'évaluation** L'Irlande est un bon exemple pour comprendre la variété des types d'évaluations qui peuvent se mettre au service des enseignant.e.s et des élèves, en fonction des objectifs visés. Un guide national y a été publié en 2007 pour accompagner les enseignant.e.s : il présente un *continuum* d'évaluations référencées selon les degrés de responsabilisation et d'implication de l'élève et de l'enseignant.e dans le processus. Au plus haut degré de responsabilité de l'élève se trouve l'auto-évaluation : l'élève évalue seul.e ses propres progrès au regard de ses objectifs d'apprentissage. A l'autre bout du spectre, on trouve les évaluations standardisées dans lesquelles les enseignant.e.s sont entièrement responsables de l'évaluation. Une multitude de situations d'évaluation intermédiaires existent : du « *conferencing* » (situations d'évaluation périodique entre l'élève et l'enseignant) au portfolio, en passant par les questions orales en classe ou le « *concept mapping* » (carte heuristique), etc. (CNESCO, 2014).

La question des notes, de leur place, de leur importance dans le système éducatif et de la possibilité de leur suppression n'est pas nouvelle, elle revient d'ailleurs cycliquement, tant dans les débats spécialisés, que sur la scène médiatique. Au-delà d'une opposition stérile sur les vertus et les limites de la note chiffrée, il nous semble judicieux de faire un pas de côté et de s'interroger sur la fonction de l'évaluation. Pourquoi évalue-t-on ? Que souhaite-t-on juger, et mesurer dans l'acte d'évaluation ? Quelle finalité attribue-t-on à un examen ? L'évaluation doit-elle permettre d'apporter des informations sur le degré de maîtrise (de connaissances, de compétences) ou de hiérarchiser et sélectionner une minorité (pour l'entrée dans une formation, une école) ? Doit-on évaluer pour rendre compte de ce qui a été appris, pour prendre une décision sur l'orientation, ou pour étayer l'apprentissage ?

Pour paraphraser C. Hadj, il ne faut pas avoir peur de l'évaluation, qui reste un outil utile et nécessaire quand elle est mise en œuvre de manière démocratique, c'est-à-dire quand

elle sert le bien de toutes et tous et qu'elle ne s'alimente pas de l'écrasement des plus faibles.

## Bibliographie

### **Pour aller plus loin : un podcast de la webradio Kadékol et deux dossiers de veille de l'IFÉ**

Bédouchaud Diane, (2021). En Quête d'Ecole épisode 10 : Faut-il supprimer les notes ? Webradio Kadékol, IFÉ ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/kadekol/en-quete-decole/faut-il-supprimer-les-notes>

Rey O. & Feyfant A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>

Rey O. (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°76, juin . Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>

### **Les références citées dans ce billet**

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

Audoin C., (2019), Grève des notes et contrôle continu "forcé" pour le bac 2019: que dit le droit ?, En ligne : <https://www.franceinter.fr/education/greve-des-notes-et-contrrole-continu-force-pour-le-bac-2019-que-dit-le-droit>

Belhoste B., (2003). *La formation d'une technocratie : l'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*. Paris. Éditions Belin. In: *Formation Emploi*. N.83.

Black P., et William D., (1998). *Assessment in Education, Principles, Policy and Practice* . School of education, King's College. En ligne : <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>

Caverni J-P., Fabre J-M., Noizet G., (1975), « Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures ».

Durkheim E., (1938). *L'évolution pédagogique en France, Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905*. Paris : 1re édition.

Duru Bellat M.,(1986), Notation et orientation, Quelle cohérence, quelles conséquences ?, Revue française de pédagogie, pp 23-37

Duru Bellat M., Jarousse J.P., Mingat A.,(1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. In: *Revue française de sociologie*, 34-1. Sur la scolarisation. pp. 43-60. En ligne : [www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_1\\_4218](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_1_4218)

Fenouillet, F. (2001) “ La motivation chez les collégiens et les lycéens ”, in Golder, C. & Gaonac’h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents*, Manuel de psychologie, Hachette Education.

Gauthier R.F., (2014). *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France*. Dunod.

Hadj C. (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Julia D., (1990). Gaspard Monge, examinateur . In: *Histoire de l'éducation*. n° 46. Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. pp. 111-133. En ligne : <https://doi.org/10.3406/hedu.1990.3335>

Laugier et Weinberg, (1936), *Elaboration statistique des données de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat, Publication de l'enquête Carnegie sur les examens*.

Leclercq D., Nicaise J., Demeuse M., (2004), *Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. Marc Demeuse. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Les éditions de l'Université de Liège, pp.273-292.

Merle P., (2012). « 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, no. 2, 2012, pp. 218-230.

Merle P., (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 77-88. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.4899>

Osterrieth P. A. (1944), « Le test de copie d'une figure complexe: Contribution à l'étude de la perception et de la mémoire », *Archives de Psychologie*, vol. 30, , p. 286-356.

Pecaut F., (1887), “ Examen” In BUISSON F., (dir )*Dictionnaire de pédagogie*. Edition électronique disponible sur : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

Scallon G., (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [2e éd.]. Bruxelles : De Boeck.

Schapira B. (2020). La menace du stéréotype, Centre Henri Lesbeque.[Vidéo En ligne]  
Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=UWQV0kWeMrY&t=1s>

## **Rapports et études**

CNESCO (2014) L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et dans les établissements, réglementations et pratiques. En ligne : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/12/Comparaison-internationale-sur-l-evaluation-Cnesco.pdf>

## **Articles et billets de blogs**

Jarraud J.F,(2021), Contrôle continu pour les épreuves de spécialité du bac. En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/01/22012021Article637468955799372153.aspx>

Lelièvre C., (2014). L'évaluation: une vraie question politique. Blog Educ Pros. En ligne <http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2014/11/14/evaluation-une-vraie-question-politique/>

## **D'autres références pour aller plus loin**

RÉSEAU CANOPÉ, (2012). La pression évaluatrice, quelle place pour les plus faibles ? Diversité, Ville école intégration, 169. En ligne : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-169-juillet-2012.html>

Les Cahiers Pédagogiques, (2021). L'évaluation pour apprendre, 568, avril 2021. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-568-L-evaluation-pour-apprendre>