

VERS UNE ANALYSE DIDACTIQUE DES FAITS D'EVALUATION.

YVES CHEVALLARD

1. UNE APPROCHE DESCRIPTIVE

1.1. LES FAITS D'EVALUATION PARMIS LES FAITS DIDACTIQUES

Le point de vue que j'essaierai de présenter ci-après et, dans une certaine mesure, de défendre et d'illustrer, n'a pas été conçu en opposition à l'orientation aujourd'hui dominante, celle des études que l'on peut – à bon droit me semble-t-il – qualifier de prescriptives (qu'elles le soient de manière immédiate ou qu'elles empruntent un détour théorique–expérimental plus ou moins long avant de revenir à un souci normatif).

Il est né de l'activité du didacticien face à son objet d'étude, dans l'analyse de la structure et du fonctionnement des systèmes didactiques et, plus concrètement, s'est formé peu à peu à l'occasion d'un travail de conduite de classe en collaboration avec l'enseignant¹.

¹ Dans le cadre de la réalisation, dans une ou plusieurs classes de quatrième, d'un enseignement expérimental. Ce travail s'est poursuivi pendant quatre années.

Dans un tel cadre, les processus d'évaluation ne sont pas d'abord apparus comme constituant un thème de recherche spécifique, répondant à un objet d'étude – "l'évaluation" – autonome et séparable de l'ensemble du fonctionnement didactique. Plus brutalement, les faits d'évaluation se sont d'abord imposés à nous, et de manière souvent prégnante², comme un aspect du système étudié, un aspect parmi d'autres, mais un aspect essentiel, qui méritait plus de réflexion que nous ne lui en avons accordé jusqu'ici³.

Ces faits proposaient donc un problème de didactique situé d'emblée dans une problématique régionale beaucoup plus large, celle de l'analyse des faits didactiques en général, de leurs modalités concrètes, de leurs enjeux, de leurs fonctionnalités. Il s'agissait alors d'identifier les faits, de repérer et de décrire les règles du jeu et de les regarder sereinement fonctionner, afin de comprendre – non de se lamenter, de blâmer ou de railler, comme l'avaient fait autrefois Piéron et ses collaborateurs (1963)⁴.

1.2. L'EVALUATION A L'EXAMEN, L'EVALUATION DANS LA CLASSE

Or, dans cette perspective, l'analyse butait dès le départ sur une interprétation brutale de l'acte d'évaluation, interprétation que de nombreux travaux et une vaste littérature avaient jusqu'ici tendu à avaliser. Même si des orientations plus récentes – celle, notamment, de l'évaluation formative – conduisaient en effet à déplacer l'accent initialement mis sur l'idée que la notation est une mesure, ou du moins qu'elle devrait mesurer la valeur de la copie, cette conception, sous des avatars différents, demeurerait en effet fondamentale, et vivace⁵. Je vais y revenir.

Mais je dirai tout de suite qu'à mon sens, les recherches sur l'évaluation ont pâti dès l'origine d'une ambiguïté invalidante, celle de la volonté de savoir,

² Dans la conception de l'enseignement prévu, les phases d'évaluation avaient été traitées d'abord comme secondaires; elles se révélèrent bien vite essentielles, comme on le verra en lisant les analyses qui suivent.

³ Le thème de l'évaluation a jusqu'ici peu attiré les didacticiens des mathématiques. Il faut souligner cependant qu'il apparaissait facilement, il y a quelques années encore, comme une chasse gardée des spécialistes de l'évaluation, dont la problématique différait sensiblement de l'approche didactique en général.

⁴ Voir Piéron 1963, chapitre premier, et passim.

⁵ Je renvoie ici à l'étude de Serge Feldmann, "Les fonctions didactiques de l'évaluation" (IREM d'Aix-Marseille, à paraître), étude à laquelle j'emprunterai beaucoup dans ce qui suit.

réglée par le code de la recherche scientifique, avec l'intention éthique, aiguillonnée par le désir pressant de réformer la société pour la rendre meilleure⁶. Cette surmotivation composite a conduit d'emblée à un choix d'objet malheureux, à la base du développement de la docimologie.

L'examen, en effet, est sans doute, de tous les points d'observation d'où apercevoir, dans le tissu didactique, la trame quasi ininterrompue du jeu évaluatif, le moins révélateur, parce que le plus visible et le plus spectaculaire, le plus accessible à une critique qui emprunte son étalon à un registre étranger à l'ordre didactique stricto sensu.

De là vient que se compénètrent alors, chez l'observateur qui est en même temps citoyen, les deux plans d'intérêt distingués plus haut. De là que les faits les plus banals – quand on les observe dans la classe, – nous apparaissent plus volontiers, lorsqu'ils se font jour à ce niveau, comme dysfonctionnements, distorsions, pathologies, scandales, absurdités, dès lors qu'on les rapporte sans plus de retenue à quelque utopie sociale.

Mais dire qu'il y a dysfonctionnement, pathologie, etc., c'est dire du même coup – on me pardonnera de souligner ce truisme – qu'il existe, ou qu'il devrait exister une norme, une normalité, etc., garants et indicateurs d'une justice, d'une équité sociales dont les modalités semblent, quant à elles, aller de soi.

Je ne prétends pas qu'il n'y ait pas de problème. J'indique seulement que, pour élucider les faits dénoncés (plutôt que constatés: car, devenant ici soupçonneuse et accusatrice, l'analyse dépasse le simple constat), il convient de porter ses regards en un autre point du système: la classe, saisie, sans intention d'imposition normative, comme une totalité de fonctionnement et de signification. Je décrirai plus loin, bien trop rapidement sans doute, ce que l'on peut y voir.

⁶ Comme en témoigne, dès les origines, l'enquête internationale, soutenue notamment par la Carnegie Corporation, sur les examens et concours. Voir Piéron 1963, pp. 12-16.

2. DEUX INTERPRETATIONS DE L'ACTE D'EVALUATION

2.1. LE MODELE METROLOGIQUE ET LA "VRAIE NOTE"

Nombre de spécialistes de l'évaluation ont renoncé aujourd'hui à rechercher la "vraie note" que traquèrent jadis Piéron, Laugier et Weinberg⁷. Pourtant le noyau dur de cette conception, empruntée sans trop de précaution à la métrologie des grandeurs physiques, subsiste encore. Ce modèle métrologique a été déformé – par l'attraction du souci éthique et, conjointement semble-t-il, par les difficultés objectives de son importation sans adultération dans le champ didactique. L'exigence de fidélité a été ainsi beaucoup étudiée, mais dans une version que le métrologiste ne pourrait sans doute pas authentifier – nous y reviendrons. Le concept de validité, adapté de manière bien révélatrice par Piéron⁸, s'est trouvé lui-même quelque peu délaissé, au profit de la fidélité. L'idée, juste (comme il y aurait un juste prix), s'est, quant à elle, maintenue.

2.2. NOTER AU QUART DE POINT PRES...

Mais je voudrais en venir au fait, en ce qui concerne les deux interprétations annoncées. Je prendrai appui pour cela sur une remarque due à Noizet et Caverni dans leur livre sur la Psychologie de l'évaluation scolaire⁹, remarque bien caractéristique du point de vue traditionnel. Ils imaginent en effet un professeur de philosophie qui peut "d'un côté, justifier devant ses élèves le point de vue bergsonien selon lequel aucune mesure n'est possible en ce qui concerne les faits humains et, de l'autre, se demander s'il notera 14 ou 14,5 la dissertation qu'il corrige."

La contradiction ici dénoncée n'en est une, bien entendu, que si l'acte de notation est assimilé à un acte de mesurage. Tout tient dans ce présupposé, qui fonde en effet le point de vue traditionnel sur l'évaluation. A cet égard, je me

⁷ Voir Piéron 1963, p. 22 et suivante, où l'on trouvera, notamment, l'épisode du coefficient de fidélité.

⁸ Examinant la validité des épreuves du certificat d'études primaires, Piéron les rapporte à... une batterie de six tests ; il trouvera que les corrélations obtenues entre épreuves et tests sont très faibles, voire négatives (Piéron 1963, p. 6).

⁹ Voir Noizet et Caverni 1978.

permettrai d'apporter une pièce supplémentaire au dossier déjà fort chargé des professeurs.

Dans un livre déjà paru en 1924 et intitulé un peu naïvement "La femme chez les garçons, un professeur de lettres", Jeanne Galzy, décrit ainsi les affres de l'enseignant confronté à son paquet de copies¹⁰: "Sur quarante et une copies, il y en aura au moins dix nulles, quinze très insuffisantes, une dizaine de passables, quatre ou cinq où se devinera un essai de compréhension. Pour établir ce bilan, il me faudra plus de quinze heures rester penchée à déchiffrer une indication qui puisse permettre de donner un quart de point de plus aux unes qu'aux autres, puis les reprendre, évaluer, reclasser, hésiter encore."

La méticuleuse conscience professionnelle du notateur "gaussien" d'autrefois suscitera la raillerie ou l'irritation du spécialiste moderne de l'évaluation. Pourtant il se pourrait que cette réaction soit mal pesée...

2.3. L'ATTRIBUTION DE LA NOTE COMME TRANSACTION

Revenons en effet à notre professeur de philosophie. Il se décide pour la note 14. Le problème d'interprétation que soulève sa décision est alors celui-ci: en affectant cette note à la copie, est-il en train de mesurer – tant bien que mal! – la valeur de la copie, ou bien fait-il autre chose? La note qu'il assigne signifie-t-elle, à l'adresse de son auteur: "Votre copie, objectivement, vaut 14?" – ou bien prend-elle, dans le fonctionnement didactique de la classe, une autre signification?

Le changement d'interprétation induit par le changement de problématique auquel j'ai fait allusion – le passage à une problématique didactique – peut s'exprimer ici fort simplement. Le geste qu'accomplit le professeur 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. "Cela ne signifie pas que la copie vaut 14, même si le langage de la valeur peut en effet être utilisé par le professeur lui-même ("ça vaut 14, pas plus..."). Il en va ici tout de même – nous verrons que cette comparaison est éclairante – qu'avec le marchand déclarant que tel objet vaut 12,50 francs: en réalité, il vous signifie par là qu'il vous le vend 12,50 francs – et l'on sait que, longtemps, et

¹⁰ Cité in Guiral et Thuillier 1982, pp. 63-64

aujourd'hui encore bien souvent, la négociation, le "marchandage", restent possibles.

3. LA NEGOCIATION DIDACTIQUE ET L'EVALUATION

3.1. UN PROCESSUS GENERAL

L'attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative – presque constamment vouée à l'échec nous dit-on – de parvenir à une telle mesure. Elle participe d'une transaction, et constitue un moment particulier – mais essentiel – d'un processus beaucoup plus large, celui de la négociation didactique. Voilà l'interprétation que, dans ce qui suit, j'essayerai de préciser et d'illustrer.

Mais je crois devoir insister tout de suite sur ce fait que, en ce qui nous concerne, une telle interprétation n'a pas été avancée spécifiquement pour élucider les faits d'évaluation. Le concept de négociation didactique avait été précisé bien antérieurement, et mis à l'épreuve de la réalité observable dans une foule de cas, à propos des aspects les plus divers du fonctionnement didactique. Cet honorable passé épistémologique donnait à son emploi dans l'analyse des processus d'évaluation, à mes yeux au moins, une certaine crédibilité.

3.2. LE SCHEMA DE LA NEGOCIATION DIDACTIQUE

Cela noté, le schéma dans lequel la négociation didactique va être conduite (par l'enseignant d'un côté, par les élèves de l'autre) peut, de manière sans doute bien sommaire, être décrit ainsi.

L'enseignant a devant lui des élèves; chacun d'eux existe individuellement et tous ensemble forment un groupe (nous verrons plus tard la curieuse dialectique qui se crée entre l'individu et le groupe). Le but de l'enseignant 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. C'est ici que le processus de négociation trouve son point d'application.

Le groupe – au-delà de chacun des comportements individuels – doit avancer, pour qu'il existe une progression d'ensemble dans le savoir (dans le programme). Par exemple, dans telle classe de collège, à tel moment de sa progression, l'enseignant devra obtenir des élèves qu'ils sachent effectuer l'addition de deux fractions; ce qui signifie qu'une proportion importante d'entre eux devront, dans de certaines conditions, y parvenir régulièrement. Et surtout, il devra obtenir des élèves la reconnaissance qu'une telle performance pourra désormais légitimement leur être demandée à partir de ce point dans le parcours.

Mais cette avancée peut, localement, emprunter des chemins divers, les uns près de la ligne de faite, difficiles, les autres à flanc de montagne, plus faciles. Car qu'y a-t-il par exemple derrière l'exigence de savoir additionner des fractions? Cela peut désigner, à un premier niveau, la capacité d'additionner des fractions d'entiers simples, par exemple $2/3$ et $3/4$ (ce qui n'est pas si facile). Cela peut signifier aussi, par exemple, que l'élève sera, en outre, requis de savoir additionner des fractions comportant des lettres, comme $a/(a+1)$ et $(a+1)/(a+2)$. Or, selon que l'enseignant saura ou ne saura pas obtenir de ses élèves la reconnaissance qu'une telle exigence est légitime (ce qui signifie aussi qu'il obtienne d'une majorité d'entre eux des performances satisfaisantes sur ce thème), le chemin qu'il pourra emprunter ensuite, afin de poursuivre l'avancée dans le savoir qu'il est chargé de piloter, pourra suivre une ligne haute, ou au contraire devra demeurer dans une ligne basse – des voies qui restent ouvertes si l'on a suivi jusque-là une ligne haute se fermeront si on a dû, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, adopter un profil bas.

Dans le jeu didactique, les élèves, quant à eux, sont sur le terrain de l'enseignant: ils ne savent pas, ni où ils devront aller. Dans cette situation de dissymétrie, où ils occupent par nécessité la position inférieure, marquée par l'incertitude sur ce qui les attend, face à la stratégie que déploie l'enseignant, ils recourent à des tactiques¹¹ de retardement: à court terme, ils tendent à freiner l'avancée où les entraîne l'enseignant, et à infléchir le parcours vers une ligne de moins grande difficulté. Par divers moyens, et comme l'enseignant, ils négocient, et devront transiger.

4. L'EVALUATION DANS LA NEGOCIATION DIDACTIQUE

4.1. L'EPREUVE ECRITE, MISE A L'EPREUVE DE L'ENSEIGNANT

On voit ainsi que la négociation didactique, si elle met bien aux prises enseignant et enseignés, participe d'une relation ternaire: elle est négociation à propos du savoir, lequel définit les enjeux de la négociation. (On est loin, ici, de la relation enseignant-enseignés qui, naguère, fit florès.) Elle est scandée, périodiquement, par des épreuves écrites, internes à la classe: toute l'évaluation n'y est pas contenue, elle en est pourtant l'élément fondamental, que nous considérons seul ici.

On appelle parfois de telles épreuves des contrôles-moyens par lesquels l'enseignant contrôlerait les connaissances de ses élèves. Cet aspect est bien sûr présent, mais il s'en faut qu'il y apparaisse à l'état pur: il n'est en fait qu'un élément de la négociation, et le contrôle est d'abord un contrôle de l'état de la négociation à propos du savoir. Celle-ci est un rapport de forces (que les deux protagonistes tentent de dérober comme tel au regard de l'autre, et à tout regard extérieur); et le moment du contrôle, de l'interrogation écrite, est le point nodal de ce rapport de forces. L'"épreuve" imposée aux élèves est aussi une épreuve, et combien délicate! pour l'enseignant lui-même.

Elle est même, serais-je tenté de dire, d'abord une épreuve pour l'enseignant. Car c'est en ce point de la vie de la classe, de son histoire intellectuelle, que l'enseignant va confirmer et authentifier, ou voir balayer, ce qu'il aura tenté de construire dans la période précédente. Qu'il montre des exigences trop faibles – qu'il cantonne ses questions sur le thème de l'addition de fractions d'entiers, pour reprendre l'exemple déjà vu – et il réduira à néant l'ambition d'un enseignant auquel il avait prétendu donner un profil élevé. Car s'il veut en conserver le profit, il devra faire porter ses questions sur l'ensemble des thèmes qu'il y aura introduit, sans en écarter aucun: officiellement, ceux-ci seront dès lors avalisés, comme thèmes dont la connaissance est exigée, et sur lesquels il lui sera désormais permis de construire l'enseignement ultérieur.

4.2. LA NEGOCIATION AVANT LA NOTATION

L'épreuve de l'enseignant commence ainsi lorsque, à l'abri de tout autre regard que le sien, il élabore l'énoncé de l'épreuve. Trop peu d'exigence, et c'est l'annulation d'une partie du travail qu'il aura fait jusque là. Mais trop d'exigence, en sens inverse, le rendrait non crédible et susciterait de vifs conflits, au risque de rendre la classe ingouvernable – que penserait-on d'un commerçant qui vendrait 50 francs ce que d'autres vendent autour de 12 francs ?

La détermination du présent de l'enseignement par le futur de l'épreuve, et, inversement, la pesée du présent de l'épreuve sur l'avenir de l'enseignement, est ici la loi majeure, et sa transgression, le péché sans rémission – ou pour lequel, tout au moins, un douloureux purgatoire sera peut-être nécessaire. Mieux vaut – c'est la stratégie que semblent adopter nombre d'enseignants – se montrer exigeant, éventuellement un peu trop exigeant, sans toutefois décourager les élèves, à l'étape de la rédaction de l'épreuve. Et, le cas échéant, négocier à la baisse au moment de la passation de l'épreuve – par quelques conseils, remarques, voire par des indications plus explicites, données oralement ou furtivement écrites au tableau. Le document écrit fait foi: voilà ce que vous devriez être capables de faire, dit-il tacitement aux élèves. Au moins, bien sûr, dans certaines conditions, dont la passation effective – dans le secret et l'intimité de la classe – vous donne une idée. Mais les paroles passent, et les écrits demeurent. On voit qu'ici rien n'est simple, ni parfaitement assuré.

4.3. LA NOTATION, OU L'ARME ULTIME

L'épreuve passée, rien n'est encore complètement joué. Les notes attribuées vont, en dernier ressort, décider. C'est le moment ultime, celui où la partie peut encore se gagner, ou être définitivement perdue. Rien d'étonnant à ce qu'elle soit, pour beaucoup d'enseignants, l'objet d'une angoisse soutenue, voire, pour certains – j'en donnais un exemple plus haut – une petite crucifixion qui revient avec une effrayante régularité.

La question qui vient à l'enseignant lorsqu'il aborde son paquet de copies n'est pas: "Voyons, qu'ont-ils fait ?" Mais plutôt: "Que vais-je pouvoir faire avec ce qu'ils auront fait ?" Ce qu'il va découvrir en corrigeant les copies, et ce qu'il saura en faire par le truchement de la note attribuée, va déterminer le contrat qu'il pourra passer avec ses élèves; bref, déterminera son avenir

immédiat d'enseignant dans cette classe. Rien d'étonnant, à nouveau, à ce qu'il hésite, se repente, en cours de correction, de trop de laxisme ou de sévérité, et cherche enfin parfois, non pas à chiffrer au quart de point, mais à négocier au quart de point.

Remarquons ici que, pour l'élève, peu importe que le choix fait par l'enseignant se "justifie" ou non. Obtenir 9,5 n'est pas obtenir 10; et c'est, pour lui, un événement singulier – à cette interrogation écrite, il a obtenu 9,5 et non 10, ou 8, ou 11, etc., – lequel contribue d'abord, à ses yeux, à la chronique de son histoire personnelle dans la classe; une chronique pour lui essentielle, nous le verrons. (De semblable façon, un article vendu 39,50 francs a un prix inférieur à 40 francs: lapalissade dont sait se prévaloir, pourtant, tout commerçant avisé.)

Mais revenons à l'enseignant. Ce qui lui importe, c'est la possibilité de piloter sa classe et de conduire son enseignement. Dès lors, il affronte le paquet de copies comme une tonalité, un univers clos et fini, qui borne son horizon. Les notes qu'il va assigner ne seront pas indépendantes: elles se référeront plus ou moins consciemment à la visée de l'enseignant qui, notateur occasionnel, n'oublie jamais qu'il doit d'abord conduire sa classe et s'assurer les moyens de le faire. Aussi son comportement n'a-t-il rien de pertinent si on s'obstine à le rapporter – c'est la dangereuse liberté du chercheur! – au modèle forcé de la mesure, assignée à chaque copie, et de la justice, qu'il faut rendre à chacun.

Prenons le problème du barème. Sans doute la plupart des enseignants établissent-ils un barème. Sa détermination engage l'avenir. Car, avant d'être un garant de l'équité de la correction, un moyen technique assurant la "fidélité" de la notation, le barème est un élément de la négociation. Il constitue, comme la note qu'il contribue à former – mais qu'il ne détermine pas complètement, – un message à l'intention des élèves: accordez peu de points à une question neuve, pour n'y plus revenir; faites porter le score presque entièrement sur des questions de rattrapage se rapportant à des thèmes antérieurs devenus faciles; les élèves comprendront.

Nombre de professeurs n'élaborent un barème "définitif" qu'après avoir parcouru quelques copies – voire, après les avoir parcourues toutes. Car – dans l'hypothèse d'un choix élevé dans les étapes antérieures – il s'agit de sauver la classe. Cette entorse aux bonnes moeurs en cache parfois d'autres, plus curieuses. Par exemple le barème peut être "à géométrie variable": s'il apparaît que les notes seront généralement basses, et que les réussites à différentes

questions sont faiblement corrélées, la somme des points prévus par le barème pourra excéder la note maximum, avec une "correction" pour les copies excellentes, qui seront traitées spécifiquement. Dans la correction d'un paquet de copies, l'enseignant doit d'abord sauver la classe, et le savoir qu'il promet.

4.4. L'ENSEIGNANT N'EST PAS UNE MACHINE A NOTER

Ici, remarquons-le au passage, s'éloigne l'image première du notateur comme machine à noter, qui pourrait théoriquement, n'était l'usure pratique, traiter une infinité de copies; et s'éloigne aussi, par conséquent, le modèle métrologique laplacien par lequel on avait tenté – sans succès, et avec quelque dépit – d'en rendre raison.

Car on abandonne alors le monde du répétitif, du reproductible – qui donne à l'approche métrologique sa base d'opérativité – pour un monde de singularités, d'unicités: le monde de l'événementiel. La décision prise est unique, elle engage l'avenir au coup par coup, et nulle série statistique ne saurait a priori garantir contre les effets de quelque maladresse. L'enseignant, moderne dépositaire de la vieille mètis des Grecs¹², navigue à vue: s'il échoue son navire, il n'aura sans doute pas droit à un second essai...

5. LA GESTION FORMELLE DE LA NEGOCIATION D'EVALUATION

5.1. LE NOTATEUR NOTE

Même dans le style le plus traditionnel d'enseignement, tous les enseignants ne conduisent pas leur classe de même façon. Certains sont prudents, ou voudraient l'être (les élèves fréquemment les privent du bénéfice de leur modération). D'autres conduisent à la limite, au risque que le processus échappe à leur contrôle. Mais, dans tous les cas, lorsqu'il note ses élèves à travers leurs copies, l'enseignant se note lui-même: la note qui lui est attribuée n'est pas autre chose que la distribution des notes qu'il a assignée aux élèves.

5.2. TENIR SA MOYENNE

Pour assurer de manière satisfaisante la mission qui lui échoit, l'enseignant, en effet, doit réussir une délicate conjonction de conditions, dont la réalisation s'apparente bien souvent à un exploit.

Les notes qu'il distribue ne doivent pas être exagérément basses – ce qui mettrait en péril la crédibilité de son enseignement. Mais elles ne doivent pas davantage être trop hautes – indice que la négociation a été menée, par lui, à la baisse, qu'il a cédé aux sourdes pressions des élèves, et hypothèque sur le futur de son enseignement (il aura du mal à sortir de la ligne basse où il vient de s'engager). En bref, la distribution de notes à laquelle il aboutit doit montrer une tendance centrale ni trop basse, ni trop haute.

Il ne faut donc pas s'étonner qu'un bon enseignant – bon dans le cadre de ce style, traditionnel et dominant, de conduite de classe – tende à ne pas s'écarter trop, et même se maintienne fréquemment un peu en dessous (afin de disposer d'une réserve de puissance), d'une "moyenne" dont le niveau est à peu près fixé par le niveau de la classe – par sa place dans le cursus des études, son appartenance à telle ou telle filière, basse ou noble par exemple. A rebours, l'enseignant qui ne tient pas sa classe – que la chose soit permanente ou simplement relative à telle classe ou même à telle période de l'histoire de la classe – se reconnaîtra aisément au caractère fortement fluctuant de ses distributions de notes, la moyenne se trouvant successivement ballotée de valeurs hautes en valeurs basses, d'une manière plus ou moins incohérente.

5.3. UNE DISPERSION LIMITEE

Mais cette première condition, nécessaire, n'est pas suffisante. La distribution des notes doit en outre ne pas être trop dispersée. Le cas limite et révélateur est celui d'une classe coupée en deux, un groupe d'élèves étant tiré vers le bas, un autre vers le haut. Alors, l'enseignement unique – par lequel se définit la classe – devient quasiment impossible: l'enseignant se trouve maintenant face à deux classes, réunies en un même lieu. Quel contrat passer avec deux groupes si dissemblables? Comment donner un enseignement unique, lorsqu'on sait qu'il se révélera inadapté pour une fraction non négligeable des élèves?

Il existe bien sûr, à ce problème difficile, une solution; mais c'est une solution risquée. Pour diminuer la dispersion – celle dont il pourra faire le constat à l'occasion de la prochaine épreuve écrite, – pour regrouper sa classe, recréer la cohérence mise en danger, l'enseignant cherchera à rassembler son petit monde sur des notes moyennes ou bonnes, c'est-à-dire à faire monter la moyenne, et ceci en négociant à la baisse. Bien entendu, cette manoeuvre dilatoire a son prix – elle pèsera, l'unité revenue, sur les conditions de progression dans le savoir, sur la qualité et le niveau de l'activité à nouveau partagée. L'enseignement a aussi sa quadrature du cercle...

5.4. UN COMBAT INCERTAIN TOUJOURS RECOMMENCE

Je voudrais éclairer d'un exemple les indications précédentes. Un exemple qui montrera le combat de l'enseignant pour maîtriser les deux paramètres que nous avons dégagés – tendance centrale, dispersion.

Pour suivre la chronique d'une classe de collège que je vais présenter, il faut garder à l'esprit deux valeurs: repérée par la moyenne, la tendance centrale doit se situer aux alentours de 10 (sur 20); la dispersion, quant à elle – c'est un enseignement constant de l'observation empirique, – doit se traduire par un écart-type proche de 4, en tous cas inférieur à 5. L'enseignant que nous allons observer a été choisi à peu près au hasard – sa seule particularité étant à priori d'avoir accepté de nous communiquer, et ses séries de notes, et, pour chacune d'elles, un bref commentaire rédigé à notre demande.

Voici donc la première série qu'il obtient:

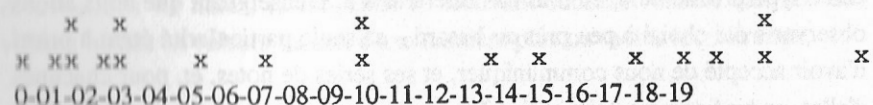
06 - 06 - 06,5 - 10 - 8 - 11 - 9,5 - 12,5 - 7 - 11 - 10,5 - 05 - 18 - 07,5 - 10,5 - 14 - 06 - 5,5 - 07 - 08 - 07.

Son commentaire: "Série non satisfaisante. J'attendais mieux." Remarquons en tout premier lieu qu'il ne dispose pas, pour fonder son appréciation, ni de la valeur de la moyenne, ni de l'écart-type: l'évaluation formulée dans le commentaire est donnée au seul vu de la série de notes. On verra, en rapportant ses réactions à des indications chiffrées, combien, à cet égard, son métier est sûr.

"J'attendais mieux": et en effet la moyenne est à 8,88. En revanche, aucune remarque sur la dispersion et ses conséquences didactiques: l'écart-type est "bon", trop bon - à 3,16. La classe est bien groupée - autour de notes trop basses.

Le pilotage de la classe, ici, ne va pas tout seul. La seconde interrogation écrite constate un état de la classe et du contrat encore plus négatif: la moyenne descend, cette fois, à 6,71, tandis que l'écart-type monte, en restant acceptable tout de même: 4,43. Commentaire de l'enseignant: "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 à tout prix remonter la moyenne. La troisième interrogation écrite marque un léger mieux: la moyenne passe à 8. Mais à quel prix! L'écart-type est maintenant à 6,06. Et, bien que la moyenne ait augmenté, l'enseignant fait ce commentaire significatif: "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!" En fait, la classe est maintenant coupée en deux (au moins) et il devient de plus en plus difficile d'y conduire un enseignement: l'enseignant en est évidemment remis en question. Le diagramme en bâtons ci-après montre l'état de la classe en cette étape:



Cette situation désespérante, l'enseignant va alors la redresser, par un tour de force dont nous ne savons rien, et par des moyens qui appartiennent à l'intimité de l'exercice de sa fonction. Car - surprise! - l'interrogation écrite suivante montre une classe où tout est rentré dans l'ordre: la moyenne a été amenée à 11,48, l'écart-type est redescendu à une valeur satisfaisante, 4,18. l'enseignant retrouve sa classe bien groupée et à un bon niveau. Il commente: "Satisfait car les quelques mauvaises notes sont soit accidentelles soit le reflet de difficultés à essayer de "reprandre"."

Satisfaction de mauvais aloi, qui ne peut guère se prolonger sans créer des difficultés durables: la moyenne, trop haute, et la valeur de l'écart-type, bien faible tout de même, laissent subodorer une intense négociation à la baisse, qui pourrait se révéler invalidante. La classe mange son pain blanc. Les valeurs

suyvantes vont sembler banaliser d'heureuse manière le redressement obtenu, ramenant la classe vers un point d'équilibre plus sûr: moyenne à 10,54; écart-type à 4,51. L'enseignant note: "Ni mécontent ni satisfait" - la grisaille d'une classe qui tourne.

Egalité d'âme qui sera de courte durée. Car le point d'équilibre va se révéler n'être qu'un passage dans une trajectoire descendante: le motif que nous avons vu se réaliser en début d'année se reproduit. A la septième interrogation écrite, en effet, la situation se dégrade, la moyenne tombe à 7,89, l'écart-type monte dangereusement (à 4,91). L'enseignant, à nouveau, perd pied. Il doit faire remonter la moyenne. Il y parvient à l'interrogation écrite suivante, où elle s'établit à 9,73. Mais la dispersion, alors, n'est plus contrôlée - elle s'envole, atteignant 5,47... L'unité de la classe, une fois encore, s'effondre.

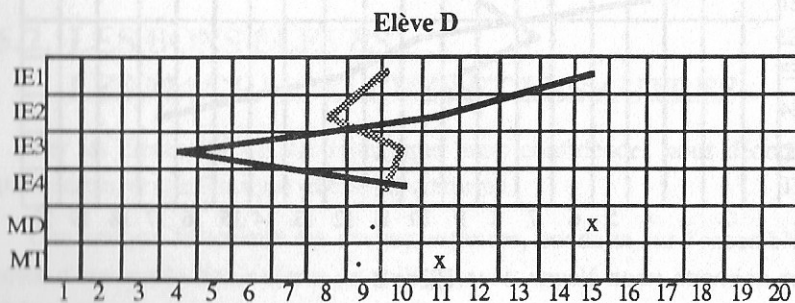
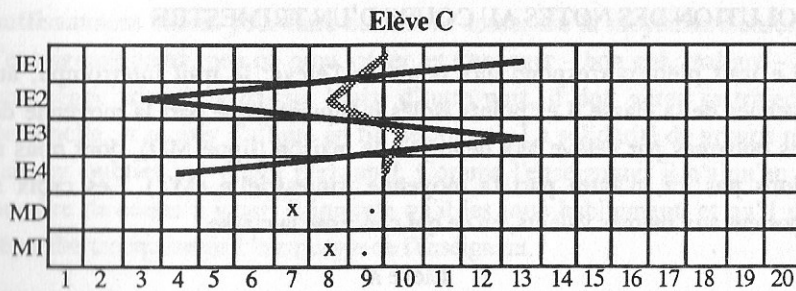
Or la fin de l'année approche, et on ne laisse pas derrière soi une classe défaite. L'enseignant rétablira la situation in extremis, par des moyens dont il est le seul juge. A la dernière interrogation écrite - la neuvième de l'année, - il y réussit spectaculairement, comme il avait déjà su le faire: moyenne à 11,28, écart-type à 4,07. Nous savons maintenant combien ces victoires sont fragiles; mais il rend une classe homogène - et a rempli en cela une partie essentielle de son contrat.

6. LES ELEVES DANS LA NEGOCIATION DIDACTIQUE

6.1. LE JEU DIDACTIQUE ET L'EVALUATION

Dans le jeu didactique, aucun des partenaires ne peut espérer jouer une infinité de fois, et chacun sait ne pouvoir indéfiniment rattraper un coup manqué par un autre. L'enseignant dont nous avons suivi les tribulations n'a, en une année, joué que neuf fois. Chaque coup compte; événement unique en lui-même, il contribue à une histoire singulière. Chaque coup doit être soigneusement calculé. Eventuellement au quart de point près.

La position de l'élève, au sein de la classe, est peut-être plus complexe encore que celle de l'enseignant. Il est, constitutivement, en position d'infériorité. Mais ses coups peuvent faire mal - on l'a vu. La tactique qu'il va mettre en oeuvre, il doit pourtant l'envisager dans une double perspective. D'une part, en effet, son sort est lié à celui du groupe: si les notes obtenues sont



6.3. TACTIQUES D'ÉLÈVES

Or l'apparente absence de contrôle de ces élèves sur leurs résultats semble bien être une simple illusion: c'est ici que la présence, chez l'élève, d'une intention tactique peut être en effet saisie. Quelles que soient les péripéties vécues au cours du trimestre, l'important pour lui est le rendez-vous de fin de trimestre, quand se calculent les moyennes trimestrielles, quand on passe au tribunal du conseil de classe – et que se constitue l'image qui circulera à l'extérieur de la classe (en direction des parents et de l'administration). C'est évidemment sur ce point que se concentre le regard de l'élève, quelle que soit par ailleurs son instabilité chronique.

Que font en effet ces élèves ni bons ni mauvais? Pour la plupart, leur calcul tactique se révèle bien conduit. Certes, l'un d'eux avait un lourd handicap à remonter, il n'y parviendra pas (sa moyenne trimestrielle s'établit à 6). Sur les neuf restant, un seul peut être considéré comme ayant vraiment raté son coup, sans toutefois que cela soit dramatique. C'est l'élève C, dont la moyenne est à 8: les fluctuations très importantes de sa trajectoire ne permettaient guère d'assurer un point de chute certain. Mais la maîtrise du processus que l'on peut

inférer de leur bilan trimestriel apparaît, pour les huit autres, assez remarquable. Équilibristes habiles, ils savent retomber sur leurs pieds. Leurs moyennes trimestrielles sont grosso modo satisfaisantes: 11 - 10 - 11 - 12 - 11 - 11 - 9 - 11. Elèves moyens ou bons à l'échéance trimestrielle, leur comportement fut pourtant plus ou moins imprévisible en cours de trimestre. Le jeu didactique, pourra-t-on penser, ne manque pas de subtilité.

7. CALCUL STRATÉGIQUE ET RÈGLES DU JEU DIDACTIQUE

7.1. LA LOI DE TOUTE RELATION HUMAINE

On sera peut-être irrité, précisément, par cette subtilité même. Le contrôle, pensera-t-on, ne pourrait-il pas, tout simplement, et objectivement, contrôler hic et nunc les connaissances des élèves, sans que s'y mêle la stratégie de l'un, la tactique des autres, qui sentent la cautelle et le florentinisme?

Agacement que l'on doit, du moins, constater chez Piéron lorsque, rapportant ses premiers résultats en matière de docimologie – à propos du certificat d'études primaires, – il marque sa cruelle déconvenue quant à la validité de l'examen. Car il doit conclure que cet examen ne "mesure" rien d'autre, au fond, que ce que nous nommons l'habileté tactique de l'élève – laquelle suppose tout de même, bien entendu, ne serait-ce que pour être mise en œuvre et se concrétiser, certains moyens intellectuels et certaines connaissances. Piéron, lui, formule les choses autrement¹³: les épreuves incriminées, dit-il, décèlent surtout "l'aptitude scolaire, fonction complexe de traits de caractère (bonne volonté, docilité) et de capacités d'acquisition et de dressage." Mais il ne parle pas d'autre chose.

Sa réaction, pourtant, ne se justifie guère. D'autant qu'elle procède d'une vision négative du phénomène qui la motive. Elle suppose surtout, implicitement, que la relation d'enseignement échappe à ce qui est la loi de toute relation humaine: modelée par des règles du jeu, qu'il faut apprendre à maîtriser, quelque dépit qu'on en éprouve. Il n'y a là rien de banal.

¹³ Piéron 1963, p. 7

7.2. UNE REALITE SOCIALE A BASE DE MATHEMATIQUES

Banal encore est un autre aspect de la situation de l'enseigné (et de l'enseignant): les règles du jeu incorporent ici un calcul arithmétique; elles sont, en quelque sorte, à texture mathématique. Condition bien propice à les faire apparaître comme artificielles, inauthentiques, et à rendre détestable leur manipulation habile.

Pourtant, là encore, rien de spécifique à la relation d'enseignement. Selon qu'elles seront telles ou telles, les règles du jeu permettront telle ou telle stratégie: l'élève, l'étudiant doivent apprendre à se repérer dans le dédale des matières à option, des coefficients, des points supplémentaires. Les lois, les règlements, dit-on, sont faits pour être tournés. Mais il suffit qu'on veuille tout simplement les respecter, et les utiliser. La plupart des règles du jeu social, depuis l'aube de nos civilisations, sont en outre imprégnées de mathématiques: tout ce qui définit le régime de l'argent – l'impôt, le crédit, etc. – y est par exemple de cette sorte; sans parler de la vie démocratique, qui suppose le casse-tête des modes de scrutin. Certain emploi, en français, du mot calcul, et jusqu'à la nuance péjorative qui l'affecte alors, en portent témoignage.

IL s'agit même là du tout premier usage des mathématiques – qui fut longtemps le seul, avant que l'on ambitionne, Descartes aidant, d'en prendre avantage pour nous rendre "maîtres et possesseurs de la nature": notre réalité sociale est littéralement fabriquée avec des mathématiques. L'artifice, si artifice il y a, est celui-là même de la vie des hommes en société.

7.3. LA PRISE DE MOYENNE ET L'INTIMITE PRESERVEE

La réalité sociale de notre système d'enseignement est ainsi, autant que d'autres, faite de calcul – et permet donc le calcul, malgré qu'on en ait. Je voudrais en donner ici un nouvel exemple, qui me paraît frappant.

Le jeu complexe qui se mène dans la classe demeure évidemment dans l'intimité de la classe. Seules certaines informations, extraites ou déduites de la chronique réelle de la classe, seront diffusées à l'extérieur. Comment s'opère le

choix de cette information? Mathématiquement. Par le truchement de la prise de moyenne.

IL s'agit là d'une opération d'apparence toute simple, et anodine, parce que depuis longtemps banalisée¹⁴. Il n'en est rien. Elle permettra de donner de la classe une image plus flatteuse, plus lisse, d'où soient évacués les aléas et les traverses d'une histoire désormais "normalisée". La prise de moyenne, dit-on, nous fait perdre de l'information; disons ici qu'elle permet, de manière souvent bien intéressante, de perdre de l'information, et de protéger ainsi des regards indiscrets l'intimité des partenaires de la relation didactique.

7.4. L'IMAGE DE LA CLASSE: EFFET SUR LA TENDANCE CENTRALE

On l'a vu déjà en ce qui concerne les moyennes trimestrielles: le bilan est plus flatteur qu'on aurait pu le croire. A la suite de ses notes $X_1(e)$, $X_2(e)$, $X_3(e)$, $X_4(e)$, chaque élève voit substituée une nouvelle note, unique, $Y(e)$, moyenne arithmétique des notes $X_i(e)$. C'est à partir de la série des notes $Y(e)$ que se construira l'image de la classe vis-à-vis de l'extérieur. Quel est le gain?

Nous reprendrons ici l'exemple de la classe examinée plus haut: nous y avons vu les élèves fluctuants rétablir leur équilibre en fin de trimestre. A chacune des épreuves écrites successives, l'enseignant a dû enregistrer une distribution des notes, X_i , avec moyenne, $M(X_i)$, et un écart-type, $s(X_i)$. Son problème: que la moyenne ne soit pas trop basse; que l'écart-type ne soit pas trop grand. Or la prise de moyenne va avoir, à tous égards, des effets bénéfiques. La distribution de notes qu'il va présenter à ses collègues et à l'administration en fin de trimestre, Y , enjolive le tableau de la classe. Tout d'abord, la moyenne de ces notes trimestrielles, $M(Y)$, est évidemment intermédiaire entre les valeurs extrêmes des moyennes de la classe observées au cours du trimestre: on a ici $M(Y) = 8,52$, les valeurs extrêmes étant 7,08 et 9,21. Résultat un peu faible en l'espèce – l'enseignant concerné tient en fait ses élèves au plus serré, sans

¹⁴ Et, pour cela, utilisée pour le meilleur et pour le pire: voir Reichmann 1961, chapitre 5 ("The Overworked Average").

complaisance, et n'a que peu de goût pour négocier à la baisse¹⁵; mais ce phénomène arithmétique tend, d'une manière générale, à éliminer les valeurs trop basses, comme les valeurs trop hautes: les premières inquiétantes, les secondes suspectes.

7.5. L'IMAGE DE LA CLASSE: EFFET SUR LA DISPERSION

Mais le gain est surtout spectaculaire en ce qui concerne l'écart-type. Si la moyenne des notes trimestrielles n'est pas autre chose que la moyenne arithmétique des moyennes de la classe à chacune des interrogations écrites (soit $M(Y) = 1/4 \sum M(X_i)$), il n'est pas vrai que l'écart-type des notes trimestrielles, $s(Y)$, soit la moyenne des écart-types $s(X_i)$. S'il en était ainsi, la dispersion des notes trimestrielles serait simplement, elle aussi, intermédiaire entre les valeurs extrêmes des écart-types $s(X_i)$. L'écart-type $s(y)$ s'établirait alors quelque part entre 4,03 et 5,79. En réalité, l'écart-type va prendre ici une valeur inférieure à 4,03. Phénomène purement mathématique, sur lequel l'enseignant peut régulièrement compter pour donner de sa classe une image de cohérence qui n'a, à aucun moment au cours du trimestre, été la sienne.

L'écart-type $s(Y)$ est en effet donné par la formule

$$s(y) = 1/4 \left(\sum_i s^2(X_i) + 2 \sum_{i>j} s(X_i)s(X_j)r(X_i,X_j) \right)^{1/2},$$

où $r(X_i,X_j)$ désigne le coefficient de corrélation des variables X_i et X_j . Pour comparer sa valeur à celle de la moyenne des écart-types, on peut réécrire celle-ci sous la forme

$$1/4 \left(\sum_i s^2(X_i) + 2 \sum_{i>j} s(X_i)s(X_j) \right)^{1/2}$$

On voit tout de suite que l'écart-type de Y est d'autant plus faible, et inférieur à la moyenne des écart-types obtenus en cours de trimestre, que les

¹⁵ Situation constante. Mais nettement visible lorsque, comme il en va aujourd'hui en classe de seconde - laquelle marque l'entrée au lycée, - l'enseignant doit cohérer une classe en général sans passé commun. Il semble qu'alors nombre de professeurs sous-notent systématiquement, tout au long du premier trimestre, les productions de leurs élèves: pour un exemple, voir Feldmann, op. cit., § 4.5.

corrélations sont plus faibles, autrement dit que les séries de notes attribuées aux différentes interrogations écrites sont plus faiblement corrélées. Conséquence, l'écart-type, qui variait en cours de trimestre entre 4,03 et 5,79, tombe, en fin de trimestre, à 3,60... L'enseignant peut alors présenter à ses pairs, à l'administration et aux parents d'élèves une classe bien homogène, d'où toute trace de dissensus a presque entièrement disparu.

On pourrait, pensera-t-on, objecter à cette pratique de la prise de moyenne qui, dira-t-on peut-être, permet à la classe de donner de soi une image avantageuse. Il n'en est rien. Si l'on doit résumer, pour chaque élève, d'une seule note le travail du trimestre, l'image qu'elle donne est inattaquable. Les interrogations écrites n'ont entre elles, on l'a souligné, que de faibles corrélations; les coefficients varient entre 0,32 et 0,53. Mais chacune d'elle est bien corrélée avec la série des notes trimestrielles: Les coefficients $r(X_i, Y)$ sont, quant à eux, tous supérieurs à 0,70 (ils valent respectivement 0,75, 0,75, 0,75 et 0,71, pour $i = 1, 2, 3, 4$). On est donc fondé à présenter l'image donnée par les notes trimestrielles comme un résumé justifié du travail de la classe.

Mais il y a plus curieux encore. Car à quoi faut-il attribuer la faiblesse des corrélations entre les différentes interrogations écrites? Précisément à ces élèves que nous avons appelés "fluctuants", dont l'irrégularité des résultats fait chuter les coefficients de corrélation. Comme dans un conte moral qui finit bien, ces mauvais éléments qui semblent n'en faire qu'à leur tête contribuent puissamment au bonheur collectif. Instables aujourd'hui, ils stabiliseront la classe demain...

8. LES PROBLEMES DE DIVERGENCE

8.1. LA NEGOCIATION DU CONTRAT

Les analyses qui précèdent nous permettent, je crois, de mieux saisir la situation de l'enseignant (et des élèves) dans la classe.

La classe, en effet, apparaît ainsi comme un univers relativement protégé, doué d'une autonomie relative, et où bien des manoeuvres restent possibles qui, peut-être, ne supporteraient pas d'être exposées publiquement au regard de chacun.

Un filtrage de l'information efficace, quoique simple et bien traditionnel, permet tout à la fois de rattacher la classe à son environnement institutionnel, et d'éviter cependant les dangers de la complète transparence, de la pleine lumière, préservant ainsi l'intimité nécessaire à un certain mode de fonctionnement de la classe, assurant à la classe une vie et une histoire qui ne soient qu'à elle.

L'acte d'évaluation qu'opère l'enseignant lorsqu'il corrige les copies de ses élèves n'est qu'un segment d'un processus plus large – un point, sans doute, particulièrement chaud. Mais, pour en saisir les enjeux et, corrélativement, la signification, pour en comprendre l'apparente étrangeté, il convient de l'inscrire dans une perspective fonctionnelle d'ensemble.

Pour l'enseignant, l'acte ponctuel d'évaluation s'intègre dans une négociation d'ensemble, jamais achevée parce que chaque élément de savoir nouvellement introduit suppose la reprise et la continuation de la négociation. Car ce qu'il s'agit d'établir par la négociation – qui se dissimule en particulier sous les espèces du contrôle, – c'est un contrat. Contrat sur le "niveau" de l'enseignement, sur les savoir-faire qu'il sera légitime d'exiger des élèves à propos de telle ou telle notion; contrat qui exprime la conception et donne la forme à la stratégie que l'enseignant a faites siennes; contrat qu'il ne saurait imposer aux élèves sans plus de façon.

8.2. L'ENSEIGNANT, SON ENSEIGNEMENT ET LA SOCIÉTÉ

C'est à ce niveau, celui du contrat, qu'il faut d'abord poser le problème des divergences, non pas d'abord entre "évaluateurs", mais déjà entre enseignants.

La signification d'une épreuve donnée – caractérisée par un énoncé déterminé – diffère donc selon la conception que l'enseignant se fait de l'enseignement qu'il entend donner – à ce niveau, dans cette classe, etc. – et en fonction du contrat dans lequel il envisage de traduire cette conception.

Elle diffère aussi selon l'état de la négociation au moment où l'épreuve intervient. Dans une période faste de l'histoire de la classe, elle pourra donner lieu par exemple à une évaluation généreuse. Dans une période de tension – quand la classe fait opposition, refuse plus ou moins sourdement d'entrer dans le contrat proposé, – elle pourra au contraire être l'occasion d'un rappel à

l'ordre, traduit par une notation plus sèche. Les variations, on l'a vu, sont à cet égard nombreuses. L'enseignant, qui tente d'en exploiter toute la gamme, est fort loin, souvent, de maîtriser – parce que les élèves sont là – les possibilités qu'elles semblent offrir. La note attribuée devient alors un message, un message qu'il faut ajuster au mieux en fonction de la situation didactique, et par où passe la transaction entre enseignant et élèves: "Aujourd'hui, étant donné ce que nous avons fait et ce que j'entends que nous faisons, je vous mets 12, et non 14; à bon entendeur salut!" – voilà par exemple ce que pourra exprimer ce message.

L'enseignant est seul dans sa classe. Solitude en partie fabriquée, nous l'avons vu, et source d'une marge de manoeuvre fort utile. Mais solitude pesante aussi, lorsque – comme il arrive souvent – la solitude fonctionnellement nécessaire du professeur (ou de l'équipe de professeurs: cela ne change rien à l'affaire, ou à peu près) ne peut s'articuler à aucun consensus social net, à un contrat social plus large auquel l'enseignant puisse se référer et référer ses propres conceptions. Que faut-il au juste enseigner, dans quelles perspectives, et que doit-on tenter d'obtenir des élèves, etc. ? Questions que les textes officiels, généralement, n'éclairent que fort peu.

Par ce biais, ce qui se passe – ou pourrait se passer – dans la classe, se révèle fort sensible à ce qui se passe dans l'environnement de la classe, à ce que la société, à un moment donné, pousse en avant et exige ou, à rebours, à ce qu'elle laisse dans le vague. Pour prendre ici un exemple sommaire, il n'appartient pas à l'enseignant, ou du moins il n'appartient pas qu'à lui, que les élèves apprennent – c'est-à-dire aussi consentent à apprendre – les tables de multiplication, ou les formules des aires et des volumes. La pression du consensus social est ici déterminante. En tel pays, on regardera comme allant de soi que les élèves sachent, à l'issue de l'enseignement primaire, calculer le PPCM et le PGCD de deux nombres; ailleurs, cela passera pour un apprentissage délicat, réservé à la seconde année des études secondaires par exemple.

Il faut tout craindre alors de cette solitude sociale de l'enseignant abandonné à lui-même par une société où la division technique du travail – nécessaire sans doute, comme l'est l'autonomie relative de l'enseignant dans sa classe – se mue en un affaissement de la vie communautaire, qui substitue à la volonté du corps social une multiplicité de décisions individuelles non coordonnées. A chaque enseignant, dès lors, qu'il le veuille ou non, le libre choix et la responsabilité de ce qu'il fera en telle classe, à chacun son contrat, à chacun sa manière de le

négocier. L'enseignement alors peut aisément devenir tour de Babel et Nef des fous; le langage de la note, si précis dans l'intimité de la classe, se fait bouillie de mots, et langage schizophrénique. C'est par euphémisme que l'on parlera de divergences...

8.3. RETOUR A L'EXAMEN

Il est difficile de faire d'un enseignant un examinateur. L'acte d'évaluation que l'enseignant pratique dans sa classe répond, on le voit, à des exigences, assume des fonctions qui ne font sens que dans le cadre de la classe. Sa décontextualisation, son exportation dans le cadre de l'examen, se justifie d'une similitude formelle. Mais les fonctionnalités, ici, diffèrent. Rien de mystérieux donc à l'insatisfaction que d'aucuns éprouvent à l'endroit de l'examen.

Mais l'analyse que j'ai présentée – qui ne peut viser qu'à poser autrement le problème de l'examen, non à le résoudre – permet pourtant d'aller un peu plus loin.

Il est d'abord des accusations portées contre l'examen qui ne se justifient guère, si l'on veut bien concevoir – en empruntant ces concepts à la théorie des jeux – que le candidat ne joue pas contre la nature (contre une machine à évaluer), mais bien contre un partenaire humain (l'examineur, le jury, etc.), qui n'est pas seulement – et pas d'abord – faillible dans ses jugements, mais qui a ses conceptions, ses attentes, ses inclinations, etc. L'examen est un jeu à deux joueurs (au moins), non un jeu à un seul joueur. Si je lance un dé en espérant obtenir le 6, la "nature" tranche; mais la nature n'a pas d'intention, de stratégie, de conception; elle ne veut ni me faire perdre, ni me faire gagner; aucune manoeuvre ne me permettra de la tromper, de la séduire, de m'assurer sa bienveillance. Il en va autrement de la relation humaine.

C'est ce qui la rend possible – et non entièrement aléatoire – c'est que, étant une relation socialisée, historicisée, elle se coule dans des règles du jeu. Lorsque ces règles sont assez clairement définies, il revient aux partenaires d'en tirer parti en fonction de leurs talents. Ici, à nouveau, je prendrai un exemple.

Dans leur ouvrage déjà cité, Noizet et Caverni mentionnent, pour le réprover, un phénomène de distorsion mis à jour dans des travaux de docimologie expérimentale, phénomène que je vais essayer de résumer sans

distorsion¹⁶. Des copies ont été préparées comportant six incorrections. Certaines d'entre elles présentent ces incorrections dans leur première partie, les autres dans leur seconde partie. Par ailleurs les correcteurs sont informés soit que l'auteur de la copie est de niveau faible, soit qu'il est de niveau fort. Dans ce dernier cas, les incorrections situées en début de copie se trouvent, à la correction, à peu près ignorées, les notes attribuées sont supérieures aux notes allouées aux copies présentant ces mêmes incorrections dans la deuxième partie. Dans le cas de l'information "niveau faible", en revanche, et quelle que soit la localisation des erreurs, les notes sont en gros semblables à celles obtenues par les copies présentant les erreurs en leur première partie lorsqu'on ne donne aucune information au correcteur sur le niveau présumé de l'auteur de la copie – cas le plus défavorable.

Notons en tout premier lieu que l'on ne saurait se scandaliser d'un tel phénomène au nom de la fidélité de la mesure: les deux types de copies proposées ne sont évidemment pas identifiables! Mais l'attitude qu'on adoptera vis-à-vis de ce phénomène, en supposant ici qu'il se manifeste régulièrement, dépendra évidemment de la conception que l'on se fait de l'interaction d'évaluation. En fait, ce que l'on met ainsi en évidence, c'est que l'examen est régi par une "loi" non écrite que le candidat aura avantage à connaître: des erreurs ou maladroites commises au début de la "performance" comptent généralement plus – toutes choses égales d'ailleurs – que des erreurs survenant à la fin d'une prestation de bon niveau, surtout si le candidat se voit reconnu a priori un niveau modeste; seul échappe à cette règle celui qui se présente devant le jury précédé d'une réputation d'excellence – auquel cas des maladroites de début de parcours seront regardées vraisemblablement par le jury comme atypiques et reçues par lui sous bénéfice d'inventaire. Nourri dans le sérail, en connaissant les détours, le candidat devra garder en tête cette règle d'or: surtout ne pas rater son entrée! Et on voit mal pour quelle raison il conviendrait de soustraire le candidat au baccalauréat, par exemple, au libre jeu d'une règle à laquelle, sans rechigner, se plient les candidats à une multitude de concours et d'épreuves: que l'on songe à des championnats de patinage artistique par exemple.

Tout cela pourtant ne touche en rien au problème des divergences entre examinateurs. On retrouve ici, mais en plus vif, la difficulté signalée déjà à propos de l'enseignement. Dès lors que l'examen ne fait pas l'objet d'une

¹⁶ Noizet et Caverni 1978, p. 144.

définition consensuelle, connue de chacun, précisant le niveau d'exigence, les types de savoirs et savoir-faire effectivement attendus, etc., chaque examinateur devra pourvoir au manque par ses propres conceptions, ses propres attentes, ses exigences quelquefois surpersonnalisées. C'est dans le dérapage de l'examen que l'on sent le mieux la nécessité – et l'absence – d'un contrat social à propos de l'examen. Problème délicat: car, dans nos sociétés, l'examen est un point sensible, surinvesti, du fonctionnement social, où la société, en chacun de ses membres, rêve son avenir en même temps qu'elle le forge. C'est le débat social sur la signification de l'examen, et de tel examen particulier, qu'il faut d'abord mettre en cause. L'étude des examens ne peut être seulement l'étude des examinateurs.

9. UNE DIVERGENCE EPISTEMOLOGIQUE

Je voudrais, pour terminer, dire un mot sur le problème, tout à la fois épistémologique et historique, de l'hégémonie acquise par la conception de la notation comme mesure. Interrogation obligée: s'il n'est pas raisonnable – scientifiquement – de décrire, sans tenter d'en comprendre les raisons d'être, les comportements que la docimologie traditionnelle incrimine, nous ne sommes pas plus autorisés à rejeter ou à relativiser, sans autre manière, une conception au nom d'une autre. Il convient, dans les sciences de la société notamment, et comme le dit à peu près Bourdieu, de ne pas séparer la production des connaissances de l'analyse des conditions de cette production.

Or nous rencontrons en cette occasion un aspect majeur de l'histoire récente des sciences. La place dominante conquise, au XIXe siècle seulement, par les sciences de la nature dans l'image que nos sociétés occidentales, en mue idéologique, se sont peu à peu donnée d'elles-mêmes, est ici le fait essentiel. L'accent mis sur l'attitude expérimentale, porte de l'avenir parce que clé de la maîtrise du monde naturel – du monde physique d'abord, – a, sur quelques décennies, diffusé dans le corps social tout entier – comme ambition, sinon comme réalité. La formation donnée par l'école s'est faite le porte-drapeau de cette progression souveraine: former à l'attitude expérimentale. Tout jeu social a tendu ainsi à être subsumé sous le schéma du jeu contre la nature.

Il était normal que, entre autres choses, ce jeu social qu'est l'examen soit regardé à son tour dans une telle perspective – sous l'impulsion de promoteurs

issus d'une psychologie scientifique d'où toute trace de scientisme n'était, certes, pas absente. Manière aussi d'exorciser les démons de la relation humaine, quelquefois perfide, imprévisible souvent, incertain toujours. Car la nature, elle ne triche pas.

Phénomène récent. Les Grecs, dit-on¹⁷, ne concevaient pas que les éléments de notre monde sublunaire fussent, à l'instar de ceux du monde céleste, mesurables. Et le jeu contre la nature longtemps n'en fut pas un – la nature, ainsi que le montrent les pratiques de l'ordalie par exemple, étant regardée comme l'intermédiaire avec un au-delà dont on la tenait pour l'interprète.

Or, à cette représentation multiséculaire s'oppose brusquement une représentation toute autre, qui pénètre partout et voudrait rendre raison de toute l'humaine nature. Il se trouve simplement que l'analyse scientifique, qui procède, quant à elle, de cette attitude expérimentale dont elle est le lieu d'élection par excellence, et peut-être le seul, quand elle vise à l'élucidation de ces jeux qui se mènent entre les hommes, ne saurait se couler dans son schéma.

¹⁷ Voir Koyré, 1948.