



HAL
open science

Constancy of the “macabre constant”

Pierre Frath

► **To cite this version:**

Pierre Frath. Constancy of the “macabre constant”. *Etudes en didactique des langues*, 2019, Evaluation, 33, pp.117-129. hal-04013154

HAL Id: hal-04013154

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04013154v1>

Submitted on 3 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Constance de la “constante macabre”

Pierre FRATH

Professeur émérite

Université de Reims Champagne-Ardenne



Introduction

Dans ce texte, nous allons essayer de montrer qu’une grande partie de l’échec scolaire est causé par le système de notation lui-même. Chaque enseignant sait que si tous ses élèves ont régulièrement de bonnes notes, il sera considéré comme trop “gentil”; inversement, s’il donne systématiquement des notes sous la moyenne, il sera considéré comme trop “sévère”. Une “bonne” évaluation partage ainsi la classe en trois groupes: les “bons”, les “moyens” et les “mauvais”. Il peut y avoir des passages d’élèves d’un groupe à un autre, mais la structure ternaire demeure. Environ un tiers des élèves sont ainsi condamnés à l’échec, quelle que soit la situation pédagogique dans laquelle ils se trouvent. Un enfant qui commence sa scolarité dans le dernier tiers aura des difficultés à “rattraper son retard” et son rapport à l’apprentissage en sera profondément affecté¹.

Cette proportion constante d’échec a été appelée “la constante macabre” par André Antibi dans son livre éponyme publié en 2003. Elle est au cœur de l’évaluation, et pourtant elle n’apparaît pas facilement à la conscience ni des enseignants, ni des élèves, ni des parents, ni du public en général, et les didacticiens ne l’ont pas souvent prise en compte. C’est sans doute pour cette raison que les textes qui en font état sont souvent rejetés; Antibi lui-même a été rudement attaqué lors de la sortie de son livre.

Beaucoup d’auteurs se sont penchés sur la question de l’évaluation et de la notation. Les docimologues² ont recensé les divers biais affectant la notation; des spécialistes des sciences de l’éducation ont étudié ses effets délétères sur le bien-être des enfants et sur leurs apprentissages; d’autres ont observé les pratiques évaluatives dans une perspective historique pour en relativiser l’évidence; d’autres encore en ont établi des typologies. La plupart des auteurs finissent par faire des

¹ Barnaby Lenon estime à 50% le taux d’élèves en difficulté dans son ouvrage au titre évocateur, *Other people’s children. What happens to those in the bottom 50% academically?* (2018).

² La docimologie est la discipline scientifique consacrée à l’étude de l’évaluation, en particulier la manière dont les correcteurs attribuent les notes.

propositions d'amélioration et, effectivement, des changements sont parfois inscrits dans les Instructions Officielles et mis en pratique dans les écoles.

Pourtant, aucune proposition n'a réussi jusqu'ici à améliorer réellement la situation; sinon pourquoi introduire, presque année après année, tous ces programmes qui ont pour but d'éliminer l'échec scolaire? La raison en est que toutes les évaluations sont finalement rattrapées par la constante macabre, ainsi que nous allons le montrer dans ce texte, y compris dans les classes sans notes qui se mettent en place en ce moment. Il survient toujours un moment où le désir ou la nécessité de classer et d'éliminer s'imposent. Pour qu'un changement significatif puisse véritablement opérer, il faudra d'abord prendre conscience du rôle central de la constante macabre. Mais la plupart des colloques et des publications consacrés à l'évaluation l'ignorent et si les ouvrages de didactique³ lui consacrent parfois un chapitre, ils n'en perçoivent pas souvent la centralité. Cette cécité généralisée est troublante et nous en explorerons les causes dans la suite du texte. Cette analyse permettra ensuite de proposer un cadre général humaniste dans lequel diverses bonnes méthodes pourront donner toute leur mesure. On commencera par des considérations générales sur l'évaluation et la notation, et on terminera par le cas des langues, en particulier à l'université⁴.

La constante macabre

La constante macabre est le résultat d'une évaluation dans le groupe-classe. L'enseignant enseigne puis, le moment venu, il donne un devoir à ses élèves pour vérifier les acquis. Il s'arrange alors pour que les notes soient réparties sur une courbe de Gauss avec globalement un tiers des élèves autour de la moyenne, un tiers au-dessus et un tiers en dessous. Ces proportions peuvent varier en fonction du degré d'empathie de l'enseignant envers ses élèves et de ses doutes quant à la validité du système de notation. Les groupes de niveau ainsi formés ne sont pas étanches entre eux mais, comme il est impossible de faire réussir ou échouer tous les élèves, ces trois groupes structurent effectivement la classe. Cette notation "macabre" est considérée comme allant de soi par toutes les parties prenantes, aussi bien par les élèves que par leurs parents, par l'administration que par les collègues.

Le nombre d'échecs est indépendant de l'enseignant, de la matière, de la pédagogie mise en œuvre, du niveau de la classe. Comme elle ne concerne que le groupe-classe, la comparaison entre les classes est difficile; il est alors possible que des élèves ayant de bonnes notes dans une classe "faible" en aient de mauvaises dans une classe "forte", et inversement.

Les enseignants considèrent que les élèves "faibles" ont quelques chances de passer dans le groupe des "moyens", mais ils savent aussi que très peu vont parvenir à celui des "forts". Si leur échec initial a été causé par des aspects de leur vie personnelle qui ne sont pas du ressort de la pédagogie, par exemple des problèmes familiaux, des troubles psychologiques, un manque d'aptitudes pour les études, ou

³ Comme celui de Pierre Merle (2018) auquel je ferai référence plusieurs fois dans ce texte.

⁴ Certaines des idées exposées dans ce texte ont déjà été développées dans Frath 2011, 2012a, 2012b.

encore de l'antipathie vis-à-vis de leurs maîtres, aucune action pédagogique ne peut être mise en œuvre et l'enseignant ne peut résoudre les problèmes. Par surcroît, le fait d'être étiqueté "faible" risque fort de démoraliser les élèves et de leur faire perdre confiance en eux; ils ne seront alors guère enclins à "faire des efforts", surtout si l'enseignant se désintéresse d'eux, avec pour conséquences ultérieures des comportements d'évitement ou d'agression. Tous ces facteurs interagissent entre eux et tendent à maintenir beaucoup d'élèves dans la constante macabre durant toute leur scolarité, année après année.

La notation chiffrée ne vient pas de nulle part. Pierre Merle (2018: chap. 2) explique qu'elle a été mise en place par les Jésuites au XVI^e siècle dans les collèges qu'ils avaient créés pour former une élite intellectuelle et religieuse, "les soldats de Dieu". Elle permettait de mettre les élèves en compétition entre eux afin de récompenser les meilleurs, les "optimi", d'encourager les moyens, les "dubii", et d'exclure les mauvais, les "inepti". Le système s'est installé dans beaucoup d'écoles, même après la dissolution de la Compagnie de Jésus en 1773, et il a été institutionnalisé au XIX^e siècle lorsqu'ont été créés les concours de recrutement aux Grandes Écoles et aux Écoles Normales. De là, il a percolé dans l'enseignement primaire et secondaire jusqu'à devenir le système par défaut, celui qui va de soi et qui semble naturel.

Pourtant, il existait un autre système mis en place par Jean-Baptiste de la Salle à la fin du XVII^e siècle dans les Écoles Chrétiennes, dont l'objectif était d'éduquer et d'instruire les enfants des classes populaires. "À la sélection et à la rivalité permanente du modèle jésuite," dit Merle (*ibid.*: 59-60), "les Écoles Chrétiennes substituent une progression personnelle où l'élève débute dans l'ordre des *commençants* pour tenter de parvenir à l'ordre des *avancés* et *parfaits*. Le passage à une leçon supérieure repose sur une forme d'évaluation globale [... où] il s'agit d'évaluer plus ou moins approximativement des niveaux scolaires à partir de nomenclatures préexistantes". C'est, comme le dit Merle, une sorte d'évaluation des compétences par rapport à un référentiel. L'échec reste possible mais il n'est pas inscrit dans le système; il n'y a donc pas de constante macabre: comme les classes n'étaient pas formées selon des critères d'âge, les élèves pouvaient rester dans un niveau jusqu'à ce qu'ils réussissent ou qu'ils abandonnent.

Mais la tradition scolaire française n'a pas retenu ce modèle; elle a préféré la note chiffrée par rapport au groupe-classe. Une des raisons est sans doute qu'elle permet plus facilement la reproduction des classes sociales. Basil Bernstein (1975) a étudié les mécanismes d'exclusion des élèves des classes populaires. Il distingue deux types de langages, un *code restreint* d'une part, qui est la langue de tous les jours, assez pauvre, basée sur le sens commun, les croyances, les préjugés, etc., et, d'autre part, un *code élaboré*, syntaxiquement et sémantiquement plus riche, porteur de connaissances plus sophistiquées, caractéristique des classes moyennes. Les enfants des classes populaires ne le maîtrisent pas nécessairement, au contraire de ceux des classes aisées, qui y sont exposés dès le berceau. Comme l'école a toujours recours au code élaboré, les enfants des classes populaires se trouvent désavantagés et tombent massivement dans la constante macabre. Ceux parmi eux qui parviennent à

apprendre le code élaboré peuvent rejoindre les “optimi” et c’est ainsi que le système acquiert une aura de justice et d’équité. Il est un fait que beaucoup d’enfants du peuple ont pu avoir des carrières prestigieuses grâce à l’école. Ce fut, par exemple, le cas du sociologue Pierre Bourdieu (1979) qui, se souvenant de ses origines populaires et de sa scolarité, a étudié dans le détail les rouages de la “violence symbolique” infligée aux classes populaires par les classes dominantes, et pas seulement à l’école.

Résumons donc ce point. La constante macabre est le produit d’un système de notation appliqué au groupe-classe qui a pour effet de mettre les élèves en compétition entre eux. Les élèves qui échouent sont essentiellement ceux des classes sociales défavorisées qui ne parviennent pas à apprendre le code élaboré des classes moyennes.

Typologie de l’évaluation

Les chercheurs ont introduit une distinction entre une évaluation dite “sommative” et une autre dite “formative”. La première correspond au devoir donné traditionnellement à la fin d’une période d’enseignement et son but est de vérifier si les apprentissages ont été réalisés. Elle donne lieu à une note globale qui permet à l’élève d’apprécier dans quelle mesure il a acquis ce qu’on lui a enseigné et de voir son rang relativement aux autres élèves de la même classe. C’est elle qui génère la constante macabre.

Une variante de l’évaluation sommative est l’évaluation certificative. Il s’agit d’un examen sur un programme fixé en dehors de l’école, par exemple le baccalauréat. Une différence essentielle est que l’évaluation certificative est anonyme et qu’elle se fait en-dehors de la classe. Elle ne produit donc pas de constante macabre et il n’y a théoriquement pas de limite à la réussite. Mais lorsque tous réussissent, la valeur sociale de l’examen chute rapidement, ce qui peut mener à son abandon. C’est ce qui s’est passé avec le certificat d’études primaires et menace désormais le baccalauréat. Un pourcentage d’échec est dès lors souhaitable malgré tout, sans qu’on puisse l’assimiler à la constante macabre.

Quant aux évaluations formatives, elles visent à donner à l’élève des indications sur la réalisation de ses apprentissages, sur ses réussites et sur ses difficultés, avec pour objectif de l’aider à surmonter ces dernières grâce à un programme de travail personnalisé. L’évaluation formative se fait dans un dialogue entre l’élève et le professeur et elle ne concerne ni la classe ni l’institution. Elle ne donne pas lieu à une mention officielle dans un document institutionnel de type bulletin. Les enseignants savent que les élèves résumant cela ainsi: “on note, mais ça ne compte pas”, ce qui montre bien l’emprise de l’évaluation sommative chiffrée sur les esprits.

Merle mentionne deux variantes de l’évaluation formative, à savoir l’évaluation diagnostique et l’évaluation formatrice (2018: 21; 24). La première se pratique au début d’une phase d’apprentissage. Elle peut être individuelle ou collective. Elle donne à l’élève un bilan de son niveau et à l’enseignant une image globale des compétences de ses élèves ce qui lui permet de mettre en place un enseignement

adapté aux besoins. Quant à l'évaluation formatrice, elle vise à développer l'autonomie de l'élève en lui apprenant à gérer son apprentissage sur le long terme, à reconnaître ses difficultés et à y porter remède.

L'évaluation devrait être "bienveillante", dit aussi Merle (*ibid.*: 27), et il cite à ce propos la loi du 8 juillet 2013:

Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves.

Des études ont montré qu'une telle évaluation augmente effectivement les performances scolaires car elle génère un sentiment de confiance propice à l'apprentissage (*ibid.*: chap. 2).

Les évaluations formatives et bienveillantes sont donc extrêmement positives mais elles pèchent par deux aspects. Il y aura, de toute façon, une note qui "compte" et c'est elle qui figurera dans le bulletin. L'espoir est que les évaluations qui "ne comptent pas" permettront de meilleures notes qui "comptent" mais, si l'évaluation finale est sommative, elle produira la constante macabre. Les évaluations bienveillantes vivent alors sous la menace d'une évaluation "malveillante" qui entraînera son lot d'échecs. L'autre problème est qu'aucun des systèmes d'évaluation ne dit ce qui doit advenir des élèves qui ont échoué. On veut aider à la réussite de tous, mais on sait que cela ne sera pas possible. Que faire des élèves en échec? Les enseignants ont alors recours à la remédiation; mais elle ne sera efficace qu'à la marge, et cela pour des raisons qui seront indiquées plus loin.

L'évaluation par compétences

L'évaluation par compétences actuelle est l'héritière de celle mise en place par Jean-Baptiste de la Salle dans ses Écoles Chrétiennes. En France, les enseignements professionnels sont passés à l'évaluation par compétences dès les années soixante-dix. À l'heure actuelle elle concerne l'ensemble des apprentissages du primaire et, dans les langues, elle s'est imposée avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Le principe de base est d'évaluer les élèves par rapport à un référentiel extérieur dont la valeur est reconnue. La réussite de tous est théoriquement possible car il n'y a pas d'échec nécessaire inscrit dans le système. Mais on verra plus loin que la constante macabre finit malgré tout par s'insinuer dans l'évaluation des compétences.

Normes et valeurs

Le découpage des apprentissages en compétences et capacités facilite certainement une meilleure programmation de l'enseignement. Il permet de s'affranchir de l'arbitraire du niveau variable fixé par l'enseignant en fonction de sa classe et il donne une bonne visibilité aux compétences acquises ainsi qu'aux

progrès intermédiaires. Mais un référentiel est-il au-delà de toute critique? Loin de là, selon Maurice Sachot (2006: 66):

Qui établit un référentiel d'apprentissage? Quelle logique préside à la description des tâches à effectuer ou des missions à assumer? Quelle science, même la plus interdisciplinaire, y introduit la dimension critique (si ce n'est sous la forme d'un contenu, ce qui n'a pas du tout le même sens)? Quel jugement transcendant établit des regroupements et des hiérarchies parmi les centaines de "faits" déclarés comme constatés et les transforme en référentiels de formation, puis de validation, enfin de certification? Quel jugement décide et énonce pourquoi des faits s'imposent sous le mode de l'injonction: "l'enseignant doit être capable de", "l'élève doit être capable de"? L'injonctif sociétal s'impose comme une vérité divine, dans un absolu irrécusable. L'instance instituante, parce que toujours problématique, n'est plus énoncée comme telle. La réalité sociétale et factuelle est donnée comme auto-instituante. Seule la soumission, gérée par l'Opinion, est possible.

La charge est lourde. L'instance instituante se prévaut de l'autorité du référentiel pour imposer une compétence purement opérationnelle, qui vise un résultat immédiat. La connaissance est alors considérée comme un objet mesurable et quantifiable. Mais on ne peut pas rejeter l'évaluation par compétences sans autre forme de procès. Malgré ses défauts, elle donne le sentiment que l'apprentissage peut être maîtrisé par étapes et qu'on peut progresser.

La question du pouvoir dans la relation pédagogique

L'enseignement s'inscrit dans une dualité conflictuelle inhérente et fondatrice: l'enseignant est celui qui apporte le savoir en même temps qu'il vérifie que ce savoir est bien acquis. Ceci génère une certaine soumission de l'apprenant aux *desiderata* de l'enseignant (ou bien à l'inverse, la révolte, l'autre face de la soumission) et un sentiment de pouvoir chez l'enseignant, provoqué par l'assurance que lui donne sa compétence et l'autorité qui lui est dévolue par la société. Le pouvoir des enseignants s'exerce à deux niveaux: dans l'évaluation et dans la procédure d'apprentissage elle-même.

Les devoirs et les examens sont conçus par le professeur pour sa classe à partir des contenus qu'il a choisi d'enseigner dans le cadre du programme. S'il s'aperçoit qu'une partie de son évaluation a été mal conçue, il pourra la neutraliser au moment de la correction. Il règne ainsi une grande liberté professorale, tant au niveau des enseignements qu'à celui de l'évaluation. Pouvoir et liberté: on comprend que les enseignants soient attachés au cours et à l'évaluation traditionnels.

Quant à l'évaluation par compétences, si elle ne crée pas d'échec par nature, elle est en revanche plus difficile à mettre en œuvre. Elle peut se faire de trois manières: par des certifications proposées par des organismes publics ou privés (par exemple le CLES ou le TOEIC pour les langues), par des listes de compétences cochées par l'enseignant (ce qui se pratique beaucoup dans le primaire) et, enfin, par des évaluations conçues au sein de l'établissement scolaire ou universitaire. Dans ce dernier cas, la complexité de l'examen va demander un intense travail d'équipe où l'on décidera ensemble de la manière dont les différentes compétences

seront évaluées. Il s'agit de concevoir des items qui permettront de porter un jugement sur chacun des niveaux des compétences visées. Pour cela il faudra trouver les documents adéquats, rédiger l'examen puis le tester pour être sûr qu'il remplira correctement sa mission. Tout cela demande du temps et des efforts.

Un examen commun ou une certification extérieure amènent naturellement l'enseignant à vouloir y préparer les candidats et cela d'autant plus que les résultats permettront des comparaisons entre les classes, donc entre leurs maîtres. Les contenus d'apprentissage se trouvent alors formatés par l'évaluation finale: si l'examen se fait, par exemple, sur des scénarios, les enseignants seront tout naturellement amenés à en travailler dans leurs cours. On appelle ce phénomène *l'effet-levier*, ou en anglais *washback effect*, qui aboutit à une normalisation des cours, dirigée à partir de l'examen final ou de la certification.

Par ailleurs, l'évaluation par compétences n'est pas exempte d'idéologie. Comme le dit Sachot (cf. *supra*), il s'impose en particulier l'idée que l'évaluation est l'expression d'un jugement scientifiquement établi auquel on ne peut que se soumettre. Les injonctions de type "doit être capable de..." ont alors une légitimité qu'elles n'auraient pas si on percevait l'évaluation comme un jugement fait par un être humain faillible. Si, comme certains l'ont proposé, on dotait chaque élève d'un portfolio électronique où seraient exposées ses compétences, et donc aussi ses manques de compétences, et si un tel instrument "suivait" chacun tout au long de sa vie, le règne de *Big Brother* ne serait pas loin (voir Bibeau, 2006).

Comment la constante macabre réapparaît dans les évaluations par compétences

Les compétences à acquérir par les apprenants sont exprimées en termes de descripteurs de capacités. On dira qu'à tel niveau un élève devra "être capable" de faire ceci ou cela. Une fois les compétences décrites et socialement acceptées, il se pose la question de l'activité pédagogique susceptible de permettre aux élèves de les acquérir. Dans sa première version, le CECRL ne mentionnait pas de méthodologie particulière, suggérant simplement une consultation périodique des descripteurs. La perspective actionnelle s'est, par la suite, imposée comme LA méthode la plus en phase avec le CECRL, surtout en France, mais elle n'en est pas l'expression intrinsèque.

Il se pose finalement la question de l'évaluation de ces compétences fraîchement acquises. Elle peut se faire de manière intuitive, en vérifiant si l'apprenant est capable d'accomplir les tâches mentionnées par les descripteurs ou d'autres similaires, mais comme une telle évaluation n'a pas de valeur institutionnelle, il faut un devoir noté ou bien un examen qui peut prendre la forme d'une certification. Une partie au moins de l'examen consiste en listes d'items auxquels le candidat doit réagir. Les réponses sont alors évaluées en termes binaires (juste ou faux, capacité démontrée ou pas). C'est là que réapparaît la constante macabre. Si certains items sont réussis par tous les étudiants ou bien au contraire si tous échouent, on va considérer qu'ils ne sont pas assez "discriminants". On va donc les modifier jusqu'à obtenir une dispersion des résultats. Une bonne question est alors celle qui va séparer les candidats en deux groupes, ceux qui échouent et

ceux qui réussissent. La constante macabre se trouve alors au cœur de la certification.

Philippe Perrenoud (1989) a raison d'affirmer que la hiérarchie des compétences produite par l'examen est un artefact de la méthodologie d'évaluation. Certes, il existe des différences d'aptitudes chez les apprenants, dit-il, mais il constate qu'elles sont accrues par le processus d'évaluation. Perrenoud considère que l'évaluation pourrait être orientée vers la *réduction* des différences plutôt que leur *augmentation*. Le CECRL pourrait permettre cette réduction: il évalue ce que l'apprenant sait faire et non ce qu'il ne sait pas faire; mais la quête de l'effet "discriminant" sape cette possibilité.

Un autre usage macabre de l'évaluation par compétences est celui qui est fait des certifications en langues à l'université, ainsi qu'il va être vu.

Dans beaucoup de formations, on décide d'imposer un niveau minimal en langues, généralement en anglais, que les étudiants doivent atteindre à la fin d'un cycle, mettons B2 en fin de master (suivant en cela les recommandations européennes). Pour aider les étudiants à atteindre ce niveau, voire le dépasser, il faudrait commencer par une évaluation diagnostique en première année, à l'issue de laquelle il y aurait trois groupes d'étudiants: ceux qui ont déjà le niveau requis, ceux qui n'en sont pas loin et ceux qui en sont très éloignés. Les premiers pourraient alors approfondir leurs connaissances pour tenter d'atteindre le niveau C1 ou C2, travailler leur seconde langue ou en apprendre une autre. Le deuxième groupe pourrait d'abord travailler à atteindre le niveau B2, puis suivre le même programme que les précédents. Le dernier groupe devrait se concentrer sur le niveau obligatoire. Une fois un niveau atteint, il pourrait être inscrit dans le supplément au diplôme. Naturellement, ce genre d'apprentissage nécessite un dispositif particulier où l'autonomie des étudiants serait mise à profit. Beaucoup d'universités ont ouvert des centres de ressources en langues où ce genre d'organisation est possible, et elles pourraient aider les autres à faire de même.

Mais que constate-t-on dans les universités? Les étudiants sont regroupés dans des classes où tous les niveaux sont présents et où la notation est macabre jusqu'à la passation de l'examen ou de la certification. Les "optimi" n'apprennent alors rien de plus que ce qu'ils savent déjà. Les "inepti" n'apprennent rien non plus parce qu'ils ont toujours été dans la constante macabre et qu'ils ne voient pas pourquoi cela changerait maintenant; ils espèrent simplement minimiser les dégâts au moment de la certification en bachotant les annales. Il n'y a guère que les "dubii" qui vont peut-être progresser. Tous s'accordent pour désespérer l'enseignant afin de réduire son niveau d'attente⁵. Au lieu de chercher l'excellence et le plurilinguisme, on se contente du monolinguisme de l'anglais, sans autre ambition que de préparer une certification dans des classes où le *washback effect* accomplit son œuvre normalisatrice. La décision récente du gouvernement d'"offrir" une

⁵ Ce constat peut sembler dur et beaucoup de collègues le rejeteront. Je me souviens l'avoir développé lors d'un colloque et avoir ensuite dû subir l'opprobre de certains collègues. Mais les nombreux étudiants présents dans la salle sont allés dans mon sens: ce que j'avais dit était une bonne description de ce qui se passe dans les classes.

certification à tous les étudiants aura pour effet d'entériner le manque d'ambition et de pérenniser le niveau minimal.

Causes sémiotiques et sociales de la constante macabre

Mais pourquoi ce goût pour les classements et l'exclusion? Il y a une première raison, qu'on peut qualifier de sémiotique: il n'y a pas de réussite sans échec. Nombre de mots dans une langue fonctionnent par couples antinomiques: petit/grand, intérieur/extérieur, riche/pauvre, etc., qui structurent notre appréhension de l'environnement et de la société. Il n'y aurait aucun sens à parler d'intérieur s'il n'y avait un extérieur; s'il n'y avait pas de pauvres, il n'y aurait pas non plus de riches; "petit" ne va pas sans "grand".

La réussite de tous n'aurait littéralement aucun sens sans sa contrepartie, l'échec. Une "école de la réussite", pour reprendre une antienne régulièrement entonnée, est donc également une école de l'échec: pour que certains réussissent, il faut que d'autres échouent.

Cette hiérarchisation sémiotique reflète en fait la structure en classes sociales de la société. Apparaissent divers mécanismes de "violence symbolique", comme le dit Bourdieu, parmi lesquels on peut certainement ranger l'évaluation macabre, gravée dans le marbre de nos valeurs communes, et d'autant plus efficace qu'elle n'est pas perçue, qu'elle semble naturelle et juste. C'est en gardant ce fait à l'esprit que nous allons maintenant faire quelques propositions humanistes.

Quelques propositions humanistes

Avant d'évaluer, il faudrait se poser deux questions: dans quel but et que faire des élèves ayant échoué? Les évaluations institutionnelles se font selon un calendrier ritualisé, à la fin du trimestre, du semestre, de l'année, ou d'un cycle. Que fait-on alors des élèves de la constante macabre? On leur propose souvent de la remédiation, et il arrive effectivement que certains parviennent à progresser grâce à elle. Mais si tous obtenaient de bons résultats par ce moyen, on augmenterait le niveau d'attente afin de recréer la constante macabre. Les élèves ayant échoué passent dans la classe supérieure où ils continuent d'échouer, valorisant ainsi *ad infinitum* ceux qui réussissent. Ils sont mis en situation d'échec sur la durée par le système d'évaluation. Ils n'ont pas d'alternative. Il n'est, dès lors, pas surprenant que beaucoup d'adultes, ayant vécu une scolarité difficile, se déclarent "nuls" en anglais, en maths ou en français. Ils l'affichent même parfois comme un élément de leur personnalité.

Il arrive que le ministère organise une évaluation à l'échelle nationale. L'objectif affiché est de faire un état des lieux, de voir où en sont les élèves afin d'aider les maîtres à adapter leurs enseignements. Mais est-ce bien utile? Les enseignants remarquent rapidement les élèves en difficulté sans évaluation de ce type. Et comme ces tests sont calibrés pour être "discriminants", ils génèrent *ipso facto* la constante macabre. D'ailleurs, la réussite ou l'échec de tous les élèves leur ôteraient toute valeur: les enseignants les considèreraient comme une perte de temps et refuseraient de les administrer. Ils ne servent dès lors qu'à confirmer les

élèves dans leurs positions relatives, à quelques exceptions près. Là aussi, toute éventuelle amélioration collective serait annihilée l'année suivante par une augmentation du niveau d'attente.

Dès lors, que faire? Examinons d'abord les options disponibles. On peut ne pas évaluer, évaluer par rapport à un référentiel, ou bien utiliser une notation macabre. Nous allons d'abord examiner le cas du primaire avant de voir celui des langues dans le secondaire et le supérieur.

Les évaluations macabres devraient être proscrites du primaire. On pourrait laisser les enfants travailler à leur rythme en tablant sur leur désir d'apprendre, qui est une réalité mais qui peut fluctuer en fonction de leur histoire familiale, de la sympathie qu'ils ont pour leurs maîtres, de leur intérêt pour la matière, des amis qui les entraînent ou pas, de leur maturité, et ainsi de suite. On peut supposer que ce qu'ils n'ont pas appris pendant un trimestre, ils l'apprendront peut-être pendant le suivant. De toute façon, une notation macabre n'augmenterait pas l'efficacité de leur apprentissage, avec l'inconvénient majeur de figer les enfants dans une notion institutionnalisée de leur niveau. Les programmes officiels pourraient indiquer aux maîtres quelles compétences viser à certaines échéances. Ils pourraient alors procéder à des évaluations intuitives à l'aide de descripteurs et en discuter avec les parents. Ils pourraient aussi procéder à des évaluations formelles, qui pourraient rester individuelles et n'être communiquées qu'aux parents. La dernière année du primaire pourrait être consacrée à la préparation d'une évaluation-bilan qui permettrait d'orienter les élèves dans le secondaire.

Concernant les langues au collège, il serait là aussi très facile d'éliminer la constante macabre. Il suffirait d'évaluer régulièrement les apprentissages par rapport au CECRL, soit intuitivement à l'aide des descripteurs, soit grâce à des tests en ligne ou conçus sur place. Aucun niveau ne devrait être exigé. On se contenterait d'inscrire régulièrement dans un document de type Portfolio les niveaux atteints en compréhension et en production de l'oral et de l'écrit. On verrait alors les progrès accomplis, ou l'absence de progrès. Cette dernière étant visible, un élève qui stagnerait à un niveau donné pourrait alors être motivé pour fournir un travail supplémentaire ciblé vers les compétences où il présente des faiblesses. Pour cela, il faudrait un dispositif complémentaire, par exemple d'auto-apprentissage guidé, qui permettrait aux élèves d'atteindre les objectifs. Si à la fin de la 3^{ème}, le lycée convoité par l'élève imposait un niveau en langues, ce serait une motivation supplémentaire pour atteindre le niveau exigé.

Il faudrait aussi donner aux élèves une autre chance dans une autre langue. Si le départ a été mal pris en anglais, par exemple, il faudrait pouvoir apprendre une autre langue, peut-être une de celles avec laquelle l'élève a des liens familiaux, quitte à revenir à l'anglais lorsqu'il aura repris de l'assurance et qu'il aura appris les méthodes du succès. On pourrait aussi introduire la compréhension des langues voisines, pour que les élèves puissent acquérir des compétences partielles utilisables dans la vie réelle.

Il resterait une certaine proportion d'échec, mais au moins il n'aura pas été généré par le système d'évaluation et l'élève, n'étant pas étiqueté, conserve toutes ses chances de succès tout au long de sa scolarité.

Au lycée, on pourrait continuer avec la même politique et offrir en terminale, en plus du baccalauréat, la possibilité de passer des certifications extérieures qui serviront à l'entrée dans le supérieur ou dans la vie active. Elles devront bien évidemment être préparées, et un certain *effet-levier* doit alors être accepté.

À l'université, la situation des langues est plus diversifiée et il est possible de faire intervenir une plus grande variété d'évaluations. Les étudiants en Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) devraient être évalués par des examens macabres en fin d'année. Il s'agit dans ces sections d'atteindre un niveau maximal pour être bien préparé à des carrières dans l'enseignement, la traduction, le tourisme, la communication, etc. Un peu d'émulation au sein du groupe pourra augmenter la quantité de travail fournie et permettra d'exclure les étudiants dont le niveau serait trop faible.

Quant aux étudiants non-spécialistes en langues⁶, il leur suffit d'atteindre un niveau fixé par l'institution. Mais au lieu de se contenter de ce niveau minimal, les maquettes devraient inciter les étudiants à approfondir leurs connaissances et à développer leur plurilinguisme. Comme il a été dit *supra*, une évaluation diagnostique en 1^{ère} année permettrait d'identifier trois groupes d'étudiants: ceux qui ont déjà le niveau requis et qui pourraient alors approfondir leurs connaissances, ceux qui n'en sont pas loin et qui pourraient suivre ce même programme une fois le niveau requis atteint, et enfin ceux qui en sont très éloignés et qui devraient se concentrer en priorité sur le niveau obligatoire. Une certification interne ou externe pourrait alors donner une valeur institutionnelle aux compétences acquises dans la langue obligatoire.

Concernant le plurilinguisme, les étudiants pourraient approfondir leurs secondes langues vivantes, l'espagnol ou l'allemand le plus souvent. L'évaluation pourrait se faire grâce à une certification ou à un examen non macabre par rapport à un référentiel. Les étudiants pourraient aussi choisir d'apprendre d'autres langues. L'expérience montre que dans les Centres de Ressources qui offrent un grand choix de langues⁷, des centaines d'étudiants sont prêts à apprendre le japonais, le norvégien ou le bulgare pour peu qu'on leur propose un dispositif adéquat. La plupart d'entre eux sont même prêts à les apprendre "gratuitement", sans évaluation institutionnelle.

Le *Portfolio européen des langues* peut être utilisé de manière tout à fait pertinente dans le cadre de l'auto-formation (Frath, 2005). Il est particulièrement adapté à l'apprentissage des langues *choisies* au-delà de celles obligatoires. Lorsqu'un étudiant a passé volontairement plusieurs heures par semaine dans un dispositif d'auto-formation à s'initier, par exemple, au japonais, il est malvenu de lui imposer un examen classique avec une note sur vingt qui sera forcément sans rapport avec son

⁶ Les étudiants dits Lansad: LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

⁷ Par exemple SPIRAL à Strasbourg et la Maison des Langues à Reims.

apprentissage autonome. L'échec sera alors plus que probable, suivi de l'abandon de l'apprentissage. Il faut donc évaluer le travail qui a été *réellement* accompli grâce à une *évaluation déclarative*. C'est possible grâce à un Portfolio que l'étudiant soumet à un jury composé d'un enseignant assisté d'un natif de la langue apprise⁸. Il *déclare* avoir atteint tel ou tel niveau, par exemple A1 en lecture du japonais, et il le démontre au jury grâce au Portfolio. Le jury prend alors une décision binaire: non, le niveau n'est pas (encore) atteint, ou bien oui, le niveau est atteint, auquel cas il délivre un certificat d'obtention. Tous ces niveaux peuvent alors être inscrits dans le supplément au diplôme.

Naturellement, il faudra repenser l'organisation des langues dans les universités et créer des Maisons des langues qui combinent le présentiel et l'auto-formation.

Conclusion

La constante macabre est bien au cœur des systèmes de notation. Ses dégâts sur l'apprentissage sont considérables, mais ils n'apparaissent pas à la conscience des protagonistes de l'enseignement, que ce soit l'institution, les élèves, les parents d'élèves, les enseignants et nombre de didacticiens. Nous avons essayé ici d'en explorer les fondements sémiotiques, anthropologiques et sociaux dans l'espoir d'en développer la prise de conscience. Pour l'anthropologue André Leroi-Gourhan (1965: 20), nombre de nos actions trouvent leur source dans une motivation "crépusculaire" dont nous ne sommes pas véritablement conscients, parfois parce que nous répugnons à la reconnaître. Et en effet, il est presque impossible de regarder en face un système de notation qui endommage la vie scolaire d'un si grand nombre d'enfants. L'amélioration du niveau d'apprentissage ne dépend pas que de la pédagogie mise en œuvre; une évaluation réfléchie et bienveillante, tout au long de la scolarité, serait un grand pas en avant.

Références bibliographiques

- ANTIBI, ANDRÉ. 2003. *La constante macabre*. Toulouse: éditions Math'Adore.
- BERNSTEIN, BASIL. 1975. *Class, codes and control* (vol. 3). London: Routledge.
- BIBEAU, ROBERT. 2006. L'usine à gaz, ou le eportfolio de Big Brother. *Formation et Profession* 12: 3, 33-36.
- BOURDIEU, PIERRE. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- FRATH, PIERRE, 2011. Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence: entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle. MAURICE SACHOT & ODILE SCHNEIDER-MIZONY (dir.), *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et rupture*, Paris: L'Harmattan, 71-93.

⁸ Il peut s'agir d'un collègue, ou bien d'étudiants natifs formés à l'apprentissage en autonomie. Nous n'avons jamais eu de problèmes pour en trouver parmi les étudiants étrangers inscrits à l'université.

- FRATH, PIERRE, 2012a. Can illiteracy be eradicated? *Education Today* 62: 4, 3-8. *The Quartely Journal of the College of Teachers*, London.
- FRATH, PIERRE, 2012b. Évaluation des étudiants non-spécialistes en langues à l'aide du CECRL. *Les Langues Modernes* 1, 56-64.
- FRATH, PIERRE, 2005. Introducing the Cercles European Language Portfolio into a self-study multilingual resource centre. *Papers of the 8th CERCLES conference, University language centres: broadening horizons, expanding networks*, Bratislava, 9-11 September 2004.
- LENON, BARNABY. 2018, *Other people's children. What happens to those in the bottom 50% academically?* Woodbridge: John Catt Educational.
- LEROI-GOURHAN, ANDRÉ. 1965. *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Paris: Albin Michel.
- MERLE, PIERRE. 2018. *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris: Presses universitaires de France.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 1989. La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française* 34: 4, 237-245. Repris in BLAISE PIERREHUMBERT (dir.), 1992, *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris: Delachaux & Niestlé, 85-102.
- SACHOT, MAURICE. 2006. Taire le mal ou l'enseigner comme un bien. *Les langues modernes* 2, 54-67.