

Université Paris 1 UFR d'Economie

Mémoire de Master 2 fsesg parcours Agrégation SES

**L'école anxieuse et la société de défiance
Adaptation et résistance à l'évolution du système éducatif français**

rédigé sous la direction de Claire Pignol

par Philippe Herry

Mai 2014

Je vis que je réussissais,
et cela me fit réussir davantage.
Jean-Jacques ROUSSEAU

SOMMAIRE

Introduction

Chapitre premier État des lieux; une société française de la défiance et un système éducatif anxigène

- I. Une société de défiance
 - A. Un constat impitoyable
 - B. Un sous-optimum économique
- II. Un système éducatif français anxigène
 - A. Le contexte révélé par les enquêtes
 - B. Les singularités françaises

Chapitre 2 Le système éducatif français s'adapte

- I. Une action publique qui vise à réduire le taux de redoublement
 - A. Un consensus concernant les effets négatifs du taux de redoublement
 - B. Une action publique visant à réduire les taux de redoublement et à conforter l'aide aux élèves en difficulté.
 - C. Des redoublements qui restent trop nombreux en France et qui nécessitent des mesures adaptées
- II. Une notation chiffrée qui pèse sur l'estime de soi.
 - A. L'évaluation chiffrée: un système efficace qui s'est imposé
 - B. Les effets négatifs de la notation chiffrée sur l'estime de soi
 - C. Un changement de pratique d'évaluation dans le premier degré.

Chapitre 3 L'évolution du système éducatif français rencontre des résistances.

- I Une étude de cas: l'enseignement d'exploration SES
 - A. La situation
 - B. A l'épreuve des faits
- II. Comment sortir de 'l'enseignement vertical'?
 - A. Retour sur les méthodes pédagogiques
 - B. Un système éducatif français vertical qui a des effets négatifs
 - C. Aller vers l'enseignement horizontal avec une formation adaptée

Conclusion

INTRODUCTION

Le point de départ de ce mémoire est le livre écrit par Yann Algan, Pierre Cahuc et André Zylberberg (2012) *La fabrique de la défiance ... et comment s'en sortir*, Albin Michel. La société française se caractérise plus qu'ailleurs par une insatisfaction, une anxiété, un manque de confiance, O. Galland (2009), Senik (2011), les enquêtes Eurobaromètre (2007), World Values Survey (2006). Y. Algan et al. montrent que le manque de coopération est fortement corrélé au manque de confiance, ce qui pénalise le système économique. Ainsi les auteurs citent une enquête de l'European Social Survey 2002-2009 qui relève que 'moins d'un Français sur quatre est prêt à travailler davantage que ce qui lui est demandé afin d'aider son entreprise ou son organisation à réussir. C'est de loin la proportion la plus faible parmi l'ensemble des quinze pays occidentaux interrogés.'

Pourquoi la société française est-elle plus affectée par le manque de confiance? Est-ce culturel? Est-ce lié à la socialisation? La confiance n'est pas une valeur inscrite dans les gènes et qui se transmet de génération en génération. Le sens de la coopération, de l'entraide, de l'empathie se construit par le biais d'interactions et ce depuis les premiers âges de la vie. Y. Algan et al. reviennent alors sur le poids prépondérant du système éducatif français qui instillent par des pratiques peu coopératives, un manque de confiance. Dans l'article de Y. Algan, P. Cahuc, P. et A. Shleifer (2013) "Teaching Practices and Social Capital" in *American Economic Journal*, on retrouve une analyse plus précise des corrélations entre les pratiques d'éducation et la constitution d'un capital social plus ou moins intense. Le capital social est entendu comme les capacités d'un membre d'une communauté à coopérer avec les autres en dehors de sa famille. Y. Algan et al. relèvent alors que le système français se caractérise davantage par un 'vertical teaching' - que l'on traduira par 'enseignement vertical' - c'est à dire que les relations centrales au sein de la classe sont établies principalement entre l'enseignant et les élèves. Inversement, nous pratiquons moins qu'ailleurs 'l'horizontal teaching' c'est à dire l'application d'un modèle pédagogique où les étudiants font des travaux de groupes, réalisent des projets et posent des questions à l'enseignant. Les enseignements horizontaux visent plus la coopération entre élèves et conduisent à la formation du capital social, alors que l'enseignement vertical est corrélé négativement à la confiance et à la volonté de coopérer. De plus, notre système éducatif se singularise également par le poids central de la notation chiffrée et par un taux de redoublement plus élevé que dans les autres pays. Cela affecte profondément l'estime de soi et provoque des frustrations.

En tant qu'enseignant de sciences économiques et sociales (SES) depuis 18 ans, j'ai porté une attention soutenue aux analyses de Y. Algan et al. Les SES sont intrinsèquement liées depuis la naissance de la matière en 1966 à la pluridisciplinarité. C'est l'école des annales qui a inspiré les fondateurs M. Roncayolo, ainsi que MM. Guy Palmade, Lautman et Ibanès. Ils ont calibré le contenu de la matière au lycée autour de l'économie, la sociologie, la démographie, l'histoire économique et le droit. Or le travail de Y. Algan et al. s'inscrit tout à fait dans une démarche pluridisciplinaire. On retrouve des références d'économistes, de sociologues, de psychologues, d'historiens.

Au delà de cet intérêt pour une approche reliant plusieurs sciences, j'ai choisi d'approfondir la réalité de 'l'enseignement vertical', de la menace de la note et du taux de redoublement élevé dans notre système éducatif. Il importe alors de mieux saisir la réalité du système éducatif français dans son ensemble c'est à dire de l'école maternelle aux classes préparatoires en passant par le collège, lycée ou encore les sections de techniciens supérieurs. Dans le temps imparti, mon étude se bornera à l'analyse du premier et deuxième degré du système éducatif français. Le Ministère de l'Education Nationale recouvre près de 96% des effectifs avec plus de 12 millions d'élèves dans le premier et deuxième degré en 2012-13. Par manque de connaissance je n'évoquerai pas les 300 000 élèves

environ du ministère de l'agriculture et des établissements de santé ainsi que les 220 000 apprentis. La plupart du temps ces élèves sont dans un profil particulier puisqu'ils sont dans l'apprentissage d'un métier. Il s'agit alors souvent d'imiter, d'appliquer des méthodes. Le problème soulevé par Y Algan et al. relève plus de l'enseignement général.

L'ensemble du système éducatif n'est pas monolithique. Il révèle des nuances dans les pratiques pédagogiques notamment entre les premier degré et le deuxième degré. La variabilité des méthodes pédagogiques selon le niveau d'enseignement peut être instructif. Ainsi on constate que les résistances face à la velléité d'introduire des changements sont plus intenses dans le secondaire et notamment au lycée. Je l'ai vécu notamment à travers la réforme du secondaire commencé en 2010 et la mise en application des enseignements d'exploration en seconde qui a soulevé des inquiétudes voire des oppositions.

Aussi je me propose dans ce mémoire d'approfondir la question laissée en suspens par Y Algan et al. Face aux problèmes évoqués dans l'enseignement, le système éducatif français s'est-il adapté? En question connexe, on s'interrogera sur résistances au changement. Beaucoup d'économistes parmi les plus classiques, R. E. Lucas, G. Becker, ont développé des modèles qui prennent en compte le rôle de l'éducation dans la constitution d'un capital humain facteur de développement économique. La démarche de Y. Algan et al. est originale dans le sens qu'il ne s'agit pas d'analyser les connaissances accumulées par les futurs actifs mais d'analyser comment la manière d'enseigner influe sur le comportement des futurs citoyens.

Il importe dans un premier temps de bien cadrer le problème du débat dans le société française. Nous pourrons alors dans un deuxième temps travailler sur les évolutions du système éducatif français depuis les années 1960. Enfin nous nous pencherons sur les formes de résistances.

Pour mener cette étude j'ai réuni des sources diverses. Tout d'abord j'ai consulté des ouvrages qui concernent des travaux d'économistes (Y Algan et al. ,S. Bartolini, L. Davoine, Senik) de sociologues (Bourdieu, F. Dubet, P. Merle, O. Galland, J-P Terrail) des spécialistes de la science de l'éducation et de la psychologie sociale (C. Buchs, F. Butera, C. Darnon) ainsi que les analyses du chroniqueur P. Gumbel . Je suis allé à la source pour consulter les résultats des enquêtes PISA, World Values Survey. J'ai consulté les rapports de l'IGEN, des dossiers et des notes de l'éducation nationale. Mon étude se base également sur les renseignements donnés par différents collègues, le témoignage d'un enseignant et doctorant dans le premier degré, celui de jeunes capétiens, d'enseignants confirmés notamment en sciences économiques et sociales. En tant qu'enseignant depuis 18 ans, j'évoquerai avec parcimonie mon ressenti.

CHAPITRE PREMIER État des lieux : une société française de la défiance et un système éducatif anxiogène

Différentes enquêtes viennent étayer l'idée que les Français sont moins enclins à accorder une confiance à autrui ou bien aux institutions. Partant de là, Y Algan et ses confrères P. Cahuc ou A. Zylberberg, font un parallèle entre cette défiance constatée dans la société française et notre système éducatif qui induit dès le plus jeune âge un manque de coopération et une défiance vis-à-vis de l'institution scolaire. Il importe alors de repérer dans cette section les analyses de ces auteurs.

I. Une société de défiance

A. Un constat impitoyable

De nombreuses enquêtes viennent étayer l'idée que la société française présente un déficit de résultats concernant la confiance, la distance sociale, un incivisme déclaré et comportemental, une défiance vis-à-vis des institutions et au final un manque de satisfaction relativement à notre niveau de croissance économique. Y Algan et et al. ont longuement repris dans ses articles et ouvrages les résultats des enquêtes du World Values Survey ainsi que ceux du International Social Survey Program. Nous rappellerons les résultats principaux mis en exergue. Nous nous appuierons également sur les enquêtes de l' Eurobaromètres.

Les Français sont-ils plus individualistes que dans les autres sociétés? Nous savons que le terme 'individualisme' a plusieurs sens. Dans une acception positive il peut signifier que nous nous émancipons des tutelles. L'individualisme est alors considéré comme une composante essentielle de la modernité. E. Durkheim en fait un des fondements des sociétés modernes, caractérisées par une solidarité organiques à l'opposé des sociétés plus traditionnelles avec solidarité mécanique. Pour autant, il importe de reprendre également l'autre aspect de l'individualisme. L'individualisme qui isole de la masse comme s'inquiétait A. De Tocqueville. L'individualisme est alors un signe de replis sur soi, d'égoïsme finalement. F. de Singly, pour sa part, repère l'individualisme universaliste de la première modernité qui s'écoule du Siècle des Lumières à la fin des années 1950. Il s'agit d'un individualisme qui revendique le respect des libertés et de l'égalité. Avec le temps de la Seconde Modernité qui débute aux alentours des années 1960, F. de Singly décèle l'individualisme particulariste. Nous sommes alors dans une société où les nouveaux mouvements sociaux combattent pour le droit à la différence, pour la spécificité de certains groupes. Il retient alors deux approches de l'individualisme particulariste; un individualisme relationnel marqué par une augmentation des affinités électives mais aussi un individualisme compétitif qui s'illustre par une concurrence sur les marchés des biens et du travail. Or selon F. de Singly c'est la massification scolaire qui prends corps au cours des années soixante qui instaure cet esprit de compétition entre les individus. C'est ce point de vue que nous allons adopter pour approfondir la particularité de la société française.

L'enquête European Social Survey reprise par Y. Algan montre que 'la majorité des Français sont donc plutôt d'accord avec le fait qu'on ne peut pas faire spontanément confiance à autrui.' plus précisément sur 97 pays qui recouvrent 90% de la population mondiale, notre pays se situe au 58^{ème} rang. L'étude est citée dans La fabrique de la défiance ... et comment s'en sortir, page 16 . L'Eurobaromètre publié par la commission européenne, et qui s'intitule La réalité sociale européenne (2007) dresse un bilan du degré de satisfaction, de confiance dans l'avenir, des sujets de préoccupation des européens. Le tableau concernant la confiance dans les institutions révèle que les Français se classent dans le bas du tableau, juste avant la Pologne, la Lituanie, la Bulgarie, la

Lettonie et la République Tchèque et loin derrière les premiers pays scandinaves qui sont dans le haut du tableau.

| Nombre d'institutions politiques auxquelles les européens font plutôt confiance (en %, par pays)* | | | | |
|--|-------------|-----------|-------------|--------------|
| | Zero | Un | Deux | Trois |
| DK | 19% | 15% | 27% | 39% |
| FI | 27% | 7% | 28% | 38% |
| NL | 28% | 17% | 18% | 38% |
| LU | 32% | 13% | 23% | 32% |
| BE | 44% | 8% | 20% | 28% |
| IE | 52% | 8% | 15% | 25% |
| AT | 42% | 14% | 19% | 24% |
| SE | 39% | 13% | 25% | 23% |
| CY | 42% | 12% | 25% | 21% |
| ES | 61% | 9% | 13% | 18% |
| MT | 52% | 13% | 17% | 18% |
| EL | 56% | 12% | 15% | 17% |
| EE | 47% | 17% | 21% | 15% |
| SL | 61% | 11% | 13% | 15% |
| DE | 66% | 8% | 12% | 14% |
| PT | 62% | 11% | 14% | 13% |
| UK | 63% | 11% | 13% | 13% |
| IT | 68% | 9% | 11% | 13% |
| SK | 55% | 14% | 18% | 12% |
| RO | 67% | 11% | 11% | 11% |
| HU | 67% | 12% | 11% | 10% |
| FR | 63% | 13% | 15% | 9% |
| CZ | 74% | 11% | 7% | 8% |
| LV | 67% | 12% | 14% | 8% |
| BG | 72% | 11% | 10% | 7% |
| LT | 76% | 10% | 8% | 7% |
| PL | 81% | 9% | 6% | 5% |

*3 institutions; conseil municipal de votre ville/votre village exclu

L'ensemble de ces sentiments affectent la satisfaction des Français ou le manque de satisfaction voire la morbidité. Ainsi Gumbel, dans son ouvrage, *On achève bien les écoliers* (2010) consacre un développement aux effets pathologiques du manque de satisfaction et il introduit la mesure du taux de suicide. En effet les comparaisons entre pays permettent de constater que la La

France se situe dans le groupe des pays européens à taux élevés de suicide (après la Finlande, la Belgique et les pays de l'Est) avec un niveau nettement supérieur à la moyenne européenne (10,2 suicides pour 100 000 habitants). Néanmoins les comparaisons internationales doivent être interprétées avec prudence. Il existe des différences dans les déclarations, les enregistrements et les codages de décès.

Une autre façon de cerner le ressenti concernant la satisfaction ou le manque de satisfaction est de poser la question. A la question posée dont fait référence l'Eurobaromètre 'tout bien considéré, diriez-vous que vous êtes heureux?', la France se situe au dessus de la moyenne européenne pour autant la figure de Inglehart, Foa, Peterson, Welzel montre que comparativement au niveau de vie notre niveau de satisfaction est relativement moins élevé. C. Senik dans son article *The French Unhappiness Puzzle: the cultural dimension of happiness* (2011) rappelle qu'il peut exister de nombreux biais à l'étude la satisfaction et notamment qu'il peut y avoir des dispositions culturelles intrinsèques. Pour autant son étude comparant les ressentis des immigrants s'installant en France et dans d'autres pays montre que les immigrants en France se déclarent moins satisfaits que les autres. La société française induit donc un manque de satisfaction.

Figure 2. Happiness, Income ... and Cultural Factors around the World

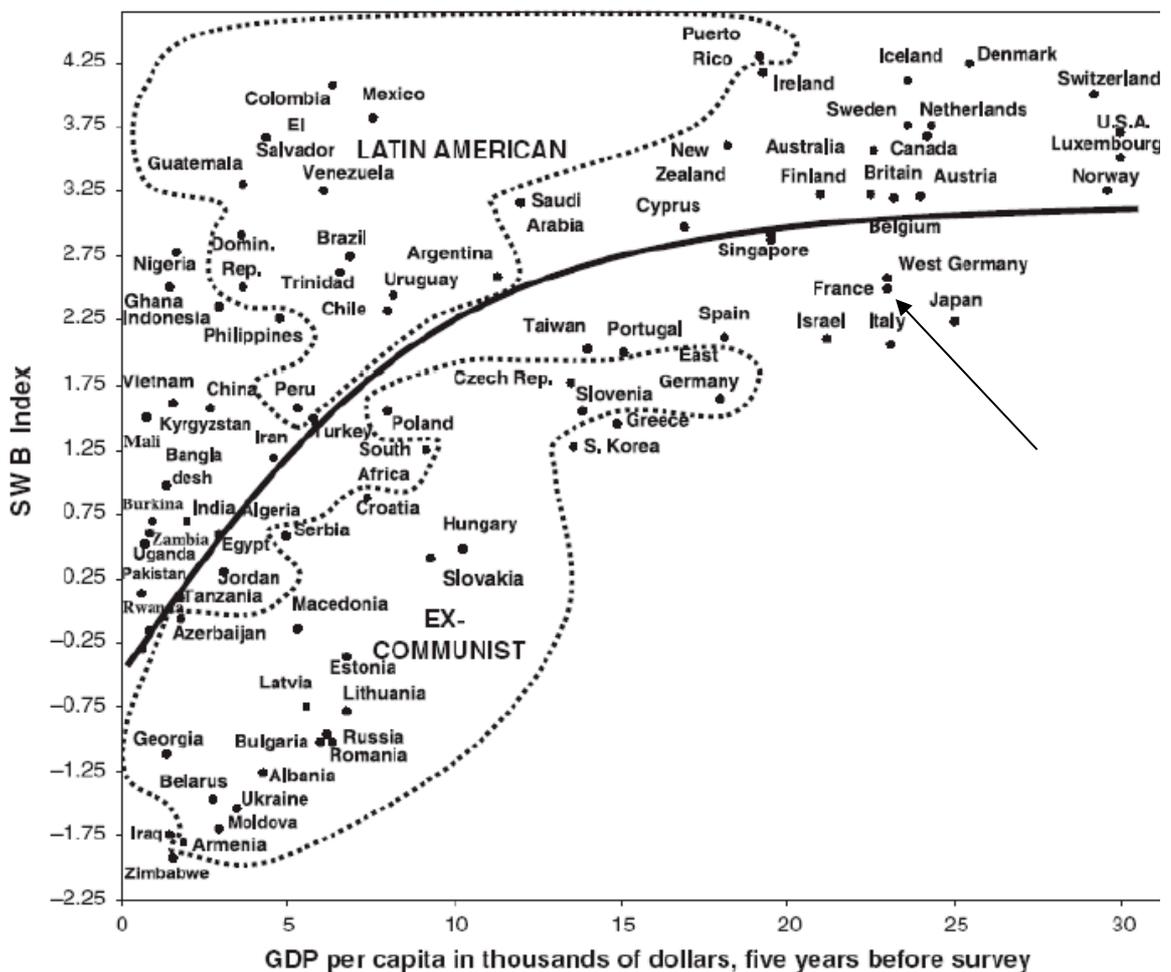


Fig. 2. Subjective well-being (SWB), per capita gross domestic product (GDP), and different types of societies. Well-being index is based on reported life satisfaction and happiness, using mean results from all available surveys conducted 1995–2007 (cubic curve plotted: $r = .62$). PPP=purchasing power parity estimates.

Source: Inglehart, Foa, Peterson, Welzel (2008), p. 269

Nous venons de constater que la société française se caractérise par un certain nombre de traits négatifs. Or Y. Algan, P. Cahuc et A. Zylberberg se proposent de chiffrer les coûts d'une telle défiance.

B. Un sous-optimum économique

Après l'évocation de l'importance de la confiance en économie, nous relaterons les études qui chiffrer les coûts du manque de confiance ou de la société de défiance.

Nous savons que la littérature économique concentre un certain nombre de références concernant le rôle de la confiance dans l'économie. J.M. Keynes dans le chapitre 12 de *La théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* (1936), écrit que la confiance 'c'est la probabilité que l'on assigne au risque que sa prévision la mieux établie se révèle tout à fait fausse.' Il précise plus loin que 'les économistes ne l'ont pas analysée avec soin et se sont contentés le plus souvent d'en discuter en termes généraux'.

Le concept est toutefois éclaté. Les références multiples qui se font jour dans l'actualité, dans une conjoncture marquée par une crise de confiance envers les politiques, les banques, voire envers les étrangers, nécessitent au préalable de circonscrire le terme. Selon Eloi Laurent dans *Economie de la confiance* (2012), la confiance est 'une espérance de fiabilité dans les conduites humaines qui suppose un rapport à un autre être humain (via éventuellement une institution), dans le cadre d'une situation incertaine, dans un but et un contexte précis.' Il repère alors différents sens du concept. La 'vraie confiance' est liée à la confiance interpersonnelle ou encore la confiance dans les institutions. La théorie des jeux a mis en avant en économie le rôle de la confiance. Le dilemme du prisonnier illustre une situation où deux agents économiques peuvent faire des choix rationnels sous-optimaux par manque de confiance. De même la théorie de l'information qui a pris son essor dans les années 1970 (Akerlof (1970), Spence (1974), Stiglitz et Shapiro (1984)) gravite autour d'un déficit d'informations qui nécessite alors des stratégies ex-ante de signal ou des stratégies ex-post d'évitement de l'aléa-moral.

Eloi Laurent distingue la 'vraie confiance' et la 'fausse confiance' qui exprime la confiance en soi ou la confiance en l'avenir. Les auteurs Y. Algan et al. dans l'ouvrage (2006) naviguent constamment entre les deux sens. Nous allons rappeler dans le chapitre 2 et 3 que le système éducatif français altère la confiance-en-soi. Nous prendrons alors pour acquis l'idée exprimée par les auteurs cités ci-dessus que ce manque de confiance induit, par la suite, une forme de défiance qui est le versant opposé de la 'vraie-confiance'. Quelques études ont tenté d'en chiffrer le coût économique pour une société donnée. Avant d'en livrer quelques unes, il est nécessaire de rappeler que la confiance est une des institutions nécessaires à l'échange marchand. A. Smith dans *Théorie des sentiments moraux* (1759) s'exprime en ce sens. Il insiste sur le rôle central de la sympathie, la capacité à s'identifier aux autres. Selon lui, c'est cette capacité qui facilite les relations marchandes et le fonctionnement des marchés. Pour aller plus loin, on avancera l'idée que les échanges sont dans leur très grande majorité encadrés par des contrats. Ils permettent de contraindre la relation et instaure une confiance propice à l'échange. Pour autant, il suffit d'évoquer l'incomplétude des contrats pour montrer que la contractualisation ne peut solutionner totalement le déficit de confiance. Diane Coyle, directrice de Enlightenment Economics et consultante pour l'OCDE, précise que 'les économies avancées actuelles requièrent un niveau de confiance remarquable.' En effet dans un contexte de mondialisation, où les échanges de biens et de services entre nations se multiplient, il est nécessaire d'avoir confiance envers des gens de culture différente. De plus, nous savons qu'aujourd'hui les chaînes de production sont plus complexes. Bouba Olga dans *Economie de l'entreprise* montre que les liens de sous-traitance, de partenariats, de coopération sont intrinsèquement liés à la nécessité de limiter l'incertitude qui relie les parties prenantes de la

production. Enfin, nous rappellerons que dans les sociétés de services caractérisées par une prépondérance de la production de services, la confiance est un élément fort de la qualité du service rendu. Pour terminer, nous ferons référence au marché du travail. La complexité croissante des qualifications ne permet plus de jauger facilement la productivité du travailleur. Il est nécessaire alors d'adopter des mesures incitatives comme nous l'avons évoqué précédemment. C'est par exemple la théorie du salaire d'efficacité mis en avant par Stiglitz. Mais c'est aussi, la nécessité d'accorder une certaine confiance au travailleur. Toutes les raisons évoquées ci-dessus, rappellent que nos sociétés développées ont un impératif de confiance encore plus grand qu'auparavant. A contrario, nous comprenons pourquoi le déficit de confiance a un coût économique de plus en plus élevé. Nous allons ici faire référence aux études évoqués par Y. Algan et al. dans *La société de défiance, comment le modèle social français s'autodétruit* (2007), qui permettent d'illustrer le coût du manque de confiance.

Concernant le marché de l'emploi, on peut penser que le déficit de confiance nuit à l'emploi. Partant de là, Y Algan et al. font référence à l'étude conjointe de l'OCDE et le World Values Survey qui montre la corrélation entre le taux d'emploi et le niveau de confiance mesuré dans un pays.

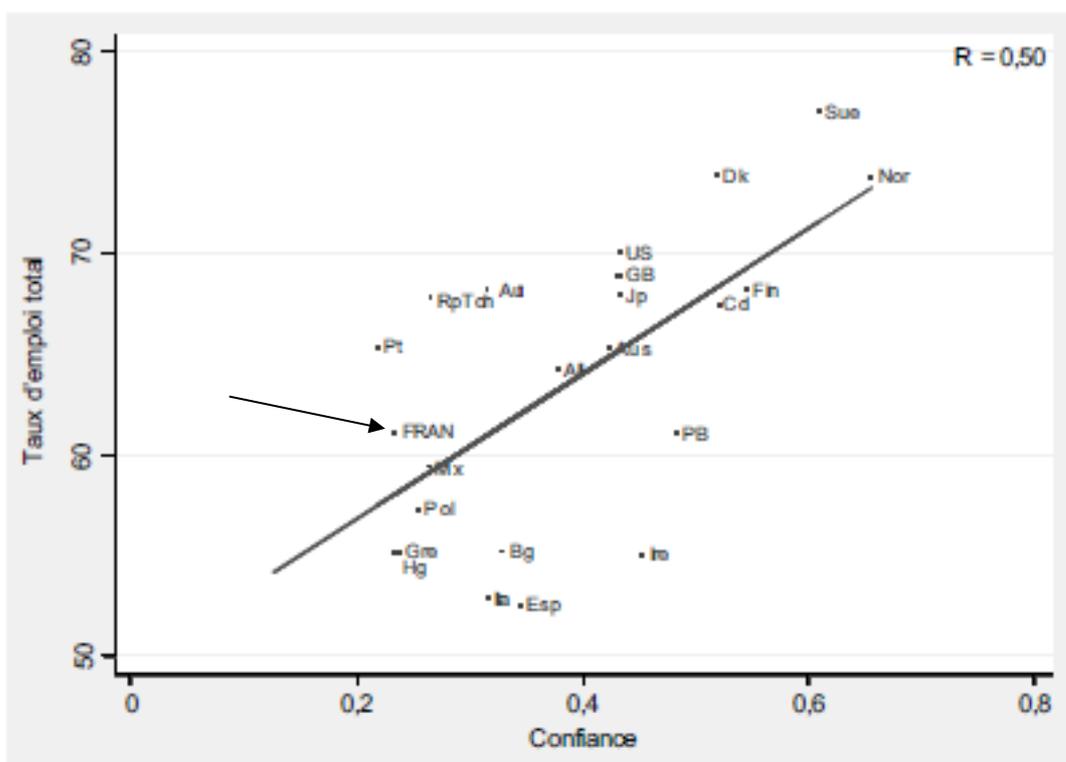


Figure 32 – Corrélation entre le taux d'emploi total et la part des personnes qui répondent « Il est possible de faire confiance aux autres » à la question « En règle général, pensez-vous qu'il est possible de faire confiance aux autres ou que l'on est jamais assez méfiant ? ».

Source : OCDE et World Values Survey, 1980-2000.

La figure permet d'établir une corrélation entre les 2 variables. Pour autant, cela ne permet pas d'établir le sens de la corrélation, ni même d'établir un lien de cause à effet effectif. Pour autant, Y Algan et al. précise que d'autres études plus approfondies montrent que la confiance mutuelle a bien un impact significatif sur l'emploi et le chômage. Une autre étude de Y. Algan et P. Cahuc présentée dans l'article du CEPREMAP « Social attitudes and economic development : an epidemiological

approach », chiffre le déficit de revenu par habitant occasionné par le manque de confiance. La figure ci-dessous illustre une des pistes retenues par les auteurs:

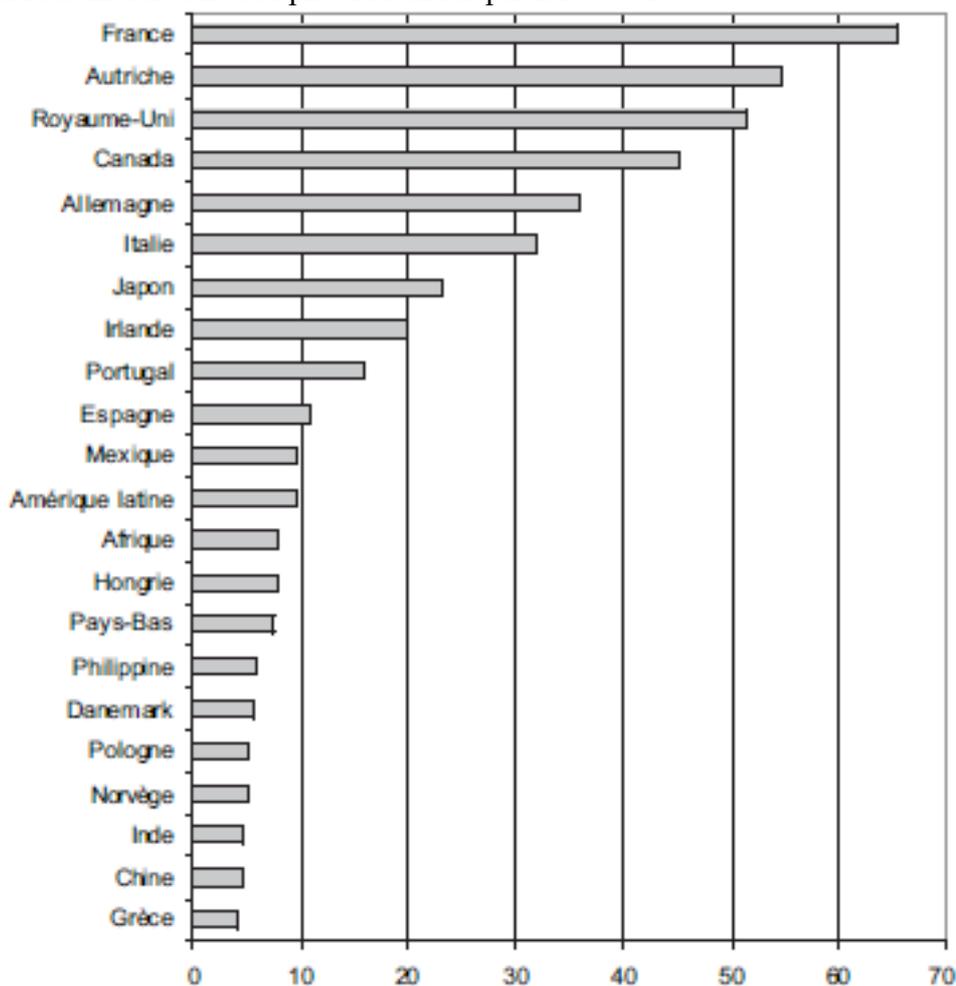


Figure 33 – Réduction de l'écart de revenu par habitant (%) par rapport à la Suède si les habitants de chacun des pays avaient une confiance mutuelle héritée identique à celle des Suédois au cours de la période 2000-2003.

Elle reporte, pour chaque pays, la réduction de l'écart de revenu par habitant par rapport à la Suède si la confiance mutuelle héritée de la population en âge de travailler était similaire à celle des Suédois au cours de cette période.

Ainsi, on comprend, que notre déficit de confiance par rapport à la Suède explique environ 65% du retard de revenu par habitant.

Les deux études ci-dessus illustrent les coûts économiques induits par une perte de confiance. Pour aller plus loin il faudrait établir de nouvelles corrélations pour mesurer par exemple les coûts économiques d'une défiance envers les institutions. Ainsi, nous savons que certaines réformes qui permettraient d'accompagner les évolutions de la société, nécessitent un dialogue social entre les différents partenaires, les représentants de salariés, le patronnat et l'Etat. Il s'avère qu'en France un déficit de confiance empêche parfois le consensus qui permettrait de réelles évolutions. Enfin, un travail sur les coûts économiques du manque de confiance, nécessiterait de se pencher sur les coûts humains engendrés par les situations de stress véhiculées par une hiérarchie

plus pesante qu'ailleurs au sein des entreprises et administrations françaises. Nous pourrions alors chiffrer le coût humain en terme de santé, de recours à des psychotropes par exemple. Nous savons que la France se classe régulièrement parmi les plus grands consommateurs.

Le deuxième point de ce premier chapitre nous a permis d'illustrer et de comprendre les mécanismes qui permettent de relier déficit de confiance et coût économique. Comment expliquer une société française qui 'fabrique de la défiance?'. Nous reprenons les hypothèses de Y. Algan et al. qui établissent des liens forts entre le système éducatif français et les maux de la société.

II. Un système éducatif français anxiogène

Il s'agit dans un premier temps de reprendre les conclusions des enquêtes PISA. Cela nous permettra alors dans un second temps d'évoquer les singularités du système éducatif français.

A. Le contexte révélé par les enquêtes

Le récent rapport PISA 2013 a fait grand bruit en France, car il a révélé des résultats mitigés concernant les performances scolaires des jeunes français comparativement aux autres nations. Nous sommes dans la moyenne parmi 65 pays concernant les performances à 15 ans en mathématiques et en science et un peu au-dessus en compréhension de l'écrit. Pour être plus précis, les études ont mis à jour une école française à deux vitesses. En effet les écarts se creusent entre les bons et les mauvais élèves. notamment que le système s'est principalement dégradé par le bas. De plus, et c'est ce qui nous intéresse plus particulièrement dans notre étude, les enquêtes PISA révèlent un système éducatif français qui se caractérise par de lourdes faiblesses en terme de confiance en soi, d'estime de soi ou de coopération.

Ainsi on révèle que les élèves français sont plus anxieux que la moyenne. Dans la dernière enquête PISA (2013) lorsqu'on pose la question 'Etes vous très tendu quand vous avez un devoir de mathématiques à faire? 51% des Français répondent oui contre 32% pour la moyenne des pays de l'OCDE . De plus les élèves français sont en moyenne moins nombreux à estimer que leur professeur les aide. Par exemple concernant les sciences physiques, seulement 8,9% des élèves de 15 ans estiment que l'enseignant les écoute. Enfin, les enquêtes PISA permettent de constater qu'environ un jeune français sur deux déclare ne pas se sentir bien à l'école. Il est tentant d'attribuer le problème au système éducatif français pour autant il faut écarter les biais. C'est notamment l'objectif du travail de C. Senik qui vise à cerner la part culturelle qui affecterait plus ou moins la capacité d'un peuple à être satisfait. Ainsi, C. Senik a comparé au cours de son enquête le niveau de satisfaction d'immigrés relativement homogène socialement et qui n'ont pas grandi dans le même pays. On constate alors que le niveau d'insatisfaction de l'immigré ayant grandi en France est plus élevé. Autrement dit, il n'existe pas un déterminisme culturel affectant le bien-être des Français. Par contre le système sociétal français induit une certaine forme d'insatisfaction et en particulier pendant l'âge scolaire. Comment peut-on l'expliquer?

B. Les singularités du système éducatif français.

P. Gumbel, chroniqueur anglosaxon qui porte un regard acéré sur le système éducatif français, reprend trois singularités majeures du système éducatif français. Premièrement, en France plus qu'ailleurs, il existe un système de notation anxiogène. Nous nous satisfaisons avec des notations chiffrées sur 20 alors que la plupart des pays fonctionnent avec des notations alphabétiques

entre A et E. On peut relever alors que les pays qui pratiquent la notation alphabétique utilisent toute l'étendue des notes alors que dans le même temps les enseignants français résistent d'une façon épidermique à la notation excellente. Certains ne commencent à estimer l'excellence qu'à partir de 17/20, pour d'autres il n'est pas imaginable dépasser de 16/20. P. Merle dans *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professionnel* (1996) a révélé les illusions de la note objective. Malheureusement, ces sous-entendus peuvent introduire la suspicion des élèves qui repèrent le flottement entretenu dans le système de notation qui se présente comme neutre et, de ce fait, digne de noter les élèves méritants, alors que dans la réalité, la notation peut-être vécue comme une part de subjectivité voire d'injustice.

Autre caractéristique du système éducatif français: des taux de redoublement trop importants. Comme nous le reprendrons par la suite, la France fait partie des pays développés qui se singularise par un taux de redoublement relativement élevé. Il est vrai que les efforts pour diminuer ce taux sont constants depuis les années soixante. Toutefois, aller plus loin aujourd'hui nécessite d'investir massivement le domaine du soutien scolaire pour permettre à ceux qui n'ont pas le niveau pour le passage dans la classe supérieure, d'acquérir via un enseignement adapté une mise à niveau souple permettant de ne pas être noyé.

Enfin, toutes les études s'accordent à montrer qu'en France les interactions élève-élève sont faibles comparativement au temps passé en interaction souvent passive professeur-élève. Extrait de Y. Algan et al. (2012) Dans les enquêtes CIVE et TIMSS sur les pratiques scolaires à la fin du collège, les élèves sont interrogés sur la fréquence à laquelle "ils prennent des notes" ou "travaillent en groupe sur des projets" au cours d'une période de classe. En France, 56% des élèves déclarent consacrer la totalité de leur temps à prendre des notes. C'est le taux le plus élevé dans l'ensemble des pays de l'OCDE, après le Japon (75%) et la Turquie (64%).

Au terme de ce premier chapitre, le constat paraît assez accablant. La fabrique de la défiance qui a été révélée dans la section une, peut être expliquée, si nous reprenons l'hypothèse de Y. Algan et al. par un système éducatif français anxigène. Nous retenons principalement trois spécificités du système. Tout d'abord, une évaluation qui s'exprime plus qu'ailleurs par le recours à la notation chiffrée. Cela induit des comportements anxigènes qui, si on reprend les conclusions des enquêtes liées aux sciences de l'éducation, n'est pas propice à la connaissance. D'autre part, nous connaissons des taux de redoublement élevé. Or le redoublement a un impact très fort sur le manque d'estime de soi, ce qui par voie de conséquence rétroagit négativement sur la volonté. Enfin le système éducatif français pratique plus qu'ailleurs l'enseignement vertical. Or ce système de transmission des connaissances induit une certaine forme de suspicion vis-à-vis de la hiérarchie et ne développe pas l'esprit de coopération particulièrement recherché dans les économies développées. Face à ces critiques, il est intéressant de se demander dans quelle mesure le système s'est adapté ou bien si certaines résistances empêchent une évolution souhaitable.

CHAPITRE 2 Le système éducatif français s'adapte

Les comparaisons internationales ont permis, notamment depuis les années 1970, de révéler les effets positifs ou les contraintes qui pèsent sur le mode de transmission des savoirs. Au travers du taux de redoublement, nous allons repérer dans ce chapitre les évolutions des directives institutionnelles qui influent directement sur les pratiques scolaires. D'autre part, nous allons vérifier si le recours à la notation chiffrée est toujours aussi importante.

I. Une action publique qui vise à réduire le taux de redoublement

A. Un consensus concernant les effets négatifs du taux de redoublement

Toutes les enquêtes et les témoignages le montrent. Le redoublement induit une image négative, un désintérêt pour les études et véhicule un sentiment d'angoisse. En psychologie on distingue couramment l'aspect cognitif qui renvoie à l'acquisition de connaissances, au traitement de l'information, à l'application des méthodes et l'aspect conatif qui relève de la personnalité, des émotions, de l'attitude, de la motivation. Nous allons donc opérer en deux temps. Le redoublement induit une perte de confiance mais aussi un désintérêt pour les études. Les deux effets se cumulent. L'étude de Bressoux (2004) montre qu'en fin de CM2 les élèves en retard sous-estiment leur niveau de compétence. Cela est d'autant plus vrai que le redoublement est précoce.

Au delà des ressentis sur les aspects cognitifs, le redoublement affecte également la motivation. Les élèves qui ont redoublé sont plus nombreux à préciser qu'ils ne perçoivent pas la nécessité de travailler à l'école. Les travaux de Mallet réalisés en fin de troisième - Mallet, P. (2004), *Fonctionnement psychosocial des élèves en fin de troisième*, Convention MENESR, DEP-C1 - viennent confirmer et compléter les travaux de Bressoux. En fin de collège, les élèves en retard sont principalement caractérisés par un sentiment d'être compétent inférieur, ceci à niveau égal sur l'évaluation standardisée. Ils ont donc tendance à sous-estimer leur niveau réel de compétence. Par un effet de causalité circulaire, les deux effets se renforcent. Le manque de motivation conduit l'enfant à être moins attentif, plus perturbant, moins opiniâtre. Cela conduit mécaniquement, comme dans le cas d'une prophétie autoréalisatrice, à des résultats scolaires moins performants qui viennent ainsi confirmer les doutes de l'élève vis-à-vis de ses possibilités de performance scolaire. Un cercle vicieux se met en place qui va agir à terme sur l'orientation non désirée de l'élève. A contrario les bons résultats scolaires distillent une confiance qui rétroagit positivement sur le comportement scolaire.

Un rapport du MEN dressé par Caillé (2004) confirme que le système est inéquitable, inefficace et inégal.

Le système est inéquitable. Gibert, F., Levasseur, J. & Pastor, J.-M. (2004) dans *La maîtrise du langage et la langue française en fin d'école primaire*, Note d'évaluation, 04.10, Paris : MEN-DEP., montre que la notation de l'élève dans la classe de CM2 pendant l'année scolaire reflète les résultats obtenus à l'évaluation nationale. Cependant, les élèves ne se classent pas de la même manière. Ainsi les futurs redoublants sont parmi les deux derniers de leur classe dans 81% des cas, selon la note donnée par l'enseignant mais seulement dans 40% des cas selon l'évaluation standardisée. Le niveau de la classe affecte la notation de l'enseignant et induit ainsi des biais quant à la nécessité ou pas du redoublement.

Le système est inefficace. Nous allons reprendre ici les travaux de Colmant, M., Jeantheau,

J.-P. & Murat, F. (2002). Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Etude réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997, Les Dossiers, n° 132, Paris : MEN-DEP. Les auteurs vont s'attacher à comparer les résultats concernant cinq compétences. La compréhension orale, la prélecture, la connaissance du nombre et des figures géométriques et l'écriture, parmi des élèves de CE2 selon qu'ils ont redoublé ou pas. Or, les études concluent à un manque de différence entre des élèves qui avaient des niveaux équivalents en CP, autrement dit le redoublement n'a pas amélioré les résultats. Ce manque d'efficacité qui est constaté individuellement est également confirmé par les comparaisons internationales. Ainsi, les enquêtes PISA, révèlent systématiquement tous les trois ans des différences de performance scolaire. Or, on constate une corrélation négative entre les taux de redoublement et les performances scolaires.

Le système est inégal puisque le redoublement affecte négativement la progression de l'élève. Ainsi, lorsqu'on évalue les résultats en fin de troisième, on constate des écarts significatifs entre les élèves qui ont redoublé et ceux 'qui sont à l'heure'. C'est notamment ce que confirme l'étude de Dauphin, L. & Trosseille, B. (2004), "Les compétences générales des élèves en fin de collège", Note d'évaluation du MEN-DEP. Le redoublement qui devrait représenter un outil d'aide à l'acquisition des acquis pour les élèves qui ont des difficultés, représente en réalité une punition. De plus certaines catégories d'élèves subissent en priorité les redoublements. Ainsi, les enfants nés au mois de décembre ont un retard en sixième presque trois fois plus élevé que ceux nés au mois de janvier. Ces chiffres proviennent de l'étude de Jean Ferrier, Jean, "L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire", Cahiers de l'Education, Paris : Berger-Levrault, 2003. D'autre part, les comparaisons de redoublement selon les catégories sociales d'origine viennent confirmer un phénomène largement établi en sociologie de l'éducation. Les enfants de milieux sociaux plus modestes redoublent plus fréquemment. Voir les travaux de P. Bourdieu (1970), F. Dubet (1991), J-P Terrail (2002), D. Goux et E. Maurin (2000).

B. Une action publique visant à réduire les taux de redoublement et à conforter l'aide aux élèves en difficulté.

Nous allons repérer les évolutions importantes à l'aide du rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (2004) dans le primaire et le seconde degré.

Tableau 1 - Evolution des pourcentages d'élèves en retard au CP et au CM2 depuis 1960

| | 1960-1961 | 1970-1971 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 | 1994-1995 | 1999-2000 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Cours préparatoire | | | | | | | |
| Ensemble | 22,1 | 20,7 | 15,7 | 12,1 | 9,9 | 7,4 | 7,1 |
| Dont un an de retard | 15,6 | 16,0 | 13,4 | 10,6 | 8,8 | 6,9 | 6,7 |
| Dont deux ans de retard au plus | 6,5 | 4,7 | 2,3 | 1,5 | 1,1 | 0,5 | 0,4 |
| Cours moyen 2e année | | | | | | | |
| Ensemble | 52,0 | 45,4 | 37,3 | 36,5 | 25,4 | 22,6 | 19,5 |
| Dont un an de retard | 34,0 | 33,9 | 24,8 | 24,4 | 20,0 | 18,3 | 18,3 |
| Dont deux ans de retard au plus | 18,0 | 11,5 | 12,5 | 12,1 | 5,4 | 4,3 | 1,2 |

Source: Education et Formation (2003)

Le tableau ci-dessus permet de repérer les évolutions importantes concernant le premier degré. On remarque ainsi qu'en 1960-1961 plus de la moitié des élèves souffraient d'un retard scolaire et parmi ceux-ci 18% présentaient deux de retard au plus. En 1999-2000 le taux a considérablement diminué. Le même constat peut se faire concernant le cours préparatoire. Le redoublement se raréfie, notamment parce que la mise en place des cycles scolaires permet de donner plus de temps à l'enfant pour être autonome face à la lecture.

Les évolutions des taux de redoublement dans le secondaire sont plus contrastées. En effet jusqu'au milieu des années quatre-vingt on repère la mise en place du collège unique qui pèse sur le taux de redoublement. A partir des années quatre-vingt-dix les taux de redoublement se réduisent sauf en quatrième qui reste la classe de fin de cycle central.

Tableau 3 - Evolution des taux de redoublement au collège depuis 1975

| | 1975-1976 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 | 1995-1996 | 2000-2001 | 2002-2003 |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sixième | 9,5 | 10,7 | 12,5 | 8,6 | 10,1 | 9,2 | 8,5 |
| Cinquième | 6,5 | 12,1 | 16,4 | 11,0 | 11,2 | 5,0 | 4,4 |
| Quatrième générale | 7,0 | 8,2 | 9,4 | 6,8 | 7,3 | 8,7 | 7,8 |
| Troisième générale | 7,3 | 9,6 | 14,3 | 9,6 | 10,2 | 6,9 | 6,8 |

Source: Education et Formation (2003)

Le rapport cité ci-dessus précise que des directives appuyées du ministère incitent à limiter les redoublements. Ce faisant, le ministère de l'Education économise ainsi des sommes conséquentes qui peuvent être réaffectées à l'aide aux élèves en difficulté. En 2009, le coût du redoublement a été chiffré à 2 milliards d'euros par an. On considère qu'une année d'étude supplémentaire représente, pour le système d'éducation, un coût d'environ 5 500 euros par élève du primaire et 8 000 euros par collégien. Le tableau ci-dessous donne le détail des dépenses moyennes par élève.

Dépenses moyennes par élève en France (2007)

| Niveaux d'enseignement | Effectifs | Dépense moyenne par élève (euros) | Dépense globale (milliards d'euros) |
|---|-----------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Enseignement pré-élémentaire | 2 569 300 | 4 970 | 12.8 |
| Enseignement élémentaire | 4 033 000 | 5 440 | 22 |
| Collège | 3 143 000 | 7 930 | 24.9 |
| Lycée général et technologique | 1 527 800 | 10 240 | 15.6 |
| Lycée professionnel | 813 100 | 10 740 | 8.7 |
| pour comparaison Classes préparatoires aux grandes écoles | 81 000 | 13 880 | 1.1 |

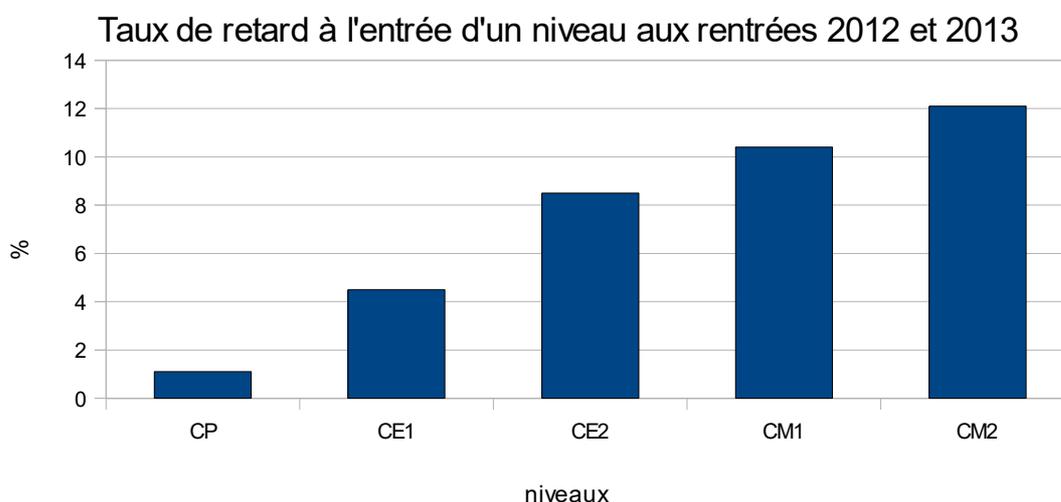
Source : Ministère de l'éducation nationale, "Repères et références statistiques", 2009.

A noter que ces dépenses correspondent surtout à des dépenses de personnel. Les écarts résultent des différences de taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe), de statut des enseignants, des caractéristiques de chaque type d'enseignement (les dépenses de fonctionnement matériel sont par exemple plus importantes pour les formations techniques).

Guidé par des raisons d'efficacité pédagogique ou plus prosaïquement par des raisons financières, les taux de redoublement se sont fortement réduits dans notre pays. Pour autant les comparaisons internationales ne nous sont pas encore favorables. Les efforts doivent être poursuivis et doivent s'accompagner de mesures de soutien scolaire.

C. Des redoublements qui restent trop nombreux en France et qui nécessitent des mesures adaptées

En 2011, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) estimait, dans son rapport annuel consacré à l'éducation, que près 37% des élèves français avaient déjà redoublé au moins une fois en primaire ou au collège, la France s'arrogeant de fait la cinquième place après Macao (Chine), la Tunisie, le Brésil et l'Uruguay, bien au-delà de la moyenne des 34 pays étudiés par l'organisation internationale, qui n'est que de 13%. Plus précisément le graphique ci-dessous nous montre une progression régulière des taux de redoublement dans le premier degré. Dès la fin du primaire, la France affiche un taux de redoublement presque équivalent à la moyenne des pays de l'OCDE en fin de scolarité.



Source :MEN-MESR DEPP, remontées des données individuelles anonymisées du premier degré aux dates d'observation du 15/10/2012 et du 15/10/2013

Parallèlement à la baisse du taux de redoublement, le système éducatif français a mis en place les outils visant à aider les élèves en difficulté. Il existe deux logiques: accorder des moyens supplémentaires, par exemple en terme d'encadrement des effectifs ou en terme d'heures supplémentaires, ou modifier les pratiques d'enseignement. En réalité les deux logiques s'interpénètrent. Bruno Suchaux dans ' L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs' nous rappelle que les mesures d'aide sont multiples.

A titre d'exemples, nous allons repérer pour chaque niveau d'enseignement, quelques modalités mises en pratique ces dernières années, en distinguant le temps scolaire, le périscolaire et l'extrascolaire. Sur le temps scolaire, une première stratégie évidente consiste à accorder des moyens supplémentaires. C'est par exemple ce qui a inspiré les Zones d'Éducation Prioritaire mises en place en 1981. Les études révèlent des résultats mitigés en terme de performance scolaire. Des

dispositifs plus récents ont mis l'accent sur la baisse drastique des effectifs comme cela se pratique dans les pays scandinaves et anglo-saxons. C'est notamment, la politique de lutte contre l'illettrisme avec l'expérimentation des Cours Préparatoires à effectifs réduits (12 élèves par classe). Les évaluations confirment les effets positifs mais qui restent pour autant limités dans le temps. Sur le temps périscolaire, on peut repérer un panel d'outils: les aides aux devoirs ou aide au travail personnel ou encore aide personnalisée, études surveillées ou dirigées, soutien scolaire, Enfin, sur le temps extrascolaire, il existe plus souvent une diversité des intervenants étudiants, animateurs, retraités, bénévoles. Les actions sont diverses. On peut noter l'école ouverte, stage de remise à niveau, mais on sait également que les cours privés à finalité marchande sont une des voies poursuivies par les familles.

Pour continuer à diminuer les taux de redoublement, nous venons de repérer que le système éducatif français a multiplié les recours à des soutiens divers aux élèves en difficulté. Les évaluations des résultats de l'aide scolaire relève un certains nombres d'enseignements. Les moyens mis en œuvre ont des résultats lorsque l'enseignant adapte sa pédagogie pour accompagner les élèves en difficulté. L'implication des parents dans la compréhension du dispositif et le suivi des progrès de l'enfant est un point capital. Cependant, le corps enseignant réagit différemment et en ordre dispersé face à ces velléités ministérielles. Alors que les professeurs des écoles semblent adopter les pratiques visant à réduire les difficultés des élèves les plus en difficulté, on repère au collège des difficultés plus importantes pour adopter de nouvelles pratiques pédagogiques. Au lycée, il persiste une certaine méfiance. Je l'ai vécu personnellement avec l'introduction de l'Accompagnement Personnalisé (AP) suite à la réforme scolaire de 2010. Concrètement, les élèves de seconde bénéficient de deux heures supplémentaires pour les aider à affronter certaines difficultés scolaires. De même, en première et terminale, l'AP peut avoir un objectif similaire qui se double de missions spécifiques, notamment l'aide à l'orientation. Ces heures supplémentaires ont nécessité de revoir les horaires affectés à chaque matière et certains collègues qui ont perdu des heures d'enseignement sont critiques. C'est le cas notamment des collègues de langue qui ont connu globalement une réduction d'une heure d'enseignement par niveau -. Il leur semble que la transmission du savoir devient plus difficile car le temps imparti est réduit. D'autre part, l'aide aux élèves en difficulté peut être ressenti comme un 'cataplasme sur une jambe de bois'. En effet, les difficultés rencontrées par un élève sont avant tout liées à un manque de travail, un manque d'effort. Il serait vain de penser modifier les difficultés par une aide qui peut s'avérer très vite contre-productive si les élèves les plus en difficulté ne sont pas vraiment motivés. On peut effectivement comprendre ces réactions qui s'accrochent à des réflexes disciplinaires bien compréhensibles. La formation initiale de la plupart des enseignants du secondaire porte essentiellement sur le savoir à transmettre et non sur la façon de transmettre ce savoir. A contrario les professeurs des écoles ont acquis au cours de leur formation des compétences pédagogiques plus importantes. Cette remarque s'inspire notamment du témoignage réalisé avec le doctorant et professeur des écoles, S. Regent.

Nous avons montré les effets pervers du redoublement et noté les efforts du système éducatif pour

améliorer le système. Des aides conséquentes ont été destinées au soutien des élèves en difficulté. Pour autant on relève que les succès sont partiels et que la pédagogie visant à accorder des heures de soutien rencontre des résistances notamment dans le second degré. Il semble que la formation plus orientée discipline éloigne les enseignants du secondaire, des efforts nécessaires pour bâtir des projets éducatifs visant à réduire les inégalités de performances scolaires. Cela est d'autant plus vrai que les gratifications institutionnelles visant à récompenser les efforts des collègues qui font des efforts dans ce domaine, sont faibles. L'intérêt et donc la stratégie d'un enseignant, dans une optique rationnelle de maximisation de son revenu, le conduit plus facilement à rechercher l'excellence dans son domaine d'activité notamment en préparant l'agrégation.

II. Une notation chiffrée qui pèse sur l'estime de soi.

A. L'évaluation chiffrée: un système efficace qui s'est imposé

La nécessité de récompenser les plus méritants se ressent depuis les premières écoles. Ainsi, la première 'distribution des prix' a lieu au collège de Coïmbre au Portugal en 1558. Il s'agit, dans un premier temps de repérer les fautes et de classer les copies. Le système de notation s'est sophistiqué au moment de la Révolution Industrielle. Face au progrès technique il devient nécessaire d'instruire plus de monde. Une instruction limitée pour le peuple mais plus soutenue pour les enfants de bourgeois. La nécessité de sélectionner les plus méritants se fait plus pressante. En 1890 sera par exemple officialisée, en France, l'échelle de notation des compositions de 0 à 20.

La notation chiffrée une évaluation qui présente des avantages certains. C'est un outil qui est compris par tous, élèves, parents, institutions. La notation permet aussi la comparaison. Des matières qui produisent des savoirs totalement différents sont comparables par le biais d'une note chiffrée. Comme la monnaie qui représente notamment un instrument de mesure, la notation permet de mesurer la performance des élèves quelle que soit la matière considérée.

La note permet aussi d'acter une performance à un moment donné et, de ce fait, permet de mesurer la progression. C'est un outil performant dans l'évaluation normative.

La note permet d'élaborer une batterie d'indicateurs institutionnels, à commencer par les moyennes et les écarts types au sein de la classe, d'une série, d'un établissement, d'une académie.

B. Les effets négatifs de la notation chiffrée sur l'estime de soi

De nombreux travaux et études ont relevé les effets négatifs de la note.

On ne s'arrêtera pas ici sur les nombreuses critiques associées à la fiabilité de la notation qui pourtant, en retour, interroge sur la qualité des appréciations rendues. De nombreuses expériences révèlent les biais qui faussent la qualité de la notation. L'enseignant est dépendant d'un environnement culturel qui construit son regard et sa norme de notation. Le désir de neutralité revendiqué par les enseignants s'émousse devant les expériences permettant de révéler qu'une même copie corrigée à plusieurs moments ne sera pas notée de la même façon. De nombreuses enquêtes révèlent les écarts entre les notes pendant l'année et les notes à l'examen final. (Jouvanceau 1989, Chatel 1994, Murat 1998). Ces relations imparfaites tiennent au fait que la notation est toujours contextualisée : elle est attribuée par un enseignant, dans une classe, dans un établissement et à un élève particulier. Ainsi, les premières notes sont décisives et l'enseignant aura inévitablement un a priori par la suite, lorsqu'il corrigera la copie d'un 'bon élève' ou d'un 'mauvais élève'.

La subjectivité de la note peut être mal ressentie par les élèves qui acceptent alors d'autant plus mal le jugement qu'il est déterminant dans la poursuite de la scolarité.

De plus la note produit un effet anxiogène. La note permet la comparaison et crée, de ce fait, un

climat anxiogène. Y. Algan et al. citent dans *La fabrique de la défiance*, l'expérience menée par K. Hoff et P. Pandey, économistes de la Banque mondiale auprès d'enfants indiens appartenant à différentes castes. Face à un travail, on relève que lorsqu'on ne révèle pas aux élèves le statut assigné par le système de caste, les performances sont également partagées, mais que les évaluations révèlent une baisse de plus de 25% de la part des élèves de basses castes lorsqu'on cite publiquement le nom, et donc la condition sociale des élèves. La note serait donc contreproductive. Ainsi, les milieux défavorisés, qui se sentent dominés, sont ceux qui subissent le plus les effets pervers de la notation.

C. Un changement de pratique d'évaluation dans le premier degré.

Une enquête a été menée par l'IGEN et les notes ci-dessous sont principalement liées au rapport n°72 (2013). Une enquête sur les pratiques d'évaluation à l'école primaire a été renseignée dans 58 départements. Les données recueillies ont confirmé la variété des dispositifs d'évaluation et des systèmes de notation. Ainsi, aujourd'hui, à l'école primaire, on recourt en tout premier lieu à la notation littérale puis ensuite à la validation des acquis principalement sous la forme d'une grille 'acquis, en cours d'acquisition, non acquis' et en troisième lieu survient la notation chiffrée. Pour être plus précis, en cycle 1 il n'y a pas de notation chiffrée, en cycle 2 cela correspond à un épiphénomène puisque les professeurs des écoles utilisent, dans la très grande majorité, des notes littérales sous la forme A,B,C et D et des systèmes de validation des acquis. Ce n'est que dans le cycle 3 qu'apparaît la notation chiffrée pour entrer principalement en concordance avec les attendus du second degré, d'après ce que renseignent les collègues du premier degré et de sixième. L'école primaire française ne se distingue pas ainsi fondamentalement des autres systèmes éducatifs. Prenons pour exemples les cinq pays cités dans le rapport IGEN, le Canada et pour être plus précis la province du Québec, la Corée, la Chine, la Finlande et les Pays-Bas. Ces cinq pays sont classés parmi les plus performants selon les enquêtes PISA. Au Québec, l'évaluation est laissée à l'usage des enseignants dans le cycle primaire. Cependant les élèves sont évalués en quatrième année et en sixième année (l'école primaire commence à 6 ans et se poursuit durant 6 années). Le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière et doit être atteint dans toutes les matières pour permettre le passage dans le cycle supérieur. De même, en Corée du Sud, les élèves de l'école primaire sont évalués tout au long de leur scolarité à des périodes et suivant des modalités différentes selon les écoles. Les résultats des élèves sont conservés dans la base du National Education Information System (NEIS).

Ce chapitre deux a mis en avant les adaptations du système éducatif français. En diminuant le taux de redoublement, on réduit la mauvaise image-de-soi qui induit plus tard défiance et suspicion vis-à-vis des institutions. Pour accompagner les efforts qui restent à fournir pour réduire les taux de redoublement, le système éducatif français doit proposer plus de soutien aux élèves. Les changements de pratiques que cela induit sont, dans l'ensemble, comprises dans le premier degré mais moins assimilés en règle générale dans le secondaire. De la même façon, le système de notation chiffrée peut relever de la 'constance macabre' pour reprendre l'expression d'Antibi (1988). On a relevé des changements importants dans le premier degré.

Il importe maintenant de repérer certaines résistances, rationnellement compréhensibles, qui nécessiteraient une modification de la formation initiale des enseignants pour pouvoir véritablement modifier le système éducatif anxiogène.

CHAPITRE 3 L'évolution du système éducatif français rencontre des résistances.

Nous allons, dans ce chapitre, nous aider des témoignages d'enseignants de Sciences Economiques et Sociales (SES), pour comprendre les mécanismes qui maintiennent l'ordre établi. Ce premier point concernera plus spécifiquement la notation mais pourra s'étendre également sur les pratiques pédagogiques. Dans un deuxième temps, nous approfondirons la réflexion concernant les modalités de transmission du savoir qui restent encore fondamentalement liées à un échange professeur-élève

I Une étude de cas: l'enseignement d'exploration SES

A. La situation

Le Bulletin Officiel (B.O) du 29 avril 2010 précise tout d'abord la finalité de la réforme qui prend effet à partir de 2011: 'La réforme du lycée a pour ambition de mieux répondre aux besoins des élèves en accompagnant chacun d'eux et en les aidant à construire leur projet personnel d'orientation. Les nouveaux « enseignements d'exploration » de la classe de seconde contribuent à cette évolution en s'articulant à des dispositifs tels que l'accompagnement personnalisé, le tutorat, les stages passerelles et les stages de remise à niveau. '

Jusque là, les Sciences Économiques et sociales constituaient une option de seconde suivie par une grande majorité d'élèves au lycée. la réforme de 2010 modifie la nature et le statut de la matière. Il s'agit alors d'un enseignement de 1h30 hebdomadaire contre 2h30 avant et qui, de plus, n'est plus considéré comme une matière du tronc commun alors même que dans la série ES, les SES représentent la matière dominante. En seconde, la finalité n'est plus la même. Le B.O précise: 'Les enseignements d'exploration proposent aux élèves de découvrir des champs disciplinaires ou des domaines intellectuels nouveaux, choisis par goût ou intérêt. Ces enseignements permettent de développer la curiosité des élèves et d'éclairer leur choix d'orientation. Pour cela, les élèves explorent les démarches, les méthodes, les exigences des domaines concernés, à travers des activités, des thématiques ou des questionnements concrets. ' Enfin, concernant plus spécifiquement l'évaluation, le B.O indique:qu' 'Une évaluation est nécessaire pour permettre aux élèves de prendre conscience des compétences acquises et des progrès accomplis dans les domaines explorés. Spécifique à chaque enseignement d'exploration, l'évaluation aide les élèves à affiner leur projet d'orientation de façon éclairée mais ne constitue en aucun cas un critère ou un pré-requis pour accéder à telle ou telle série.'

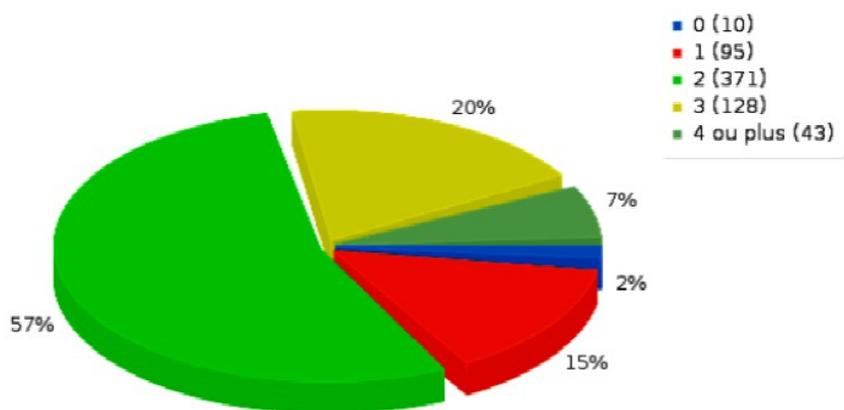
Comment les enseignants de SES vont-ils appréhender ce changement? Est-ce qu'ils vont saisir l'opportunité pour remettre en cause l'évaluation chiffrée?

B. A l'épreuve des faits.

Une enquête de 2011 réalisée par l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales dont les résultats sont visibles sur <http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/resultats-de-l-enquete-sur-le> Les extraits nous concernant, sont ci-dessous:

Au 23 juin 2011, 647 collègues avaient renseigné l'enquête en ligne initiée par l'APSES sur l'enseignement du nouveau programme de la classe de 2nde, ce qui représente environ un sixième des effectifs de la discipline, mais pose néanmoins la question de la représentativité étant donné les biais de l'auto-sélection. On notera d'emblée que la grande majorité (84%) de ces répondants sont titulaires sur poste fixe, les TZR (9%), stagiaires et contractuels étant donc minoritaires dans l'échantillon. Les niveaux d'ancienneté dans le métier, mesurés par tranche de 5 années, sont en revanche représentés de manière assez homogène, avec cependant une légère sur-représentation des collègues enseignant depuis 11 à 20 ans (36%) au détriment des nouveaux collègues (moins de 5 ans d'expérience) (13%). Enfin, un peu plus de la moitié (57%) des répondants est composée d'adhérents de l'APSES.

En moyenne par trimestre, combien d'évaluations (notées ou non) avez-vous réalisé ?



¹ C'était le cas de 57% des répondants à [l'enquête de l'APSES sur les conditions d'enseignement en seconde](#) publiée en février

Dans la très grande majorité des cas, les enseignants de SES ont continué à pratiquer l'évaluation à l'aide de notes chiffrées, alors même que les recommandations officielles insistent sur une évaluation plus souple. De plus, dans un certain nombre de lycées, les notes de SES sont affectées d'un coefficient zéro, ce qui rend caduc la prise en compte de la note de SES pour un éventuel passage.

On peut alors se demander ce qui incite les collègues à maintenir une notation chiffrée?

J'ai posé la question sur le forum Sciences-eco-soc qui regroupent beaucoup d'enseignants de SES. Les réponses complètes sont en Annexe 1. On retient les éléments suivants:

- les collègues continuent à évaluer pour garder une légitimité de la matière. A contrario, ne pas noter décrédibilise et peut être perçu comme un manque de sérieux selon les élèves ou les parents. Ainsi, le collègue P. Binet précise 'Une discipline scolaire qui ne donne pas de note alors que les autres en donnent n'a pas de réelle légitimité dans l'esprit des élèves et des parents. C'est sans doute regrettable, mais c'est comme ça. '
- On garde les habitudes de noter car cela est ressenti comme un moyen de repérer les difficultés des élèves pour éventuellement donner un avis au conseil de classe.
- les collègues qui ne notent pas avaient en majorité une pratique similaire auparavant.

Nous avons repéré que la notation chiffrée représente un système particulièrement efficace pour mesurer, comparer, évaluer et sélectionner. Pour autant la notation chiffrée comporte des effets indirects négatifs: la frustration, l'anxiété, la baisse de l'estime de soi, la démotivation. Cependant nous avons repéré que le système éducatif a évolué dans le premier degré mais que cela reste moins vrai pour le second degré. Dans la grande majorité des cas, les notations sont chiffrées. Au collège

cependant, l'introduction du Livret personnel de compétence a pu modifier le regard porté sur l'évaluation lorsque l'enseignant ne considère pas cette innovation comme une astreinte supplémentaire dénuée de fondement. Au total, le rapport de l'IGEN rapporte que 'la démarche de classe sans note est donc, sinon marginale, du moins beaucoup plus rare en collège.' Au lycée, l'institution attend de l'enseignant qu'il fournisse une évaluation claire et cohérente des performances de chaque élève. La note est un instrument normatif qui permet le jugement, l'orientation, la sélection.

Toutefois, il ne faudrait pas penser mécaniquement que moins de notes conduit automatiquement à un climat plus serein. Ainsi au cours de l'entretien le doctorant S. Regent précisait que des situations d'anxiété étaient ressenties face à un tableau réunissant des non acquis ou bien face à un ensemble de points rouges. Il apparaît qu'au delà du système de notation, c'est plutôt le manque de compréhension des critères d'évaluation qui peut créer un climat de malaise. Lorsque l'élève ne comprend pas sa note et surtout ne sait pas comment améliorer ses résultats, alors on peut retrouver les phénomènes décrits par la notation, perte de motivation, manque d'estime de soi et résignation. D'autre part pour reprendre l'expression employée dans le livre de Black P. et William D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London, King's College of Education, , l'équipe éducative doit valoriser 'une évaluation pour les apprentissages' qui se distingue nettement d'une « évaluation des apprentissages'. Ainsi, il est possible qu'en France, le manque de regard sur la notation, lié au manque de formation pédagogique par rapport à de nombreux autres pays, laisse l'enseignant dans une habitude qui sacralise la note. Pourtant, l'évaluation sommative peut aider l'élève à progresser si la volonté de comprendre les erreurs effectuées l'emporte sur la démotivation. L'enseignant doit alors montrer aux élèves qu'il accorde autant d'importance au progrès réalisé qu'à la note finale. C'est le même esprit qui guidait autrefois les écoles genevoises qui dès 1822 décernaient des 'prix absolus' pour les meilleurs élèves et des 'prix de progrès'.

On peut alors préconiser des pratiques relativement simples qui encouragent à considérer la notation comme un élément important pour la progression des compétences de l'élève. Pour mettre les élèves en confiance, il peut être envisagé de refaire le contrôle et de ne prendre en compte que la meilleure note. Cela incite alors l'élève à comprendre ses résultats pour réaliser une meilleure performance. La note n'est plus vécue comme une sanction puisqu'elle pourra être effacée si on réalise une progression. L'enseignant peut aussi envisager de ne considérer que la meilleure note du trimestre ou du semestre. L'élève aura alors la volonté de se dépasser pour améliorer ses résultats. Ce système de notation réduit inévitablement les écarts de notation et engendre moins de frustration.

Nous retrouvons ici le même phénomène que celui constaté concernant les inégalités de revenus. L. Davoine dans *l'économie du bonheur* (2012) note que 'l'individu n'estime pas son bien-être de manière isolée, mais le compare à la situation de son groupe de référence. De nombreux travaux récents ont confirmé cette intuition qui remonte aux écrits de Veblen (1899) ou Duessenberry (1949). Pour être plus précis, certains auteurs ont relevé que l'effet jalousie ou frustration pouvait dans certaines situations s'effacer. Ainsi, si le revenu plus élevé de proches peut être assimilé à un signal (Clark, Kristensen et Westergaard-Nielsen, (2009)), révélant une information sur nos éventuels revenus futurs, alors la frustration peut disparaître et on peut alors trouver un avantage à considérer un proche avec un revenu plus élevé. Il faut pour autant que le système économique permette l'évolution, il faut que l'espoir d'évolution soit ressenti. De la même façon l'élève qui sait qu'il pourra effacer sa note s'il fournit des efforts supplémentaires, pourra considérer les meilleures notes comme une information, un signal de ses notes futures possibles.

Le deuxième point abordé dans ce chapitre trois, concerne les relations professeurs-élèves et l'aspect 'enseignement vertical' dénoncé par Y. Algan et al.

II. Comment sortir de 'l'enseignement vertical'?

A. Retour sur les méthodes pédagogiques

La notion de méthode pédagogique mérite avant tout d'être circonscrite. Meirieu, (voir la référence en bibliographie) spécialiste de la question en France en relève trois. On peut considérer au sens large que la méthode pédagogique désigne un courant pédagogique. On parlera alors de méthodes traditionnelles ou actives, de méthode Freinet ou Montessori. Il existe alors derrière chaque courant un projet éducatif général qui sous-tend différentes pratiques ou manières de procéder. L'expression peut aussi être désignée pour caractériser un certain type d'activité répondant à un besoin spécifique. Pour prendre un exemple qui a fait coulé beaucoup d'encre, concernant l'apprentissage de la lecture, on pourra distinguer la méthode globale, la méthode semi-globale et la méthode traditionnelle. Enfin, dans un sens plus strict, la notion peut correspondre aux procédures qui permettent d'aboutir à un résultat. On pourra ainsi spécifier à l'élève qu'il doit suivre 'la' méthode. Ainsi, en est-il pour l'apprentissage de la dissertation ou d'une synthèse, de l'analyse d'un document en histoire géographie ou de la résolution d'un exercice en mathématiques.

Pour notre part, nous nous intéressons à la notion de méthode dans un sens relativement général puisque le projet poursuivi va guider le comportement et les échanges enseignant-élèves. Globalement, on peut distinguer les méthodes traditionnelles qui sont plus axées sur la transmission du savoir de l'enseignant à l'élève. Le cours magistral, la méthode expositive rentre dans ce cas de figure. Il s'agit d'une méthode transmissive, passive. La méthode interrogative ou mœutique peut également être classée dans les méthodes traditionnelles. A l'aide d'un questionnement, l'enseignant va permettre à l'étudiant de construire des connaissances. Certes, il s'agit d'une méthode qui prend en compte les représentations des élèves et qui est plus active. Pour autant, dans le cadre de la classe cela se traduit principalement par des interactions professeur-élèves. On peut également y inclure la méthode démonstrative qui est basée sur l'imitation. On montre, on fait faire et on fait formuler. Cette pédagogie est appliquée notamment pour tous les dispositifs d'apprentissage plus technique. C'est l'exemple typique de l'apprentissage en restauration. Les méthodes traditionnelles induisent principalement des interactions enseignant-élève. On décrit ainsi, une façon de faire que Y. Algan et al. qualifie 'd'enseignement vertical'.

A l'opposé on utilise l'expression nouvelle pédagogie ou éducation nouvelle, les méthodes qui visent à l'activation de l'apprenant. Le qualificatif d'éducation nouvelle est à relativiser puisque les précurseurs sont fort anciens. Comenius ou Montaigne avaient déjà avancé l'idée que « l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume » pour reprendre l'expression souvent attribuée à Aristophane. Rousseau s'exprimera dans le même sens dans Emile ou De l'éducation. Mais c'est plus précisément dans les débuts du XX^{ème} siècle et surtout après la première guerre mondiale que le courant pédagogique moderne va s'affirmer autour des travaux de Freinet en France, Dewey aux Etats-Unis ou Ferrière et Piaget en Suisse. Ces pédagogies ont été mises en sommeil après guerre avant d'être réveillées dans le grand mouvement de modernisation de l'éducation qui a animé la plupart des pays développés, à partir des années cinquante. Il s'agissait alors de répondre à plusieurs objectifs. Mettre en place un système éducatif moderne adapté à la massification de l'enseignement qui a accompagné les sociétés développées. Permettre plus de justice sociale grâce à des méthodes permettant l'équité des chances. On peut classer alors dans cet ensemble, les méthodes actives qui sont fondées sur les expériences personnelles ou de groupe. On comprend dès lors l'emploi du qualificatif 'enseignement horizontal'. Une dernière méthode souvent mentionnée, concerne la méthode expérientielle. Il s'agit ici pour l'animateur-enseignant d'inciter l'élève à formaliser un savoir faire qu'il maîtrise. Cette méthode est particulièrement utile dans le cadre des nouvelles technologies.

Nous pouvons ainsi classer l'enseignement vertical dans les méthodes traditionnelles de

transmission axées sur les relations professeurs-élèves, alors que l'enseignement horizontal est relié aux 'nouvelles' méthodes pédagogiques et induit donc plus de travaux de groupes, plus de communication entre élèves. Pourquoi s'intéresser à la transmission des savoirs? Peut-on repérer des effets distincts?

B. Un système éducatif français vertical qui a des effets négatifs

Les enquêtes Civic education study (Cived) et Trends in International Maths and Science (Timss) révèle que c'est en France, après la Turquie et la Japon, que les élèves passent le plus de temps (75 % du temps) à prendre passivement des notes. A contrario 72% des élèves déclarent travailler rarement en groupe. Cela a des impacts importants sur notre système de pensée et sur notre comportement. Ainsi, le travail de groupe nous oblige à confronter des points de vue différents et nous permet de comprendre qu'il convient d'argumenter pour défendre notre point de vue. Cela nous pousse à considérer qu'il est utile de partager les idées et que d'autre part nos arguments exercent une influence sur la communauté. De plus, la coopération entretient le dialogue social et cela permet d'avoir le sentiment de partager quelque chose, de faire partie de la communauté. Cela permet l'émergence d'un capital social au sens défini par Putnam, c'est à dire l'ensemble des relations autres que familiales que l'on tisse dans la société. P. Bourdieu, en son temps, avait insisté sur les ressources que procure le capital social. Mais ce sont plus spécifiquement les sociologues qui travaillent autour des réseaux sociaux, M. Granovetter, R. Burt ou encore N. Lin, qui ont montré que la structure des réseaux sociaux conduit à l'émergence de ressources relationnelles qui ont des répercussions plus ou moins avantageuses. Il est vrai que la camaraderie permettra aux jeunes Français de structurer des réseaux sociaux tout aussi bien que leurs concitoyens étrangers. Néanmoins, lorsque l'institution scolaire met en avant le travail de groupe et la coopération, cela renforce la consistance et la légitimité du réseau. D'autre part, l'enseignement horizontal procure plus de sentiment de satisfaction que l'enseignement vertical. Cette idée rejoint les travaux de plus en plus nombreux liés à la satisfaction, à l'économie du bien-être ou aujourd'hui à l'économie du bonheur. Ainsi, les études de Sousa-Posa sur le bien-être au travail démontrent qu'au delà d'un travail intéressant, les bonnes relations de travail revêtent un caractère important dans la satisfaction au travail. Enfin, il importe également de relier le travail coopératif tel qu'il est valorisé par l'enseignement horizontal, et le développement de l'autonomie, l'aptitude à s'adapter à un concept, l'acquisition de compétences plutôt que de savoirs. Ainsi les enquêtes PISA, montrent que les Français ne réalisent pas de bons scores lorsqu'il s'agit de faire preuve d'esprit critique ou d'initiative. Cela est d'autant plus alarmant, que les sociétés développées nécessitent des travailleurs qui sont capables de s'adapter à des contextes différents , d'innover ou en tout cas de résoudre des situations qui ne répondent pas à un schéma prédéfini. Ainsi, le système éducatif français prépare mal les futurs actifs à développer des compétences transversales et transférables.

C. Aller vers l'enseignement horizontal avec une formation adaptée.

De nombreux pays, et notamment les pays scandinaves, exigent des nouveaux enseignants un savoir disciplinaire mais aussi des compétences pédagogiques souvent sanctionnées par l'acquisition d'un diplôme lié aux sciences de l'éducation. On comprend dès lors, que l'enseignant accorde une importance toute particulière à l'ingénierie pédagogique. A contrario, la formation des Français, comme nous l'avons déjà évoqué, est centrée dans le deuxième degré sur le disciplinaire. Les témoignages de mes jeunes camarades qui ont préparé le CAPES ou l'agrégation de sciences économiques et sociales, vont dans ce sens. A la question 'Quelles sont les modalités pratiques de formation pédagogiques que vous avez vécu pour vous préparer au concours et au métier d'enseignement?' C. Chanteloup, jeune capétien, répond: 'Concernant l'année de M1, il n'y a pas eu

de cours à proprement parler qui auraient pu introduire les pratiques pédagogiques. Seul un "cours" de 3 heures a été dispensé au moment des stages. Mais à l'évidence, même si l'intervenant était très intéressant, peu d'éléments ont pu nous être transmis. Il est vraiment dommage que cette intervention ne se soit pas répétée. ' ... 'Concernant le stage : il s'étale sur 2 mois à raison d'une demi journée par semaine. Nous intégrons par binôme l'emploi du temps d'une professeur de SES et si le contact se révèle bon, nous présentons un cours en fin de stage. L'expérience est réellement intéressante mais il n'y a pas vraiment de retour sur les questions que nous pouvons nous poser. Nous sommes cependant "évalués" à travers un mini mémoire devant porter sur des pratiques/questions pédagogiques mais il n'y a pas d'accompagnement, seule une soutenance de 10 minutes en fin d'année. '

Marine Metral, jeune capétienne a une réponse similaire: 'j'ai pour ma part l'impression que nous n'avons pas du tout eu de formation pédagogique... L'année dernière (en M1), nous avons eu un stage d'observation en lycée. Cela consistait à assister à une journée de cours d'un prof de SES. A la fin nous avons tous pu préparer une heure de cours et faire cours à la classe. Pour ma part, j'ai préparé même deux heures de cours. La prof avec qui j'étais nous a même permis (nous étions 2 étudiants par prof) de préparer un contrôle à la classe sur les cours que nous avons faits et de les corriger. C'est pour ma part la seule expérience enrichissante d'un point de vue pédagogique que j'ai eue... Pour passer les oraux du CAPES, il faut préparer cette matière (agir en fonctionnaire) mais en réalité lors des oraux, le jury ne pose pas tellement de questions sur la manière dont on se comporterait... J'ai eu pour ma part un extrait d'un livre de sociologie sur le collège unique et je devais parler durant mon exposé de l'évolution des lois sur le collège unique, expliquer à quoi il servait... Et durant l'entretien, le jury ne m'a posé aucune question sur comment je gérerais une classe ni quoi que ce soit... Je sais que ce genre de chose s'apprend avec le métier, mais je trouve que le concours du CAPES n'est pas du tout axé sur la pédagogie (contrairement au concours pour être professeur des écoles pour lequel la pédagogie fait partie intégrante du concours).'

Ces témoignages rejoignent les multiples remarques du même acabit que j'ai entendues pendant mes dix-huit années d'enseignement.

Au final, nous constatons dans ce dernier chapitre que le système éducatif français ne peut pas se réformer facilement sans reprendre en profondeur la formation des enseignants. On constate ainsi, que les enseignants du premier degré sont en général plus ouverts aux innovations pédagogiques et que les enseignants du secondaire plus axés discipline, ont moins de réflexe pédagogique. De plus, les témoignages de mes collègues enseignants de Sciences Economiques et Sociales font ressortir l'idée que les contraintes institutionnelles permettent peu d'adaptation. Mettre en place des méthodes actives avec une classe de 34 élèves représente un risque certain.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, nous avons pu nuancer les écrits énoncés par Y. Algan et al. Les enquêtes montrent que nous vivons dans une société qui se caractérise par un taux de défiance plus élevé qu'ailleurs. Cela a un coût économique important. Or le système éducatif français, anxieux, hiérarchique et non coopératif, induit des comportements futurs tournés vers la suspicion envers les institutions ou les concitoyens. Nous avons alors confronté les propos des auteurs, à la réalité d'un système éducatif français qui se transforme et qui rencontre des résistances. Dans un premier temps, nous avons repéré des modifications importantes du système. Le taux de redoublement, même si il reste encore trop élevé, a connu depuis les années soixante, un très net recul. Les discours officiels, relayés par les inspecteurs et les chefs d'établissement qui président les conseils de cycle dans le premier degré et les conseils de classe dans le deuxième degré, véhiculent l'idée que le redoublement ne doit plus être la norme pour un élève en difficulté. Pour autant, nous savons qu'il importe alors de mettre en place une véritable politique d'aide aux élèves en difficulté. Or cette pratique pédagogique n'était pas, jusqu'à présent, une priorité dans la formation des enseignants. Pour modifier les pratiques, il sera nécessaire d'ouvrir les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire. Cela permettra alors, aux futurs enseignants, d'intégrer de nouvelles méthodes pédagogiques permettant de limiter le recours à la transmission verticale du savoir.

Concernant la notation chiffrée, il importe de distinguer le premier degré qui utilise la notation chiffrée avec parcimonie et le deuxième degré où elle reste la norme. Toutefois nous avons pu constater que toute évaluation quelle que soit la forme adoptée, peut être anxieuse. La situation ne vise donc pas à limiter le recours systématique à la notation chiffrée, mais à accompagner le regard des enseignants qui doivent avant tout considérer que l'objectif final, c'est de faire progresser l'élève et non de sanctionner un certain niveau de savoir. Il faut interroger l'usage de la notation, comme le souligne P. Merle dans *L'élève humilié* (2006). L'élève pourra alors comprendre que l'enseignant travaille dans son intérêt. La satisfaction à l'école est une condition de la satisfaction et de la confiance du futur citoyen.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ALGAND Yann, CAHUC Pierre (2012) La fabrique de la défiance ... et comment s'en sortir, Albin Michel, 179 pages

ALGAND Yann, CAHUC Pierre (2007) La société de défiance, comment le modèle social français s'autodétruit, Rue d'Ulm, Paris, 100 pages

ABERNOT Yvan (1996) Les méthode d'évaluation scolaire, Dunod, Paris, 120 pages

BUCHS Céline, BUTERA Fabrizio, DARNON Céline (dirs), (2011) L'évaluation, une menace?, Puf, Paris

DAVOINE Lucie, (2012) Economie du bonheur, La Découverte, Paris, 122 pages

GUMBEL Peter (2010), On achève bien les écoliers, Grasset, Paris, 168 p.

Articles, rapports et documents électroniques

ALGAN Yann, CAHUC Pierre Peut-on construire une société de confiance en France ?, 25 pages

ALGAN Yann, CAHUC Pierre et SHLEIFER Andrei (2013) "Teaching Practises and Social Capital" in American Economic Journal

CAILLE Jean-Paul (2004), "Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire", in Éducation et formations, n° 69.

COSNEFROY Olivier et ROCHER Thierry (2005), "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constat" in Dossier n°166 Ministère Education Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Direction de l'Evaluation et de la Prospective

MEIRIEU Philippe, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm>

PAUL Jean-Jacques et TRONCIN Thierry (2004) "Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire", Haut conseil de l'évaluation de l'école

Rapport de l'IGEN n°72 (2013) 'la notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales'

Annexe

Annexe 1: Questions posées le 15 avril 2014 sur le forum Inter-ES qui regroupe des enseignants de la matière:

Est-ce que les collègues qui poursuivent l'enseignement d'exploration en seconde pourraient répondre à ces deux questions?

- Est-ce que vous notez d'une façon chiffrée les élèves de seconde?
- Pourquoi? (garder la notation chiffrée ou changer de système d'évaluation)

Réponses des collègues de SES sur le forum

.....

Rapidement : j'ai obtenu de mon proviseur le fait de pouvoir noter et que ces notes comptent dans la moyenne.

Pourquoi ? Outre éviter les calculs utilitaristes des élèves les amenant à délaissé une matière "pas importante" car non notée, le meilleur argument me semble être celui-ci : comment dire à un élève si c'est une bonne idée d'aller en ES si on est pas capable de l'évaluer (je sais, certains répondront qu'on peut évaluer sans noter...) ? Les EE MPS ou LS n'ont pas besoin de mettre de notes pour savoir si l'élève peut aller en S ou en L, car on regarde les notes de maths/physique/SVT ou français/langues/HG.

Nous, à part regarder par défaut la moyenne d'HG, souvent proche de celle de SES, le seul moyen d'estimer si l'élève sera à l'aise ou pas en ES est de faire des évaluations notées de SES en 2nde, qui essaient d'évaluer des choses comparables avec ce qui sera fait en 1e (argumentation, analyse de documents statistiques...).

Pour finir, je voudrais dire que j'utilise moins ces notes comme un outil de sélection des élèves (qui peut aller en ES ou pas) que comme un outil permettant de conseiller les élèves de 2nde sur leur orientation ("8 en 2nde, ça risque d'être compliqué en 1e, à toi de voir si tu as envie de t'investir davantage pour progresser") Raphael Pradeau

.....

je suis assez d'accord avec Raphaël ! de plus, la note en 2nde permet d'avoir une visibilité au lycée pour un enseignement (les SES) qui devient majeur dans la filière ES

Oui MPS et STL ne donnent pas de note mais Maths, PC et SVT existent déjà en tronc commun avec des notes et les SES ne sont pas en tronc commun malheureusement ! Je veux bien avoir une réflexion sur l'évaluation en France mais elle doit être globale pas ponctuelle ! Mickael Sergent

.....

à titre personnel je n'utilise pas de note en seconde pour évaluer l'enseignement de SES. Cependant, ma situation est différente, dans mon établissement nous utilisons les notes dans aucune matière en seconde et en première (sauf pour les classes à examen). Je ne souffre donc pas de la comparaison avec les autres disciplines. Nous utilisons une grille qui a été effectuée par les enseignants du lycée qui permet d'inscrire les élèves dans un processus d'apprentissage progressif. Nous évaluons les connaissances, l'analyse, l'argumentation et la rédaction et avons spécifié des étapes correspondant à des attendus et au niveau de l'élève. Ainsi, les élèves n'ont plus de note mais des étapes. Pour le

passage, nous attendons en seconde que l'élève ait atteint globalement l'étape 3 dans les différents domaines de compétences spécifiés ci-dessus. J'ai éprouvé au départ quelques difficultés pour corriger et évaluer avec cette grille, mais maintenant je me la suis appropriée et je trouve que c'est un outil utile pour faire comprendre aux élèves ce que l'on attend d'eux.

.....

Bonjour à tous. Une discipline scolaire qui ne donne pas de note alors que les autres en donnent n'a pas de réelle légitimité dans l'esprit des élèves et des parents. C'est sans doute regrettable, mais c'est comme ça. Cela va plus loin, l'échelle doit aller de 0 à 20 : souvenez vous des notations A, B, C, D, E, qui s'était transformée avec le temps en A++, A+, A-, A—, etc... autrement dit, 0 à 20... Le cas de Vincent est cependant bien différent, puisqu'il s'agit d'une politique globale d'établissement.
Pascal Binet

.....

Bonjour, Même politique de notation en secondes, même si la note de compte pas dans la moyenne. On la fait néanmoins apparaître entre parenthèse dans l'appréciation. C'est le fruit d'un compromis "historique" avec un proviseur précédent que nous appliquons encore. Je fais 2 types d'évaluations : le premier vise surtout à évaluer la motivation et l'implication de l'élève dans la matière (dans l'esprit d'un enseignement d'exploration, avec souvent des travaux de groupes) et les notes sont en principe élevées ; le second s'apparente à ce qu'on attend en 1ère, en plus simplifié : cela permet aux élèves d'identifier les attentes spécifiques des SES pour éventuellement envisager un bac ES. Grâce à cette seconde note, je peux formuler un avis plus construit quant à l'opportunité de réussir en 1ère ES en SES. J'ai d'ailleurs le sentiment d'être réellement entendu en conseil de classe, en dépit de ce statut d'enseignement d'exploration. La première année de la réforme, nous ne notions pas dans mon précédent lycée. J'ai donc évalué à partir d'une grille de compétences, mais l'expérience s'est avérée chronophage et un peu trop complexe pour les élèves. Julien Sclaro

.....

La notation en Enseignement d'exploration me paraît une fausse bonne idée. Je doute que cela suffise à motiver davantage les élèves. La note de SES n'aura guère d'effet sur leur carrière scolaire. Les trois quarts n'envisagent pas une série ES. Quant aux autres, le conseil n'est pas tenu de prendre en compte les éventuelles notes de SES (c'est une option). De toutes façons, la pratique des notes de complaisance s'étant généralisée, personne ne comprendrait qu'un enseignement d'exploration ait une moyenne inférieure à celles de maths, français, histoire, SVT (souvent supérieures à 12). Il faut bien que le flux s'écoule. Une note de SES en plus ou en moins n'y changera pas grand chose. Personnellement, j'ai fini par me satisfaire de la situation actuelle. Un EE sans note a aussi des avantages : on a moins de copies à corriger, ce qui n'est pas rien. Et puis, si l'on veut que les élèves découvrent notre discipline dans de bonnes conditions, il me semble qu'il y a de meilleures solutions. Idéalement, il faudrait pouvoir travailler avec de plus petits effectifs (moins de 24 élèves), avec un accès réservé à la salle informatique. Pour les petits effectifs, on peut négocier avec le proviseur la possibilité de faire trois groupes avec deux classes. Ce n'est pas trop budgétivore et pas difficile à mettre en place. Pour la salle info, il faut éventuellement être prêt à travailler entre 12 heures 30 et 14 heures 30... Claude Bordes

.....

Bonjour. Depuis la réforme, j'ai enlevé les notes, mais pas les appréciations. Je trouvais les

moyennes peu significatives avec si peu d'heures. Je suis très contente de me débarrasser des copies, même si je donne un "petit contrôle" à chaque trimestre: les élèves travaillent individuellement 35mn environ, puis à deux pour s'aider, et corrigent eux mêmes à deux leurs copies: à chaque question correspond une compétence. Mais ils ont aussi la possibilité de manifester en classe qu'ils maîtrisent la compétence: cela sert à remplir la grille chaque trimestre: la colonne E est remplie par eux, la P par moi. Ce n'est donc pas à mon avis la note qui leur permettrait de savoir s'ils sont bons pour aller en ES: même avant, je notais par compétence, pour faire la différence entre deux 12: celui qui l'avait grâce au cours, ou celui qui l'avait grâce aux analyses de stats par exemple. L'essentiel pour les motiver est dans l'activité et le contenu du cours: on essaie de toucher à l'actualité, de travailler en groupe, de faire des débats (ex: faut il augmenter les prix du tabac? ou du soda; faut il augmenter ou baisser les salaires? faut il automatiser les entreprises? etc) ou des enquêtes (sur une entreprise, sur les prix, sur les pratiques culturelles, sur les budgets). C'est sûr qu'ils travaillent moins qu'avant (à la maison), mais ils sont très intéressés et finalement contents de travailler autrement, de s'évaluer ainsi. la grille ci-dessous... Jocelyne el amiri

Cette feuille a pour objectif de vous permettre de vous auto-évaluer, de contrôler votre progression, de dialoguer avec le professeur et de vous aider, l'un et l'autre, à choisir une meilleure orientation possible en première et terminale. Vous utiliserez le code de couleur suivant pour visualiser facilement vos progrès sur la durée, semestrielle ou annuelle, du cours de SES.

Code couleur : vert = la compétence est bien maîtrisée / orange = la compétence est en voie d'être maîtrisée, maintenir l'effort/ rouge = la compétence n'est pas encore maîtrisée, demander de l'aide et comprendre ce qu'il faut faire.

| | Evaluation n°1 | | Evaluation n°2 | | Evaluation n°3 | |
|---|----------------|---|----------------|---|----------------|---|
| | E | P | E | P | E | P |
| E → colonne de l'élève P → colonne du professeur | | | | | | |
| IMPLICATION | | | | | | |
| Participer oralement | | | | | | |
| Avoir de l'initiative et du dynamisme dans le groupe | | | | | | |
| Réaliser le travail demandé : en groupe ; chez soi | | | | | | |
| MAITRISE DES SAVOIRS et SAVOIRS-FAIRE | | | | | | |
| Calculer des pourcentages (proportions ou taux de variations), élasticités, indices | | | | | | |
| Lire des tableaux et des graphiques Lire et comprendre un texte | | | | | | |
| Maîtriser le vocabulaire de SES | | | | | | |
| ANALYSE ET ENJEUX DES SES | | | | | | |
| Etre capable d'analyser les documents présentés | | | | | | |
| Rédiger (expression, orthographe, synthèse) | | | | | | |
| Comprendre les enjeux et donner du sens aux SES ; faire des liens avec l'actualité | | | | | | |

J'aimerais l'appréciation suivante sur mon bulletin car elle reflète mon premier trimestre:

Annexe 2 Grille d'entretien et réponses de Stephane Régent.

Professeur des écoles dans le premier degré, ancien directeur d'école, formateur de professeurs des écoles, S. Régent est actuellement doctorant au sein du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Présentation

1) Présentation professionnelle? Objet de la thèse?

Thème 1 la notation

2) Quel système de notation croise-t-on dans le premier degré?

3) Autoévaluation?

4) Est-ce que le système a connu une évolution depuis 25 ans?

5) Est-ce que ce système de notation est globalement accepté par les élèves? Enseignants? Parents?

Thème 2 le redoublement

6) Quels sont les règles de redoublement actuellement dans le premier degré?

7) Présentation du graphique des taux de retard d'un niveau dans le premier degré. Comment expliquer un taux de redoublement qui reste encore élevé?

8) Comment cela pourrait-il progresser?

9) L'aide? Le système éducatif? Le manque d'implication des parents?

Thème 3 l'interaction enseignant-élève

10) Quels sont les compétences principales attendues en fin de cycle?

11) Quel système pédagogique est mise en avant pour atteindre les objectifs?

12) Est-ce que le système a évolué depuis que tu enseignes? Pourquoi? Comment?

13) Est-ce que cette méthode convient à tous les élèves? aux parents?

Questions éventuelles:

La formation des enseignants.

Quels sont les attendus actuels pour passer le concours de professeur des écoles?

Quels sont les points principaux abordés pendant la formation?

Peut-on dire que l'enseignement en primaire motive l'élève?

Les élèves sont-ils angoissés?

Retranscription partielle des réponses de S. Regent lors de l'entretien du 23 avril 2014

L'entretien a porté sur 3 thèmes: la notation, le redoublement et l'interaction enseignant-élève dans le premier degré

Présentation

1) Présentation professionnelle? Objet de la thèse?

S. Regent est un professeur des écoles qui enseigne depuis 25 ans, a été directeur d'école, formateur et a repris dernièrement des études. Il est actuellement doctorant au CREN . Sa thèse s'intitule ' Construction de la professionnalité en acte chez les futurs professeurs des écoles.'

Thème 1 la notation

2) Quel système de notation croise-t-on dans le premier degré?

La notation est de moins en moins chiffrée (sauf éventuellement dans le cycle 3 qui garde parfois un système de notation chiffrée pour faire le lien avec des collègues qui continuent à l'exiger. Pour autant, les collègues sont de moins en moins demandeurs. On constate alors des prises en compte des acquisitions à partir de points ou de pastilles de couleur, ou de l'initiale acquis, en cours d'acquisition, non acquis

Pour sa part, Stéphane Régent co-évalue le travail avec ses élèves.

3) Est-ce que le système a connu une évolution depuis 25 ans? Est-ce que ce système de notation est globalement accepté par les élèves? Enseignants? Parents?

Une réelle évolution est apparue puisque la notation chiffrée était beaucoup plus répandue autrefois. Le livret d'évaluation apparue en 1992 a sans doute participé à l'orientation des équipes vers une autre forme de notation. (1). Le travail en cycle a également eu le même effet.

Le système a connu et connaît encore des résistances. Certains enseignants et certaines écoles continuent à appliquer une notation chiffrée. Pour autant cela reste minoritaire.

La formation délivrée aux futurs enseignants préconise très distinctement une évaluation pour mesurer l'apprentissage, le développement personnel de l'enfant plutôt qu'une évaluation sommative.

4) Le système d'évaluation des acquisitions est-il moins anxiogène que celui par la notation chiffrée?

S. Régent constate que les élèves continuent toujours à comparer leurs résultats avec ceux de leurs voisins, avec les grands frères ou grandes sœurs et avec les parents. Le système peut tout autant que la notation chiffrée être source d'angoisse.

5) Qu'est-ce qui provoque l'anxiété?

Les sources sont multiples. Cela peut provenir de l'élève qui se met une pression, des parents, des frères et sœurs, de l'enseignant.

6) Est-ce que l'on rencontre alors les parents pour les rassurer?

On peut rencontrer les parents. Ordinairement on les rencontre une ou deux fois dans l'année. Pour certaines raisons, on peut les rencontrer plus souvent.

Thème 2 le redoublement

7) Quels sont les règles de redoublement actuellement dans le premier degré?

L'inspection préconise très largement la baisse des redoublements. Si le redoublement est nécessaire il a lieu en fin de cycle et rarement en cours de cycle.

8) Présentation du graphique des taux de retard d'un niveau dans le premier degré. Comment expliquer un taux de redoublement qui reste encore élevé?

Le redoublement peut-être vécu comme la solution la moins pire, face à un cumul des difficultés. Face à la crainte de l'accumulation des difficultés, l'équipe éducative peut-être amenée à préférer le redoublement plutôt que le passage.

8) Comment cela pourrait-il progresser? Ne pourrait-t-on pas envisager une aide plus soutenue pour permettre à l'enfant de passer dans la classe supérieure sans retard.?

Le changement d'enseignants au fil des niveaux ne permet pas toujours de construire une aide individualisée pour l'apprenant. S. Régent relève ainsi que lorsqu'il avait des classes à plusieurs

niveaux il avait un regard plus aiguisé sur chacun des élèves qu'il pouvait suivre plusieurs années;

Thème 3 l'interaction enseignant-élève

9) quelles sont les compétences centrales dans le premier degré?

Cela dépend du niveau. On distingue alors les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Les compétences transversales sont notamment; être autonome, savoir vivre ensemble ... Les compétences transversales sont d'autant plus importantes qu'elles orientent les possibilités futures d'acquérir des compétences disciplinaires. Ainsi l'autonomie en lecture est un acquis nécessaire pour avancer dans l'apprentissage des acquis disciplinaires.

10) Comment transmettre les compétences transversales?

La vision socio-constructiviste inspirée notamment des travaux de Vygotski peuvent guider beaucoup de séances. La formation initiale insiste aujourd'hui sur cette vision des choses. Ainsi les séances d'apprentissage prennent souvent en compte plusieurs situations; un apprentissage en individuel, en binome, en groupe. Cela va alors dépendre des matières et des niveaux;

11) Est-ce que le système a évolué depuis que tu enseignes? Pourquoi? Comment?

Oui la formation initiale guide aujourd'hui beaucoup les futurs enseignants du premier degré vers des approches qui s'éloignent du modèle transmissif (1). De plus, on peut repérer que les temps de concertation ont obligé les professeurs des écoles à échanger sur les méthodes de travail. On évalue alors les priorités, les objectifs, les contenus d'apprentissage, les parcours d'apprentissage.

(1) depuis 1991 les programmes officiels pour l'école primaire déclinent des compétences à acquérir et non plus des savoirs. On distingue alors trois types de compétences. Tout d'abord, il y a les compétences transversales relatives aux attitudes de l'enfant, à la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps et aux acquisitions méthodologiques, les compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue. Enfin, il existe les compétences d'ordre disciplinaire qui recouvrent à la fois des savoirs et des méthodes spécifiques à chacun des grands domaines.