

Que penser...

...des notes de comportement ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2017

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Noter les comportements : dans quel but ?

L'enseignement et l'enseignant dépendent forcément du comportement des élèves. Il suffit que quelques-uns d'entre eux dérangent, provoquent du désordre ou du bruit, ou même se désintéressent de la leçon pour que ni le maître ni les autres élèves ne puissent travailler correctement. Logiquement, ceux que l'histoire a pu appeler tour à tour « trublions », « cancre », « chahuteurs », « agitateurs » ou « perturbateurs » ont toujours été plus ou moins vivement rappelés à l'ordre, blâmés ou sanctionnés au nom du respect dû à la communauté. Même quand ils ne font que nuire à eux-mêmes (en rêvant dans leur coin, en errant dans les couloirs ou en faisant l'école buissonnière), l'institution doit intervenir parce qu'elle a la charge de leurs apprentissages et de leur sécurité, y compris contre leur gré. Il fut un temps où des régents sûrs de leur fait pouvaient sévir à l'aide de châtiments corporels et d'humiliations : martinet, coups de règle, piquet, bonnet d'âne, banc d'infamie, etc. Aujourd'hui, la mesure la plus radicale est l'exclusion (temporaire ou définitive) des mauvais sujets, peine paradoxale qui entérine le divorce entre les « décrocheurs » et le pouvoir qu'ils défient. Pour éviter les deux impasses de la répression et de l'abandon, la pédagogie a peu à peu imaginé des sanctions intermédiaires, censées renforcer les bonnes conduites et décourager les autres *symboliquement*, parfois en référence à un règlement, parfois en fonction des critères plus ou moins personnels et implicites de chaque enseignant. Réprimandes ou félicitations orales, commentaires écrits, bons et mauvais points, lauriers et récompenses, appréciations graduées (« satisfaisant, très satisfaisant, peu satisfaisant... »), gommettes de couleur, brevets et galons, monnaies intérieures, feux rouges, jaunes et verts, ou encore *smileys* enjoués (☺), sceptiques (☹) ou affligés (☹): tout a pu servir à signifier des normes en tâchant de maintenir les contrevenants dans le cercle fluctuant de la raison. La « note de conduite » ou « note de comportement » ou « note de vie scolaire » fait partie de cette panoplie d'instruments. Pour ses partisans, elle aurait le mérite de standardiser la nature, la gravité et les coûts des infractions, au niveau d'une école voire d'un système scolaire soucieux de transparence et d'équité. Comme les autres notes chiffrées (celles de « travail »,

d'« application » ou simplement de français, de mathématiques ou d'histoire), elle suppose une échelle graduée lui conférant trois avantages interdépendants : 1. Elle est plus simple à formuler et à comprendre qu'un commentaire paraphrasant la sentence (critère de clarté). 2. Elle est moins arbitraire que des sanctions aléatoires et sans découpage tarifaire (critère de justice). 3. Elle atteint son but si elle dissuade les élèves de mal faire et les incite à s'améliorer (critère d'efficacité). Ce dernier point est bien sûr décisif si l'on veut que le contrôle opéré produise non seulement un sentiment de légitimité, mais aussi les effets visés.

Des buts visés aux effets observés

Car la note a les défauts de ses qualités. En tant que symbole, elle donne un message immatériel qui peut ou non impressionner. Pour peser davantage, elle doit mener vers des conséquences plus tangibles, concrètement menaçantes *in fine*. Le permis à points ne régule par exemple la conduite des chauffards que s'il finit par leur être retiré pour les condamner à la marche à pieds. C'est bien que les points tout seuls n'ont guère d'autorité. De même, les mauvaises notes sont une chose, leur transposition en heures de retenue, en jours d'exclusion, en semestres redoublés, en années de retard scolaire et (finalement) en positions sociales plus ou moins enviées et rémunérées est d'une autre gravité. Quelle que soit notre modernité, c'est ultimement en alarmant les corps qu'une sanction juridique finit par s'imposer, parce que l'État protège ses citoyens à proportion de la violence légitime que ces derniers lui concèdent par délégation. Certains parents ne s'y trompent pas, qui punissent une seconde fois (et à domicile) les mauvais résultats : par exemple en coupant l'argent de poche du coupable ou en le privant de sa prochaine sortie au cinéma. Si une note insuffisante empêche de participer à une journée sportive ou à un stage à l'étranger, c'est l'école elle-même qui inflige une deuxième sanction (matérielle) à l'élève ainsi mis aux arrêts. À chaque fois, une liberté est réduite, une frustration provoquée. Lorsque le ministre français de l'éducation nationale instaura une note de vie scolaire en 2006, il la fit entrer dans le calcul de la moyenne générale pour lui donner une vraie force de dissuasion. Basée sur les quatre critères de l'assiduité, du respect des règles, de l'engagement dans la vie de l'établissement et de l'obtention des brevets de sécurité routière et de premiers secours, cette mesure devait *a priori* renforcer les compétences sociales et citoyennes des élèves, voire faire reculer la violence et les incivilités dans les établissements. Mais un simple chiffre pouvait-il effrayer des fauteurs de trouble imperméables aux autres mises en garde ? Plutôt bien reçue par les directions (d'accord sur ses finalités) et par les élèves eux-mêmes (attachés à la reconnaissance de leurs mérites personnels), elle laissa les éducateurs eux-mêmes (parents et enseignants) plus sceptiques et méfiants, ce qui contribua à ne la faire disparaître après huit ans. Une recherche menée dans l'enseignement secondaire inférieur a montré que les reproches exprimés renversaient le plus souvent les trois arguments initiaux : 1. La note fut d'abord jugée réductrice, obligeant à amalgamer des comportements trop différents (par exemple l'autonomie et le conformisme des élèves). 2. Elle posa ensuite de fréquents problèmes de codification, de longues discussions sur les critères d'équité et de comparabilité des qualités et des défauts, des transgressions et des sanctions. 3. Elle fut finalement et du coup perçue comme inefficace, chronophage pour les professeurs et incitant moins les élèves à la vertu qu'au chacun pour soi,

à la triche, à la dissimulation et au marchandage des bonnes actions. Sait-on si elle fit quand même diminuer les mauvaises conduites ? Non, puisque l'expérience fut trop courte pour être évaluée sérieusement, qu'elle fut implantée avec plus ou moins de conviction, et finalement noyée dans trop d'autres variables pour que l'on puisse isoler son influence statistiquement. D'autres recherches laissent entendre qu'une évaluation « en miroir », renvoyant simplement leur indiscipline aux fautifs, peut les inciter à persévérer dans le rapport de force, à montrer qu'ils ne s'en laissent pas compter : un défi particulièrement relevé par les garçons jaloux de leur virilité. Comme on peut l'imaginer, l'essentiel de l'innovation se joua d'abord dans ce que les professionnels estimèrent valable ou pas... de valoriser chez leurs élèves. Car les enseignants (ou les parents) n'ont pas le statut des agents de police imposant un ordre à des justiciables refusant de s'y soumettre volontairement. Ce sont des éducateurs, supposés imposer des règles aux enfants, mais aussi *apprendre à ces enfants* ce qu'est une règle, le respect d'une règle, l'intérêt des règles, voire l'intérêt d'en débattre et de les réviser collectivement. Sur la voie publique, une sanction n'a pas besoin d'être éducative pour être efficace : la liberté de circuler est réservée à des personnes majeures sachant *se conduire, se comporter*, bref, *s'autocontrôler* parce qu'elles y ont précisément été initiées en amont (et que l'on attend des parents qu'ils dissuadent leurs enfants de prendre le volant). Mais avant nos dix-huit ans, nous sommes à l'inverse déclarés « mineurs » parce que notre libre-arbitre n'est pas plein et entier. Nous n'avons ni les droits, ni les devoirs des adultes, parce qu'ils doivent d'abord nous les enseigner. Les sanctions que nous subissons doivent moins imiter la vie hors de l'école que progressivement nous y préparer. C'est ici que le débat pédagogique peut et va généralement de se nouer.

Quels renforcements extérieurs pour quel for intérieur ?

Un enfant mangeant sa soupe par peur d'être frappé ne vit pas la même éducation que son camarade pour qui les légumes sont bons pour la santé, le potage meilleur si l'on cherche à l'apprécier et/ou les repas partagés gages de civilité. La conduite observée est chaque fois la même (l'enfant mange sa soupe), l'évaluation des parents peut ne pas changer (« *Bravo, tu manges ta soupe !* »), mais l'essentiel se joue pédagogiquement dans *ce qui fait* que la conduite advient, et que les légumes sont en définitive absorbés. On peut être pour ou contre la directivité : on ne peut pas nier qu'agir principalement par peur, par envie de faire plaisir, par souci de son propre intérêt ou sur la base d'un accord argumenté fait la différence entre un gouvernement d'autrui par la soumission, la séduction, la compétition ou la délibération. En matière d'éducation, l'impact d'un renforcement extérieur se mesure dans le for intérieur de l'enfant qui apprend, d'un sujet en formation qui comprend et qui veut ou non ce qui lui est bon. Un élève énonçant que « *le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés du triangle rectangle* » répète par exemple ce qu'a dit Pythagore, mais il peut le faire en ayant compris le sens du théorème ou seulement en le récitant par cœur pour sauver sa moyenne de mathématiques. Le même élève pourra psalmodier les règles de l'école, et s'en prendre brutalement à un camarade ayant mal rangé ses pantoufles au retour de la récréation. Quelle qu'elle soit, l'évaluation des comportements ne peut pas ignorer ce que les élèves en captent et en font en situation. Qu'est-ce qu'un désordre ? Qui doit en juger ? Que

faire si l'on est témoin d'une infraction ? Où commence l'indifférence, où finit la délation ? Doit-on choisir entre se taire et dénoncer, ou y a-t-il différentes manières de se sentir concerné ? En retirant un point sur six, sur dix ou sur vingt en guise de verbalisation, condamne-t-on une faute ou une erreur, une intention de nuire ou une ignorance que l'école aurait moins le devoir de punir que de combler ? Plus on forme les élèves en les impliquant dans le questionnement de leur environnement, plus le pari d'éducabilité est élevé, et plus on peut vouloir retarder le moment de la sanction normative : celle où l'autorité de l'argument cède le pas à l'argument d'autorité. Comme le confirment les enquêtes internationales, les pratiques qui encouragent la participation active et intelligente des élèves aux décisions tendent à faire diminuer la part contre-productive des comportements. Mais si le débat réglé dégénère, si certains interlocuteurs cherchent davantage à l'empêcher qu'à le faire progresser, débattre avec eux ne ferait – contre toute logique – que donner raison à leurs arguties. Qu'on le veuille ou non, une borne peut toujours être franchie. L'école et les maîtres ne sont jamais à l'abri d'une contestation inacceptable, par exemple dangereuse pour autrui. Une erreur qui aide à enseigner peut se valoriser. Une faute qui cherche à nuire ne peut guère se tolérer. Certaines choses (l'interdit de la violence, celui de l'humiliation) ne se négocient pas : trop vouloir expliquer empêcherait de protéger. C'est tout le rôle des sanctions régaliennes, celles qui doivent paradoxalement contraindre les mineurs sans délai pour leur donner le temps de se libérer, les faire parfois taire pour leur apprendre à s'exprimer, les priver d'interactions pour leur faire comprendre (ou au moins admettre) que l'interaction humaine est un bien collectif dont personne n'a le droit d'abuser. Peut-on noter ce genre de subtilité ? À l'ère où les étudiants et certains élèves notent eux-mêmes leurs enseignants, on peut en fait se demander si la pratique du chiffrage a atteint ses limites ou si elle est plutôt en train de se généraliser. Plus de partage des savoirs (par l'explication) ou plus d'équilibre des pouvoirs (par la notation) : deux manières, en somme, de concevoir le progrès démocratique et ce que l'école peut lui apporter.

En savoir plus :

Cavet, A. (2009). *Quelle vie scolaire pour les élèves ?* (Dossier d'actualité n°49). Lyon : Institut français d'éducation, service de veille scientifique et technologique. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/49-novembre-2009.pdf>

Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris : PUF.

