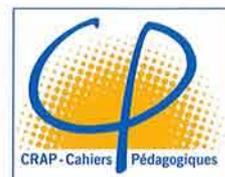


# Cahiers



## pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



# Apprendre l'Histoire

**L'école japonaise  
sans stéréotypes**

**Formation initiale:  
un bilan contrasté**

**Histoire et mémoire  
des immigrations**

**Le théâtre, acteur  
du changement social ?**



N° 471 - mars 2009,  
63<sup>e</sup> année - 7,50 €

# Le tabou de l'histoire enseignée : l'évaluation

Pierre-Philippe Bugnard

L'essor de l'histoire comme discipline scolaire s'est aussi fait, dès le tournant du XVII<sup>e</sup>, autour de la notion d'examen des élèves d'une classe. L'évaluation des apprentissages reste aujourd'hui une épreuve redoutable pour les enseignants soucieux d'en faire un outil pour mieux apprendre.

**L**a première échelle de référence imaginée situe chaque élève par rapport à un niveau disciplinaire général :

*« Le professeur distinguera le plus grand nombre possible de niveaux des élèves, à savoir les meilleurs, les bons, les moyens, les douteux, ceux qu'il faut faire redoubler, ceux qu'il faut renvoyer ; ce qui peut être signifié par les chiffres : 1, 2, 3, 4, 5, 6. »* (Ratio studiorum, 1599).

Dans les devoirs écrits, les fautes sont montrées et corrigées par l'élève. L'examen annuel est un concours, avec un classement pour une distribution de prix, dans la logique de l'excellence

*« Les privilèges serviront comme de monnaie. Un enfant par exemple aura un pensum dont il ne peut se rédimier qu'avec six points ; il a un privilège de dix ; il le présente au maître qui lui rend de quatre points. »* (Conduite des écoles chrétiennes, 1720).

Le travail n'est plus comparé à un niveau à atteindre – comme dans un référentiel de compétences, en fonction d'une logique critériée –, il est noté en fonction de points, transformés en « note », obtenus par le meilleur élève de la classe pris en référence. Plus besoin de coups pour expier sa « faute » – d'orthographe, de chronologie... – dans une douleur source de rachat, selon la logique

*Tout, par la commodité de la notation chiffrée, devient comparable donc contrôlable.*

louée et de la médiocrité blâmée, classement obtenu en fonction de quatre critères : forme, longueur, orthographe, calligraphie.

**De la logique du niveau à la logique du point : l'invention de la note et de la moyenne**

À sa genèse, l'examen est donc bien inventé hors de toute idée de notation chiffrée. Il s'agit d'indiquer à l'élève un niveau de référence symbolique auquel il est parvenu – du plus mauvais « 6 » au meilleur « 1 » – et comment progresser en corrigeant ses propres erreurs. Ainsi, plus on est proche du meilleur niveau, le n° 1, mieux c'est ! L'emploi de l'échelle de valeur 1 à 5 (ou à 6, 10, 20...) indique un renversement de logique, le passage à une économie de points, à la notation chiffrée : plus on en a, mieux c'est ! La moyenne n'est pas loin :

théophanique de l'erreur. Désormais, la « mauvaise » note sanctionne, décerne la marque visible d'une peine psychologique sur l'échelle des valeurs de la notation chiffrée, la culpabilité de l'erreur trouvant compensation dans la grâce de la moyenne et du seuil de suffisance. Une modernité décisive, substituant un ressort psychologique au ressort physique du châtiement corporel, une modernité toujours agréée bien qu'aux antipodes de l'évaluation formatrice des apprentissages.

Avec cela, les enseignants eux-mêmes, les établissements, les systèmes scolaires... leur capacité à se conformer aux normes scolaires agréées socialement... tout, par la commodité de la notation chiffrée, devient comparable donc contrôlable. Un prof obtient 3 sur 6 de moyenne d'histoire... il est

aussitôt invité à adoucir son barème... ou à le durcir pour 5.5 de moyenne de maths. Un contrôle socioculturel impossible sans la froide économie chiffrée de la « note-sanction ». Par l'examen moderne, la surveillance scolaire se fait véritablement, selon le mot de Foucault dans *Surveiller et punir* (1973), « panoptique ». Pourtant, la somme des notes dont on tire un quotient scolaire ne reporte au bilan qu'un état d'invalidité docimologique, de l'élève au système dans lequel il s'insère, en dépit de tous les efforts consentis pour enseigner et apprendre. Et la note-sanction produit un autre effet pervers encore. L'élève ayant payé sa faute, le programme peut continuer même sans assurance qu'elle n'ait été corrigée : la moyenne statuera sur son sort.

#### Décompter les fautes de chronologie...

La recherche montre que l'examen d'histoire, en raison de la nature d'une discipline réduite à ses éléments de

chronologie, porte souvent ou en grande partie sur l'évaluation de questions de restitution (faits, dates, définitions...). Au nom d'une certitude : plus la question sera fermée, moins l'estimation de sa réponse prètera le flan aux biais, à l'arbitraire du correcteur. En fait, c'est tout le contraire qui se passe. « Le tiers état est un pays comme la France où la majorité des gens sont pauvres » obtient un point sur deux pour du faux ou de l'amalgame entre « tiers » et « majorité », « état » et « condition »... C'est que l'élève est allé réclamer au pupitre : « J'ai tout de même droit à quelque chose : un état c'est bien un pays et vous avez dit qu'à cette époque la plupart des gens étaient pauvres... ». C'est à 20 de logique formelle que cet élève aurait eu droit !

Quant aux fautes de chronologie, que dire de cet item tiré d'un texte lacunaire conçu sur tout ce qu'il fallait « savoir pour l'examen », soit les pages 22 à 38 du manuel ? « Les habitants de Chalcis ont

fondé en... la colonie de... » ? Réponses attendues : « 775 » et « Pythékousai ». Il y a au moins quatre possibilités d'erreur de graphie, sans compter l'exactitude de la date. À ce tarif-là, qui s'étonnera que des garçons trichent ou que des filles frisent l'anorexie. Les enquêtes montrent que ce type de question a plutôt l'aval des élèves : « Au moins, on sait combien ça vaut ! » disent-ils, préférant ça à des questions de développement dont l'évaluation leur paraît plus aléatoire. Pourtant, la dispersion entre vingt correcteurs sur l'évaluation de la même question fermée, du type « À quelle époque... ? » ou « Qui est... ? », reste de l'ordre de 50 % si le point accordé n'est pas divisible (juste/faux) et de 70 % s'il l'est (à peu près juste/faux). Autant jouer à la loterie. De toute manière, quelque soit le résultat, le barème permet d'inférer la moyenne de classe de sorte qu'elle reste dans la cible des attentes sociales de la discipline. En histoire, nettement au-dessus du seuil de suffisance canonique : la moyenne !

#### Technicisation ou magistère ?

On peut penser que de tels modes de questionnement sont en voie d'éradication des pratiques dans la mesure où l'on tend à réduire, en histoire, les occasions de tels décomptes. Pourtant, la revendication de redonner de la chronologie aux élèves au prétexte qu'ils ne la savent plus – sans se demander s'ils l'ont jamais sue, et d'ailleurs ils ne l'ont jamais sue, sinon le jour de l'examen à la rigueur –, coïncide avec des procédés de contrôles commodes mais peu fiables et en aucune manière formateurs. Dans le meilleur des cas, la rétention momentanée de données factuelles pour l'examen accapare l'énergie de l'élève pour un résultat aléatoire, oblitérant les perspectives d'évaluation des modes de pensée historiens auquel il pourrait être initié.

Les items de restitution peuvent d'ailleurs être évalués par questions de sélection, difficiles à construire mais ouvrant à une mesure des acquis moins sensible aux biais. En dépit des travaux docimologiques de Piéron et de ses émules, depuis les années 1960, et jusqu'aux grilles actuelles, les réserves émises face à un risque de technicisation d'une science humaine entravent de telles perspectives. Craindrait-on de perdre le pouvoir que confère au magistère la correction des copies par l'administration d'une note auxquelles les deux décimales confèrent une apparence de précision donc de fiabilité ? Un

même leurre préside d'ailleurs à la correction du genre noble par excellence de l'histoire enseignée, hérité des humanités, la dissertation, à l'autre extrême de la palette des épreuves d'histoire, dans le registre de la production.

#### Noter la dissertation d'histoire

Chaque été les médias reposent la question de la pertinence du bac en s'indignant des biais béants de l'évaluation de ses copies. Celles d'histoire y rivalisent avec celles de philosophie pour l'arbitraire : la norme semble fixée autour de trois copies sur quatre acceptées ou refusées simplement en changeant de correcteur. Si au moins le genre permettait de poser et traiter une problématique en fonction d'un mode de pensée propre à l'histoire, par l'application d'un principe temporel à des cas inconnus par exemple, ce qui serait la condition d'une synthèse scientifique. Mais le mythe de la page blanche, de l'épreuve à réussir à l'aide de sa seule mémoire, sans possibilité de recours aux ressources qui ouvriraient à de tels transferts, hypothèque tout. Ce qui fait qu'on en reste plutôt au registre de la réplique d'explications mémorisées, par reformulation. Deux siècles de copies étudiées par la recherche l'illustrent sans équivoque. Les niveaux requis correspondent plutôt aux opérations intellectuelles de « basse tension », davantage à celles de l'organisation d'une pensée établie qu'à celles de l'exercice d'une pensée critique. Les référentiels relatifs à l'évaluation des niveaux complexes existent mais ils pâtissent aussi de l'opprobre envers une forme de travail ouvert échappant au magistère du correcteur.

Percé au XX<sup>e</sup> siècle, le tabou de l'évaluation sera-t-il vaincu au XXI<sup>e</sup> par une histoire enseignée appliquant le discours sur ses finalités de formation critique à ses pratiques, dépassant ses procédés anachroniques de notation ?

Pierre-Philippe Bugnard

Université de Fribourg (Suisse)

## Les QCM, une escroquerie intellectuelle ? Pas si sûr.

Le Q.C.M. a mauvaise presse auprès des enseignants, qui le soupçonnent de véhiculer une approche indigente des savoirs. Plutôt que de grands discours de réhabilitation, je voudrais proposer quelques exemples que j'utilise pour l'évaluation des repères chronologiques en classe de 4<sup>e</sup>. Il me semble que ça peut être un outil intéressant pour évaluer non seulement la mémorisation des repères, mais aussi la capacité des élèves à les situer les uns par rapport aux autres. Vous pouvez essayer, ce n'est pas noté...

#### À quelle époque James Watt a-t-il mis au point son invention ?

- à peu près à la même époque que l'Encyclopédie
- deux siècles après l'Encyclopédie
- environ trois siècles avant le début de la Révolution industrielle
- quelques années avant le début de la Révolution industrielle

#### Un Français vivant en 1900...

- peut rouler en Ford T
- aller voir un film des frères Lumière
- voler en avion
- franchir le canal de Suez
- aller visiter la Tour Eiffel
- se faire vacciner contre la rage

#### À quelle époque Louis XIV a-t-il gouverné ?

- environ 100 ans avant la Révolution française
- environ 500 ans avant la Révolution française
- environ 100 ans après la Révolution française
- environ 20 ans après la Révolution française

#### Qui dirige la France en 1850 ?

- un empereur nommé Napoléon III
- un président de la République, Louis Napoléon Bonaparte
- un roi nommé Louis-Philippe
- un roi nommé Louis XVIII

Patrice Bride