

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES : UNE ÉVALUATION SUBJECTIVE ?

Résumé : Les thèmes de l'évaluation et de l'orientation suscitent de multiples interrogations dans le domaine des Sciences de l'éducation en général et singulièrement dans les cercles de l'orientation des élèves dans les écoles secondaires en France. L'évaluation est un véritable enjeu pédagogique où parents d'élèves, étudiants, candidats ne cessent de remettre en cause la manière de noter des correcteurs. Si la position sociale future d'un élève est souvent en corrélation avec la reconnaissance de ses compétences évaluées par l'institution scolaire, l'orientation est bien l'enjeu majeur de l'évaluation sommative. A travers cet article, il s'agit de connaître essentiellement les critères qui président à la prise de décision d'orientation des élèves. Notre travail s'interroge principalement sur la notation comme critère d'évaluation principal du conseil de classe.

Mots-clef : Orientation - Évaluation - Conseil de classe - Notation.

INTRODUCTION

Les conseils de classe sont l'une des clés du système scolaire français. (Marchand, 1996, 2). Lieux de décisions, de tensions, souvent décriés, ils sont, pour D. Hameline (Marchand, 15) « *de véritables maisons à courants d'air que traversent les contradictions du système éducatif. [...] Ils sont encore de ces maisons closes où s'exerce la loi du secret, la loi de l'anonymat au nom de quoi des gens qui vous veulent du bien sont censés savoir mieux que vous ce qui est bon pour vous.* »

Si les auteurs ne s'accordent pas véritablement sur les modalités des conseils de classe, tous consentent à dire qu'ils sont de véritables « machines » à diagnostiquer, pronostiquer, évaluer et orienter. Selon F. Baluteau (1993, 5), « *deux rôles sont attribués au conseil de classe : d'une part, réguler la vie pédagogique de la classe, veiller à la cohérence de l'organisation générale du travail des élèves et de sa répartition temporelle ; d'autre part, analyser, synthétiser les résultats individuels des élèves, émettre des jugements diagnostiques et pronostiques sur la valeur scolaire, proposer aux moments clé les orientations ou les redoublements qui détermineront leur devenir scolaire ou professionnel.* »

Cet article nous amène donc à poser quelques questions relatives aux missions d'évaluation et d'orientation dévolues aux enseignants et aux conseils de classe : Comment les enseignants peuvent-ils prendre la meilleure décision d'orientation pour un élève ? Comment à partir de moyennes établies par les professeurs, le

conseil de classe peut-il émettre des jugements sur l'orientation d'un élève ? Comment malgré leurs incertitudes, les notes sont-elles utilisées par le conseil de classe ? Existe-t-il des biais dans le processus de l'orientation d'un élève ? Si oui, quels sont-ils ?

Finalement, notre article tentera de répondre à cette question : « Quels sont les critères qui permettent aux enseignants d'un conseil de classe d'évaluer et de décider de l'orientation possible d'un élève ? »

Avant de nous intéresser aux critères d'orientation retenus lors d'un conseil de classe et, notamment à la notation scolaire, il convient de définir les concepts d'orientation et d'évaluation.

L'ORIENTATION ET LE CONSEIL DE CLASSE

L'orientation scolaire est la pièce maîtresse du système éducatif français. Elle se définit à partir d'au moins deux points de vue : « *Son étymologie vient du latin oriens signifiant le levant c'est-à-dire le commencement, la lumière, l'espoir, l'éveil à la vie. Son analogie signifie la recherche du chemin, le but qu'il faut atteindre, l'erreur d'un itinéraire* » (Andreani, Lartigue, 2006, 9).

Elle se construit tout au long de la scolarité de l'élève, grâce à un dialogue régulier entre les élèves, les parents, les enseignants, les conseillers d'éducation, la direction des établissements et les conseillers d'orientation - psychologues.

A chaque étape, l'enfant scolarisé se voit assigner une carrière scolaire en fonction de ses résultats et des capacités locales d'accueil, par des conseils successifs qui l'orientent vers telle ou telle filière ou section. Les familles reçoivent des recommandations et formulent des vœux, mais la décision finale revient aux conseils.

L'orientation tout au long de la scolarité

A l'école, le conseil des maîtres du cycle peut proposer de prolonger d'une année la présence d'un élève au sein d'un cycle. Dans ce cas, le directeur de l'école fait connaître aux parents cette proposition.

Au collège, le redoublement d'un élève peut être proposé, sans l'accord des parents, par le conseil de classe et le chef d'établissement, à chaque fin de cycle, soit en fin de 6^e, 4^e et 3^e. Si la proposition du conseil de classe ne correspond pas aux vœux exprimés par l'élève ou sa famille, ces derniers sont reçus par le chef d'établissement pour les en informer et recueillir leurs observations. Le chef d'établissement prend alors la décision finale. A la fin de la classe de la 5^e, le redoublement intervient seulement avec l'accord des parents.

Au lycée, la décision d'orientation prend en compte le niveau général de l'élève, sa motivation pour une série particulière et ses chances de réussite dans les matières dominantes. La décision d'orientation relative à la première est prise à la fin de la seconde par le chef d'établissement, à l'issue du conseil de classe. Si la proposition du conseil de classe ne correspond pas aux vœux exprimés par l'élève ou sa famille, ces derniers sont reçus par le chef d'établissement qui prend la décision fi-

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES

nale. Une fois engagé dans le cycle terminal d'une série conduisant à un baccalauréat, chaque élève pourra accéder en fin de première, s'il le souhaite, à la classe de terminale de la même série. Après un premier échec au baccalauréat, le redoublement de la terminale pour l'élève est un droit.

Qu'en est-il du conseil de classe ?

Histoire du conseil de classe

Le conseil de classe semble avoir pris un autre sens dans notre société. Le terme actuel est empreint d'une double étymologie : *consilium* et *concilium*. Il signifierait « *d'un côté délibération, avis, assemblée qui statue, puis de l'autre assemblée, réunion* » (Boumard, 1997, 4). Auparavant, « *on y jugeait les élèves sans appel et sans droit à la parole. D'autre part, c'était le proviseur qui tranchait toujours en dernière instance. Enfin dans une parodie de tribunal, les voix de la défense étaient toujours couvertes par les accusations des procureurs* » (Boumard, 1997, 4).

V. Calicchio, B. Mabilon-Bonfils (2004,13) le définissent comme « *une instance de décision et d'orientation des élèves. Le conseil de classe est un mode de réunion régulière et de médiation en un lieu des principaux acteurs scolaires. C'est aussi un élément essentiel de gestion des flux scolaires. En tant que lieux de conflits, il est au moins autant un lieu de jeux de pouvoirs qu'une instance de négociation.* »

Pourtant depuis qu'il existe, le conseil de classe a vu évoluer ses missions, ses procédures et sa composition même si P. Boumard (1997, 24) fait le constat suivant : « *... à prendre le conseil de classe sous cet angle, il est évident, même si cela paraît incroyable, qu'en vingt ans rien n'a fondamentalement changé.* » Cependant, il ajoute : « *il peut paraître exagéré d'affirmer que rien n'a changé, alors que de nombreuses réformes se sont succédées en une vingtaine d'années dans l'organisation de l'institution scolaire, au point que les différentes études laissent plutôt à penser que l'école est devenue méconnaissable. Mais c'est la structure du rituel que je désigne ici, et non ses modalités théâtralisées* » (Boumard, 1997, 24).

Ainsi le conseil de classe voit le jour dans la circulaire du 27 mai 1890 et a pour but « *de décider de l'avenir scolaire des élèves à la fin de chaque année. Décision collégiale et sélection sont deux notions associées* » (Baluteau, 1993, 9).

Déjà existants au niveau des écoles normales et des lycées, les conseils de classe s'étendent progressivement au primaire. Selon une circulaire du 13 janvier 1895, ces conseils des maîtres permettaient d'asseoir l'autorité du directeur.

Peu à peu, les enseignants et le chef d'établissement débattent de l'évolution de la classe, du travail et des progrès des élèves.

La circulaire du 29 juillet 1939 stipule que la mission du conseil de classe est de « *tenir le dossier scolaire, de coordonner les enseignements et l'organisation du travail de la classe, de fixer les modalités et les dates de composition, de définir le système de notation et de donner son avis sur l'attribution des bourses* » (Baluteau, 1993, 9).

En 1960, la réforme Berthoin modifie la finalité du conseil de classe puisque son rôle passe de la sanction à l'orientation. Les élèves issus de classes sociales plus défavorisées accèdent à « l'école moyenne » : « *l'article 19 de l'arrêté du 2 juin*

A.-F. DEQUIRÉ

1960 prévoit que le conseil de classe élabore progressivement les avis motivés qu'il proposera de donner aux familles au conseil d'orientation » (Baluteau, 1993, 9). On voit alors apparaître deux niveaux de décision, celui du conseil de classe dans l'établissement et la création d'un conseil d'orientation regroupant les professeurs principaux des classes de même niveau sur un territoire, prenant la décision finale d'orientation.

En 1968, l'orientation s'affirme et les conseils de classe s'imposent aux lycées. Leur objectif est d'« assurer un meilleur rendement des efforts de tous et d'élaborer progressivement les avis d'orientation ». Désormais parents et élèves peuvent assister aux conseils de classe : « La vraie question, pourtant peu apparente, était celle de la participation des élèves à une instance décisionnelle les concernant. C'est-à-dire que, sous le terme de concertation, alors à la mode, s'instaurait un débat toujours d'actualité, celui de la démocratie à l'école » (Boumard, 1997, 41).

Puis les articles 32 et 33 du décret du 30 août 1985 organisent les réunions parents-professeurs, les conseils de professeurs et des conseils de classe. Ainsi le conseil des professeurs évalue les résultats scolaires et, en fonction des vœux des familles, élabore des propositions d'orientation. Quant aux conseils de classe, il examine l'organisation du travail personnel de l'élève, il le guide dans son travail et dans son choix d'études suite aux résultats établis par le conseil des professeurs et donnent des propositions d'orientation ou de redoublements.

L'article 8 de la loi de 1989 stipule que chaque élève a le droit à l'information et au conseil de classe. Le décret du 14 juin 1990 affirme que « l'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités ». Il accorde aux parents d'élèves davantage de pouvoir dans la prise de décision d'orientation de leur enfant. Cette perte de pouvoir s'accompagne selon P. Boumard d'une perte d'identité des enseignants notamment en matière d'évaluation : « les avis du conseil de classe ne fonctionnent, dans la situation actuelle que comme des indications, puisque les parents peuvent faire appel et ont donc en dernier lieu le vrai pouvoir de décision au sujet de leur enfant. [...] Si le conseil de classe se trouve au rang d'experts en conseils, il est bien évident que la question du pouvoir est totalement évacuée. Et l'évaluation se trouve interrogée. En effet, les consultants n'ont pas d'autorité dans la prise de décision. Leur fonction est autre, totalement différente. Ce glissement [...] ne peut être vécu par les enseignants que comme une perte de pouvoir énorme, très significative sur la question de l'évaluation, qui devient caduque pour la plupart des enseignants interrogés » (Boumard, 1997, 44-45).

Progressivement, on s'aperçoit que « l'évaluation et l'orientation des élèves font du conseil de classe l'instance décisionnelle et décisive dans la carrière scolaire des élèves » (Baluteau, 1993, 10).

**LA NOTATION COMME CRITÈRE D'ÉVALUATION DU CORPS
PROFESSORAL EN CONSEIL DE CLASSE : UN LEURRE ?**

Lors des conseils de classes, les résultats scolaires de chaque élève sont observés. Comme le précise F. Danvers (2003, 132) : « *l'orientation apparaît comme une construction de décision justifiée où s'élaborent des normes pédagogiques liées à des pratiques de classement et d'évaluation des élèves.* » Cette évaluation est censée refléter les savoirs et savoir-faire des élèves. Pour prendre les décisions d'orientation des élèves, le conseil de classe étudie un ensemble de moyennes. En se basant sur les notes de chaque professeur, comment le conseil de classe peut-il prendre la meilleure décision possible d'orientation sachant que la notation est illusoire ? Nous ne pouvons négliger la valeur des matériaux utilisés dans ces instances même si ceux-ci se construisent en dehors. Il convient alors de s'interroger sur leur validité, leur comparabilité et leurs arrangements. Avant de découvrir les problèmes de la notation, définissons l'évaluation.

L'évaluation : de quoi parle t'on ?

La littérature consacrée à l'évaluation permet de procéder à une catégorisation qui laisse entrevoir trois grandes conceptions de l'activité évaluative. Une première approche exprime globalement une tendance à l'assimilation du concept à la notion de contrôle. Il s'agit tout simplement d'apprécier un produit réel par rapport à un produit attendu afin d'en mesurer le degré de conformité exprimé en termes d'écart (Noizet, Caverni, 1978 ; de Landsheere, 1979 ; Mager, 1986). La deuxième, complétant la conception plutôt mécaniste de l'approche précédente, pose la question du sens de l'évaluation et affirme qu'elle ne peut être envisagée qu'en direction d'une prise de décision. (Stufflebeam, 1980 ; Abernot, 1988 ; de Ketele et Rogiers, 1993). Enfin, la troisième soutient l'existence d'un jugement de valeur dans toute activité qui se dit évaluative. Elle associe par ailleurs les deux dimensions évoquées séparément dans les précédentes approches, la conformité et le sens (Hadji, 1992).

Une définition empruntée à J. J. Bonniol permet de traduire l'acte d'évaluer et son résultat comme un jugement de valeur sur un produit réel par rapport à un produit attendu en direction d'un objectif. Il est possible, ainsi comme le fait J. M. de Ketele de compléter cette définition en y ajoutant « *en vue d'une décision* ».

Ainsi il existe différentes formes d'évaluation : évaluation sommative, formative, critériée, normative. Nous nous attarderons ici sur l'évaluation sommative car c'est elle qui par l'intermédiaire de notes et de classement va précéder aux décisions d'orientation.

L'évaluation sommative au service de l'orientation

D'après C. Hadji (1989, 118), « l'évaluation sommative est celle par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue. » L'évaluation sommative comptabilise les acquis et intervient en fin d'apprentissage, voire en fin d'année ou de cycle. Elle a une fonction prédictive puisqu'elle sert à sélectionner, à orienter, et fournit un bilan qui permet de décider de l'attribution du diplôme, du passage dans la classe supérieure. Toutes les épreuves de vérification des connaissances ou

de savoir-faire, écrites et orales fournissent des notations et des classements. Cette évaluation a une fonction sociale donnant la priorité à la performance. (Les productions réalisées sont évaluées en fonction des critères de réussite). Elle relève davantage du contrôle que de la régulation, sans l'exclure pour autant.

Après avoir expliqué l'évaluation sommative, il est nécessaire de comprendre comment la notation est utilisée dans les conseils de classe.

La notation et son utilisation dans les conseils de classe

Il semble difficile de détecter au travers des résultats scolaires, les savoirs, les compétences, les aptitudes, les techniques réellement acquises par l'élève puisque les notes attribuées par les enseignants ne reflètent pas véritablement le parcours de chacun. Les notes commentées en conseil de classe par les enseignants subissent des biais. Il est essentiel de ne pas les négliger tant ils comptent dans l'incertitude des données manipulées par les conseils.

Depuis longtemps les notations scolaires ont été critiquées. Alfred Binet, père de la psychométrie, avait contesté les examens jalonnant la scolarité élémentaire et l'enseignement secondaire. Rendu célèbre par la construction de la première échelle métrique de l'intelligence en collaboration avec Théodore Simon, il souhaitait voir disparaître les examens afin de substituer les notations scolaires par des barèmes standardisés et des tests dûment étalonnés.

Ainsi la docimologie¹ a mis en évidence l'influence des facteurs aléatoires et subjectifs dans la notation d'une épreuve. Les premières données classiques montrent l'incertitude fortement attachée à l'évaluation des copies quelle que soit la discipline considérée.

En 1930, H. Laugier effectua une expérience de multi correction sur 166 copies d'agrégation d'histoire. Celles-ci étaient soumises à l'évaluation de deux correcteurs distincts. Les résultats furent surprenants puisque la moyenne des notes du premier était supérieure de deux points à celle du second. Les écarts de note étaient parfois de 9 points et le candidat classé avant dernier pour l'un était deuxième pour l'autre. Le premier examinateur attribuait un 5 à 21 copies cotées entre 2 et 14 par le second ; ce dernier donnait un 7 à 20 copies évaluées entre 2 et 11,5 par le premier.

Pour P. Merle (1996, 222), « *le désaccord entre les correcteurs sur la "valeur" de la copie est, pour près d'une copie sur deux, égal ou supérieur à trois points.* » Ces disparités de classement observées entre correcteurs se retrouvent certes atténuées lorsque l'on demande à un même correcteur de noter un même lot à quelques mois d'intervalle.

H. Piéron rapporte que lorsque cet intervalle dépasse trois ans, les différences de classements constatées chez le même correcteur atteignent la même importance

¹ Progressivement ces recherches donnent naissance à une science, la docimologie. Dans *Le vocabulaire de la psychologie* de Piéron (1979, 128), la docimologie est définie comme « *l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.)*. Dès son origine, elle s'est attachée à étudier les examens et à connaître le degré d'incertitude professorale. L'essentiel des travaux s'est concentré sur le recueil de données concernant la manière dont les examinateurs ou les enseignants notent ou apprécient la prestation orale ou écrite d'un élève ou d'un candidat dans une situation d'examen officiel ou épreuve assimilable (concours...).

que celles existant en moyenne d'un correcteur à l'autre pour une même série de copies. Aussi H. Laugier et D. Weinberg (1936) n'ont pas manqué de mettre en évidence la variation de notation d'un même correcteur en confiant à un professeur de physiologie de la Faculté des Sciences 37 copies dactylographiées et anonymes, qu'il avait corrigées trois ans et demi auparavant. Dans sept cas, il remit la même note au devoir. Dans les trente autres cas, il y eut des écarts dans les deux sens, variant de 1 à 10 points. La moitié des admis auraient été refusés après cette seconde correction, et la moitié des refusés initiaux auraient été admis.

Néanmoins, les corrections multiples n'offrent pas l'assurance d'une évaluation parfaite. H. Laugier et D. Weinberg soulignent que la double correction est illusoire. En Mathématiques, il faudrait treize examinateurs pour stabiliser une note, en Philosophie, cent vingt sept correcteurs seraient nécessaires. Dans un article de l'*Éducation*, P. Barnley (1975), psychologue scolaire, Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale donne des exemples de corrections de l'examen écrit du certificat d'aptitude pédagogique des institutrices de 1974 dans un département français. Il s'interroge sur les modalités de sévérité ou d'indulgence des correcteurs et sur l'influence plus ou moins consciente d'un examinateur sur l'autre en cas de doubles corrections. En 1996, P. Merle (1996, 221) met au point l'étude comparative suivante : 120 copies de SMS corrigées par un jury lillois sont évaluées une seconde fois par trois jury constitués d'examineurs de Nancy, de Poitiers et de Lille. La moyenne entre les deux jurys nordistes est quasiment la même (7,74 pour le premier et 7,80 pour le second). La moyenne de Nancy est de 8,81, tandis que celle de Poitiers est estimée à 9,05. Cette expérience prouve que les examinateurs sont plus intransigeants à Lille que dans les autres académies et que la probabilité d'être reçue varie d'une région à l'autre. Plus tard, de nouvelles recherches viendront confirmer le caractère subjectif et illusoire de la notation. Notre travail de thèse (Dequiré, 2005) sur les jurys d'entretien au concours de professeurs des écoles démontre combien d'un jury à l'autre, et d'une académie sur l'autre, les critères de notation et de sélection des futurs enseignants varient.

La notation semble être influencée par d'autres facteurs.

Pour Cardinet, la performance et la notation sont liées au résultat de l'interaction avec le maître (en situation de classe), avec l'examineur (en situation d'évaluation sommative) contrairement à ce que postule la psychométrie. La performance est donc au moins autant fonction des circonstances que de l'élève lui-même et dépend de plusieurs variables : valeur objective du travail fourni, histoire des interactions de l'élève avec le professeur concerné, histoire scolaire du sujet, formulation du problème lors de l'examen.

Il apparaît que les enseignants ont réellement des espérances plus élevées envers certains de leurs élèves. D'après Rosenthal (Rosenthal, Jacobson, 1971), les évaluations des enseignants seraient en corrélation avec la performance de l'élève. Cette expérience rapporte que les professeurs regardent le plus souvent les élèves très prometteurs, leur sourient et font davantage de signes de tête approuvateurs. Ils questionnent davantage les « bons » leur accordant plus de temps pour répondre et leur fixent des objectifs plus importants.

De plus, la perception qu'à l'enseignant ou l'examineur de la performance est dépendante du contexte social. Selon Noizet et Caverni (1978,180), la connaissance des notes antérieures obtenues par le producteur de la copie influence l'évaluation de celle-ci. Il y a assimilation d'une performance aux performances antérieures. Aussi la connaissance du statut scolaire de l'élève (niveau fort, moyen, faible), la possession d'informations concernant l'origine socioéconomique du producteur de la copie influence la correction (Noizet, Caverni, 1978, 87).

Une recherche de M. Duru-Bellat (1986) a mis en exergue les écarts de notation entre les enfants de cadres et ceux de milieux populaires où ces derniers se voient moins bien notés que le premier groupe. Quant à J. Pourtois (1978), il relève le même biais suite à la correction d'une épreuve de français où les examinateurs notent plus largement les copies des enfants qualifiés de socialement favorisés. Comme l'a souligné P. Merle (1996, 217), « *l'expertise professorale est un jugement en partie aléatoire* » Le jugement du professeur se fonde pour partie sur une représentation construite de l'élève et sur des convictions intimes qui n'ont rien de scientifiques. Et F. Baluteau (1993,124) d'ajouter : « *la représentation scolaire ou sociale de l'élève influe sur la cotation des différentes épreuves. Représentations de la valeur préjugée de l'élève, construite à partir d'informations multiples telles que l'apparence physique [...] le style ou les manières, l'accent ou l'élocution, la posture ou la mimique ou les informations brutes liées à la famille (catégorie socioprofessionnelle, lieu de résidence...)* »

C'est pourquoi les pratiques d'évaluation des professeurs sont orientées par une « *histoire scolaire et sociale singulière* » (Merle, 1996, 217). Le jugement professoral s'inscrit dans une « *construction sociale en mouvement* » (Merle, 1996, 233) du double point de vue de l'histoire du professeur et celle de la classe, et dépend fortement du contexte scolaire et social. Il implique toujours une part d'interprétation, socialement conditionnée, toujours en proie à des biais sociaux que l'on retrouve dans l'orientation.

Enfin, l'évaluation scolaire traduit des arrangements dans une dynamique de négociation qui n'est pas toujours objective et qui serait un leurre dans la prise de décision d'orientation des élèves. D'ailleurs, Pierre Merle (1996, 102) montre que le jugement professoral d'évaluation est biaisé « *il ne peut être réalisé hors de catégories professorales et de contextes sociaux particuliers nécessitant la mise en œuvre d'arrangements évaluatifs spécifiques* ». Ces arrangements sont le résultat d'une négociation qu'elle soit implicite ou explicite entre un professeur souhaitant « tenir sa classe » et des élèves voulant atteindre leur objectif : le passage dans la classe suivante. Ces accords dépendent du rapport qu'entretient l'évaluateur avec la note, de son passé d'élève, de sa relation avec le ou les élèves. J. P Caverni et R. Amigues (1977) ont également constaté que les correcteurs d'origine aisée surévaluaient les copies des élèves favorisés tandis que les évaluateurs de milieux plus modestes notaient davantage celles d'élèves plus défavorisés.

La notation varie également suivant le niveau de la classe. Les études de F. Bacher, D. Bain (1979, 125) montrent que les élèves issus d'une classe plus faible sont en général notés plus largement que les élèves issus d'une classe forte. Le corps

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES

professoral tente par ce biais de masquer les différences existantes entre les deux niveaux. La notation subit également des fluctuations en fonction des types d'établissement. Des recherches (M. Duru-Bellat, A. Mingat, 1987) ont affirmé que les moyennes des élèves différaient de deux points suivant la sévérité ou la générosité du collège. Aussi les notes seraient relatives à la population scolaire accueillie. Un collège plus populaire évaluerait plus généreusement ses élèves.

Nous comprenons alors que l'évaluation est un acte de communication s'inscrivant dans un contexte social de négociation. C'est aussi un acte de confrontation entre une situation réelle et des attentes. Le professeur a des exigences vis à vis de certains élèves influençant ainsi la lecture d'une copie. Les informations provoquent « *une modification dans le recueil des indices* » (Noizet, Caverni, 1978, 144), la prise d'indices est sélective. Le correcteur établit une correspondance entre une copie et une échelle de notes et celui-ci « *ne recueille dans cette copie que des indices congruents à son attente* » (Noizet, Caverni, 1978, 117).

Il est utile de préciser également que les enseignants n'utilisent pas la même échelle de notation. Ainsi un professeur peut estimer que 15 est une excellente note alors qu'un autre utilisera le 18 pour exprimer une bonne note. Alors comment le conseil de classe tient-il compte de ces différences ? Comme le précise F. Baluteau (1993, 125) : « *le conseil de classe accorde en règle générale une même valeur à des moyennes prises comme telles et dans l'absolu pour toutes les disciplines.* »

Nous pouvons également nous questionner sur la comparaison de moyennes dans les différentes disciplines alors que les échelles de notation divergent selon la matière enseignée. Aussi le poids accordé à certaines disciplines par le conseil varie considérablement. Selon G. Langouët (1983), le français et les mathématiques sont déterminants dans la décision du conseil de classe notamment en cinquième et en troisième alors que les autres matières (éducation musicale, travaux manuels, etc..) sont moins prises en compte, critère variant également d'un établissement à un autre puisque certains majorent le rôle des mathématiques ou du français, processus ayant une influence sur les décisions d'orientation des élèves : « *la hiérarchie des disciplines opérée dans un établissement retentit sur la carrière scolaire des jeunes. Si l'établissement accordait une grandeur égale ou voisine à toutes les disciplines certains élèves ne seraient pas placés dans la non-réussite* » (Baluteau, 1993, 129-130).

BIAIS D'ÉVALUATION ET D'ORIENTATION

Les décisions d'orientation ne sont pas uniquement déterminées par les résultats scolaires des élèves. Des recherches ont montré qu'elles contenaient des biais d'orientation. Nous en déclinons successivement trois (Merle, 1998).

Biais d'orientation liés à l'appartenance sociale

L'orientation paraît injuste puisqu'elle traite de manière différente les élèves selon qu'ils appartiennent à une catégorie sociale donnée. Une recherche de Girard et Bastide a mis en lumière les biais d'orientation liés à l'appartenance sociale. Ces

auteurs constatent que 47 % des enfants de cadres supérieurs aux résultats médiocres sont orientés dans une 6^e classique alors qu'1 % d'enfants d'ouvriers de même niveau y accèdent. (Girard, Bastide, 1970, 96-97) *A contrario*, 89 % d'enfants de cadres d'excellent niveau entrent en 6^e tandis que 42 % d'enfants d'ouvriers de même niveau y sont orientés. Autrement dit, le système d'orientation au second cycle trace les jalons d'un élitisme dans la société française. Une autre étude (Girard, Bastide, 1970, 116) menée par ces auteurs confirme les résultats antérieurs. Lorsque l'on demande aux maîtres d'émettre un avis quant à l'orientation d'un excellent élève issu d'un milieu social supérieur, l'accès à la 6^e leur apparaît comme logique contrairement aux élèves issus de milieux ouvriers.

Dans la continuité des travaux de Girard et Bastide, une recherche de M. Duru Bellat, J.-P. Jarousse et A. Mingat (1993, 43-60) démontre que la plupart des enfants issus de familles aisées s'engagent dans un second cycle long. Les ambitions scolaires varient en fonction de l'origine sociale. Ainsi les enfants de cadres supérieurs ayant une moyenne de notes entre 9 et 10 ont des aspirations scolaires plus profondes que les enfants d'agriculteurs de même niveau. Ce qui fait dire à P. Merle (1998, 59) que « les familles, lors de l'élaboration de leur choix d'orientation, optent soit pour des « stratégies de spéculateurs » en formulant un choix plutôt ambitieux eu égard aux résultats scolaires, soit « pour des stratégies de rentiers » en formulant des choix peu ambitieux. Les stratégies de spéculations sont nettement plus fréquentes parmi les familles d'origine aisée. »

Aussi C. Gissot, F. Héran, N. Madon (1994, 62-63) soulignent que les parents cadres supérieurs vont plus facilement à la rencontre des professeurs et qu'ils entretiennent une certaine « connivence » sur la trajectoire d'orientation de leur progéniture. Or nous savons que durant les conseils de classe, les vœux formulés par les familles, surtout s'ils sont issus d'une classe supérieure sont davantage suivis par les enseignants. Enfin, l'étude de N. Coëffic (1996, 68-75) met une nouvelle fois en exergue les biais d'orientation liés à l'origine sociale. Sur les 80 % d'enfants de cadres supérieurs ayant achevé le premier cycle sans redoublement, les $\frac{3}{4}$ ont été orientés vers un second cycle général et technologique. Sur les 53 % d'enfants d'ouvriers répondant aux mêmes conditions, un tiers a pu s'engager dans la même voie.

Plus récemment, l'édition de l'*État de l'école 2004* montre que les enfants de cadres et d'enseignants sont surreprésentés en série S au baccalauréat ainsi qu'en classes préparatoires aux grandes écoles et dans les disciplines de santé à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Andreani, Lartigue, 2006).

Biais d'orientation liés au sexe

A côté des biais liés à l'appartenance sociale, différents travaux dénoncent l'existence de biais d'orientation liés au sexe par volonté délibérée ou par persistance de démarches structurelles à la défaveur des filles. Pourtant, leur parcours scolaire notamment jusqu'au lycée apparaît plus fluide que celui des garçons : « *d'une manière générale, les filles cheminent plutôt mieux dans le système scolaire. Leurs probabilités d'accéder à un bac sont plus grandes. Elles redoublent moins, poursui-*

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES

vent plus longtemps leurs études. » (Duru-Bellat, 2000) Les filles à niveau égal voir supérieur avec les garçons ont tendance à s'engager dans des filières littéraires et à « fuir » les filières scientifiques ainsi que les écoles prestigieuses. Comme nous le précise P. Merle (1998, 61) : « à valeur scolaire comparable, les filles demandent beaucoup moins souvent une orientation en première scientifique et de ce fait, sont orientées nettement moins fréquemment dans cette filière. » Nous constatons également que dans la voie générale du baccalauréat, les filles sont surreprésentées en lettres (83 % en 2003) tandis que les garçons sont majoritaires (54 %) dans les filières scientifiques. Dans la même logique, les garçons sont beaucoup plus nombreux dans les filières menant aux CAP et BEP mais les filles sont en nombre dans les spécialités tertiaires (72 %) plutôt que dans les formations aux métiers de la production (13 %). Elles sont absentes ou presque des sections liées au BTP ou à la mécanique.

M. Duru-Bellat (2000) fournit l'explication suivante : « à l'âge de choisir leur formation, vers 15-16 ans, les filles auront moins confiance en leurs capacités dans les matières scientifiques et s'excluront d'elles-mêmes de ces filières. » Nous savons que les disciplines ainsi que certaines professions sont associées à des stéréotypes sexuels et l'on assiste à la fabrication à l'intérieur de l'école d'une certaine socialisation sexuée : « les sciences sont usuellement perçues comme masculines, alors que les langues sont perçues comme féminines » (Merle, 1998, 62). Par ailleurs, C. Baudelot et R. Establet (1992) ont montré que les filles qui obtenaient de bons résultats en mathématiques se jugeaient plus modestement que les garçons qui s'attribuaient plus facilement le qualificatif de « bons » ou de « très bons » pour des résultats identiques. Or nous savons que les jugements d'appréciations des élèves sur leur propre scolarité participent activement aux choix d'orientation.

Le contexte de scolarisation

Le contexte de scolarisation² semble aussi influencer la décision d'orientation ce qui a conduit certains chercheurs à comparer les établissements et leurs « politiques d'orientation ». Ainsi lorsque les élèves sont scolarisés dans un collège « intégré » à un lycée, leur chance d'être orienté vers une seconde d'enseignement général et technologique est supérieure aux élèves issus d'un collège « autonome » de même niveau scolaire.

Aussi le passage vers la 2nde semble plus aisé lorsque l'on est issu d'un « gros collège » plutôt que d'un petit. Comme le confirme P. Merle : « les enfants de cadres supérieurs fréquentent en effet plus souvent les collèges des centres-villes intégrés, pour des raisons historiques, à des lycées. Et les enfants de milieux populaires fréquentent plus souvent des petits collèges. Le type de collège associé à des recrutements socialement différenciés accentue les biais d'orientation constatés entre les enfants de milieux populaires et les enfants de cadres supérieurs au profit de ces derniers. »

² Par contexte de scolarisation, nous désignons les modalités inhérentes à chaque établissement scolaire (type de collège ou de lycée, origine sociale des élèves)

Une recherche menée par M. Duru-Bellat (1988) dans les collèges de l'académie de Dijon démontre que le contexte de scolarisation joue un rôle dans la modulation des différences sociales initiales de réussite. Et M. Cacouault et F. Oeu-
vrard (2001, 59) d'ajouter : « *des élèves de même milieu social et de même niveau scolaire initial progressent différemment selon le collège où ils sont scolarisés. Ils sont diversement évalués et orientés par les enseignants.* »

CONCLUSION : ALORS QUE VALENT LES NOTES DES PROFESSEURS EN CONSEIL DE CLASSE ?

Il nous semble difficile de penser qu'une orientation juste et objective soit possible en conseil de classe. L'ensemble des recherches présentées montre que l'orientation repose sur plusieurs critères : d'abord, le conseil de classe s'appuie sur les moyennes établies à partir des notes des enseignants. Nous avons vu que les résultats scolaires couvraient l'ensemble des données dont il est ardu d'apprécier le rôle et le poids dans l'évaluation globale de l'élève. Pourtant, le conseil de classe doit « lire » les notes et les traduire en une décision d'orientation: « *une moyenne renferme une part de variabilité construite à partir des interactions entre un professeur et des élèves : le professeur agit avec son histoire, dans un contexte professoral qui l'influence, selon une discipline et face à des élèves d'origine sociale plus ou moins diverse, formant des classes de différents niveaux... Or toutes ces moyennes subissent des biais variables, parfois cumulés qui les rendent en partie incomparables...* » (Baluteau, 1993, 128).

A travers cet article, il nous a été possible de comprendre comment ces données chiffrées étaient manipulées et variaient d'un établissement à un autre, d'un professeur à un autre, d'une matière à une autre. Comme l'affirmait H. Piéron (1963, 174) : « *Tout professeur est, de ce chef, un examinateur en puissance. Or, même en admettant une préparation pédagogique satisfaisante, exigeant un minimum de connaissances psychologiques qui, en réalité, fait très généralement défaut, les futurs professeurs ne sont nullement préparés à cette tâche particulièrement délicate des appréciations en évaluation numériques, sous forme de notations d'examens. Il ne s'agit pas d'un simple classement scolaire dans un groupe limité d'écoliers. Les notes doivent se situer dans les perspectives plus générales et elles ont des conséquences graves.* »

Au-delà des résultats scolaires, les variables biographiques (origine sociale, sexe) influencent au cours de la scolarité, les chances de réussite de l'individu en fonction de biais sociaux de notation et d'orientation liés à chaque situation sociale. Comme nous l'avons vu, les enfants issus de classes moins fortunées accèdent plus difficilement aux filières les plus prestigieuses.

Bien qu'elles soient meilleures et qu'« *elles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre étages de l'édifice scolaire* » (Baudelot, Establet, 2006, 7), les filles sont encore orientées dans des filières stéréotypées appelées par d'autres « *apartheid sexuel* » (Maruani, Nicole, 1989).

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES

Par ailleurs, le contexte d'établissement (type de collège, taille, relations professeurs élèves) est aussi déterminant dans le processus d'orientation.

Ajoutons aussi le rapport aux savoirs de l'élève, l'aide parentale aux devoirs, l'expérience scolaire, la taille de la famille, la trajectoire scolaire et professionnelle des parents (Lahire, 1995) mais plus simplement le poids de l'histoire singulière de chaque élève pour justifier et éclairer les inégales décisions d'orientation.

Barrière culturelle, barrière sociale, barrière sexuelle, barrière territoriale : la question des inégalités scolaires en terme d'orientation est loin d'être résolue. Nous pouvons trouver un fil conducteur à ce bilan en confrontant les corrélations réussite scolaire-sexe et/ou contexte de scolarisation à la corrélation réussite sociale et origine sociale illustrée par Bourdieu et Passeron (1964) à travers les *héritiers*. Nous constatons que les inégalités sociales face à l'école sont encore vivaces. Les grandes écoles ont tendance à favoriser la reproduction des élites. L'augmentation des inégalités a pour conséquence d'évincer de la course scolaire beaucoup d'élèves. Nous comprenons alors que certaines variables tendent à maintenir les inégalités existantes.

Sans vouloir prétendre qu'il serait indispensable de former les enseignants à l'orientation, il semble qu'il ne serait pas inutile de réfléchir et d'envisager des mesures propres à atténuer ce phénomène. Même si la tâche d'orientation est partagée entre élèves, parents et enseignants, n'oublions pas que les missions d'orientation, conférés à l'enseignant lui fournissent un certain pouvoir, qui lui permettent consciemment ou non, de promouvoir ses propres valeurs. En tout état de cause, cet acte réclame une attention particulière de la part du professeur ; il ne saurait se ramener à un rituel vidé de son sens. L'orientation est donc un processus, engageant pleinement la responsabilité professionnelle de l'enseignant.

Anne-Françoise DEQUIRÉ
PROFEOR EA 2261
Université Charles de Gaulle -Lille 3

Abstract : The themes of valuation and orientation have caused a lot of questions in the field of Science of Education and particularly in the sphere of orientation in the secondary schools in France. Valuation has become a real pedagogical stake (orientation, degree) where pupils'parents, students, candidates keep calling into questions the correctors'way of marking ; if the future social position of a pupil is often connected with the acknowledgement of the abilities estimated by the teaching institution, the orientation is indeed the major stake in the school valuation. Through this article, it is a question of knowing essentially the criteria which preside over the decision-making of orientation of the pupils. Our work wonders mainly about the notation as the main criterion of valuation of the class-room.

Key-word : Orientation - Valuation - Class-room - Notation.

Bibliographie

- Y. ABERNOT (1988) *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.
- F. ANDREANI & P. LARTIGUE (2006) *L'orientation des élèves, comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : A. Colin.
- D. BAIN (1979) *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne : Exploration.
- F. BALUTEAU (1993) *Le conseil de classe : « peut mieux faire ! »* Paris : Hachette.
- P. BARNLEY (13 février 1975) « L'examen, une injustice bien honnête » – *L'Éducation*.
- C. BAUDELLOT & R. ESTABLET (1992, 2006) *Allez les filles !* Paris : Le Seuil.
- P. BOUMARD (1997) *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.
- P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON (1963). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- M.CACOUAULT & F. OEUVRARD (2001) *Sociologie de l'éducation*. Paris : La découverte.
- V. CALICCHIO & B. MABILON-BONFILS (2004) *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- J. CARDINET (1986) *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- J.-P. CAVERNI & R. AMIGUES. (1977) « Agrégation des critères de choix et interactions sociales dans une tâche d'évaluation réelle : la notation des productions scolaires » – *Cahiers de Psychologie* 20, 1.
- N. COEFFIC (1996) « Amélioration des carrières scolaire au lycée, mais maintien d'orientation différenciées en fin de troisième » – *Données sociales*. (68-75).
- F. DANVERS (2003) *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- G. De LANDSHEERE (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- A.-F. DEQUIRÉ (2005) *Essai d'analyse sociologique des critères de sélection au concours de professeur des écoles : les jurys d'entretien à l'épreuve de la docimologie*. Thèse de doctorat sous la direction de F. Danvers. Université Charles de Gaulle – Lille III.
- A. DUBUS (2006) *La notation des élèves, comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris : Colin.
- M. DURU-BELLAT (1986) « Notation et orientation. Quelle cohérence, quelles conséquences ? » – *Revue Française de Pédagogie* 77.
- M. DURU-BELLAT & A. MINGAT (1989) « Carte scolaire et orientation en fin de cinquième » – *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 2.
- M. DURU-BELLAT, J.-P. JAROUSSE & A. MINGAT (1993) « Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales » – *Revue Française de Sociologie* XXXIV, 1 (43-60).

LE CONSEIL DE CLASSE FACE À LA NOTATION DES ÉLÈVES

- M. DURU-BELLAT (1988) *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- M. DURU-BELLAT (mars 2000) *Bloc-notes* de l'académie de Rennes.
- A. GIRARD & H. BASTIDE. (1970) « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement » – in : INED *Population et l'enseignement* (96-97). Paris : PUF
- C. GISSOT, F. HÉRAN & N. MADON (1994) « Les efforts éducatifs des familles » – *Consommation-modes de vie*. INSEE résultats (62-63).
- C. HADJI (1989, 1990) *Évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- C. HADJI (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- J. M. De KETELE & A. ROEGIERS (1993) *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris : De Boeck.
- B. LAHIRE (1995) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- G. LANGOUËT (1983) *Innovation pédagogique et égalité des chances. Le premier cycle du second degré*. Thèse de doctorat, Paris V.
- M. LECOINTE (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'harmattan.
- R. F. MAGER (1986) *Comment mesurer les résultats de l'enseignement ?* Paris : Bordas.
- F. MARCHAND (1996) *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.
- M. MARUANI & C. Nicole (1989) *Au labour des dames*. Paris : Syros Alternative.
- P. MERLE (1996) *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- P. MERLE (1998) *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF (QJ).
- A. MINGAT & M. DURU-BELLAT (1987) « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires » – *Revue Française de Sociologie* XXVIII.
- G. NOIZET & J. P. CAVERNI. (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- P. PERRENOUD (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- H. PIÉRON (1963) *Examens et Docimologie*. Paris : PUF.
- H. PIÉRON (1979) *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- J. P. POURTOIS (1978) « Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? » – *Revue Française de Pédagogie* 44.
- R. ROSENTHAL & L. JACOBSON (1971) *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.
- D. STUFFLEBEAM (1980) *L'évaluation au service de la décision*. Paris : NMP.