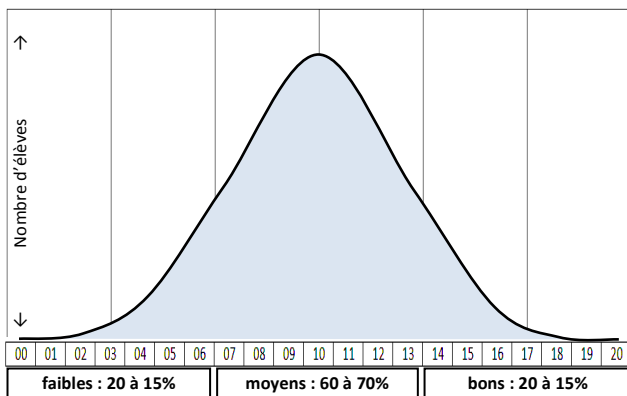


La « constante macabre » et autres considérations sur la notation

Les éléments présentés ci-dessous s'inspirent directement des travaux et publications¹ d'André Antibi, professeur émérite de mathématiques, chercheur en didactique et initiateur du « Mouvement contre la constante macabre ». Ils sont complétés par d'autres données tirées de publications de chercheurs en sciences de l'éducation, sociologie et philosophie (Philippe Meirieu, Charles Hadji, Philippe Perrenoud, Delphine Martinot, Jacques Rancière...) et d'observations faites sur le terrain des pratiques d'enseignement.

Définition :

La « constante macabre » désigne le phénomène par lequel la proportion de mauvaises notes attribuées serait toujours la même, quels que soient le sujet et la difficulté de l'examen et quel que soit le correcteur (loi des 3 tiers).



Si le phénomène de la « constante macabre » est particulièrement observable dans les pratiques de notation chiffrée auxquelles conduisent certaines évaluations sommatives (diagnostique, bilan, certificative...), nous pouvons considérer qu'il peut également apparaître dans les évaluations par compétences, notamment quand celles-ci sont converties en notes et qu'elles participent d'un classement plus ou moins conscient et volontaire des élèves évalués. L'attribution des mentions ou des distinctions pourrait en être une manifestation.

Les raisons du phénomène :

- La crédibilité de l'enseignant vis-à-vis de ses pairs et des usagers de l'école repose notamment sur une pratique « responsable » de l'évaluation qui n'hypothèque pas les exigences d'un enseignement, d'un examen, d'un établissement, d'un projet éducatif. L'enseignant subit une pression sociale et professionnelle qui peut le pousser à établir un taux constant d'échec dans le but d'augmenter artificiellement la valeur qualitative perçue de son enseignement ;
- Un enseignant sérieux est donc un enseignant exigeant et cette exigence doit trouver une traduction dans le caractère discriminant de l'évaluation (s'il est suffisamment exigeant, tout le monde ne peut pas réussir). La moyenne de classe est ici le meilleur indicateur et un élément de comparaison entre les enseignements dans un établissement ;
- Le phénomène peut être encore accentué quand on surimpose aux fonctions premières de l'évaluation, des fonctions symboliques² sur lesquelles se construit un rapport d'autorité ;
- Les pratiques d'évaluation assorties d'une notation (notamment dans les examens qui apparaissent comme des « concours déguisés ») échappent difficilement à la tentation d'une évaluation comparative. Même si l'on cherche à vérifier un niveau d'apprentissage atteint, l'échelle de notation est souvent indexée sur la meilleure performance alors qu'elle devrait être indexée sur le niveau attendu au moment de l'évaluation et en regard des objectifs visés par les programmes d'enseignement ;

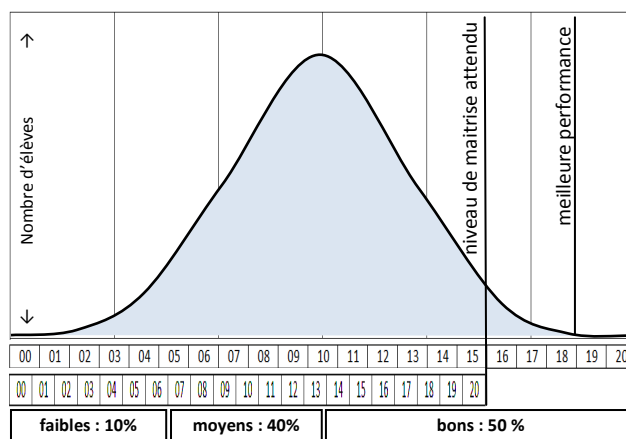
- L'élaboration des conditions et supports de l'évaluation vise une complexité qui donne la garantie que le meilleur élève ne terminera pas le contrôle avant la fin du temps imparti. La multiplication des exercices et la segmentation du barème portent également leurs effets docimologiques (l'élève ne pouvant obtenir le maximum des points sur chaque item, la multiplication de ces items fait baisser mécaniquement la note) ;
- La courbe de Gauss est un « phénomène naturel » repérable dans les apprentissages et on peut chercher, par l'évaluation, à rendre compte de la diversité des individus en présence. On peut alors s'employer à traduire les différences entre les élèves en recourant à des critères marginaux éloignés de l'objet de l'évaluation (souvent par des critères comportementaux) ou en indexant l'échelle de notation sur la meilleure performance et non sur le niveau attendu au moment du cycle de formation. La note de 20/20 étant inatteignable pour certains enseignants, le phénomène est d'autant plus accentué.

Les effets :

- Ce phénomène de la « constante macabre » conduirait donc à mettre artificiellement en échec une partie des élèves. L'installation de ces élèves dans une situation durable et répétée sur laquelle ils ne peuvent agir renvoie aux mécanismes de l'« impuissance apprise³ ». La résignation qui peut en découler est évidemment propice au désengagement et au décrochage scolaire ;
- L'« impuissance apprise » nous renvoie également à un schéma dialectique (maître / élève) où celui qui évalue en sait toujours plus que celui qui est évalué. L'apprenant est ainsi maintenu dans un perpétuel statut d'ignorant⁴ qui est un frein à l'émancipation. L'exploitation pleine ou non de l'échelle de notation (de 0 à 20) peut alimenter des représentations erronées sur le niveau attendu et sur les effets produits par les efforts que fournit un élève qui sait notamment faire la démonstration d'une maîtrise de ce qui fait l'objet principal de l'évaluation ;
- Les moins bons élèves qui sont les plus touchés par ce phénomène, ne voient pas leurs efforts récompensés et se trouvent aux prises avec un sentiment d'injustice qui peut ruiner le rapport de confiance entre les élèves et l'enseignant et entraîner également une perte de confiance en soi ;
- Les résultats de l'évaluation renvoient une image fautive des effets produits par l'enseignement, des fonctions de l'évaluation et des performances d'un système éducatif.

Des pistes de réflexion :

- André Antiby préconise de conduire une « évaluation par contrat de confiance⁵ ». Cette orientation qui n'est pas nouvelle, repose sur la mise en œuvre d'un enseignement et d'une évaluation explicites. Ce contrat entre l'enseignant et les élèves garantit la cohérence entre les contenus d'enseignement et l'évaluation en ménageant un temps de préparation des évaluations. Chaque élève sait donc précisément de quoi sera faite l'évaluation et peut trouver là un encouragement à faire l'acquisition des connaissances attendues ;
- Les évaluations telles qu'elles sont conduites en dehors des concours, ne doivent pas mettre les élèves en concurrence. Elles ne visent pas à mesurer l'écart entre les élèves mais le niveau acquis par rapport à un objectif visé par l'enseignement à un moment donné et au regard d'une progression qui met en œuvre un programme. Si les objectifs (niveau de connaissances et de compétences attendu) sont atteints par l'élève, il n'y a aucune raison qu'il ne bénéficie pas de la note maximale. Cela suppose que les meilleures prestations qui dépassent le niveau attendu au moment précis de cette évaluation, peuvent se situer virtuellement à 4 ou 5 points au-dessus de cette note maximale ;



- Le principe de la moyenne (trimestrielle ou annuelle) pour rendre compte du niveau de maîtrise atteint au terme d'un micro-cycle de formation doit être interrogé. Une moyenne de 10 pour un élève qui passerait de 03 à 17 sur une période (notes obtenues durant la période : 03-10-17) n'est certainement pas représentative du niveau atteint par cet élève au terme de ladite période. Il faudrait pouvoir poursuivre ici la réflexion pour mettre au jour ce que recèlent de représentations et de pratiques discutables, l'expression « avoir la moyenne » et pis encore, « avoir la moyenne générale ».

Notes

- 1- André Antibi, *La constante macabre*, Toulouse, Éditions Math'Adore, 2003.
- 2- Charles Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989, p.183.
- 3- L'« impuissance apprise » est un sentiment d'impuissance permanente provoqué par le fait d'être confronté, de façon durable ou répétée, à une situation à laquelle on ne peut échapper et sur laquelle on ne peut agir. Cette théorie qui touche aux souffrances psychiques a été proposée en 1975 par Martin Seligman, professeur de psychologie expérimentale. Elle a été révisée et complétée par Abramson, Metalsky et Alloy en 1989 sous le terme de « théorie de manque d'espoir ou de désespoir ».
- 4- Jacques Rancière, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004
- 5- André Antibi, *Pour des élèves heureux en travaillant ou les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance*, Toulouse, Édition Math'Adore, 2014.