

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 60/1969 (1969)

Artikel: Vers une réforme du système d'appréciation du travail scolaire?
Autor: Calame, Marcel
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-115669>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Vers une réforme du système d'appréciation du travail scolaire?

Vouloir apprendre quelque chose à des élèves, c'est admettre implicitement qu'il convient de mesurer leurs progrès ou leurs acquisitions.

Depuis fort longtemps, l'on a donc adopté divers systèmes de mesure du travail scolaire : échelles de notes, d'appréciations, dichotomie de résultats : les suffisants, les insuffisants, etc. Tous ces systèmes avaient cependant un point commun : leur subjectivité. Il appartenait à un seul individu de porter un jugement, soit dans l'élaboration d'un barème, soit dans son utilisation. Le travail d'un élève était bon ou mauvais, valait la note x ou y, selon la personne qui l'appréhendait. C'était un peu comme avant l'apparition des mesures étalonnées où les objets étaient lourds ou légers, grands ou petits, selon l'appréciation personnelle de chacun.

Si les systèmes traditionnels d'appréciation du travail scolaire se sont maintenus pendant de nombreuses années, c'est que l'enseignant jouissait d'une considération générale qu'il était impossible à d'aucuns de mettre en doute. Et puis, la longue pratique professionnelle assurait au maître, année après année, un système de référence souvent vaste et fidèle. Il n'en fallait pas plus pour que se créent des habitudes avec ce qu'elles impliquent, notamment un caractère de quasi irréversibilité. Sans avoir l'audace de définir l'école de demain, nous pouvons cependant dire de l'école d'aujourd'hui qu'elle se caractérise, par rapport à celle d'hier, par l'apparition de plusieurs facteurs importants dont nous citons, dans un ordre quelconque et sans en établir une liste exhaustive, ceux qui paraissent essentiels :

- les programmes ne sont plus appelés à résister au temps ; ils sont perpétuellement remis en question ;
- le temps moyen d'enseignement pour les maîtres se réduit progressivement ;
- à la lumière des connaissances psychologiques, la clientèle scolaire apparaît toujours plus diversifiée ;
- d'humaniste qu'il était, le maître tend à devenir un spécialiste, même s'il lutte contre cette tendance ;
- l'enseignement est devenu travail d'équipe, dont le corollaire est que chaque maître de l'équipe voit mieux ses responsabilités au travers de celles des autres ;
- la constante révision des critères de qualification professionnelle fait s'interroger maîtres et élèves sur ce qu'il convient d'enseigner et d'apprendre ;

— l'école ne doit plus seulement préparer l'élève à devenir un adulte, mais elle doit le préparer à devenir un adulte dans une société qu'elle ne peut que supposer et non définir. Dès lors, elle cherche à rendre les élèves souples et adaptables aux transformations.

S'il ressort des constatations précédentes que l'enseignement est un fait d'équipe, a fortiori on admettra que la seule subjectivité ne suffit plus pour apprécier le travail scolaire.

Dans ce domaine précis, les tentatives de réformer les systèmes traditionnels d'appréciation du travail scolaire ne sont pas nouvelles. Toutefois, aucune n'a abouti jusqu'à présent. Cette situation d'abandon ne semble pas s'expliquer par des raisons de difficultés techniques, mais plutôt par des raisons psychologiques : le public (parents, élèves, maîtres, autorités) s'est tellement accoutumé à un système qu'il en est prisonnier, même s'il sait occasionnellement en dénoncer les défauts.

En pays neuchâtelois, le Département de l'instruction publique a chargé une commission de s'attaquer à ce problème.

Constituée en 1967, cette commission a tout d'abord entrepris sa tâche la plus facile en dénonçant les avantages et les inconvénients du système traditionnel. Comme les derniers l'emportaient largement sur les premiers, il devenait nécessaire de repenser fondamentalement les données du problème.

Au départ, la commission a tenté de définir les composantes du travail scolaire d'un élève. Elle a constaté qu'elles pouvaient se ranger en deux catégories :

1^o/ les aptitudes

2^o/ les attitudes.

Les premières se mesurent et les secondes s'évaluent, mais les unes et les autres interviennent concurremment dans toute activité d'un élève.

En schématisant, on peut dire que l'enseignement consiste à donner des connaissances, ainsi que leur mode d'emploi, afin que l'élève puisse avoir ultérieurement un comportement jugé adéquat dans une situation socio-professionnelle.

On choisit ainsi des matières à enseigner, on en fixe les étapes — trop rarement en tenant compte de la structure mentale de l'élève —, on adopte des méthodes d'enseignement, et la validité du tout est confirmée par le succès des élèves, succès qu'une fois encore on détermine de façon empirique, mais sans remettre en cause tout ce qui a été fait !

Revenons à l'interaction des aptitudes et des attitudes. Quand un élève est interrogé sur un chapitre de grammaire ou à propos d'une traduction, il fait intervenir son potentiel intellectuel. Celui-ci s'avère plus ou moins efficient selon la dynamique toujours inconstante du

sujet. Nous en avons la preuve en ouvrant les carnets de notes des élèves. On y lit par exemple :

du 5 mai au 26 mai

Vocabulaire : 6, 6, 3, $5\frac{1}{2}$, $5\frac{1}{2}$, 6, 3 Moyenne : 5

Dans cette échelle où 6 est la meilleure note et 1 la plus mauvaise, on voit que cet élève, en 3 semaines, est successivement excellent, médiocre, puis excellent, puis à nouveau médiocre pour être finalement un bon élève en vocabulaire, si l'on en croit la moyenne !

Une enquête aurait peut-être permis de constater que lors du troisième contrôle, cet élève a négligé ses devoirs au profit d'un match avec ses camarades, et que lors du dernier contrôle, à l'insu du maître, il se trouvait fiévreux. Quand enfin la moyenne est établie, on constate qu'elle est faite de réussite en vocabulaire, du goût du football et d'un état fébrile.

Il semble possible d'estimer chez un élève ses attitudes, son comportement en classe, son appétit de l'étude, ses réactions face à l'école, sa constance au travail, son intérêt et ses motivations. Mais, s'il s'agit d'une estimation, celle-ci ne peut être chiffrée ; elle se traduit par des qualificatifs verbaux. C'est le maître qui est le mieux habilité à porter un jugement de cette nature, car il vit des séquences prolongées au contact de l'enfant qu'il peut ainsi suivre dans son évolution. Nous savons que ce que nous appelons ici un jugement, n'a rien de sentencieux, mais qu'il prend l'allure d'un pronostic. En effet, le maître ne pourrait-il pas supputer la réussite ultérieure de son élève, ou son échec, en fonction de toutes les observations qu'il a pu enregistrer ? Voilà qu'à son rôle d'enseignant s'ajouteraient celui de conseiller : n'est-ce pas intéressant à une époque où l'on prône le « non-directivisme » ?

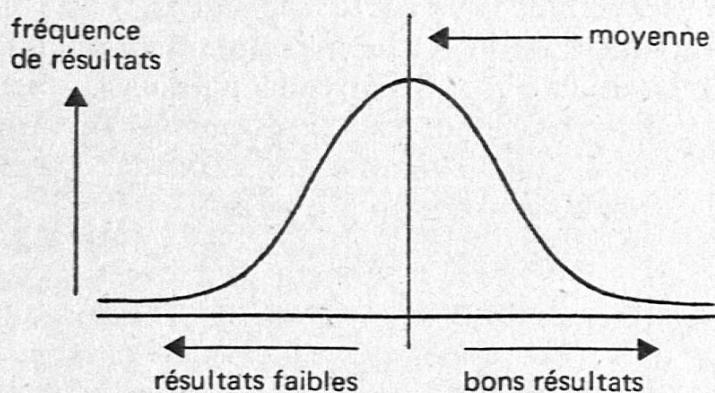
Quant aux aptitudes de l'élève, elles seront mesurées, certes, mais surtout situées par rapport aux aptitudes des autres élèves. Cette situation, nous le savons, n'aura pas un caractère absolu, puisque nous venons de constater que les aptitudes sont toujours influencées dans une certaine mesure par les attitudes. Néanmoins, en prenant certaines précautions techniques, il est possible de réduire à la portion congrue l'effet des attitudes. Pour cela, il convient de ne pas vouloir distinguer dans le détail, et, en suivant Vernon¹, nous admettons qu'il y a, en plus d'un facteur général et omniprésent d'aptitudes, des facteurs particuliers existant dans le domaine scolaire, notamment dans les disciplines verbales et numériques.

Ainsi, il importera de mesurer les aptitudes d'un élève en français, sans trop savoir s'il est possible d'isoler à l'intérieur de ce grand chapitre, la grammaire, le vocabulaire, ou l'orthographe qui en dérive.

¹ Phillip E. Vernon, *La Structure des aptitudes humaine*, PUF 1952.

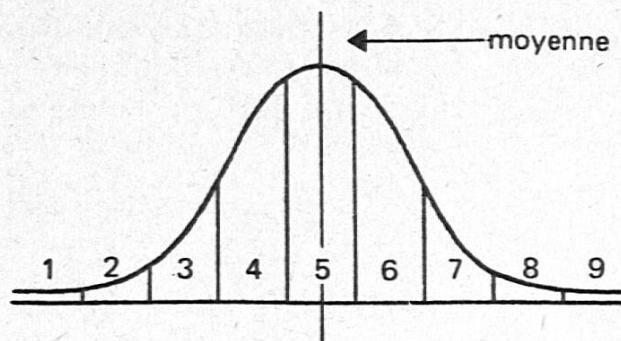
C'est donc une épreuve vaste et complète qui conviendra, épreuve cherchant surtout à mettre en évidence le parti que l'élève sait tirer des connaissances qu'il a acquises, plutôt qu'une épreuve se limitant à dresser l'inventaire de ses connaissances.

Les épreuves dites d'orientation, utilisées en pays neuchâtelois pour l'admission des élèves de dernière année primaire (11-12 ans) en 1^{re} année secondaire classique ou scientifique, ont une structure de ce type. Une fois corrigés — selon des critères identiques — les résultats bruts (nombre de points obtenus) sont distribués. La pratique a permis de constituer des épreuves dont les résultats se distribuent de façon « gaussienne », c'est-à-dire des scores rares dans les extrémités et fréquents autour de la moyenne. Le schéma suivant illustre ce qui précède :



Après avoir obtenu une distribution portant sur de nombreux résultats, il est possible d'établir une normalisation en 9 classes. Sans entrer dans le détail, disons simplement que les limites de chacune de ces 9 classes sont déterminées à partir d'un écart-type qui est lui-même fonction de la distribution et du nombre de résultats. On trouvera des précisions à ce sujet chez Favergé¹.

Ainsi, nous aurons une classe centrale de résultats comprenant ceux situés à la moyenne et 4 classes de part et d'autre de celle-ci, soit :



¹ Jean-Marie Favergé, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, PUF 1966.

Si, comme il a été dit plus haut, on prend soin d'élaborer des épreuves étendues, appelant un nombre important de réponses correctes, on constate que chaque classe (1 ou 2 ou 3, etc) compte à son tour plusieurs variables, si nous appelons par ce terme le nombre de réponses correctes obtenues. Le barème pourra être par exemple:

classe 1 12 réponses correctes ou moins
 » 2 de 13 à 19 réponses correctes
 » 3 de 20 à 26 » »
 » 4 de 27 à 32 » »

etc.

Il est possible d'administrer ces épreuves, d'arithmétique, d'allemand, etc., à 2 périodes de l'année scolaire, par exemple au terme du 1^{er} et du 2^e semestre.

Supposons le système suivant: 3 épreuves, l'une de français F, l'autre de mathématiques M, et la troisième d'allemand A, proposées au terme du 1^{er} semestre, et 3 nouvelles épreuves que nous symboliserons par F' M' et A' et qui sont proposées au terme de l'année scolaire. Nous aurons par exemple les résultats suivants pour les élèves x, y, et z (normalisation en 9 classes):

	F	M	A	F'	M'	A'	Total	Note normalisée (ou classe) d'ensemble
x	7	5	6	7	6	7	38	7
y	4	4	2	3	4	4	21	3
z	8	8	7	9	7	7	46	9

Il faut savoir, ici, que la note normalisée (ou classe) d'ensemble, n'est pas la moyenne arithmétique des notes normalisées obtenues à chaque épreuve. Ce sont les totaux de ces notes normalisées qui ont été distribués — comme précédemment les résultats des épreuves — et normalisés à leur tour. Dans ce cas, le minimum vaut 6 (soit 1 aux épreuves de F, M, A, F', M' et A') et le maximum 54 (soit 9 aux épreuves de F, M, A, F', M', et A'). Cette note normalisée d'ensemble donne un reflet objectif du niveau scolaire atteint par un élève aux disciplines considérées.

Il reste à voir comment le pronostic du maître peut pondérer la note normalisée d'ensemble pour permettre, finalement, de prendre une décision concernant la promotion ou la non promotion d'un élève. Pour cela, examinons le schéma suivant qui n'est autre qu'un tableau à double entrée.

AVIS DU MAITRE

notes normalisées d'ensemble										total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
positif	2	2	3	2	6	3	1	2	1	22
négatif	1	0	2	0	1	0	0	0	0	4

26

Ce serait la situation d'une classe de 26 élèves, dans laquelle on constaterait que le maître donne un préavis de non promotion pour 4 de ses élèves. (Cela revient à dire qu'il estime judicieux que ces 4 élèves reprennent l'étude du même programme).

Ce tableau manque de nuances puisqu'il ne prévoit que 2 sortes de préavis du maître. On a convenu de le modifier de la façon suivante:

AVIS DU MAITRE	notes normalisées d'ensemble									total 102
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	positif	3	8	8	14	16	17	15	7	4
	réserve ou absent	1	1	1	2	—	2	—	—	—
négatif		—	1	1	1	—	—	—	—	3

Les chiffres de ce tableau ont été obtenus à partir d'une expérimentation qui, dans ce cas précis, portait sur 102 élèves, filles et garçons, relevant de 5 classes de 2^e année préprofessionnelle. Selon ce système, les élèves compris dans les classes hachurées seraient non promus, car il existe pour eux une discordance entre le résultat de la mesure des aptitudes et le pronostic du maître. Les élèves compris dans les cases pointillées seraient promus conditionnellement, c'est-à-dire qu'ils seraient admis au degré suivant, à la condition de s'y intégrer avec succès au terme d'une période d'adaptation. En effet, il n'existe pas une concordance parfaite entre le pronostic du maître et le résultat de la mesure des aptitudes; le doute qui en résulte doit pouvoir profiter à l'élève, d'où un statut de promotion conditionnelle. Enfin, tous les autres élèves seraient promus, certains de manière brillante, d'autres de justesse.

L'avantage de ce système, c'est de mettre en évidence les différences interindividuelles et surtout de juger les enfants par rapport à un barème établi sur toute la population scolaire du même degré dans le canton. Au contraire, l'échelle traditionnelle allant de 6, la meilleure note, à 1, la plus mauvaise, et comprenant des fractions de demi-points, réduit de beaucoup les différences entre élèves, parce qu'on a pris l'habitude de ne pas utiliser toute l'échelle et que le seuil du suffisant a été fixé arbitrairement trop haut. Voici un exemple tiré de la réalité (classe de 5^e année primaire) où les notes moyennes de fin d'année ont été les suivantes à propos de la discipline dite « Rédaction-vocabulaire » :

0	élève	obtient	la	moyenne	6
4	élèves	ont obtenu	la	moyenne de	5½
10	»	»	»	»	5
10	»	»	»	»	4½
2	»	»	»	»	4

0 élève obtient la moyenne de	$3\frac{1}{2}$
0 » » » » »	3
0 » » » » »	$2\frac{1}{2}$
0 » » » » »	2
0 » » » » »	$1\frac{1}{2}$
0 » » » » »	1

Total 26 élèves

On remarquera que, dans cette classe, le rendement moyen par élève est de 4,81. Que penser de cette échelle comportant 11 degrés dont 4 seulement sont utilisés? Peut-on dire qu'avec une moyenne de 5, les 10 élèves sont de même valeur en « Rédaction-vocabulaire »? Quelle serait enfin la réaction du public, et des parents plus particulièrement, en apprenant que 5 n'est plus une « bonne » note, mais simplement une note légèrement supérieure à la moyenne? L'on sait aussi qu'en 1^{re} et en 2^e année primaire, 5 est même une note inférieure à la moyenne.

Ces constatations montrent que le public a pris l'habitude de juger les faits avec des critères absolus et qu'il ne sera pas aisément amener à plus de relativisme. Jacqueline Cambon le sait bien quand elle écrit dans l'avant-propos de *Normes pédagogiques et problèmes d'orientation scolaire*¹:

« Malgré les bouleversements qu'elles subissent depuis le mois de mai 1968, il est à craindre qu'un certain nombre de normes pédagogiques traditionnelles ne subsistent et ne continuent à avoir une incidence sur les problèmes d'orientation scolaire et universitaire et, en général, sur les conditions d'adaptation des élèves et des étudiants. Par ailleurs, les débats passionnés auxquels donne lieu l'élaboration de nouvelles normes soit pour le fonctionnement d'un service, soit pour une nouvelle organisation des études et du contrôle des connaissances montrent combien il est difficile de parvenir à un accord satisfaisant... »

Et plus loin:

« ... si les normes se réduisent à des éléments conventionnels, si elles visent à prolonger des modèles idéaux valables pour une époque révolue, si les bases empiriques sur lesquelles elles étaient en partie fondées ne correspondent plus aux réalités actuelles et encore moins aux besoins futurs, ces normes s'effondrent. Dénoncés depuis longtemps comme inadéquats aux exigences d'une société changeante comme aux caractéristiques de la moyenne des enfants d'âge scolaire, les programmes, par exemple, sont à transformer. Les normes doivent évoluer comme la société dont l'école fait partie, comme les sujets dont

¹ BINOP (Bulletin de l'Institut National du travail et d'orientation professionnelle. 41, Rue Gay-Lussac, Paris V^e, numéro spécial — 1968).

la psychologie nous apprend à mieux connaître les lois du développement et leurs variations... »

Nous n'entrerons pas ici dans tous les détails d'application du nouveau système proposé. Nous préciserons néanmoins que ces perspectives ont fait l'objet, dans le canton de Neuchâtel, d'une vaste expérimentation sur des populations de plus de 100 sujets et à trois niveaux de la scolarité obligatoire. Les maîtres de classe qui furent directement intéressés par cette expérience ont fait part d'une satisfaction et d'un intérêt unanimes, ce qui est encourageant. Mentionnons encore et surtout qu'il a été possible de comparer les résultats de ce système avec ceux qu'engendre le système traditionnel d'appréciation du travail scolaire. Voici en résumé un tableau confrontant les résultats selon les 2 systèmes :

	<i>Nouveau système</i>				<i>Système traditionnel</i>		
	2e	4e	2pp		2e	4e	2pp
<i>Auraient été</i>				<i>Ont été</i>			
promus	145	153	96	promus	138	149	97
promus cond.	2	3	4	promus cond.	3	4	2
non promus	10	11	2	non promus	16	14	3
Total	157	167	102	Total	157	167	102

Appelons P les cas de promotion selon le nouveau système et P' les cas de promotion selon le système traditionnel; de même, PC et PC' les cas de promotion conditionnelle et NP et NP' les cas de non promotion.

A) Les cas de concordance sont:

$$\begin{array}{l} P \longrightarrow P' \\ PC \longrightarrow PC' \\ NP \longrightarrow NP' \\ P \longrightarrow NP' \\ NP \longrightarrow P' \\ P \longrightarrow PC' \\ PC \longrightarrow P' \\ PC \longrightarrow NP' \\ NP \longrightarrow PC' \end{array}$$

B) Les cas de discordance sont:

C) Les cas de discordance relative sont symbolisés par:

Les pourcentages de cas concordants, discordants et relativement discordants sont donnés, par degré, dans le tableau suivant:

		2e	4e	2pp
<i>Concordance</i>	P → P'	86,6 %	86,8 %	90,2 %
	PC → PC'	0,0 %	0,0 %	1,0 %
	NP → NP'	5,7 %	5,4 %	0,0 %
	% sur total	92,4 %	92,2 %	91,2 %

<i>Discordance</i>	P → NP'	3,8 %	3,0 %	2,9 %
	NP → P'	0,6 %	0,6 %	2,0 %
	% sur total	4,5 %	3,6 %	4,9 %
<i>Discordance relative</i>	P → PC'	1,9 %	1,8 %	1,0 %
	PC → P'	0,6 %	1,8 %	2,9 %
	PC → NP'	0,6 %	0,0 %	0,0 %
	NP → PC'	0,0 %	0,6 %	0,0 %
	% sur total	3,2 %	4,2 %	3,9 %

Conclusions

Dans un système scolaire moderne, donc souple, la promotion d'un élève doit être avant tout un fait d'orientation. Ce dernier terme prête parfois à confusion. S'orienter, ce n'est pas simplement choisir en fonction de ses désirs ou de ses impulsions; c'est plutôt choisir en connaissance de cause. La véritable connaissance de soi-même, de ses possibilités, de ses limites, conditionne avec précision le choix vers un but accessible. Cette connaissance est donc positive, en ce sens qu'elle prévient l'échec et les erreurs d'orientation.

Les échecs scolaires sont légion, dans tous nos systèmes scolaires, malgré toutes les réformes, malgré toutes les nouvelles techniques d'enseignement et autres « gadgets » didactiques. Ils traduisent un mal chronique qui est cette conception que tous les élèves doivent arriver ensemble à un même niveau. Pourquoi n'ose-t-on pas constater que les individus ont des caractéristiques intellectuelles différentes? Ils ont bien des caractéristiques physiologiques différentes, ce qu'on admet volontiers!

L'essentiel? — Se contraindre à supprimer des systèmes révolus. C'est déjà là tout un programme. Sans être la panacée, le nouveau système que nous venons de proposer (et qu'il conviendra de perfectionner par réajustements successifs jusqu'au jour où il faudra le remplacer par autre chose) n'a pas d'autres prétentions que celle d'apporter, en vue de l'orientation d'un élève, des données les plus objectives possibles.

MARCEL CALAME

*Chef du Bureau cantonal
d'orientation scolaire et professionnelle
au département cantonal neuchâtelois
de l'Instruction publique*