

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 66/1975 (1975)

**Artikel:** Notes et évaluation  
**Autor:** Pfister, Charly  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-116358>

### **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:** 14.01.2026

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

## Notes et évaluation

La note résulte d'un codage entre des rendements (quantitatifs ou qualitatifs) et des symboles. Ceux-ci peuvent être des nombres (0, 1, 2, 3, ...), des lettres (A, B, C, ...), des expressions verbales (bien, à la limite, insuffisant, ...), ou encore des signes de toute nature (\*, +, Ø, ...).

Le choix des symboles a été et continue à être conditionné par leur utilisation. Seules des valeurs numériques peuvent être additionnées (la somme de Ø et de \* n'a pas plus de sens que celle d'un médiocre et d'un bien ou encore d'un B et d'un D).

L'utilisation d'une échelle numérique a provoqué la première maladie des notes. En exprimant des rendements, des niveaux d'apprentissage par des nombres, on a oublié ce qu'elles recouvraient et on leur a appliqué les lois de l'arithmétique. Les propriétés des nombres rationnels ont été ainsi transférées à l'ensemble des rendements sans tenir compte du fait que la correspondance s'établissait entre un ensemble continu (les nombres) et un autre discontinu (les rendements).

Aujourd'hui, des habitudes ou des règles obligent la plupart des enseignants à mettre des notes. Nous ignorons tout de l'origine de cette pratique devenue si indispensable à l'école qu'elle ne parvient pas à s'en défaire : les tentatives de suppression des notes n'ont abouti, le plus souvent, qu'à remplacer un symbole par un autre.

Tant que l'école se contentait d'apprendre à lire, à écrire et à compter, on peut supposer qu'elle n'éprouvait pas le besoin d'utiliser un code particulier pour noter les connaissances, les aptitudes ou les comportements de ses élèves. Le petit nombre de matières enseignées, leur objectif bien précis permettaient un jugement global des connaissances et des capacités des élèves. Plus tard, la scolarité obligatoire augmente le nombre des élèves, diversifie les disciplines, rend souvent l'enseignement plurimagistral. Le nombre des informations rassemblées au moment de la promotion s'accroît ; la synthèse n'en est ni aisée ni rapide, la note entre alors dans le monde de l'école.

Probablement simple moyen d'information à l'origine, la note a pris de plus en plus de poids avec le temps, si bien qu'actuellement elle détermine presque seule la réussite ou l'échec d'un élève.

En effet, si certains maîtres tendent à nuancer le sens et la portée des notes tout en s'efforçant souvent d'en minimiser l'importance, la réalité fait qu'elles concourent aux notes-moyennes des différentes disciplines et finalement conditionnent la promotion.

Devant le pouvoir pris par la note, on peut s'étonner que ni les autorités, ni surtout les responsables de la formation des maîtres n'aient guère songé à définir et à proposer des principes de cotation. Après avoir arrêté une échelle de notes, trouvé des équivalents verbaux aux degrés numériques, ils se sont contentés le plus souvent de fixer un seuil de suffisance (situé presque toujours au-dessus de la valeur centrale, comme si ne pouvaient réussir que ceux qui dépassaient la moyenne). Ils n'ont donné aux enseignants aucune directive, ne leur ont suggéré aucune méthode de cotation; les maîtres ont toujours été libres d'appliquer le mode de faire qui leur paraissait le plus adéquat. Leurs souvenirs du temps où ils étaient élèves, l'expérience acquise avec les années, des exigences morales ou encore des a priori les ont seuls guidés. Aussi n'est-il pas étonnant que la valeur et le sens des notes varient d'un maître à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'un établissement à l'autre.

Après un siècle d'école obligatoire, on constate dans la manière de coter tantôt des habitudes que rien ne justifie, tantôt des libertés ou des exigences dont les résultats sont aussi redoutables qu'imprévisibles.

La note prétend donner des informations et formuler un verdict sur une réalité précise: le rendement à une tâche scolaire. Or, la diversité des modes de cotation fait que la note souffre d'une série de maladies qui modifient l'information fournie. Ce que nous savons des notes de l'école secondaire vaudoise met en évidence une faiblesse importante: à long terme (plus de trois ans) leur validité est faible (en moyenne .40 chez les filles et 52 chez les garçons).

Notre information prend sa source dans l'étude des résultats des élèves admis dans les collèges secondaires de la région lausannoise entre 1957 et 1961, 1963 et 1969 (de 100 à 400 sujets). Les notes étudiées sont celles:

- de la 3<sup>e</sup> année primaire (qui précède l'entrée au collège);
- de l'examen d'admission, (connaissances scolaires);
- des épreuves d'aptitudes intellectuelles, (admission et CO II);
- de la scolarité secondaire.

## **1. Structure de l'Ecole secondaire vaudoise**

A 10 ans, au terme des trois premières années de la scolarité obligatoire, ou à 11 ans, à la fin de la quatrième année primaire, les élèves qui le veulent se présentent à un examen d'admission. Celui-ci comporte des épreuves de connaissances scolaires et d'aptitudes intellectuelles. Ainsi l'Ecole secondaire vaudoise accueille, chaque année approximativement, le 40% de la population scolaire de 10 ans. Les élèves admis, groupés en classes mixtes, suivent, pendant les deux premières années, le cycle d'orientation (CO I et CO II). Le français (deux notes), l'allemand, l'arithmétique, l'histoire, la géographie et les sciences naturelles constituent le premier groupe qui détermine la promotion. Au cours du CO II, les élèves subissent des épreuves d'aptitudes. Avant la fin de la deuxième année (CO II), les maîtres de chaque classe proposent pour tous leurs élèves un conseil d'orienta-



tion. Celui-ci résulte de la synthèse des éléments d'information cités ci-dessus et des observations faites par l'ensemble des maîtres sur le comportement, sur les capacités des élèves et sur le milieu familial.

Le maître de classe transmet ce conseil aux parents qui décident du choix de la section (études longues ou études courtes). Les études longues conduisent au gymnase puis au baccalauréat par trois sections: latine, moderne, math-sciences.

Les études courtes conduisent à une école professionnelle: école de commerce, école normale d'instituteurs (-trices) ou à un apprentissage. Notons que ces sections sont réunies dans le même établissement. La fin de la sixième année se marque par l'obtention d'un Certificat d'études secondaires.

## 2. Notes de la 3<sup>e</sup> année primaire

On admet volontiers que le meilleur prédicteur d'une carrière scolaire future est formé de rendements antérieurs. Dans ce cas, il est légitime d'examiner si, au moment de l'admission, il ne serait pas possible de tenir compte des résultats de l'Ecole primaire. Or, ce que l'on sait des notes scolaires montre qu'il n'est jamais possible de les utiliser telles qu'elles ont été données par les maîtres. Les résultats cotés ne sont pas comparables d'un instituteur à une institutrice ou même généralement d'un instituteur à l'autre.

Il existe, par exemple, certains enseignants hommes qui ont tendance à être plus indulgents pour une fille que pour un garçon. La distribution de chaque maître diffère de celle de son collègue par la moyenne et par l'indice de dispersion. Une preuve de ces affirmations se trouve dans la valeur et la large dispersion des moyennes de classes. La moyenne générale varie effectivement entre 7 et 9,6 chez les filles et entre 6,6 et 9,8 chez les garçons (Lausanne 1962-1969).

Pour cette même période et pour l'ensemble du Canton de Vaud, la moyenne des moyennes générales des classes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année est de 8,7 respectivement de 8,2.

A cette cause de variation due au maître s'ajoute encore celle due à la classe. Rarement comparables, les classes sont souvent constituées d'élèves groupés pour des raisons plus administratives que pédagogiques. Dès lors, et bien qu'il s'en défende souvent, le maître adapte ses notes aux possibilités de ses élèves. Celles-ci, variant d'une classe à l'autre, d'un quartier à l'autre, font nécessairement que les notes ne sont plus comparables.

### 2.1. L'écart à la moyenne primaire (EMP)

Pour tenter de neutraliser l'équation personnelle maître ou classe, on utilise l'écart négatif, nul ou positif existant entre la moyenne de l'élève et la moyenne de la classe. C'est l'écart à la moyenne primaire, expression qui ultérieurement sera souvent désignée par EMP.

Soit, par exemple, une moyenne de classe de 7,1. Si la moyenne de l'élève A est de 6,1 nous disons que A a un EMP de -10; si l'élève B a une moyenne de 7,1, son EMP est de zéro et finalement, si C a une moyenne de 8,6, son EMP est de +15.

L'écart à la moyenne exprime la distance entre une note et le résultat de la classe. On supprime ainsi l'influence du maître sur la cotation, mais on laisse subsister les différences qui existent d'une classe à l'autre. Nous savons que certains maîtres n'utilisent jamais toute l'échelle de notes, alors qu'il en est d'autres qui ont le souci de bien discriminer leurs élèves et ceux-là s'efforcent d'avoir une large dispersion de leurs notes. Il en résulte que chez les premiers, la distribution de l'EMP est courte, alors qu'elle est plus ample chez les seconds. Une faible dispersion de l'écart à la moyenne primaire provient d'une tout aussi faible dispersion des notes mises par l'instituteur. Cela a pour conséquence de diminuer le pouvoir discriminant de la note et de l'EMP. Au moment de l'examen d'admission, les élèves provenant de classes dont les notes sont peu dispersées paraissent faibles comparés à un groupe plus nombreux; mais par des examens objectifs, ces élèves issus d'une classe homogène se tirent aisément d'affaire et on les voit réussir quel que soit leur EMP (valeur négative exceptée). Ceux des candidats provenant d'une classe inhomogène peuvent avoir des EMP très élevés. Dans l'ensemble des candidats, ils figurent en tête, mais leur réussite est incertaine à tel point qu'il n'est pas rare de les voir échouer les examens.

L'étude de l'EMP montre principalement:

- Les risques d'échecs, tant à l'admission que pendant la scolarité, que courent les élèves dont l'EMP est inférieur à la moyenne de l'ensemble des candidats (8 chez les filles; 6 chez les garçons). Si l'EMP est négatif, les chances de réussite sont pratiquement nulles.
- La concordance relativement bonne que l'on rencontre entre un EMP élevé et la réussite en section gymnasiale (études longues).
- La valeur pronostique limitée dans le temps de l'EMP dont la corrélation avec les notes-moyennes annuelles n'offre d'intérêt que pendant 2 à 3 ans.

### 3. Le problème de l'examen

Les candidats à l'examen d'admission aux Collèges secondaires vaudois subissent 5 épreuves de connaissances scolaires: orthographe, connaissance de la langue, compréhension de texte, technique de calcul, raisonnement arithmétique. Tout élève qui obtient une somme minimale de points à l'ensemble de la batterie est admis. Ce type d'examen comporte une série de difficultés majeures.

Le fait d'utiliser les mêmes épreuves pour l'ensemble du canton ne saurait satisfaire chacun. En effet, les conditions à remplir sont difficilement conciliables et parfois contradictoires.

Les collèges à faibles effectifs souhaiteraient disposer d'une batterie ne dépassant pas trop les possibilités de leurs candidats et composée d'épreuves semblables à celles qu'utilise l'Ecole primaire. Les collèges à grands effectifs voudraient pouvoir opérer, particulièrement dans le groupe moyennement doué la sélection la plus exacte, ce qui suppose que l'on puisse créer une discrimination des candidats à l'aide d'épreuves capables d'établir une dispersion assez vaste. Cela



implique, en outre, qu'elles comptent un assez grand nombre d'items, les uns faciles, les autres plus difficiles et que ne réussissent que les bons élèves.

Ceux qui désirent des épreuves analogues à celles de l'Ecole primaire s'élèvent contre certains items qu'ils estiment particulièrement difficiles et craignent que de trop longues épreuves paralysent ou découragent une catégorie d'élèves, augmentant ainsi le nombre des échecs.

Finalement, chacun souhaite donner à l'examen une valeur prédictive et pouvoir l'améliorer avec les années.

L'examen de connaissances scolaires prédit mieux la réussite ultérieure que l'écart à la moyenne primaire (EMP); néanmoins la valeur prédictive diminue avec le temps, plus rapidement chez les filles que chez les garçons; au bout de trois à quatre ans, elle n'offre d'intérêt que chez les garçons.

L'étude des poids respectifs des épreuves dans les résultats à l'ensemble d'une batterie permet de prétendre que:

- l'écart-type et la moyenne des notes de chaque épreuve jouent un rôle important dans la constitution de la somme des points obtenue par chaque élève à l'ensemble de la batterie;
- les épreuves doivent compter un nombre assez grand d'items pour que les notes, dans toutes les épreuves, se distribuent d'un bout à l'autre de l'échelle; de cette manière, d'une part on obtiendra une meilleure différenciation des élèves et d'autre part on évitera que certaines compensations de notes ne provoquent une augmentation du nombre des échecs.

#### **4. Importance des notes mises pendant la scolarité secondaire**

Tout au long des six années du collège, l'activité des élèves est sanctionnée par des notes; les maîtres peuvent ainsi établir, chaque trimestre, une note-moyenne par discipline. Tout élève qui obtient, entre les notes-moyennes trimestrielles ou semestrielles, une moyenne minimale de six sur dix pour l'ensemble des matières des groupes de promotion est promu dans la classe supérieure. La promotion a ainsi un caractère quasi automatique pour la plupart des élèves; elle n'est remise en question que si la moyenne, tout en étant insuffisante, est proche du minimum requis. La conférence des maîtres, après discussion et tenant compte des circonstances particulières à chaque cas, accorde ou refuse la promotion. Ce mode de faire donne aux notes-moyennes, et par conséquent aux notes elles-mêmes, une importance d'autant plus grande que la réussite ou l'échec dépend finalement d'elles.

La validité des notes-moyennes fournit les renseignements suivants:

- les coefficients perdent de la valeur avec le temps quelle que soit la note-moyenne annuelle prise comme point de départ.
- les corrélations les plus élevées s'observent entre deux années consécutives (.65 à .79 chez les filles; .69 à .84 chez les garçons).

La plus faible de toutes ces corrélations s'observe entre les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. Il est bon de rappeler que la troisième année marque le début d'un enseignement spécialisé et qu'à partir de cette classe le premier groupe de promotion est constitué uniquement des disciplines principales: langues et mathématiques. L'abaissement du coefficient pourrait provenir du fait que pendant le cycle d'orientation le classement établi par les notes se fonde sur la totalité des disciplines et qu'en 3<sup>e</sup> année la disparition de matières comme la géographie et les sciences naturelles contribue à modifier le classement.

- si la distance qui sépare deux moyennes annuelles atteint ou dépasse deux ans, la corrélation diminue rapidement.

## **5. Les épreuves d'aptitudes intellectuelles**

Les batteries d'aptitudes, celle de l'examen d'admission comme celle du CO II, comprennent deux types d'épreuves: les unes verbales, les autres non verbales.

Aucune expérience d'examen collectif et généralisé d'aptitudes n'avait été faite dans le canton de Vaud avant 1955. Les auteurs de ces batteries ont donc dû adapter ou créer des épreuves qui tiennent compte des conditions de l'Ecole secondaire vaudoise, de l'âge des élèves et de la nouvelle structure qui allait être mise en place dès 1957. Par des essais, par des expériences dans les classes supérieures des collèges ou du gymnase, classes constituées d'élèves orientés selon l'ancien système, ils se sont efforcés de mettre au point des épreuves permettant une sélection plus judicieuse à l'admission et, au cycle d'orientation, la mise en évidence des pouvoirs de manière à limiter, dans la mesure du possible, les erreurs d'orientation.

Les corrélations entre les notes aux épreuves d'aptitudes et les notes-moyennes annuelles montrent:

- une différence marquée entre filles et garçons, différence souvent en faveur de ces derniers;
- une baisse des coefficients avec le temps;
- de sensibles différences entre les volées.

La différence entre les filles et les garçons, comme la baisse des coefficients avec le temps confirment ce qui a été relevé à propos de l'EMP, de l'examen, ou encore des moyennes annuelles. En revanche, les fortes différences observées entre les volées posent un délicat problème d'interprétation. D'une année à l'autre, les aptitudes des élèves fluctuent-elles? Les maîtres varient-ils dans leurs exigences et dans la cotation? Certains élèves, en nombre variable selon les années, éprouvent-ils des difficultés à s'adapter aux examens? L'interaction du rythme ou des capacités d'apprentissage et du climat de classe ont-ils une action décisive sur le rendement?

Ce que l'on sait aujourd'hui de l'évolution scolaire des enfants et des adolescents montre qu'elle dépend de divers facteurs: d'un élève à l'autre, le rythme d'apprentissage ne varie pas seulement à cause de capacités différentes, mais encore en fonction du climat affectif qui



règne dans les classes et des motivations plus ou moins fortes qui en résultent. L'intérêt qu'un maître suscite ou, au contraire, l'apathie que tel autre entretient font que les élèves de la première classe vont travailler et se développer tandis que ceux de la seconde vont stagner ou régresser. Si les aptitudes ne sont pas immuables, mais fonction des apprentissages, la baisse des corrélations relevée ci-dessus ne serait qu'une conséquence des différences dans les rythmes et dans les capacités d'apprentissage.

Une école fondée exclusivement sur les aptitudes ne serait probablement ni stimulante ni bénéfique pour tous les élèves. Elle risquerait d'éliminer ceux qui éprouvent quelque peine à s'adapter à des situations nouvelles, mais qui parviennent à compenser cette difficulté par une plus studieuse mémorisation et une plus grande application. Or l'école, tout au moins dans les degrés élémentaires, doit amener chacun à apprendre ce qu'il peut et ne saurait éliminer ceux que certaines inaptitudes conduiraient à l'échec. Bien au contraire, son rôle consiste à communiquer à ses élèves le maximum de moyens qui leur permettront de tirer parti soit de leurs aptitudes, soit de leurs capacités à apprendre. Dans les structures actuelles, sa politique est ambiguë en ce sens qu'elle doit promouvoir le maximum d'élèves dont les pouvoirs sont hétérogènes, alors que ses méthodes sont surtout destinées à des classes homogènes. Force lui est donc de tenir compte des individus chez qui le niveau d'apprentissage ne dépasse guère celui de la mémorisation des techniques.

## 6. Conclusion

Les corrélations entre les différents prédicteurs et les notes-moyennes annuelles mettent en évidence les faits suivants:

1. Tous les prédicteurs subissent une dégradation sérieuse avec le temps (passage de .70 à .35). Cet effritement ne semble dépendre ni des épreuves utilisées ni des populations examinées.
2. A six ans de distance, les validités très faibles diffèrent à peine les unes des autres et ne dépassent qu'exceptionnellement .50.
3. A court terme (2 à 3 ans), la note-moyenne annuelle du premier groupe est le meilleur prédicteur.

Les maîtres demandent à la note de leur fournir, à part l'aspect moral, récompense, sanction, trois types d'information: des renseignements sur le passé, sur le présent et sur le futur de l'activité scolaire de leurs élèves. Dans la pratique actuelle, au cours d'une période déterminée (trimestre ou semestre), l'évaluation peut être de l'un ou l'autre de ces types. La somme des notes qui en résulte fournit la note-moyenne. Or, celle-ci résulte de la fusion, en un seul indice, de renseignements de nature différente. D'une part le contenu d'une interrogation dépend du but que l'on se donne et, d'autre part, des notes numériquement égales n'ont pas le même sens selon qu'elles renseignent sur le passé, sur le présent ou sur l'avenir d'un élève.

Quelle est la finalité de l'évaluation? De quoi veut-on tenir compte, des capacités d'adaptation, du développement, du résultat d'un apprentissage ou des aptitudes?



Etant donné la variabilité de l'être humain et la labilité plus grande encore des enfants sensibles à tous les facteurs extérieurs, spécialement ceux d'ordre affectif, il est probable que la capacité d'adaptation varie d'un individu à l'autre. Rapide pour les uns, lente pour les autres, elle ne se réalise pas ou trop tardivement pour certains.

N'importe quel maître remarque chez ses élèves des différences très sensibles dans le rythme et dans l'efficacité d'un apprentissage. Des élèves apprennent rapidement et bien; certains lentement et après de multiples explications et de fréquentes répétitions; d'autres encore ne dépassent jamais un stade partiel de la connaissance.

La faculté d'apprendre dépend encore de l'état de santé, de la stimulation, de la situation affective de l'élève et peut-être du niveau socio-culturel de la famille.

Dans l'état actuel de l'enseignement, les maîtres consacrent à un apprentissage un temps déterminé, non par les capacités d'apprentissage de leurs élèves, mais par l'image qu'ils se font de la facilité de la matière à enseigner. Pour certains élèves, ce temps coïncide avec leur propre temps d'apprentissage, mais pour combien d'autres cette période ne correspond-elle qu'à une initiation, à une première étude?

Quelle est l'influence d'un apprentissage inachevé sur les coefficients de corrélation? Comment varient-ils en fonction de la marche vers la maîtrise? Plus la situation de comparaison est éloignée dans le temps de la situation initiale, plus les élèves tendent vers la maîtrise et plus leur comportement se modifie. Au début, les rendements sont largement dispersés; à la fin, leur variabilité diminue et pourrait même, à la limite, tendre vers zéro. Il faut donc s'attendre à une dégradation des corrélations.

Pendant les trois premières années, si les coefficients diminuent, ils conservent néanmoins quelque valeur; mais à la fin de la troisième année, une brusque cassure dans le profil traduit un effondrement subit. Les rendements scolaires, tout en étant assez semblables entre deux années consécutives, se révèlent instables à plus longue échéance. Ces fluctuations traduisent le fait que l'école n'a probablement pas, d'un degré à l'autre, utilisé les mêmes aptitudes.

Dès que l'enseignement a pour cadre des sections spécialisées, la matière à assimiler devient plus abstraite, les techniques cèdent peu à peu la place aux applications et cela entraînerait pour de nombreux élèves des difficultés grandissantes. Celles-ci ont un retentissement d'autant plus important que cette période coïncide avec le moment de la puberté qui modifie les motivations; pour certains, elle provoque même une véritable mutation dans leur caractère, dans leurs ambitions, dans leur manière de travailler. Les rendements en subissent le contre-coup. De plus, si le niveau d'exigence et la cotation ne sont pas adaptés aux possibilités des élèves, mais à l'image que le maître s'en fait, l'interaction de ces facteurs bouleverse (de manière pas nécessairement durable), le classement qu'a créé la moyenne de la première année. Les rendements scolaires s'effritent ou se développent de manière anarchique, les corrélations baissent.

Plus on avance dans la scolarité secondaire, plus les aptitudes auxquelles celle-ci fait appel diffèrent de celles mises en évidence à

10 ans et à 12 ans. En effet, entre 10 et 16 ans, l'apport de l'école, ce qu'elle enseigne, ce qu'elle exerce s'est modifié. Par conséquent, si les « aptitudes sont bien la résultante des apprentissages antérieurs » (Cardinet 1969), il est naturel qu'elles apparaissent comme différentes aux divers moments de la scolarité.

En conclusion, si l'on veut augmenter la prédictivité des notes, il importe de définir la finalité de l'évaluation. Veut-elle juger les acquisitions passées ou l'augmentation du savoir? La faculté d'utiliser ses connaissances ou la modification d'un comportement affectif? Quel que soit son but, la cotation est étroitement liée aux objectifs de l'enseignement. Et quand bien même ceux-ci sont définis, il reste encore à décider du genre d'information que la note doit recouvrir: activité passée, présente ou future.

Cependant la tâche est lourde car l'évaluation dépend non seulement d'une finalité, mais encore de la manière dont les enfants réagissent à l'enseignement. Des élèves à faibles aptitudes, dotés de qualités de caractère — ambition, persévérance, régularité dans l'effort, envie de bien faire — qui leur permettent un travail régulier et répétitif, ont souvent une bonne capacité de mémorisation. Ils apprennent bien une règle de grammaire par exemple; ils la restituent correctement, mais ce n'est que du psittacisme. Dès qu'il s'agit d'appliquer cette règle, ils sont incapables d'un travail logique de transformation, d'interprétation. Ils sont bons photographes, mais de très mauvais peintres, aucun transfert ne s'est réalisé chez eux. De tels élèves se maintiennent à l'école secondaire à force de travail, mais souvent au détriment du développement harmonieux de leur affectivité. Et certains d'entre eux échouent quand mémoire et travail ne suffisent plus pour dominer un apprentissage.

D'autres élèves ont des aptitudes normales ou élevées, mais sont dépourvus des qualités de caractère que nous soulignons plus haut. Tant qu'il s'agit de rendre une connaissance, ils sont en état d'infériorité. Mais est-il question d'appliquer une règle (qu'ils sont souvent dans l'incapacité d'énoncer), on les voit se livrer à une analyse quasi instantanée du problème et trouver la bonne solution grâce à une intuition particulière ou à une démarche mystérieuse de l'esprit.

La difficulté qu'éprouvent certains élèves à se soumettre à une discipline de travail est propre aux caractères instables. Si l'éducation parvient à les doter des qualités de caractère que nous relevons ci-dessus, ils parviennent à réussir leur scolarité, sinon ils grossissent les rangs des échoués.

Ces remarques font nettement ressortir que la prévision ne semble possible que pour les sujets dotés à la fois d'aptitudes et de qualités de caractère, et encore à la condition qu'évaluation et cotation soient aussi bien définies que faire se peut.

CHARLY PFISTER

Directeur du Centre vaudois de recherches  
pédagogiques

*Né en 1919, Charly Pfister est licencié ès sciences, docteur ès lettres (thèse sur la validité de la note scolaire). Successivement maître de mathématiques et de sciences au*



*Collège secondaire d'Aubonne, à l'Ecole supérieure de jeunes filles de Lausanne et au Collège secondaire du Belvédère à Lausanne. Collaborateur du Centre de recherches psychopédagogiques de l'enseignement secondaire à temps partiel de 1954 à 1970, puis à temps complet. Actuellement directeur du Centre vaudois de recherches pédagogiques.*

### Bibliographie sommaire

Cardinet J., *Dépasser la sélection scolaire*, Greti, Lausanne, 1965.

Landsheere de G., *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, Nathan, Paris, 1971.

Pfister C., *La validité de la note scolaire*, Lang, Berne et Francfort-sur-le-Main, 1975.

Pieron H., *Examen et docimologie*, PUF, Paris, 1963.