

Évolution des notes scolaires entre le collège et le lycée Interprétations et enjeux

Philippe Chartier

Volume 33, Number 3, 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024891ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024891ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartier, P. (2010). Évolution des notes scolaires entre le collège et le lycée : interprétations et enjeux. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 55–73. <https://doi.org/10.7202/1024891ar>

Article abstract

A frequent representation seems to exist concerning the existence of an “automatic” fall of the marks between the final class of the secondary school and the first class of the high school. But what does really happen ? We undertook a research on this point starting from a sample of 494 pupils. The results show that there is indeed a significant average fall, about 2 points (on 20) on our sample, but this one is variable according to school discipline and pupils. The importance of this fall questions us on the degree of coherence between the evaluation practices (and teaching practices) of the teachers of these two school levels.

Évolution des notes scolaires entre le collège et le lycée : interprétations et enjeux

Philippe Chartier
INETOP/CNAM

MOTS CLÉS: Évaluation scolaire, fiabilité, transition 3^e/2^e

Une représentation fréquente semble exister concernant l'existence d'une baisse « automatique » des notes entre la classe de 3^e et la classe de 2^e. Mais qu'en est-il réellement? Nous avons mené une recherche sur ce point à partir d'un échantillon de 494 élèves. Les résultats montrent qu'il existe effectivement une baisse moyenne importante, de l'ordre de deux points sur notre échantillon, mais celle-ci est variable selon les disciplines scolaires et selon les élèves. L'importance de cette baisse, et sa variabilité, peuvent nous amener à nous interroger sur le degré de cohérence entre les pratiques évaluatives (et pédagogiques) des enseignants de ces deux niveaux scolaires.

KEY WORDS: School assessment, reliability, transition 3^e/2^e

A frequent representation seems to exist concerning the existence of an "automatic" fall of the marks between the final class of the secondary school and the first class of the high school. But what does really happen? We undertook a research on this point starting from a sample of 494 pupils. The results show that there is indeed a significant average fall, about 2 points (on 20) on our sample, but this one is variable according to school discipline and pupils. The importance of this fall questions us on the degree of coherence between the evaluation practices (and teaching practices) of the teachers of these two school levels.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, fiabilidade, transição 9.º/10.º

Parece existir uma representação frequente relativamente à existência de uma descida « automática » das notas entre o último ano do ensino básico (9.º) e o primeiro ano do ensino secundário (10.º). Mas o que é que realmente acontece? Levámos a cabo uma investigação sobre esta questão a partir de uma amostra de 494 alunos. Os resultados mostram que existe efectivamente uma descida média importante, na ordem dos dois pontos na nossa amostra, mas que é variável segundo as disciplinas escolares e segundo os alunos. A importância desta descida, e a sua variabilidade, podem levar-nos a perguntar sobre o grau de coerência entre as práticas avaliativas (e pedagógicas) dos professores destes dois níveis de ensino.

Introduction

Une représentation largement partagée par les enseignants, les élèves mais aussi les parents, concerne l'existence d'une baisse « automatique » des notes entre la classe de 3^e (dernière année du collège) et la classe de 2^e (première année du lycée). Avant d'aborder cette question, il est nécessaire d'apporter quelques renseignements pour les lecteurs peu familiers au système scolaire français. La classe de 3^e, dernière année du collège, et pour laquelle les élèves sont théoriquement dans leur quinzième année, est une classe charnière, un palier d'orientation. À l'issue de cette classe, les élèves poursuivent leur scolarité soit dans la voie générale (ici la classe de 2^e), soit dans la voie professionnelle (études plus courtes). Dans cet article, nous nous intéresserons uniquement aux élèves de 3^e qui ont obtenu le passage en 2^e générale. À la fin de l'année de 2^e, il y a un second palier d'orientation : les élèves doivent choisir leur spécialité de baccalauréat ou, en cas de trop faible niveau, redoubler ou choisir une filière professionnelle. Le passage de la classe de 3^e à la classe de 2^e est donc une réelle transition, marquée par des changements importants – établissement scolaire (quelquefois situé dans une autre ville), composition de la classe, enseignants, etc. – mais également des changements en termes pédagogiques : type d'enseignement, critères d'évaluation et autres (Colomb, 1993 ; Duru-Bellat & Jarousse, 1993).

Qu'en est-il réellement de cette baisse supposée des notes entre ces deux classes ? Des données précises, chiffrées, semblent assez rares sur ce point. On peut remarquer d'ailleurs que les recherches concernant les évolutions de notes entre différents niveaux scolaires, et plus globalement les recherches portant sur la validité prédictive de la notation scolaire, ne sont pas très fréquentes.

Pourtant, la cohérence de la notation, et son pouvoir prédictif, représente sans doute l'un des fondements du système éducatif français. Rappelons que nombre de décisions et de procédures (passage de classe, orientation, sélection, examens et concours, etc.) reposent en totalité, ou en grande partie, sur les notes scolaires, alors qu'elles comportent, comme nous allons le rappeler, une part parfois importante de subjectivité.

Dans cet article, il s'agit d'analyser plus particulièrement les liaisons entre les notes obtenues en classe de 3^e de collège et les notes obtenues l'année suivante, par les mêmes élèves, en classe de 2^e de lycée. Mais avant d'aborder notre recherche, nous présenterons, sans pouvoir être exhaustif, les principales approches relatives à l'analyse de la fiabilité des évaluations scolaires avant d'aborder les caractéristiques de cette transition.

Recherches sur les notes scolaires

Leur fiabilité a été remise en question dès la première moitié du xx^e siècle par les recherches de docimologie (Piéron, 1963). C'est Piéron qui propose ce cadre conceptuel, la docimologie, pour rendre compte des travaux menés sur l'analyse de la fiabilité de la notation. Dès les premières recherches, on observe une part importante de subjectivité dans l'évaluation. Par exemple, lors de multicorrections¹ de copies, la règle générale n'est pas d'observer des notes identiques (comme on aurait pu le croire) mais au contraire, c'est d'observer des divergences entre correcteurs, avec parfois des écarts importants. Ainsi, lors de la correction d'une même copie de philosophie en 1953 par 30 professeurs, les notes varient de 6 à 14 sur 20 selon le correcteur (Piéron, 1963, p. 45). Ce phénomène de divergence entre correcteurs, retrouvé dans de nombreuses recherches, est si important que Piéron résumait ainsi la situation en 1963, en des termes sans doute un peu provocateurs : « [...] pour prédire la note d'un candidat, il vaut mieux connaître son examinateur que lui même ! » (Piéron, 1963, p. 24.) Ces fluctuations dans la notation d'une même copie en fonction du correcteur ont été retrouvées par Merle (1996), et concernent plus globalement l'ensemble des disciplines et des niveaux scolaires, aussi bien pour les épreuves écrites que pour les épreuves orales (voir également Bacher, 1973 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Chartier, 2005a ; Merle, 1996 ; Piéron, 1963 ; Piéron & Reuchlin, 1958). Mais ces constats, parfois anciens, sont toujours d'actualité, comme peuvent en témoigner les résultats plus récents observés sur des copies de baccalauréat (Suchaut, 2008).

Pour tenter de comprendre les causes de ces divergences entre évaluateurs, plusieurs propositions théoriques vont apparaître dans la seconde moitié du xx^e siècle. Nous ne prendrons que quelques exemples qui nous semblent les plus pertinents par rapport à notre problématique.

Autour des années 1970, Noizet et Caverni vont mener un ensemble de recherches basées sur une approche cognitive de la conduite d'évaluation (Noizet & Caverni, 1978). Ces auteurs proposent un modèle théorique de

l'activité d'évaluation formalisée comme un processus interne (cognitif) de comparaison entre une production (la copie à corriger) et un modèle de référence préalablement défini. Dans la construction de ce modèle de référence vont intervenir différentes données sur l'élève, données dont l'évaluateur peut disposer avant même son activité de correction, par exemple : le niveau supposé de l'élève, son origine scolaire, son origine sociale, etc. Ces données *a priori* vont alors être la source d'un certain niveau d'attente qui va intervenir directement dans le processus de correction de la copie : « Ces attentes suscitées par une représentation se traduisent par une attitude dans le recueil des indices : l'évaluateur ne lit pas la copie de la même façon, ne prête pas attention aux mêmes éléments, ne recherche pas et ne recueille pas les mêmes indices suivant qu'il a telle attente ou telle autre attente. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 97.) Cet effet d'attente se traduit par cette attitude sélective dans la prise en compte de l'information présente dans la copie : par exemple, une copie présentée comme ayant été réalisée par un « bon » élève aura une meilleure note que lorsque cette même copie est présentée comme étant le travail réalisé par un élève « médiocre ».

Dans les années 1990, une approche de type sociologique sera proposée par Merle (1996 et 1998a). Cet auteur introduit la notion d'arrangement évaluatif pour caractériser le processus d'évaluation scolaire. En effet, selon lui, la note ne reflète qu'imparfaitement le niveau des élèves car les objectifs de l'évaluation sont multiples et dépassent le simple constat du niveau des élèves : « Les notes scolaires deviennent un motif de la mobilisation des élèves, un moyen de paix scolaire dans et hors de la classe, et aussi une dimension majeure de l'autorité du professeur qui dispose, plus ou moins consciemment, d'une certaine marge de manœuvre lorsqu'il accorde ou non une reconnaissance scolaire par la note » (Merle, 1998b, p. 14). Cette approche de l'évaluation, qui se distingue de l'approche docimologique qui n'abordait l'évaluation scolaire que sous l'angle de la mesure, permet donc de mieux comprendre certaines causes de divergences entre enseignants et certains phénomènes d'écart entre le niveau réel de l'élève et la note qu'il obtient. Plus globalement est aussi posée ici la problématique de la fiabilité du contrôle continu.

Enfin, nous pouvons signaler les interprétations de Antibì (2003) en termes de *constante macabre*, d'un phénomène observé depuis 1947, l'effet Posthumus : le constat qu'un enseignant, quel que soit le niveau initial de sa classe, aura tendance à ajuster le niveau de ses évaluations au niveau des élèves

de sa classe afin d'obtenir une distribution gaussienne des notes (Crahay, 2003). En procédant ainsi, l'enseignant cherche plus à différencier les élèves à l'intérieur d'une classe qu'à évaluer réellement leurs capacités et connaissances en référence à la population des élèves de même niveau scolaire (voir également Piéron, 1963). Au final, et c'est l'interprétation d'Antibi, l'enseignant arrive, quel que soit le niveau réel des élèves d'une classe, à considérer une certaine proportion d'entre eux en échec, c'est la constante macabre : « Ainsi, on peut dire qu'il y a dans notre manière d'évaluer les élèves, une sorte de constante : la proportion de mauvaises notes. » (Antibi, 2003, p. 15.) Et ce phénomène est d'autant plus marqué pour les disciplines qui ont un poids important dans le parcours scolaire des élèves : par exemple, on l'observera plus facilement (en France) dans des disciplines comme les mathématiques que dans des disciplines artistiques... Il y a aura donc toujours, au sein d'une classe, une distinction entre des bons élèves (à notes élevées) et des élèves (considérés comme étant) en échec (à notes plus faibles) même dans le cas de classes d'un très bon niveau. Ce qui explique la tendance suivante, relevée d'ailleurs depuis longtemps (voir, par exemple, Piéron & Reuchlin, 1958) : plus le niveau de la classe est élevé, plus le niveau de sévérité de l'enseignant est important (voir aussi, sur ce point, Pansu, Bressoux, Leonesio & Mezière, 2000 ; Duru, 1986 ; Murat, 1998). Ainsi, dans une étude récente de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) concernant les pratiques d'évaluation, 27 % des enseignants de collège déclarent moduler leur barème de notation en fonction des résultats globaux de la classe (Braxmeyer, Guillaume, Lairez & Levy, 2005). On peut donc relever ici que la note attribuée à un élève va dépendre de ses connaissances ou de ses compétences mais aussi des éléments du contexte, et principalement du niveau de sa classe.

Les différentes recherches que nous venons de présenter illustrent bien, à partir d'approches théoriques différentes, le fait que la notation des élèves dépasse largement la mesure stricte et objective de leur niveau scolaire, et de leurs compétences, car un certain nombre d'autres facteurs vont, ou peuvent, intervenir. Qu'en est-il alors lorsqu'on s'intéresse aux effets d'une transition, comme le passage entre la dernière année du collège (la classe de 3^e) et la première année du lycée (la classe de 2^e) ?

La transition 3^e/2^e

Le passage 3^e/2^e est une réelle transition. C'est l'ensemble du contexte scolaire qui change : pratiques pédagogiques, attentes des enseignants, pratiques évaluatives, etc. Les changements les plus souvent cités par les élèves concernent la charge de travail en heures de cours, le travail personnel, la prise de notes, la taille de l'établissement et la baisse des résultats (Duru-Bellat & Jarousse, 1993). Pour certains élèves, l'écart est si important à l'entrée en 2^e qu'ils ont le sentiment de ne plus rien comprendre à ce nouveau monde. Ainsi, Cohen et Hugon parlent de rupture dans les apprentissages entre ces deux niveaux scolaires, avec, au moins pour certains élèves, une incompréhension des règles régissant ce nouvel univers, et plus particulièrement celles concernant l'évaluation : « Les élèves semblent être mis devant de nouveaux barèmes de notation et sont d'autant plus surpris par leurs notes qu'ils n'établissent aucune continuité avec leur expérience antérieure. [...] Tout se passe comme si les notes en classe de seconde ne validaient plus seulement le travail et l'intérêt manifesté pour le cours mais ne concernaient que la performance évaluée selon des critères obscurs et indépendants du contexte. » (Cohen & Hugon, 1995, p. 60.)

Comme nous l'avons déjà indiqué, les études portant strictement sur l'analyse de l'évolution des notes entre ces deux classes sont très rares. On peut trouver parfois des données dans des études plus larges. Par exemple, dans un rapport sur l'évaluation en fin de collège, on trouve ainsi la référence à une étude qui indique que « dans l'académie de Clermont-Ferrand, les notes de début de seconde sont toujours bien plus basses que celles du brevet des collèges » (Salines & Vrignaud, 2001, p. 57). Mais les auteurs ne nous précisent pas l'ampleur de ces différences. Dans une étude de 1980, Chauveau observe que « ce qui frappe le plus c'est la baisse générale des résultats scolaires en seconde » (p. 118) mais là encore, sans nous donner de données quantitatives. Par contre, il indique que cette baisse est plus ou moins accentuée selon les matières et selon les élèves. Plus récemment, dans une étude exploratoire, nous avons retrouvé des différences assez sensibles entre disciplines scolaires et entre élèves (Chartier, 2005b).

Buts de la recherche

Si les auteurs semblent d'accord sur ce phénomène de baisse des notes, des résultats chiffrés sont trop rares. Pour tenter de combler ce manque, nous avons cherché à évaluer quelles sont les évolutions des notes scolaires dans la phase de transition qui concerne le passage de la classe de 3^e de collège à la classe de 2^e de lycée. Nous formulerons trois grandes hypothèses :

- 1) nous observerons une baisse moyenne de l'ordre de deux à trois points entre la classe de 3^e et la classe de 2^e,
- 2) cette baisse pourra varier selon les disciplines,
- 3) elle pourra également varier selon les élèves.

Méthode

À partir de l'ensemble des élèves de 3^e scolarisés en 2004/2005 dans un district scolaire français², nous avons sélectionné les élèves scolarisés l'année suivante (en 2005/2006) dans une classe de seconde de l'un des trois lycées du district. Nous avons relevé³, pour chaque élève, ses notes en classe de 3^e et ses notes en classe de 2^e. Au final, l'échantillon est composé de 494 élèves (262 filles et 232 garçons).

Les notes⁴ concernent sept disciplines communes aux deux niveaux scolaires : français, mathématiques, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre (SVT), sciences physiques/chimie, langue vivante 1 (avec distinction entre LV1 anglais et LV1 allemand) et éducation physique et sportive (EPS). Précisons que ce sont des notes sur 20 (0 à 20). Nous disposons pour chaque élève de ses notes moyennes dans chaque discipline (notes calculées sur les trois trimestres pour l'année de 3^e et sur les deux premiers trimestres pour l'année de 2^e) et de sa moyenne générale (calculée sur les sept disciplines prises en compte). Nous avons également créé deux scores composites, l'un qualifié de *scientifique* regroupe trois disciplines (sciences de la vie et de la terre, sciences physiques/chimie et mathématiques), l'autre score, *littéraire*, regroupe (avec une logique comparable) trois autres disciplines (français, histoire/géographie⁵ et LV1). Enfin précisons que les écarts « 3-2 » seront calculés en retranchant les notes de 3^e aux notes de 2^e (un écart négatif indique donc une baisse des notes entre les deux niveaux scolaires).

Résultats

Observe-t-on une baisse des notes de l'ordre de deux à trois points ?

Notre hypothèse principale concernait l'existence d'une baisse moyenne de deux à trois points entre les deux niveaux scolaires. Nous avons séparé les élèves ayant comme langue vivante 1⁶ (LV1) anglais de ceux ayant allemand. Les résultats sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1
Moyennes et écarts pour les niveaux 3^e et 2^e

	Moyenne	Écart-type
Moyenne 3 ^e (LV1 anglais)	12,40	2,26
Moyenne 2 ^e (LV1 anglais)	10,50	2,40
Écart « 3-2 » (LV1 anglais)	-1,96	1,37
Moyenne 3 ^e (LV1 allemand)	12,70	2,15
Moyenne 2 ^e (LV1 allemand)	10,50	2,40
Écart « 3-2 » (LV1 allemand)	-2,23	1,20

Nous observons sur notre échantillon une baisse moyenne de l'ordre de deux points pour les élèves de LV1 « anglais » (écart moyen « 3-2 » de -1,96 ; $t = 24,4$; $p \leq 0,001$) et de plus de deux points pour les élèves LV1 « allemand » (écart moyen « 3-2 » de -2,23 ; $t = 10,9$; $p \leq 0,001$). Compte tenu de l'effectif faible des élèves LV1 allemand ($N = 52$) il faut considérer ces derniers chiffres avec prudence. Quelle que soit la LV1, le constat confirme notre hypothèse : on observe bien, en moyenne, une baisse des notes d'environ deux points (sur la moyenne scolaire) entre la classe de 3^e et la classe de 2^e.

Cette baisse varie-t-elle selon les disciplines ?

Nous nous attendons à observer des différences dans l'« écart 3-2 » selon les matières scolaires. Le tableau suivant nous indique les écarts moyens observés sur les huit disciplines.

Tableau 2
Moyennes, écart-types et écarts «3-2» selon les disciplines scolaires

	Moyenne 3 ^e	Écart-type 3 ^e	Moyenne 2 ^e	Écart-type 2 ^e	Écart «3-2»
Français	12,3	2,2	10,5	2,6	-1,8
Hist.-Géographie	12,5	2,4	10,9	2,6	-1,6
Anglais	12,7	3,0	10,5	3,6	-2,2
Allemand	11,7	3,3	10,3	3,8	-1,4
Mathématiques	12,3	3,3	10,0	3,4	-2,3
Physique/chimie	12,7	2,9	10,4	3,0	-2,3
SVT	12,3	3,0	10,6	2,6	-1,7
EPS	13,8	2,1	12,9	2,2	-0,9

Remarques : Toutes les différences intradisciplines entre 3^e et 2^e sont significatives à $p \leq 0,001$ (pour l'EPS à 0,05).

Les écarts moyens «3-2» varient bien selon les disciplines : de moins d'un point en EPS (-0,90) à plus de deux points dans certains matières scientifiques (-2,3 en mathématiques et en physique) avec des valeurs autour de -1,7 pour le français et l'histoire-géographie. Même si le phénomène moyen de baisse est observé dans toutes les disciplines, son ampleur peut donc varier en fonction de celles-ci.

L'EPS semble assez atypique ici avec la baisse la plus faible. Deux explications pourraient être avancées :

- 1) il existe dans cette discipline une réflexion assez développée sur les pratiques évaluatives,
- 2) c'est une matière qui n'a que peu d'impact sur les décisions d'orientation et de ce fait serait moins sensible aux effets d'une « constante macabre ».

On peut remarquer que les disciplines littéraires semblent présenter, en moyenne, des écarts «3-2» plus faibles que les matières scientifiques. Pour préciser cette impression, nous pouvons observer ce qu'il en est pour ce qu'il en est pour nos deux scores composites : *littéraire* et *scientifique* (voir tableau 3).

Tableau 3
Moyennes et écarts des scores composites littéraire et scientifique

Scores composites	Moyenne 3 ^e	Écart-type 3 ^e	Moyenne 2 ^e	Écart-type 2 ^e	Écart «3-2»
<i>Littéraire</i>					
LV1 anglais	12,4	2,2	10,6	2,6	-1,8
<i>Littéraire</i>					
LV1 allemand	12,2	2,3	10,6	2,4	-1,6
<i>Scientifique</i>	12,5	2,7	10,3	2,7	-2,2

On observe bien un écart moyen «3-2» plus important pour les disciplines scientifiques par rapport aux disciplines littéraires (différence significative : $t = 7,97$; $p \leq 0,001$). Deux pistes explicatives peuvent être avancées :

- 1) dans les disciplines scientifiques les différences d'enseignement (pédagogie, critères d'évaluation, etc.) entre ces deux classes pourraient être plus importantes que dans les disciplines littéraires (Colomb, 1993),
- 2) l'orientation en fin de 2^e vers la filière d'excellence en France (la filière scientifique) va reposer essentiellement sur les résultats des élèves dans ces disciplines scientifiques, ce qui peut accentuer le phénomène de type constante macabre, aboutissant à une baisse plus importante des notes dans ces matières.

Qu'en est-il maintenant des différences entre élèves ? C'est l'objet de l'interrogation suivante.

Cette baisse varie-t-elle selon les élèves ?

Pour répondre à cette question nous pouvons analyser plusieurs indicateurs : les valeurs minimales et maximales des écarts, la valeur moyenne, l'écart type, etc. La dernière colonne du tableau 4 nous indique les valeurs de dispersion (écart-type) des écarts «3-2» pour chaque discipline. On peut observer que ces valeurs sont loin d'être nulles⁷ et sont comprises globalement entre deux et trois points, ce qui témoigne déjà d'une variabilité entre élèves assez élevée. C'est cette variation interélèves que nous allons maintenant détailler à partir des autres données de ce tableau.

Tableau 4
Variations interindividuelles dans les écarts «3-2»

	Écart maximum observé	Écart minimum observé	Écart moyen	Écart-type de l'écart «3-2»
Français	-8,05	5,05	-1,8	2,1
Hist.-Géographie	-7,80	5,70	-1,6	2,1
Anglais	-10,50	7,70	-2,2	3,1
Allemand	-9,40	10,80	-1,4	3,4
Mathématiques	-10,20	7,97	-2,3	2,8
Physique/chimie	-11,50	10,80	-2,3	2,6
SVT	-9,00	8,90	-1,7	2,8
EPS	-6,60	5,10	0,9	2,1

Une lecture globale du tableau confirme ce que nous venons d'évoquer, tous les élèves ne se comportent pas de manière identique : certains accusent des baisses considérables (par exemple, jusqu'à -11 points en physique-chimie, -10 points en mathématiques...) tandis que d'autres élèves parviennent à augmenter de manière très sensible leurs résultats scolaires (de +5 à +10 points selon les disciplines). Bien entendu, même si ces valeurs extrêmes (aussi bien pour les baisses que pour les gains) ne concernent qu'une minorité d'élèves, et peuvent être sensibles à des biais⁸, les données du tableau indiquent que le phénomène moyen de baisse des résultats camoufle des évolutions individuelles sensiblement différentes : certains élèves (et il serait intéressant de connaître plus précisément leurs caractéristiques) accusent une chute importante dans leurs résultats entre la classe de 3^e et la classe de 2^e alors que d'autres (moins nombreux) augmentent leurs notes (et parfois de manière assez importante). Il semble donc que tous les élèves ne se comportent pas de manière identique : si, pour la majorité, la baisse moyenne peut être estimée à deux points, pour certains élèves cette baisse est plus importante et peut témoigner d'une plus grande difficulté d'adaptation au lycée. Une autre explication possible ici repose sur le fait que les élèves pourraient anticiper dès le début d'année le processus d'orientation qui se déroulera en fin d'année de 2^e et, les élèves, tout du moins certains, vont consacrer l'essentiel de leurs efforts dans les matières déterminantes pour la spécialité envisagée. Par exemple, un élève qui envisage un passage en 1^{ère} littéraire peut « décrocher » très tôt dans les matières scientifiques, ce qui se traduira alors par une baisse importante entre sa note de 3^e et sa note de 2^e dans cette matière. Et inversement, pour des élèves souhaitant intégrer une classe de première scientifique.

Discussion

Nous organiserons notre discussion autour de nos trois résultats principaux :

- 1) il existe bien une baisse des résultats de l'ordre de deux points, en moyenne, entre la classe de troisième et la classe de seconde,
- 2) cette baisse varie selon les disciplines scolaires, elle est plus élevée dans les matières dites scientifiques, et,
- 3) cette baisse varie selon les élèves.

Une baisse des notes moyennes entre 3^e et 2^e

Concernant l'observation d'une fluctuation des notes, compte tenu de la relative incertitude de la notation scolaire, certains parlent même de loterie (Suchaut, 2008), il n'est pas étonnant d'observer des divergences de notation entre enseignants, et donc ici des divergences entre enseignants de 3^e et enseignants de 2^e. Mais la baisse observée ici est si systématique, elle concerne par exemple toutes les disciplines, qu'il ne s'agit plus uniquement de simples fluctuations entre enseignants. Comme toute situation complexe, il y a sans doute plusieurs explications possibles. Nous n'aborderons que deux pistes, éventuellement complémentaires :

- 1) un changement dans la «pédagogie» (au sens large) entre ces deux classes : contenus, niveau de sévérité, critères d'évaluation, etc.,
- 2) l'effet de la «constante macabre».

Sur le plan de la «pédagogie», l'une des principales évolutions concerne le passage entre savoirs concrets et savoirs abstraits : «Dans les différentes disciplines, on observe une évolution entre la troisième et la seconde, d'un enseignement relativement concret, factuel de savoirs fondamentaux, vers des savoirs plus abstraits, plus procéduraux» (Colomb, 1993, p. 7). Évolution qui aura alors des incidences sur les attentes des enseignants, sur leurs exigences. Des différences de critères d'évaluation dans cette période de transition ont d'ailleurs déjà été relevées : «Les exigences des professeurs de seconde se situent à d'autres niveaux : rapidité, contenu plus technique.» (Salines & Vrignaud, 2001, p. 57.) En classe de seconde, c'est souvent à l'élève de repérer (et de retenir ensuite) ce qui est important dans le cours, et dans le discours, de l'enseignant (c'est ce qui va guider, par exemple, sa prise de notes) alors qu'en classe de troisième, ce repérage des éléments pertinents du cours lui était fourni directement par l'enseignant (Colomb, 1993). En classe de seconde, les enseignants sont plus attentifs à la manière de traiter le problème, d'exprimer ses idées, etc., alors qu'en troisième, il s'agirait plus de restituer des connaissances. Dans une étude comparative, les auteurs illustrent bien ces différences à partir de l'exemple de l'histoire-géographie : «Ainsi, contrairement à la classe de Troisième où la reproduction du contenu du cours assure une bonne note pourvu que la syntaxe et l'orthographe ne fassent pas trop défaut, en Seconde, réciter le cours ne suffit pas. Il faut que l'élève fasse preuve d'un savoir-faire certain, en plus. À l'écrit, on assiste à la fois à une demande

de restitution de connaissances les plus nombreuses possibles et d'exigence implicite de capacité d'abstraction.» (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1993, p. 132).

Ainsi les attentes des enseignants de 2^e seraient différentes de celles des enseignants de 3^e (une expérience de multicorrections de copies⁹ pourrait être intéressante à mener afin de vérifier cette hypothèse).

Cette baisse peut également s'expliquer par la notion de *constante macabre* (Antibi, 2003). Dans le nouveau groupe classe de 2^e, composé des élèves considérés comme moyens et bons en fin de 3^e, va s'opérer un phénomène global de diminution de la moyenne de chacun pour maintenir une répartition gaussienne des notes et obtenir cette « constante macabre » (définie comme la proportion d'élèves considérés comme étant en difficulté). Ce qui va se traduire, en moyenne, par une baisse générale pour tous les élèves de 2^e comparativement à leurs résultats de 3^e.

Une baisse différente selon les disciplines

Nous avons observé que cette baisse moyenne variait en fait selon les disciplines. Une première explication possible pourrait être liée aux évolutions différentes des attentes des disciplines, attentes explicites et implicites, avec une évolution plus nette pour les disciplines scientifiques. Ainsi en mathématiques : « En résumé des observations que nous avons effectuées, il ressort que l'enseignement des mathématiques a un mode de fonctionnement sensiblement différent en troisième et en seconde. » (Colomb, p. 75.) On retrouve le même phénomène en sciences physiques : « En classe de seconde, sur les 115 questions posées dans les différentes évaluations réalisées par les professeurs, environ 80 % de celles-ci portent sur des situations différentes de celles vues en cours. On observe donc une rupture profonde avec ce qui a été constaté en troisième. » (Colomb, p. 162.) Une analyse approfondie des programmes scolaires, et des évaluations réalisées, permettrait sans doute de confirmer cette hypothèse.

Mais une autre explication est envisageable : ce phénomène de baisse est-il en relation avec les procédures d'orientation qui ont lieu en fin d'année de 2^e ? On peut supposer que certaines disciplines, et ici tout particulièrement les disciplines scientifiques, ont un poids plus important que les autres dans ce processus d'orientation et qu'il est alors nécessaire de maintenir un niveau plus élevé de sévérité dans ces matières scolaires, ce qui se traduirait par un écart « 3-2 » plus important. En effet, de nombreux élèves (ou leur famille) souhaitent intégrer la filière scientifique S, filière considérée comme

«d'excellence» en France, et un niveau de sévérité plus élevée en 2^e dans ces disciplines scientifiques faciliterait sans doute ces processus d'orientation. Le comportement atypique de l'EPS, pour laquelle on observe l'écart «3-2» le plus faible, pourrait également s'expliquer ainsi compte tenu du peu d'influence de cette discipline dans les décisions d'orientation de fin de 2^e.

Une baisse différente selon les élèves

Enfin, nos résultats indiquent qu'il existe des différences entre les élèves sur cet écart «3-2»: si en moyenne on observe bien une baisse des notes autour de deux points, pour certains élèves la baisse est beaucoup plus importante. Cet indicateur «3-2» pourrait alors rendre compte de la qualité de l'adaptation des élèves au lycée. Il reste à déterminer quelles sont les caractéristiques individuelles, et contextuelles qui permettraient de distinguer les élèves selon l'importance de leur écart «3-2». Ainsi, par exemple, la prise en compte du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007; Blanchard, 2008) comme variable modératrice ou encore certaines caractéristiques du milieu familial (en particulier la présence d'un frère ou d'une sœur aînés qui ont déjà été scolarisés en lycée et qui peuvent aider le jeune lycéen à décoder les implicites). Des facteurs contextuels pourraient également avoir une influence: caractéristiques des enseignants de 3^e ou des caractéristiques du collège d'origine (qui peuvent préparer de façon plus ou moins efficace les élèves de 3^e à cette transition), caractéristiques des enseignants de 2^e et du lycée (qui peuvent accompagner de façon plus ou moins efficaces les élèves dans cette transition), etc.

Conclusion: dans cette phase de transition une action est-elle possible? Est-elle souhaitable?

Il est probable que ce phénomène de baisse des notes joue un rôle considérable dans les processus de démotivation, voire de décrochage, observés chez certains élèves de seconde¹⁰.

Pour aider tous les élèves à affronter cette phase de transition, quel doit être le rôle des enseignants, aussi bien ceux de 2^e que ceux de 3^e? Une bonne communication entre enseignants d'une même discipline semble par exemple nécessaire. Est-ce toujours le cas? Par exemple, en biologie, cette communication semble pour le moins réduite: «En avouant ignorer ce qu'on enseigne et avec quel état d'esprit en seconde, les professeurs prennent conscience de ce qui manque à leur enseignement de troisième. Tous reconnaissent

spontanément l'intérêt d'une telle démarche mais demandent une aide par des réunions animées par leur inspecteur ou un délégué. Tous demandent d'approfondir en commun leur réflexion sur les concepts.» (Monchamp, 1993, p. 188.) On retrouve d'ailleurs ce sentiment d'isolement, et cette volonté de communication, dans une étude plus récente portant sur l'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants de collèges (Braxmeyer et al., 2005).

Au delà de la prise en compte du niveau de l'élève en début d'année, il pourrait être intéressant pour les enseignants de seconde de connaître l'importance de la baisse des résultats pour chacun de leurs élèves et ainsi pouvoir repérer plus facilement, ou plus rapidement, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation (ceux qui présentent ici les écarts «3-2» les plus importants) afin de leur proposer un soutien adapté, centré par exemple sur l'explication des différences entre ce qui était demandé au collège et ce qui est demandé maintenant au lycée, sur l'explicitation de toutes les attentes du lycée (trop souvent implicites...), sur les méthodes de travail, etc. Un travail en partenariat avec d'autres membres de l'équipe éducative (par exemple les COP¹¹) pourrait être mené dans ce domaine.

Enfin, on peut s'interroger sur la justification de cette baisse au sein de notre système éducatif. Peut-on affirmer que le «niveau» des élèves baisse de plus de deux points en moyenne entre le mois de juin et le mois de septembre?

L'une des raisons de l'existence de cette baisse pourrait être ailleurs : comme nous l'avons déjà indiqué, cette baisse peut assurer une fonction dans le système éducatif, tout particulièrement dans le processus d'orientation qui existe en fin de classe de 2^e et pour lequel des notes modérées facilitent les décisions d'orientation, et permettent également de réduire les demandes des familles et des élèves (par un effet d'autosélection des vœux d'orientation).

Cette baisse est-elle justifiée? Ce n'est pas une question nouvelle. Déjà en 1980, Chauveau apportait une réponse, qui reste encore pertinente aujourd'hui : «On comprend que les élèves qui passent en seconde éprouvent un choc. Le problème est qu'il est difficile de justifier cette pratique. Il serait ridicule d'arguer que le "niveau" des élèves est soudainement devenu mauvais. Si leurs connaissances ne sont pas adaptées, il n'en sont pas responsables (pp. 118-119).»

NOTES

1. On parle de multicorrections lorsque plusieurs correcteurs vont noter, de manière indépendante, une même production, par exemple une copie ou un paquet de copies.
2. Un district scolaire représente en France une zone définie géographiquement.
3. Nous remercions ici M^{me} Soyer qui a effectué le recueil des données dans le cadre d'un mémoire universitaire.
4. Il s'agit des moyennes trimestrielles calculées à partir de l'ensemble des notes données par les enseignants de chaque classe. Ces sont des notes «brutes», notes utilisées en France dans toutes les décisions et dans les procédures d'orientation.
5. Lors d'échanges ultérieurs avec des enseignants, certains d'entre eux situent l'histoire-géographie plutôt parmi les disciplines scientifiques. Comme toute catégorisation, celle présentée ici est bien entendue discutable.
6. La LV1 est la langue étrangère dont l'apprentissage débute dès la sixième (première année du collège). En raison d'une grande variabilité de choix de la seconde langue vivante, nous n'avons pas retenu la variable LV2 (seconde langue étudiée par les élèves).
7. Une valeur proche de 0 indiquerait ici de faibles différences entre les élèves dans l'évolution de leurs notes entre les deux classes.
8. Par exemple, un élève qui a été absent et qui revient juste avant un contrôle, une moyenne qui ne repose que sur un nombre restreint de notes, des élèves qui ont décroché scolairement tout en ayant encore des notes, etc.
9. En reprenant la méthodologie de Noizet et Caverni: comparer la notation des enseignants de 3^e et des enseignants de 2^e sur la même copie (copie de fin d'année de 3^e/début d'année de 2^e).
10. On pourrait également faire un parallèle avec les classes préparatoires dans lesquelles les élèves voient aussi leurs résultats diminuer considérablement... avec également des phénomènes de décrochage et de démotivation (Vallat, 2007).
11. Conseiller d'orientation psychologue.

RÉFÉRENCES

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Toulouse: Édition Math'Adore.
- Audigier, F., Crémieux, C., & Mousseau, M.-J. (1993). Histoire et géographie. In J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et en Seconde* (pp. 115-137). Paris: INRP.
- Bacher, F. (1973). La docimologie. In Reuchlin (dir.), *Traité de psychologie appliquée*, tome 6 (pp. 27-87). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Blanchard, S. (2008). Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1(37), 5-27.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, T., & Levy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Les Dossiers, 160 (Publication de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chartier, P. (2005a). Piéron et la docimologie. Quelques recherches de Piéron, et du Service de Recherche de l'INETOP, sur l'analyse de la fiabilité de l'évaluation scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3 (hors série), 257-263.
- Chartier, P. (2005b, octobre). *Quelles évolutions des notes scolaires entre la classe de 3^e de collège et la classe de 2^e du Lycée?* Actes du 18^e Colloque de l'ADMÉE, Reims.
- Chauveau, M. (1980). L'adaptation des élèves en classe de seconde. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 9(2), 111-140.
- Cohen, A., & Hugon, M. A. (1995). *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*. Paris: INRP/L'Harmattan.
- Colomb, J. (dir.) (1993). *Les enseignements en Troisième et en Seconde*. Paris: INRP.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Duru, M. (1986). Notation et orientation. Quelle cohérence, quelles conséquences? *Revue française de pédagogie*, 77, 23-37.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1993). *La classe de Seconde : une étape décisive dans la carrière scolaire*. Cahier de l'IREDU, 55.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (1998a). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (1998b). Les recherches sur la notation des élèves. Quelles conséquences en terme d'action sociale? *Éducation et Formation*, 53, 7-17.
- Monchamp, A. (1993). Biologie. In J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et en Seconde*. (pp 173-204). Paris: INRP.
- Murat, F. (1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. *Éducation et Formation*, 53, 35-49.

- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.-M., & Mezière, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Éducation*, 42, 51-66.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piéron, H., & Reuchlin, M. (1958). Coordination du numéro spécial du BINOP de 1958, intitulé *Études docimologiques, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire*.
- Salines, M., & Vrignaud, P. (2001). *Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans*. Rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n° 2. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. Document de travail de l'IREDU DT 20008/3.
- Vallat, J. (2007). Le système de notation doit évoluer. (Entretien avec M. Baumard.) *Le monde de l'éducation*, Février, 30-31.

Date de réception : août 2007

Date de réception de la version finale : décembre 2009

Date d'acceptation : février 2010