
De part et d'autre de la ligne bleue du bac

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, Inspecteur général de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

S'il est souvent tentant d'embarquer pour Sirius aux fins d'observer une réalité, l'intérêt du voyage, toutefois, n'est pas automatiquement assuré. Cet article, pour sa part, ne fait que tenter, de façon exploratoire, de soumettre au même regard l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur du point de vue relativement inattendu de l'évaluation, dite « certificative », des élèves et des étudiants.¹

La question des examens et des diplômes est par construction troublante. Le fameux « tabou du bac », par exemple, rappelle qu'il n'est pas facile aux décideurs de s'« aventurer » sur ces terrains : combien de fois n'a-t-on pas vu de réformes des cursus qui butaient, *in extremis*, sur l'« examen », auquel personne n'osait toucher, parce qu'il s'agit d'un rituel social lié à ces zones profondes qui constituent une des parties les plus reptiliennes de nos cerveaux pédagogiques ?

Malgré cela, deux éléments paraissent justifier le regard proposé ci-dessous. Tout d'abord,

le temps n'est plus où ces questions pouvaient être enfermées dans des problématiques franco-françaises : la libre circulation des étudiants, des diplômés et des travailleurs d'un pays à l'autre appelle désormais, au moins dans les frontières de l'Union, des comparaisons sur la cohérence des schémas de diplômes. Ensuite, l'obligation de faire des formations et des diplômes un ascenseur plus efficace vers l'emploi conduit aussi à s'interroger sur la force de preuve non seulement de chaque qualification, mais aussi du dessin d'ensemble.

Du *cursus honorum* aux escaliers d'Escher...

Si les rites de passage que les sociétés ont mis en place, dans le passé, ont souvent eu partie liée à des apprentissages², les sociétés contemporaines sont à cet égard, comme on le sait, dans un positionnement ambigu.

On assiste, en effet, à un mouvement général de gommage progressif des repères posés entre l'âge adulte et l'enfance ; on pense bien sûr à la suppression du service militaire, à la moindre visibilité publique des rites religieux de la fin de l'enfance et, s'agissant des apprentissages, au fait qu'étant désormais répartis « tout au long de la vie », ils sont moins exclusivement liés à une validation organisée à un âge déterminé.

Mais, dans le même temps, on observe une crispation nouvelle sur certains rites maintenus : ne pas détenir telle ou telle reconnaissance certificative devient soudain réhibitoire, cette reconnaissance, selon les cas, prenant aussi bien la forme d'un « socle » pour tous que de diplômes qui devant être obtenus par tel pourcentage de la population : ainsi, le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, fixe à 50% la part de la population qui doit accéder à un diplôme d'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, le système de formation paraît hésiter. D'un côté, il consent en apparence à une perte de signification (et souvent de signification professionnelle) de certains diplômes, que banalise leur taux de succès, comme le brevet des collèges ou le baccalauréat. D'un autre côté, il redessine certains schémas de formation et de validation avec plus de rigueur, comme c'est le cas, par exemple, de la définition des objectifs du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, mais comme c'est aussi le cas, dans le cadre du processus de Bologne, des diplômes de niveau bac+3, bac+5 et bac+8, désormais décrits par l'acronyme LMD. Même tentative de clarification avec le RNCP, recueil national des certifications professionnelles, où toutes les licences et tous les masters ont vocation à entrer.

La conséquence de ces ambiguïtés est d'abord un paysage déroutant, dans lequel les non-initiés n'ont jamais eu autant de mal à s'orienter : l'État, détenteur du monopole de la collation de « grades », n'a pas renoncé à un dessin hiérarchisé des qualifications sanctionnant des apprentissages, mais ce *cursus honorum*, qui doit maintenant encadrer toute la diversité de la population, s'est complexifié au point de n'avoir plus de signification claire. La fonction des « séries » de baccalauréat, par exemple, le sens du caractère « généraliste » de certains diplômes (à commencer par le CFG³), ou encore la signification des licences, tout cela n'a plus rien d'un schéma accessible à tous. De façon plus générale, et « à cheval » sur les enseignements scolaire et supérieur, les différents « niveaux » des formations professionnelles, de leur côté, n'ont plus la même transivité qu'autrefois face aux réalités plus fluctuantes de l'emploi.

Si l'on ajoute qu'aux degrés de l'escalier officiel se mêlent quantité de marches, dont une partie des acteurs ont si fort la nostalgie qu'elles apparaissent encore en demi-teinte, on passe alors aux enchevêtrements scalaires affectionnés d'Escher. Comment ne pas voir que, non seulement dans les références implicites des formations, mais encore dans la réalité des cursus, les vieux fantômes de l'examen d'entrée en sixième, du certificat de fin d'études primaires, de la « première partie du baccalauréat », récemment remise en honneur, de la « propédeutique », du DEUG, encore délivré, des maîtrises et des DESS n'en finissent plus de ressortir ?

Et n'oublions pas, pour achever le tableau, le nouveau brouillage dû à l'irruption dans le paysage de diplômes étrangers d'enseignement supérieur (PhD, MBA, etc.) ainsi que de qualifications partielles, françaises et étrangères, comme il en existe en matière de langues vivantes.

Monnaie d'État, un diplôme doit avoir un sens clair pour les parties, tant par rapport à la formation qu'il sanctionne que par rapport au monde extérieur, dont le titulaire attend reconnaissance : on peut regretter qu'aujourd'hui





l'ensemble du système français d'éducation, scolaire comme supérieur, malgré son caractère national, ne propose paradoxalement pas de carte simple et cohérente des certifications.

Évaluations et modèles pédagogiques

La perplexité qui nous a saisis devant le dessin général se renforce quand on interroge les modalités selon lesquelles l'État certificateur évalue les élèves et les étudiants auxquels il confère des grades. Plusieurs modèles sont à l'œuvre ; plusieurs questions transverses sont posées, et rarement traitées.

En effet, même si l'on s'accorde à reconnaître que le contexte économique exige un développement durable des capacités de création et d'organisation pour l'ensemble des individus qui composent le corps social, beaucoup d'exams continuent à faire d'abord appel à des capacités de mémorisation à court terme de connaissances souvent fragmentées, dont l'élève ou l'étudiant ne maîtrise pas la signification concrète. Le bachotage est une réalité bien vivante : les étudiants de certaines formations décrivent par la métaphore de la « chasse d'eau » ce consumérisme d'unités d'enseignement successives auquel on les contraint en même temps qu'on leur donne l'habitude d'en exiger sans cesse davantage⁴.

En d'autres cas, au lycée mais surtout à l'université, et jusque dans des masters professionnels, on conserve l'habitude de demander des performances d'ailleurs plus traditionnelles, comme la dissertation, qui certes font appel à des compétences, mais on n'explique pas véritablement ces compétences, de même qu'on n'y forme guère les étudiants.

On assiste en même temps, aux différents niveaux⁵, à l'émergence d'un intérêt nouveau pour la « production » par les élèves et les étudiants de « travaux » ou de « projets » qui, souvent dans le cadre d'un contrôle qui devient continu et participe lui-même à la formation, proposent de développer un rapport au savoir et à la compétence d'un tout autre type : des travaux

personnels encadrés (TPE) du lycée général aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) des lycées professionnels, en allant jusqu'à des évaluations novatrices proposées par certains UFR en masters et même en licence, il y a tout un mouvement dont les acteurs - élèves, étudiants et professeurs - sont en général particulièrement satisfaits.

Le système, d'une façon étonnamment commune au scolaire et au supérieur, paraît au milieu du gué. Il n'ose plus, en dehors des formations sélectives, se référer explicitement à certaines formes traditionnelles de productions et d'évaluations d'élèves et d'étudiants, tout en y ayant toujours recours. Mais il ne les a pas encore remplacées par des formes nouvelles dont la maîtrise serait plus qualifiante et, dans l'immédiat, il en est réduit à se satisfaire trop souvent de pédagogies de masse et d'évaluations « bachotantes » où la qualité ne trouve pas toujours son compte. Il s'ensuit en bien des cas une réelle pauvreté évaluatrice, qui ne peut pas, étant donné la force modélisante de l'examen, ne pas renvoyer à une pauvreté pédagogique en amont : évaluation trop peu fréquente et mal cadrée de l'oral, rareté des évaluations sur projets ainsi que de la capacité à travailler en équipe, nombre insuffisant des épreuves où une personnalité se trouve évaluée devant un jury complet, comme cela existe dans beaucoup de concours ou, en Italie, dès l'examen de *maturità*.

À l'université comme dans l'enseignement scolaire, on ne saurait oublier non plus le rôle joué dans le paysage par la pratique quasi incontestée d'affectation de notes chiffrées (en général sur vingt points, mais avec un recours possible à près de quatre-vingt gradations décimales) aux prestations des élèves ou des étudiants : l'évaluation ne s'est jamais vraiment distinguée d'un classement, neutralisant du même coup, sous l'habit égalisateur du chiffre, la sanction de toute compétence précise. En outre, comme l'habitude s'est prise de placer la « moyenne » (ce qui permet de « passer ») à la médiane de 10/20, le cadre a été tout tracé pour que la dictature de celle-ci s'empare de tout l'édifice :

faut-il rappeler non seulement qu'une moyenne entre deux ou plusieurs résultats provenant de deux ou plusieurs ensembles hétérogènes de notation n'a aucun sens, mais surtout que le culte qui lui est rendu a comme conséquence que le résultat « à la moyenne » devient l'objectif même des études. Peu de travaux existent sur ces points d'apparence triviale, en réalité essentiels ; mais il semblerait que nulle part on ne fasse des notes et des moyennes l'usage assuré dont la France est familière⁶.

Dévalorisation des diplômes et stratégies de contournement

Une description cavalière de l'appareil d'évaluation certificative en usage en France en 2007 ne saurait encore passer sous silence deux phénomènes dont le repérage peut nous aider dans la compréhension d'un état de choses complexe.

Le premier a trait au doute qui entoure, de façon paradoxale, certains examens et diplômes d'État, sans que la question paraisse préoccuper outre mesure les responsables ou les acteurs :

- > on dispose depuis longtemps des analyses les plus sévères sur la qualité du brevet des collèges⁷, sans que les différents projets de rénovation s'attaquent véritablement au problème et sans que les acteurs marquent d'impatience particulière ;
- > l'étude du devenir des bacheliers et des échecs dans les premières années d'université a fait naître des interrogations sur ce que désignerait le « niveau bac » et sur la signification des différentes « séries », de sérieux doutes sur la valeur de la preuve que constitue le diplôme ;
- > la licence est encore plus exemplaire de ce manque de confiance des acteurs du système en leurs propres évaluations : l'obtention d'un diplôme portant mention d'une spécialité par un candidat qui n'a pas nécessairement fait ses preuves dans cette spécialité grâce à la « compensation » généralisée des notes (la « moyenne ») est un des points les plus fréquents de fixation du doute. Mais, de façon plus générale, professeurs et étudiants sont nombreux à s'interroger sur la qualité de l'évaluation et sur la valeur de preuve de ce diplôme.

L'auteur de l'article n'est pas en position de savoir pourquoi un système éducatif d'État, intégrant qui plus est l'enseignement supérieur dont il garantit les grades en les décernant, paraît au bout du compte aussi peu regardant sur la qualité de ses diplômés. Il observe seulement deux faits qui passent en général inaperçus.

Tout d'abord, que ce soit au niveau du brevet des collèges, à celui du baccalauréat ou à celui de la licence, une même structure semble se retrouver : à chaque fois on trouve un diplôme d'État, avec un examen de masse, aux taux de succès plutôt élevés, mais dont l'obtention soit ne permet pas la poursuite « normale » des études (l'accès en seconde pour le titulaire du brevet), soit est beaucoup moins importante que l'accès par d'autres voies à des filières prestigieuses ou prometteuses : la classe de seconde générale pour l'élève de troisième, les classes préparatoires aux grandes écoles pour les lycéens, la candidature au CAPES (ou l'accès à un solide master à la suite d'un quasi-concours) pour les titulaires de licences. Dans chaque cas, l'examen d'État ne prend-il pas la surprenante figure d'un leurre, tendu à tous ceux qui veulent bien y croire ?

Deuxième fait, les étudiants des filières sélectives, qu'on appelle d'ailleurs « élèves » et qui ne sont jamais vraiment « étudiants », se dispensent souvent en France de postuler à des diplômes, parce que l'essentiel n'est pas là. Il faut remettre ici en relation des points souvent observés : ni le statut d'ancien élève d'une grande école, ni le succès au concours de l'agrégation ne sont des diplômes, alors que dans la tradition franco-française ils en dispensent au motif qu'ils ont plus d'efficacité sociale. Tout se passe donc comme si les diplômes étaient destinés aux intouchables, alors que les hautes castes auraient d'autres lièvres à courir. On sait bien d'ailleurs en quoi les CV de beaucoup des membres de l'« élite » française sont délicats à traduire pour servir dans d'autres pays : la rubrique « diplômes » y est des plus restreintes, et le doctorat, en particulier, n'est pas en ce pays l'étape obligatoire du parcours d'un « dirigeant »⁸.





Simple question pour conclure : et si c'était une « affaire d'État » ?

Cette situation française est donc étonnante. D'un côté existe un système social fondé sur le recrutement particulièrement « élitiste » des futurs responsables et dirigeants, à un âge très précoce (en théorie immédiatement après le baccalauréat, lors de l'accès aux classes préparatoires, en réalité bien avant par le choix des lycées de scolarisation), avec les conséquences négatives bien connues : recrutement d'une élite fonctionnant comme une caste fermée sur ses privilèges, non-sens économique évident d'une assurance-vie indûment accrochée à certains cursus et titres, insuffisant développement dans le pays de la culture de l'innovation. D'un autre côté, un système de « diplômés » relativement mal assuré, dont la force de preuve n'est pas toujours assez claire, ni à l'intérieur ni à l'extérieur des universités, et qui ne permettent pas l'accès à l'emploi dans des conditions assez régulières.

Mais c'est en fait à l'échelle mondiale qu'une alternative se présente, alternative qui interroge seulement la France avec plus d'urgence que beaucoup de pays, étant donné la tradition française de diplômés nationaux.

Ou bien, et c'est une branche de l'alternative, on considère que le jeu des qualifications est un jeu mondialisé et, pour le meilleur, ouvert au marché, et on laisse alors s'installer la concurrence entre diplômés étrangers et diplômés français, entre diplômés publics et qualifications privées, introduisant par là une vision « libérale » de la qualification. Cette position peut avoir quelque intérêt économique à court terme, mais ne manquera pas d'entrer en conflit aussi bien avec le système élitiste actuel qu'avec une conception française du diplôme tournée vers la globalité d'un métier plus que vers l'acquisition de compétences fragmentées répondant aux besoins souvent éphémères de l'emploi.

Ou bien on considère qu'il y a quelque valeur à ce que la collectivité conserve ou renforce sa fonction organisatrice et sa garantie en matière

de qualifications et de diplômes ainsi que de mesure des acquis, et en ce cas on voit facilement dans quelle direction il semblerait fondé d'aller : construire enfin un paysage de diplômes en cohérence, mettant en synthèse la totalité de la formation, initiale comme tout au long de la vie. Cela impliquerait par exemple :

- > bien sûr la définition, la mise en œuvre et l'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, de sorte qu'il devienne non pas une référence de plus, mais la seule référence certificative de l'ensemble école primaire-collège ;
- > certainement la remise sur le métier de la signification du baccalauréat et de la conception des « séries » entre lesquelles se répartissent aujourd'hui les impétrants : l'idée pourrait être de redéfinir la validation de fin d'enseignement secondaire non plus en soi, ni à partir des programmes de quelques concours d'entrée aux grandes écoles, mais à partir des finalités larges de l'enseignement supérieur et de la recherche, elles-mêmes prenant en compte la diversité des exigences de l'emploi ;
- > de façon aussi nécessaire la clarification de la signification qualifiante des licences et des masters, qui devraient devenir des diplômes totalement reconnus et valorisés, aussi bien au sein des universités qu'à l'extérieur. Deux signaux de cet engagement pourraient être donnés, quelle que soit l'apparence iconoclaste de l'annonce : le premier consisterait à considérer qu'une licence représente un cursus de formation qui fait vraiment sens sur trois années, mais qui a besoin de trois années pour faire sens : en conséquence, un parcours de licence devrait cesser d'être un parcours du combattant sur χ semestres et γ unités, multipliant sélections, redoublements et abandons. Le second consisterait à supprimer la logique des CAPES, qui représentent, à la fois parce qu'ils « doublent » les licences à quelques mois de distance et qu'ils symbolisent une évaluation trop peu tournée vers les compétences, un déni permanent de confiance en l'université et en ses évolutions souhaitées.

-
- (1) Quelque amateur de la langue française que soit l'on soit, on se prend parfois à apprécier l'intérêt du terme « student », qui, regroupant « élèves » et « étudiants », n'isole pas des populations que ne séparent bien souvent et de façon éphémère que quelques mois ou années, ou la différence de prestige social de l'établissement où ils sont inscrits.
 - (2) Encore que certains systèmes d'enseignement, comme l'encyclôpaïdéia hellénistique, n'aient pas été accompagnés de diplômes constitués en hiérarchie.
 - (3) Certificat de formation générale.
 - (4) Voir le rapport de l'GAENR *L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui ?*, juillet 2007.
Le modèle des concours d'entrée dans des écoles ou de recrutement dans la fonction publique, et notamment pour l'enseignement, n'échappe pas à cette critique, avec cette réserve que s'agissant des concours d'entrée les écoles peuvent toujours ultérieurement compenser les excès initiaux par une formation plus ouverte.
 - (5) Voir *La Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°29, « L'élève aujourd'hui, façons d'apprendre », piloté par Roger-François Gauthier.
 - (6) Il faudrait dès lors chercher l'origine de cette spécificité française dans l'histoire du système éducatif, et la prégnance du modèle des concours, où le classement est la finalité, pourrait être une première hypothèse ; en tous les cas la « cruauté » du système éducatif français relevée par certains comparatistes trouve avec la dictature de la moyenne ou autre « constante macabre » un terrain privilégié pour se manifester.
 - (7) Parmi d'autres travaux, il faut citer le rapport Salines-Vrignaud pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école : *Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : brevet et évaluations-bilans*, juin 2001.
 - (8) Ne peut-on interroger comme symptomatique le point que l'accès à l'une ou l'autre inspection générale, par exemple, au ministère de l'éducation nationale, n'est pas lié au fait d'avoir soutenu une thèse ?

