

Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat

Pierre Merle

L'organisation du baccalauréat fait l'objet d'une réglementation abondante et complexe dont l'objet est l'élaboration de règles de justice scolaire et la définition des modalités de mesure des compétences lycéennes. Ce cadre formel autorisant l'évaluation des candidats n'acquiert pleinement sa signification que par sa mise à l'épreuve par les professeurs examinateurs. Ceux-ci s'approprient ce cadre réglementaire au cours de commissions — d'élaboration des sujets, d'entente, d'harmonisation — et de délibérations pendant lesquelles ils s'accordent sur ce qu'il est juste ou injuste d'exiger des candidats. Au cours des épreuves du baccalauréat, les compétences exigées des candidats et les règles de justice scolaire mises en œuvre sont tout autant arrêtées par la réglementation en vigueur que par un procès d'intercompréhension des professeurs élaborant des règles internes de décision indissociables de l'activité d'examen des candidats.

Monument symbolique de l'institution scolaire depuis plus d'un siècle et demi, objet de réformes et de polémiques récurrentes, les épreuves du baccalauréat n'ont guère retenu, en tant que telles, l'intérêt des chercheurs à l'exception des travaux de type docimologique (1). Hormis l'intégration de l'épreuve scolaire comme mode de consécration sociale dans le paradigme de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1968 et 1970) (Passeron, 1970), les travaux les plus connus menés sur les modalités de mesure des compétences individuelles n'ont pas abordé la question spécifique de l'examen. On pense notamment à la thèse de la fabrication de l'excellence

scolaire (Perrenoud, 1984), et aux travaux de M. Duru-Bellat et A. Mingat révélant l'importance des biais d'évaluation et d'orientation induits notamment par les rapports sociaux de sexe et de classe (Duru-Bellat et Mingat, 1993). La question de la justice scolaire et celle des normes de compétences — leur construction et leur transformation au cours des trente dernières années — sont certes abordées dans la recherche de J.-L. Derouet (1992) qui s'insère dans le cadre d'analyse plus vaste des formes de justification des activités sociales présenté par Boltanski et Thévenot (1988), mais la question de l'examen est également absente (2).

Comment saisir les modes de construction sociale des règles propres à l'organisation des épreuves du baccalauréat ? La référence à G. Simmel constitue une entrée éclairante : « Tous les grands systèmes et organisations super-individuels ne sont rien d'autre que des moyens de consolider — dans des cadres durables et des figures autonomes — des actions réciproques immédiates qui relient d'heure en heure ou bien la vie durant les individus... [la société] est quelque chose que les individus font et subissent à la fois » (Simmel, 1991, p.90). Pour comprendre les modes de mise à l'épreuve des candidats, il faut tout à la fois analyser la réglementation relative au déroulement des épreuves du bac — celle-ci constitue un cadre irremplaçable pour saisir le sens poursuivi formellement par les membres des instances délibératives propres au bac —, et comprendre les formes d'appropriation professorales de ces cadres réglementaires. Cette compréhension a été entreprise à partir d'un corpus de 32 entretiens semi-directifs menés auprès de professeurs de lycée enseignant en classe de première (professeurs de français) et de terminale (3).

Telle qu'elle est organisée par la réglementation et appréhendée par les entretiens menés auprès des professeurs, l'activité professorale d'examen des candidats est une action « rationnelle dans l'ordre des fins » (Weber, 1922), combinée avec des idéaux qui participent à la définition de règles de justice indissociables des modalités de mesure des compétences individuelles. Ces règles désignent tout à la fois un ensemble de décrets, arrêtés, circulaires, la façon de s'y conformer, et le respect plus ou moins implicite de normes de justice intériorisées par les correcteurs. Elles s'élaborent en amont et parallèlement à l'activité d'évaluation des connaissances des candidats et fondent, pour une part, le niveau de compétences exigé des candidats et la manière de porter un jugement. Leur analyse est ordonnée en suivant la chronologie des épreuves du baccalauréat : le travail des commissions (I), la correction des copies (II), les délibérations (III).

I - LE TRAVAIL DES COMMISSIONS

L'organisation des épreuves du baccalauréat nécessite la mise en place de commissions dont l'étude est essentielle à la compréhension des enjeux sociaux cristallisés autour des épreuves du

bac. Les membres de ces commissions sont en quelque sorte les garants et acteurs de la mise en œuvre de principes de justice scolaire implicitement et explicitement associés à l'examen. Un premier type de commission (une par discipline) a pour objectif l'élaboration des sujets qui seront posés aux candidats. Un second type de commission (commissions dites d'« harmonisation » et « d'entente ») a pour tâche d'établir des barèmes ou des consignes de correction.

Les sujets du baccalauréat

Les dénonciations professorales

Le choix des sujets du bac fait partie intégrante du processus de construction des règles de justice scolaire. En témoignent les dénonciations professorales de ces sujets. Celles-ci engagent un sens commun de la normalité, l'adhésion à une cause, des définitions de l'intérêt général (Boltanski, 1988) qui se rapportent de façon plus ou moins directe à l'idée de justice. Pour ne pas alourdir le texte, les citations sont peu nombreuses. Les propos retenus sont toutefois largement communs.

On choisit des sujets qui ne sont pas faisables (...) Le texte qui avait été donné l'année dernière aux (élèves de) C et D, c'était presque honteux. Les C et D, on leur sort du Nietzsche à tout bout de champ. Et ce texte de Nietzsche, les bons élèves pouvaient en tirer parti, mais un élève moyen ne pouvait pas en tirer parti (...) Moi, je ne sais pas ce qu'on attend des élèves (professeur certifié de philosophie).

Exemple de sujet proposé : « la modernité d'une œuvre littéraire ». Certains professeurs ont eu le courage d'avouer, déjà, le fait de ne pas trouver... de trouver la notion de modernité bien complexe... alors comment ose-t-on présenter à des élèves de première d'affronter un tel sujet ? Je trouve ça inadmissible d'une certaine façon (adjointe d'enseignement de lettres).

Cette dénonciation individuelle, permise par la situation d'entretien, ressortit à la même logique d'action sociale que des actions collectives de dénonciation. Celles-ci restent le plus souvent internes à l'institution éducative, et prennent la forme de lettres ou de pétitions adressées à l'Inspecteur Pédagogique de la discipline. Seules les épreuves du baccalauréat particulièrement contestées laissent des traces écrites et facile-

ment accessibles de contestations professorales collectives. Il en fut ainsi, par exemple, à l'épreuve de mathématiques de la session de juin 1978. Plusieurs membres de jurys ont protesté officiellement et vigoureusement auprès de l'inspection pédagogique (4). Ces doléances professorales sont parfois relayées par des protestations publiques telles qu'elles émanent de commissions dûment mandatées pour étudier quelques problèmes essentiels d'une discipline (Bouveresse J., Derrida J., 1989). De façon fréquente, les sujets sont jugés « mal posés », « hermétiques », « énigmatiques », ou non conformes à « l'esprit » de l'enseignement. La règle de justice scolaire sollicitée de façon plus ou moins implicite est celle d'une sorte d'adéquation entre l'enseignement effectivement dispensé aux élèves et les niveaux d'exigences définis par la difficulté des épreuves de l'examen.

Les dénonciations professorales sont aussi marquées par une interrogation sur leur rôle d'enseignant. Tous les discours sur l'impossibilité de préparer convenablement les lycéens, sur la difficulté de « boucler » le programme, antienne professorale ordinaire des salles des profs, relèvent d'une sorte de sentiment d'impuissance. Celui-ci témoigne d'une incertitude sur la mission même du professeur telle qu'elle est définie par les exigences scolaires attendues par les libellés des sujets : à ne pas savoir ce qui est attendu précisément des élèves, le professeur ne saisit plus ce qui est attendu de lui par l'institution. Le sentiment du « honteux » tient finalement à ce que l'incertitude relative aux contenus exigés des candidats constitue une atteinte à des règles de justice scolaire qui définissent et légitiment tout à la fois le sens de l'examen, la compétence professionnelle de l'enseignant et sa mission scolaire. L'épreuve juste est aussi, dans les propos recueillis, celle qui accorde une juste place à l'enseignement du maître.

Les dénonciations précitées, et les règles de justice scolaire qui les sous-tendent, reposent également sur la notion d'« élève moyen » parfois explicitement mentionnée par les professeurs. Cette abstraction statistique définit le sujet de baccalauréat à partir, non des contenus des programmes dont les interprétations peuvent induire des sujets de difficultés très variées, mais à partir de ce que sont censés connaître une majorité d'élèves jugés scolairement moyens. En ce sens, le sujet dont seuls « les bons élèves peuvent tirer

parti » est jugé « infaisable ». Ce sentiment de l'« inadmissible », expression d'un sentiment de révolte personnelle, illustre la force et la spécificité de l'impératif de justice scolaire éprouvé par une partie des professeurs interrogés : des épreuves de baccalauréat acceptables, justes, doivent être abordables au plus grand nombre et non à une élite lycéenne.

Les dénonciations professorales précitées sont donc en rapport avec une conception spécifique de la justice scolaire. A celle-ci s'oppose, de façon minoritaire, des discours professoraux relevant d'un tout autre registre : « Il y a les profs qui gueulent contre les sujets infaisables. Alors j'ai toujours cherché ce que ça pouvait cacher : est-ce que, vraiment, les sujets étaient infaisables ou est-ce que le prof n'avait pas traité le sujet d'où la réponse facile : c'est infaisable » (professeur certifié d'histoire). Le propos opère une sorte de renversement de la preuve : ce ne sont pas les modes de mesure de la compétence des lycéens qui sont à suspecter, voire à dénoncer, mais la compétence de ceux qui les préparent à l'examen et qui ont failli à leur mission. La mesure de la compétence des candidats est perçue a priori comme institutionnellement juste. La justice des procédures d'examen est, en l'occurrence, plutôt mise en péril par l'incompétence professorale.

La réglementation et l'impératif de justice

Toute une réglementation pléthorique et touffue (décrets, circulaires et notes) (5) aborde cette question du choix des sujets du baccalauréat dont l'enjeu est celui de la conformité des épreuves aux règles de justice dont l'examen est investi socialement. Une modification récente de la réglementation a eu notamment pour objet la modification de la procédure de choix des sujets (note de la Direction des lycées du 28 juin 1984). À une commission de choix des sujets — les concepteurs construisaient leurs sujets sans concertation et ces derniers étaient choisis sans débat par une commission ad hoc — s'est substituée une commission d'élaboration des sujets impliquant un travail collectif de mise au point des sujets du bac. Le sens de la nouvelle procédure, i.e. la collégialité de l'élaboration des sujets et leur essai par des professeurs « cobayeurs » (selon l'expression consacrée), est de permettre la confrontation professorale des normes de justice scolaire et l'émergence de ce qu'il est possible de nommer, pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot

(1988), une *commune humanité* au fondement de la constitution d'une Cité politique, et en l'occurrence d'une sorte de Cité scolaire. Les dénonciations professorales citées *supra* participent, à leur manière, à l'élaboration de cette « commune humanité » et montrent que celle-ci est une construction sociale en mouvement, dans laquelle se joue, de façon récurrente et parfois conflictuelle, la définition des modes de mesure de la compétence des candidats et, de façon indissociable, des conceptions du juste et de l'injuste.

Outre l'élaboration collégiale des sujets, le mode de sélection des professeurs membres des commissions d'élaboration des sujets témoigne, tel qu'il est prévu par la réglementation, d'un souci de démocratie scolaire en préconisant que « *les professeurs de lycées désignés soient choisis dans des établissements représentatifs, par leur diversité, de l'ensemble du tissu scolaire de l'Académie* » (6). A cette exigence de représentativité professorale est jointe réglementairement la reconnaissance de la diversité des pratiques pédagogiques et la prise en compte de la dispersion des compétences disciplinaires autour de « l'élève moyen ». En français, la réglementation relative à l'élaboration des sujets établit sans détour ce constat de multiplicité des pratiques et les exigences qui en découlent : « *La grande diversité des pratiques pédagogiques* » rend indispensable « *une définition aussi stricte que possible des épreuves* ». La précision des règles institue « *entre candidats et correcteurs un contrat clair, qui limite les malentendus et les écarts dans l'évaluation* » (7). Cette idée du contrat — contrainte réciproque qui engage des personnes — est une dimension de la justice scolaire. La réglementation relative à l'élaboration des sujets n'échappe pas, également en mathématiques, à cette nécessité d'un contrat qui lie moralement les professeurs concepteurs des sujets et « l'élève moyen » : « *On veillera soigneusement à garder aux épreuves une ampleur et une difficulté modérées : un élève moyen (...) doit pouvoir achever l'épreuve dans le temps imparti (...). L'expérience des années récentes a montré que cette disposition n'a pas toujours été respectée, notamment dans les séries C et E* » (8). L'élaboration collégiale des sujets, le souci réglementaire envers l'élève moyen, l'exigence de représentativité des concepteurs du sujet constituent une partie des règles de justice scolaire mises en œuvre lors de la conception des épreuves du baccalauréat.

Des interprétations professorales divergentes de la réglementation

Malgré sa précision et ses injonctions normatives, la réglementation relative à l'élaboration des sujets du bac ne permet pas toujours, de façon non contestable, l'existence de sujets accessibles à l'élève moyen, tout particulièrement dans les disciplines dites littéraires pour lesquelles les dénonciations professorales sont particulièrement marquées. Pourquoi cette impuissance relative de la réglementation ? Quels processus sociaux propres à l'élaboration des sujets autorisent la mise au point de sujets jugés parfois « inadmissibles » par les professeurs ?

Lors de l'élaboration des sujets, outre que les concepteurs des sujets mettent en jeu, face à leurs pairs, leurs propres compétences professionnelles (ce qui n'est pas sans rapport avec la difficulté finale des sujets), une ligne de partage plus ou moins rigide sépare les professeurs des sujets selon deux conceptions de la justice scolaire. À une conception qu'il est possible sommairement de qualifier de « sélective » ou « élitiste » — l'examen doit permettre de ne retenir que les meilleurs — s'oppose une conception qui subordonne l'obtention de l'examen à un niveau de connaissances correspondant à la moyenne des élèves (la moyenne correspond en l'occurrence aux trois quarts des lycéens étant donné le taux de réussite moyen). Cette seconde conception de la justice scolaire n'est pas sans rapport avec l'objectif de l'allongement de la scolarisation suscitée par la loi d'orientation de 1989. Selon la règle de justice scolaire retenue, les modalités de mesure des compétences individuelles diffèrent sensiblement : le sujet sélectif et difficile se substituera au sujet « classique » jugé sans difficultés particulières. Tels qu'ils ont été rapportés par les professeurs interrogés, les débats parfois tendus qui ont lieu dans les commissions d'élaboration des sujets ont pour enjeu cette définition des compétences exigibles et à travers celles-ci la définition de règles de justice : « *En commission [d'élaboration des sujets], j'ai eu des désaccords profonds, à la limite de l'engueulade avec certains collègues qui feraient bien de redescendre sur terre de temps en temps, qui posent des sujets qui ne sont pas de niveau terminale (...). Les exigences de certains collègues étaient complètement démesurées et me semblaient aboutir à des non-sens* » (professeur membre d'une commission d'élaboration de sujets).

Dépendant d'une définition de l'« élève moyen », la construction, parfois conflictuelle, de normes de compétences individuelles est à replacer dans un contexte social spécifique. Ainsi, la compétence exigée en mathématiques au baccalauréat n'est pas différente de celle qui assure la moyenne à une majorité des élèves présents à l'examen. Une finalité indirecte de l'examen national est de favoriser une socialisation en continu des professeurs et la construction de normes de compétences : les professeurs s'inspirent très généralement des annales du bac pour tester en cours d'année les connaissances de leurs élèves et l'existence de celles-ci favorise un resserrement des compétences disciplinaires exigées des candidats (9). Cependant les conditions d'exercice spécifiques des enseignants les amènent à élaborer des interprétations parfois fort divergentes de la notion d'élève moyen (Cf. infra). Autrement dit, le respect formel de la réglementation ne signifie pas forcément l'intercompréhension professorale.

Les commissions d'harmonisation des corrections

La légitimité de l'examen et le principe d'égalité de traitement

La réglementation relative à l'« harmonisation des corrections et des résultats au baccalauréat » est le produit d'une exigence sociale : l'harmonisation des corrections des examinateurs est une nécessité pour préserver « l'image du baccalauréat auprès des élèves et des parents » (10) qui se doit de démontrer l'existence de l'égalité de traitement des candidats face à l'examen, et finalement de construire l'adhésion sociale des parents, des lycéens et des professeurs aux modes d'évaluation des candidats. Cette question de l'« image » du baccalauréat évoquée par la réglementation renvoie de façon plus précise à un problème de maintien de l'ordre scolaire. L'obtention du baccalauréat contribue à assurer des fonctions de légitimation des situations professionnelles, des honneurs, du prestige, et finalement de la grandeur respective des êtres (Boltanski et Thévenot, 1988). C'est à ce titre que la réglementation se fixe comme objectif d'endiguer « l'augmentation sensible, à l'issue de chaque session, du nombre de demandes d'informations et des réclamations formulées par les candidats ». La demande d'informations, voire la réclamation, parentale et lycéenne témoigne d'un

doute vis-à-vis de la justice scolaire (Barré-De Miniac et alii, 1985). Il en est de même des contestations médiatisées : en établissant des rapprochements entre évaluations divergentes concernant les mêmes élèves, les journalistes mettent en œuvre une capacité d'évaluation qui remet en cause la prétention à la légitimité de la Cité scolaire. Celle-ci est finalement tributaire de « tests de validité » ou « épreuves de vérité » auxquels parents, élèves, professeurs, journalistes ont usuellement recours (11). Ainsi, la copie de la lycéenne, deuxième au concours général de philosophie et notée 1 sur 20 dans cette discipline au baccalauréat (12), constitue un test de non-validation de la légitimité de l'activité d'examen des correcteurs, et à ce titre suscite débats et polémiques sur la pertinence du jugement professoral. Le test le plus général de validité est énoncé implicitement par un des professeurs de mathématiques interrogé : « *On pourrait considérer, globalement, que c'est une institution [le bac] qui fonctionne bien puisqu'elle ne donne pas lieu à des surprises* ».

Les contestations des épreuves du baccalauréat s'appuient plus généralement sur un des fondements juridiques central du modèle de la Cité. Le principe d'égalité de traitement des candidats constitue le moyen légal de mise en cause avec succès des modes de mesure des compétences individuelles devant une juridiction administrative lorsque la preuve de l'inégalité de traitement peut être apportée (13). Le principe d'égalité de traitement et la jurisprudence en vigueur constituent une contrainte forte dans l'organisation du baccalauréat et favorisent une harmonisation des échelles de notation des correcteurs, afin de donner plus de réalité docimologique à la justice scolaire.

L'harmonisation des corrections : la recherche incertaine de l'accord

L'harmonisation des corrections se réalise dans deux types de commissions. La première commission dite d'harmonisation, composée d'« enseignants expérimentés et animée par l'inspecteur pédagogique régional » se réunit pendant ou immédiatement après les épreuves écrites. Les quelques enseignants présents à cette « réunion d'harmonisation » animent ensuite une « réunion d'entente » propre à chaque centre d'examen (14). Cette seconde réunion permet à chaque correcteur de disposer des consignes de correction

prises au point au cours de la réunion d'harmonisation. L'existence de ces deux commissions est une nécessité pratique : la mise au point d'un barème est une opération délicate nécessitant tractations et concessions, i.e. un procès d'inter-compréhension des professeurs. Dans certaines disciplines, en mathématiques et en sciences naturelles notamment, sont introduits des « *bonus* » et des « *malus* », sorte de primes ou de sanctions s'exprimant en termes de points, dont l'objet est de récompenser les qualités particulières d'une copie ou de pénaliser des fautes spécifiques. Dans les autres disciplines du baccalauréat, telles que le français, l'histoire-géographie ou la philosophie, le barème est généralement assez lâche, et se réduit à des directives généralement imprécises. Le déroulement de ces commissions d'harmonisation et d'entente donne lieu assez rarement à des prises de positions professorales publiques dans les réseaux d'informations professionnelles (15). Les positions des professeurs interrogés sur les modes de fonctionnement de ces commissions sont multiformes et complexes et marquées par deux sentiments : le sentiment de l'inutile, la sérénité mêlée de doute.

* Une partie des entretiens a été marquée par une dénonciation parfois vive du fonctionnement des commissions d'harmonisation, tout particulièrement dans les disciplines qui n'élaborent pas de barèmes. Le sentiment de l'inutile domine nettement le propos.

« *C'est bon qu'on se rencontre, mais je pense que ça ne modifie pas la pratique. Surtout que nous, il n'y a pas de barème, donc je pense que ça ne change pas la pratique* » (professeur agrégé de grammaire).

« *Je pense que c'est bien, c'est bien et dérisoire quand même. C'est mieux que pas du tout, mais ça me paraît terriblement dérisoire (...)* Mais il faut s'accrocher de temps en temps pour éviter les angoisses du professeur, parce que c'est son devoir de le faire dans des conditions complètement absurdes » (adjoint d'enseignement de lettres).

« *C'était encore plus bordélique que d'habitude [la commission d'entente]. On n'avait pas d'éléments de corrigé [de la commission d'harmonisation]. On n'a pas été capable de se mettre d'accord sur ce que ça voulait dire « analyser » : certains trouvaient que les élèves pouvaient faire « constat, causes, conséquences », d'autres qu'il ne fallait pas parler des conséquences... Chacun*

est parti de son côté et démerdez-vous ! » (professeur agrégé de sciences sociales). Etc.

Dans la plupart des entretiens qui mettent en doute l'utilité des commissions d'entente, le principe d'une réunion pour tenter de discuter de normes de compétences reste admis. Le problème non résolu est celui des bases d'un accord. Si une minorité d'examineurs souhaiterait la mise en œuvre d'un barème de correction à l'instar des mathématiques, pour la majorité des professeurs interrogés, la reconnaissance de la nécessité virtuelle de la réunion d'entente ne débouche sur aucune proposition pour substituer l'utilité espérée à l'inutilité déclarée. Il existe une sorte d'incommunicabilité professorale sur la définition possible de modes d'évaluation communs applicables lors de la correction des devoirs du baccalauréat ; et la réunion d'entente favorise plus souvent un sentiment d'absurdité ou de perte de temps. Parfois la recherche des fondements pratiques de la justice scolaire est également entachée par les cris de la discorde : « *Personne n'était d'accord, j'ai cru qu'on allait sortir (de la réunion d'entente) avec des yeux au beurre noir* », (professeur certifié de français).

* Plus souvent, les propos des professeurs témoignent d'une certaine sérénité mêlée de doute. « *Ca marche bien [les commissions d'entente], il y a quelqu'un qui est chargé d'expliquer le barème. Il y a pas eu de problèmes particuliers* » (professeur certifié de physique). « *La barème est établi par question. Dans l'ensemble, on est d'accord, je n'ai jamais assisté à des commissions où...* » (professeur agrégé d'histoire), etc.

Cette position de confiance à l'égard du barème et des directives de correction élaborées par la commission d'harmonisation témoigne d'une certaine sérénité à l'égard des règles de justice scolaire : un barème est établi, ce barème est communiqué aux professeurs et ceux-ci l'appliquent. Cette sérénité professorale n'exclut pas cependant le doute, notamment parmi les enseignants précédemment cités.

« *Je sais qu'il y a des gens qui ne suivent pas totalement le barème, qui interprètent le barème à leur façon ; c'est peut-être pour ça qu'une copie examinée par le même correcteur n'obtient pas la même note. Parce qu'ils ne sont pas contents certainement de la façon dont le barème est fait [par la commission d'harmonisation] (16)* » (professeur certifié de physique précité).

« Etant donné les sujets (de bac), on estime qu'il faudra être coulant sur tel ou tel sujet, mais je ne suis pas sûr que les correcteurs en tiennent compte » (professeur agrégé d'histoire précité).

« Les gens (les correcteurs) sont pas d'accord, c'est aberrant ! Pourquoi mettre autant de points sur cette question ? Alors, c'est là que l'on voit le caractère des gens. Ceux qui veulent, à la limite, pas de points sur les questions faciles, et puis ceux qui disent il faut mettre des points sur les questions faciles, sinon, où va-t-on mettre des points ? On voit très bien, d'après les réactions des gens, ceux qui vont noter gentil et ceux qui vont pas noter gentil. Et tout le monde a le même barème... Il y a le barème et l'esprit du barème » (professeur certifié de mathématiques) (17).

Ces deux séries d'entretiens témoignent de l'ambiguïté des positions professorales : la sérénité mêlée de doute. Mais ces deux sentiments ne portent pas en fait sur les mêmes objets : la sérénité renvoie à une adhésion confiante vis-à-vis de la justice scolaire, le doute est souvent justifié par l'« indiscipline » éventuelle d'une partie des pairs lors de l'application du barème. « L'esprit du barème » évoqué par le professeur de mathématiques précité renvoie en fait à l'idée d'une acceptation ou d'un refus professoral du barème. Ce n'est pas tant le barème qui est en cause que les professeurs qui ont la charge de l'appliquer, et plus particulièrement ceux « qui ne peuvent pas travailler avec d'autres », qui font de l'individualisme forcené, « le prof à l'ancienne », « le maître qui donne son savoir ». L'examineur conçoit alors son rôle comme un exécutant du barème, un garant d'un intérêt général auquel il adhère pleinement. « Quand on corrige le bac, il ne faut pas se prendre pour plus qu'on est. On n'est pas là pour rendre sa justice à soi. On est des exécutants. On est des fonctionnaires qui appliquent un barème et rien d'autre. Le jour du bac, il faut avoir un peu de modestie pour s'oublier un peu » (professeur agrégé de mathématiques, huit ans d'ancienneté). Ce principe de justice scolaire produit par l'application consciencieuse du barème tel qu'il a été défini par la commission d'harmonisation est concurrent d'un principe de souveraineté professorale, de justice quasi-régaliennne, « à soi », qui ferait du professeur le seul dépositaire des normes de correction : « le barème, c'est un peu une atteinte à notre liberté » (professeur agrégé de mathématiques, 35 ans d'ancienneté).

Identité sociale du correcteur et règles de justice

La dichotomie professorale opérée entre « les gentils » et les « non-gentils » introduit une concurrence entre deux modalités, déjà présentées, de mesure de la compétence des candidats. Les « gentils » sont favorables à l'objectif ministériel d'une augmentation sensible du nombre de bacheliers ; les « non-gentils » adhèrent davantage à une conception élitiste de l'enseignement, à la nécessité d'une sélection qui serait garante de la valeur scolaire des diplômes attribués, et plus ou moins indirectement à un principe de justice à l'égard des générations précédentes (conformément à l'idée qu'il ne faut pas « brader le bac »). Les premiers (« les gentils ») enseignent plus souvent dans des établissements accueillant un public de « nouveaux lycéens » issus des classes moyennes et populaires, les seconds enseignent plus fréquemment dans les établissements des centres villes accueillant des « héritiers » (Dubet, 1991). Sur cette question, les entretiens mettent parfois nettement en exergue de forts clivages parmi les enseignants. Tels professeurs de mathématiques, plus souvent agrégés, enseignant dans des lycées « cotés », sont parfois mis à l'index par les enseignants de lycées périphériques, et sont perçus par ces derniers comme quelque peu ignorants des possibilités effectives d'une majorité d'élèves (« Ces profs qui vont laisser rien passer, ceux qui pénalisent tout (...) Le monde pourrait s'écrouler, ils ne le verraient pas », professeur certifié de mathématiques, lycée périphérique). Ces professeurs — « Ceux qui pénalisent tout » —, plus souvent enseignants dans des lycées d'excellence, sont plus fréquemment agrégés et d'origine sociale supérieure (18). Encore qu'une telle relation entre les modalités d'interprétation du barème et l'origine sociale du public lycéen du correcteur n'a pas toujours été vérifiée dans les entretiens. La méthode d'investigation retenue est en partie inopérante pour prétendre connaître les déterminants sociaux de la diversité des positions professorales à l'égard des modes d'évaluation des candidats.

Les réunions d'harmonisation et d'entente — deux à trois heures au plus — ont réglementairement pour objet la mise en œuvre de consignes de correction partagées par tous les correcteurs. Les propos recueillis sur les modalités de la concertation professorale indiquent combien un tel projet réglementaire contient une ambition quelque peu

démessurée. Le projet effectif de ce type de commission est-il d'ailleurs tout à fait celui-là ? Il serait faux de considérer que la réunion d'entente, qui aboutit assez souvent à un sentiment d'échec de la concertation professorale, ne produit aucun effet sur les participants. Malgré sa faible utilité, son caractère parfois « *terriblement dérisoire* », l'institution d'une commission d'entente rappelle aux participants la solidarité qui lie les correcteurs, la nécessité réglementaire de s'accorder, l'existence d'une contrainte collective dont l'enjeu est l'« *image* » du baccalauréat telle qu'elle est évoquée dans la réglementation. En ce sens, par ce rappel du rôle à jouer, réaffirmé par l'existence même de la réunion, une sorte d'entente a lieu, en partie sur des pratiques de correction bien que de façon variable selon les disciplines, mais surtout sur l'importance sociale de l'enjeu qui mérite bien de se réunir et d'y passer un peu de temps. Comme l'indique un professeur, la présence obligatoire de tous les examinateurs à la commission d'entente « *rappelle certains à la réalité* ». Les termes utilisés par la réglementation montrent que les autorités réglementaires sont animées du même souci : « *Le baccalauréat est un examen, un examen sérieux* » (19). Les réunions d'harmonisation et d'entente rappellent le sens social des épreuves du baccalauréat, *i.e.* l'existence nécessaire, au moins à un niveau symbolique, de règles de justice. L'analyse des modalités concrètes de correction des copies montrent que ces réunions orientent aussi les pratiques de notation des candidats.

II - LA CORRECTION DES COPIES

L'apprentissage du barème : un processus d'appropriation des normes de compétences

Armé d'un barème ou de directives de correction, le correcteur ne semble guère dès la lecture de la première copie être capable d'attribuer une note. Les procédures de correction mises en œuvre par les professeurs sont voisines les unes des autres quelle que soit la discipline : une sorte de « *rodage* » du barème est nécessaire. « *Les premières copies, je ne sais pas combien mettre : je mets une note au crayon, le temps de pouvoir évaluer ma fourchette, et une fois que j'ai évalué une fourchette possible, quand j'ai assuré une correction de base au bout de*

quelques copies, il y a une étape de franchise et je mets mes notes directement. Et alors là, j'assure ma vitesse de croisière (professeur certifié de français).

Cette période d'apprentissage ne correspond pas seulement à une mémorisation des points ou demi-points à accorder à chaque question lorsqu'un barème existe mais aussi, et simultanément, à la mise au point des significations concrètes, par rapport aux contenus des copies, de ces points ou demi-points du barème décidé par la commission d'harmonisation. Cette mise à l'œuvre du barème dépend notamment de l'adhésion ou des réserves de l'examineur à l'égard des consignes de correction. Peu nombreuses, les réticences ont souvent été exprimées avec prudence notamment parce qu'elles constituent des positions non réglementaires incompatibles avec les formes légitimes de justification de l'activité d'examen. « *Les directives nous disent maintenant de ne pas pénaliser l'orthographe, ni l'expression et tout ça, tu ne dois pas enlever plus de quatre points. Il n'empêche que lorsque tu as une copie sans accent, bourrée de fautes, illisible, etc, bon et bien même moi, je ne suis pas d'accord pour mettre la moyenne à une copie comme ça (...). Moi, j'agis dans ce sens : une copie bourrée de fautes, pas d'accents, mal écrite, que je dois lire trois fois pour comprendre, je t'assure qu'elle n'a pas la moyenne. Il y a peut-être dans d'autres bahuts, des collègues qui mettent la moyenne, je crois que à C... (nom de son établissement), il n'y en a certainement pas beaucoup (...). Les textes nous obligeraient à être moins sévères, et moi, je crois que c'est pas une question de sévérité* » (professeur certifié de français, enseignante dans un lycée à forte proportion d'élèves d'origine supérieure). Ce professeur dénonce par ailleurs « *le démagogisme des textes* » relatifs à la correction des copies du baccalauréat. Le non-respect des consignes se construit parfois sur la fidélité à des consignes antérieures auxquelles le locuteur continue d'adhérer (*Les directives nous disent maintenant...*). Les formes légitimes de justification du jugement professoral sont des produits historiques et, à ce titre, se caractérisent par une certaine stabilité.

Le barème ou les consignes de direction sont en fait deux fois l'objet d'interprétation et d'apprentissage : d'abord lorsque le professeur rend opérationnel le barème au cours des corrections des premières copies, ensuite par la liberté que le cor-

recteur se donne explicitement. Cette liberté se manifeste parfois par des entorses dans l'application du barème qui n'ont pas pour objet direct sa non-application mais la facilité de la correction et le retour aux habitudes de notation du correcteur : globalisation du barème (notation par question et non par point ou demi-point), non prise en compte des « malus » et « bonus », (difficiles à établir dans la mesure où ces bonus et malus concernent un nombre réduit de copies), etc. Ces libertés professorales à l'égard du barème sont notamment en rapport avec la contrainte de temps qui pèse sur les correcteurs. Assurer une correction assez rapide est une nécessité réglementaire : les professeurs disposent en effet de huit jours pour corriger de 80 à 100 copies, (les professeurs de philosophie — un seul par jury — doivent assurer la correction de près de deux cents copies en deux semaines environ). Les professeurs assurent leurs corrections en assurant, en fait, un arbitrage entre une contrainte de temps et une contrainte de justice scolaire telle qu'elle est définie par l'application des règles de correction. A celles-ci s'ajoute éventuellement un principe de justice inter-générationnelle déjà évoqué (l'idée de ne pas « brader le bac ») subjectivement perçu comme pas toujours compatible avec la contrainte de justice produite par l'application des règles de correction...

A ces deux voire trois contraintes s'ajoute une contrainte spécifique. Les professeurs doivent intégrer aussi dans leur correction un critère de notation plus ou moins explicite. « *On module : il est évident que le barème établi le jour de la première réunion, il est fait sans copie. A partir du moment où on a corrigé une vingtaine, une trentaine de copies, on s'aperçoit si le barème tient la route ou pas, parce que l'on a quand même des consignes qui sont d'avoir une moyenne générale qui tourne autour de 10. Il faut bien finalement qu'il y ait au moins 70 % de réussite en gros, sur l'ensemble des jurys. Donc, je pense que les profs d'eux-mêmes, rectifient légèrement le barème, de manière à rentrer dans la fourchette qui est donnée au départ pour avoir une moyenne autour de 10, si le barème a vraiment des défaillances* » (professeur de sciences naturelles). La copie ne mérite pas une note dictée uniquement par les exigences disciplinaires associées à l'examen. Une majorité de candidats doit nécessairement être reçue, une minorité ajournée. Le barème ou les consignes de correction ne prennent leur sens pratique, dans l'exercice de correction, qu'en se

conformant approximativement à cette exigence supérieure formulée en filigrane. La façon dont les correcteurs intègrent l'exigence d'un taux de réussite minimum est forcément variable puisque les correcteurs ont à respecter deux contraintes éventuellement contradictoires. La première est de respecter les consignes de correction ; la seconde est de parvenir à des moyennes de notes qui permettent un pourcentage de reçus au baccalauréat à peu près conforme aux taux habituels de réussite (20). Certains professeurs, par une notation indulgente, vont « ajuster » sensiblement le barème si celui-ci s'avère vraiment « défaillant », d'autres vont davantage le respecter malgré les mauvaises notes qu'ils vont attribuer.

Les formes collectives de correction : des instances de contrôle de l'application des règles

Le quotidien de la correction n'est pas, contrairement à l'idée qu'il est possible de s'en faire, un exercice totalement solitaire. Outre la mise en œuvre de consignes de correction qui lient plus ou moins l'examineur, tout au long de sa correction, aux décisions élaborées en commission d'harmonisation, quatre formes de communication des correcteurs entre eux ont retenu notre attention : les permanences téléphoniques, le recours au service du minitel, les communications informelles, la pression des pairs.

— La réglementation fait état de « *permanences téléphoniques* » assurées par les membres de la commission d'harmonisation qui ont assuré l'élaboration des consignes de correction sous l'autorité de l'inspecteur pédagogique régional (21). Ces permanences ont pour fonction de répondre « *individuellement aux questions des correcteurs* », de donner « *avis et conseils* », et peuvent « *alerter les responsables académiques en cas de difficultés inattendues survenues en cours de correction* ». La réglementation précise que les correcteurs ont été « *très nombreux* » à faire appel à ces permanences téléphoniques. Quelles significations sociales donner à ces nombreuses demandes de renseignements ?

Ce recours des correcteurs aux permanences téléphoniques constitue une manifestation de l'adhésion professorale aux normes d'évaluation des candidats : les questions concernant la façon de corriger telle ou telle copie indiquent l'existence

possible d'une correction idéalement juste qu'il faut trouver auprès de ceux qui ont défini les consignes de correction. La note n'est pas, en l'occurrence, le résultat d'une justice à soi, liée à des interprétations personnelles des directives de correction. Cependant, le recours aux permanences téléphoniques témoigne aussi de la difficulté à construire des normes de compétences des candidats qui ne soient pas intrinsèquement objet de doute quant à leur signification évaluative. Le doute évaluatif semble produit par la situation de face à face provoquée par la réunion de la commission d'entente, et la nécessité de négocier des modalités communes d'évaluation : « Pendant longtemps je l'ai pensé [que notée par un autre professeur, une copie aurait la même note], avant que ces réunions n'apparaissent vraiment » (professeur certifié de philosophie, 30 ans d'ancienneté). Chercher à concrétiser collectivement des normes de compétences semble finalement affaiblir la confiance évaluative des examinateurs, et déplacer le pouvoir d'évaluation de la personne du correcteur à un collectif de juges.

— Dans les académies ne disposant pas de permanence téléphonique, un service minitel est, dans certaines disciplines, mis à la disposition des correcteurs. Ceux-ci peuvent rentrer, en cours de correction, les notes qu'ils attribuent aux copies qu'ils corrigent. Les renseignements disponibles sur ce service témoignent clairement des attentes administratives. Les examinateurs disposent de la moyenne de leurs notes et de la moyenne générale des notes déjà rentrées par les correcteurs, de la distribution de ces notes sur l'échelle des notes (*i.e.* l'histogramme), et de l'écart-type de la distribution des notes. La question est de savoir comment ce service minitel est utilisé. Les professeurs peuvent être départagés en partisans et sceptiques.

Pour certains enseignants, leur travail est rythmé par l'usage du minitel : « Quand je corrige mon paquet de copies de français, je consulte chaque matin le minitel. Chaque matin : le minitel. J'ai ce qui est rentré en mémoire, j'ai la moyenne des copies des collègues. Ça ne change pas beaucoup ma correction, mais ça m'arrive au bac de remonter, parfois si j'ai 8.25, ça m'arrive de mettre 9, si ma moyenne n'est pas terrible » (professeur agrégé de grammaire). Les partisans de l'utilisation du minitel considèrent les informations disponibles comme une aide à la correction permettant de se situer par rapport aux autres collègues, et

finalement d'interpréter de façon pratique, en termes de moyenne, la signification que les autres correcteurs donnent aux consignes de correction.

Une partie des professeurs interrogés, sans être opposés à l'existence de ce service, manifestent un certain scepticisme envers la signification des informations fournies. « A la limite, je trouve ça absurde, parce que je corrige assez vite après avoir reçu les copies, si bien qu'à ce moment-là, j'ai des notes qui peuvent tout modifier... C'est-à-dire que, l'objectif, c'est d'harmoniser nos notes. Mais entre les premières personnes (correcteurs) qui passent leurs notes et la moyenne définitive, il peut y avoir une évolution de deux points, ça je l'ai constaté sur le sujet de type trois (« la composition française sur un sujet littéraire »). Si, moi, ayant passé mes notes, je modifiais à ce moment en fonction de la moyenne donnée, et bien ça correspondrait pas du tout (avec la moyenne définitive des correcteurs). Donc je transmets, comme ça, je vois un peu comme ça, mais ça n'a pas vraiment d'influence, étant donné que ce à quoi je crois, ce sont les critères » (professeur agrégé de lettres). Un certain nombre d'examineurs ne « croient » pas à cette instance de contrôle de l'application des règles. Le service minitel fonctionne effectivement comme un marché au sens économique du terme : les indications fournies à court terme peuvent être soumises à des aléas conjoncturels. Finalement, le service minitel assure un contrôle de l'application des règles seulement parmi les professeurs recherchant activement un tel contrôle de leur correction, alors même que les informations fournies ne sont pas forcément représentatives de l'ensemble des notes finalement attribuées et des normes de compétences établies par les membres des commissions.

— En l'absence de service minitel, et même si ce service est disponible, les professeurs établissent parfois eux-mêmes une sorte de concertation informelle sur leurs notes, voire sur les difficultés de notation des copies. Assez fréquemment, les correcteurs prennent contact par téléphone avec au moins un collègue examinateur afin d'échanger leurs impressions sur la « valeur » des copies. L'idée que les moyennes attribuées doivent être à peu près voisines pour chaque jury favorise une modification plus ou moins marginale des notes attribuées.

« J'ai envoyé un coup de fil à un collègue parce que j'étais étonné de la faiblesse des copies » (professeur certifié de philosophie).

« J'ai relevé quelques copies pour ne pas avoir une moyenne trop basse, j'arrive à 8.87 de moyenne (...) J'ai téléphoné à pas mal de collègues, c'était aussi dans l'ensemble plutôt mauvais (...). J'ai téléphoné à mon collègue qui est dans le même jury que moi, on est à peu près dans la même moyenne aux alentours de huit-neuf. J'ai eu aussi A.L. au bout du fil, il est beaucoup plus bas. Il était aux environs de huit. B.P. même chose, sur les trente premières copies du sujet un (le premier sujet), elle avait 7.5 de moyenne, elle a remonté (...). Il y a une collègue sur Rennes, qui a plus de 9 (de moyenne), mais elle reconnaît qu'elle note un peu large. Tant mieux pour les élèves qui sont dans ce cas-là. Globalement, apparemment, la moyenne se situerait pour la majorité des collègues entre huit et huit et demi. Y.R. est dans ces eaux-là, M.D. est à peu près dans la même fourchette aussi, en gros huit et demi à un dixième de point près, ça me paraît la médiane (professeur certifié de sciences économiques et sociales) (22).

La concertation informelle, difficile à saisir, semble être relativement importante, encore que probablement variable selon les disciplines et notamment selon la fréquence des regroupements disciplinaires en cours d'année qui favorisent l'inter-connaissance des correcteurs. Cette concertation téléphonique informelle a pour objectif un rapprochement des moyennes des correcteurs. La nécessité d'harmoniser les moyennes est l'expression de l'intégration normative du groupe des examinateurs et d'une adhésion à des modalités communes de mesure des compétences des candidats. Ces ajustements évaluatifs sont pratiqués notamment au nom de l'incertitude possible du jugement professoral : « Au lieu de 9, j'ai mis un 10, ce qui fait que ça a remonté un petit peu de trois dixièmes, trois à quatre dixièmes de points ma moyenne. Mais je ne suis pas allé plus loin, parce qu'effectivement, ça ne me semble pas correspondre à la valeur de l'élève. Ceci dit, entre un 9 ou un 10, on n'est jamais sûr, sûr » (professeur de sciences économiques et sociales) (23). Le contact téléphonique et ce sentiment d'incertitude évaluative témoignent d'une intériorisation de l'exigence de justice.

— Dépendante de l'usage de permanences téléphoniques, du service minitel et de la concertation professorale informelle, la notation des copies du baccalauréat est soumise également à ce que plusieurs correcteurs ont appelé « l'air du temps », désignant par cette expression la pression sociale produite par un discours officiel relatif à la nécessité d'augmenter le nombre de bacheliers (24). Cette pression sociale prend la forme d'une condamnation plus ou moins silencieuse des correcteurs dont les moyennes des notes sont parmi les plus basses. Il n'est pas rare que ces professeurs soient considérés comme des « peaux de vaches », comme des correcteurs qui ne respectent pas une norme secrète et indicible de notation qui, quelles que soient les consignes de correction, impose une moyenne minimum. « Actuellement, on tend à..., on sait que la moyenne académique tourne autour de 8, et quel que soit le niveau des copies, secrètement, on se dit attention ! (...) C'est dans l'air du temps. On finit par se sentir un peu coupable de ne pas avoir une moyenne..., presque coupable d'avoir la plus faible moyenne : non, c'est pas possible, c'est pas normal, non, je suis trop vache. Et en revanche, ceux qui ont la moyenne, une bonne moyenne, eux, ont bonne conscience, ça me gêne. Il y a une pression » (professeur certifié de philosophie).

Certains professeurs indiquent qu'ils se sentent perçus comme des « emmerdeurs » et des empêchements de tourner en rond parce que leurs moyennes sont faibles. Or ces enseignants indiquent ne guère rechercher cette position de professeurs stigmatisés comme particulièrement sévères, d'autant qu'ils ont le sentiment de naviguer entre Charybde et Scylla, refusant tout à la fois le « démagogisme des textes », l'abandon d'une exigence minimum à l'égard des élèves, et l'élitisme conservateur dont ils se défendent. Mais la pression sociale, la nécessité d'éviter l'exclusion partielle des groupes de pairs, d'être le professeur à qui l'on ne parle pas, les incitent à renoncer partiellement ou totalement à la défense de la notation à laquelle ils adhèrent. Pour éviter d'avoir « le sentiment d'être un vieux râleur », certains correcteurs déclarent préférer se taire et s'aligner en silence sur les positions de la majorité (« Maintenant, je ferme ma gueule »). Cette pression sociale s'exerce éventuellement de façon implicite par l'évitement physique du professeur hors norme, mais aussi de façon tout à fait explicite : « On a eu un problème avec une collègue qui était

plus bas (dont la moyenne des notes était plus basse) (25). Mais on lui a fait comprendre que nous aussi on avait des copies du même genre, on l'a obligée, enfin on ne l'a pas obligée, mais on lui a vraiment fait sentir qu'il fallait qu'elle remonte [ses notes] » (professeur agrégé de philosophie). L'ordre de l'interaction (« on lui a vraiment fait sentir ») qui régule l'activité d'examen des candidats est particulièrement saisi par ces *sanctions diffuses* (Ogien, 1990) auxquelles s'expose le correcteur qui ne respecterait pas les normes de correction et les règles de justice scolaire.

Il faut rompre avec une perception commune du correcteur totalement solitaire face à ses copies et mettre en évidence le construit social que constitue la notation d'une copie de baccalauréat. Cette rupture nécessite un relevé si possible exhaustif des communications qui s'établissent entre les examinateurs pour montrer que ceux-ci intègrent dans leur notation les attentes explicites et implicites de leur administration de tutelle et celles du groupe des pairs telles qu'elles se manifestent au cours des commissions d'harmonisation et d'entente. L'ensemble de ces communications tout à la fois participe à la construction de normes de compétences et manifeste l'adhésion professorale à celles-ci. Cette adhésion est particulièrement présente dans le sérieux que manifestent très largement les professeurs dans leur travail de correction :

« J'ai corrigé les dernières (copies) hier, et je ne savais plus du tout comment noter, des copies tellement médiocres... Mais je note avec attention quand même, je les lis toutes deux fois, deux fois à suivre, je passe beaucoup de temps » (professeur certifié de philosophie).

« Quelquefois j'ai des remords, j'ai le souvenir de... si j'ai un doute (...) je mets la copie de côté et puis une fois que j'ai trouvé une copie étalon, je la reprends (celle mise de côté) » (adjoint d'enseignement de français). Etc.

Même lorsque l'exercice de correction semble perdre une grande partie de son sens en raison de l'inadéquation entre les exigences professorales minimum attendues d'une copie de baccalauréat et le contenu effectif des copies à corriger, l'adhésion professorale à ces normes de compétences permet de poursuivre un travail évaluatif alors même que les critères de correction dont dispose le professeur sont devenus peu opérants (Bouveresse, Derrida, 1989). Ce sérieux évaluatif,

tel qu'il se manifeste par des relectures de copies et par les comparaisons systématiques de copies notées de façon égale, indique le souci de cohérence personnelle des correcteurs et leur attachement à une égalité de traitement des candidats. Cet attachement peut être total, dans la mesure où le correcteur peut penser que le sérieux de sa correction permet d'aboutir à une notation des copies identique à celle d'un correcteur tout aussi sérieux. Cet attachement est parfois plus limité : il renvoie alors à une nécessité personnelle de justice à l'égard de son propre classement des copies, à l'idée que les notes attribuées sont le produit d'une application consciencieuse des consignes de correction telles qu'elles ont été perçues par soi. Le sérieux de la correction témoigne alors d'une sorte de justice personnelle du correcteur, alors que celle-ci n'a qu'un fondement statistique faible (26).

III - LES DÉLIBÉRATIONS

Il existe deux types de délibérations. La première réunit uniquement les présidents et présidents-adjoints des différents jurys de chaque centre d'examen correspondant à une série de bac. Cette réunion a lieu juste avant les délibérations plénières des membres de chaque jury. Cette première délibération n'a pas de pouvoir décisionnel et reste peu connue des professeurs-examinateurs eux-mêmes. Réunissant l'ensemble des professeurs jury par jury, la seconde délibération se fonde sur les résultats des écrits et oraux obligatoires (*i.e.* les épreuves du premier groupe) et a pour objet de déclarer les candidats admis définitivement, ajournés, ou pouvant se présenter aux oraux de « rattrapage » (*i.e.* aux épreuves du second groupe pour lesquelles, chaque soir, ont lieu des délibérations spécifiques) (27).

Les délibérations des présidents et présidents-adjoints de jury

En principe, le premier type de délibération — réunissant présidents et présidents-adjoints — a pour objet de comparer les moyennes attribuées par discipline par les correcteurs de chaque jury, et de connaître les inégalités éventuelles de traitement qu'auraient pu subir les candidats de tel ou tel jury dans telle ou telle matière. Telles

qu'elles nous ont été exposées par des professeurs présidents-adjoints, cette première délibération peut se dérouler schématiquement de deux façons opposées.

La première se caractérise par l'absence de véritable réunion : les présidents de jury, universitaires, et les présidents-adjoints, agrégés du secondaire, échangent quelques propos assez vagues sur la nécessité de « racheter » les candidats sans toutefois racheter de façon « excessive », de favoriser par exemple les admis avec mention (en ajoutant des points si nécessaire), et de traiter au mieux les cas particuliers... Les propos échangés se caractérisent par l'absence d'informations réelles concernant la sévérité ou l'indulgence de tel ou tel jury ou correcteur. Ce type de réunion, sans véritables objets, tient alors généralement au fait qu'il n'existe pas de président, institutionnellement désigné, qui aurait pour tâche d'organiser cette réunion des présidents et présidents-adjoints. En l'absence d'informations ou de consignes émanant de cette première réunion à destination des membres de chacun des jurys, chacun se considère alors comme relativement autonome et indépendant des autres modes d'évaluation mis en œuvre par les autres jurys. Se constituent alors des espaces réduits de légitimité, des interprétations locales des règles formelles de l'examen. L'importance de ce processus d'interprétation et d'appropriation de la règle est telle qu'il peut amener l'élaboration de règles internes parfois contraires aux instructions écrites. Par exemple, pour mieux assurer la légitimité de leurs décisions, les membres d'un jury peuvent, après consultation du livret scolaire, décider de baisser une des notes obtenues aux oraux de rattrapage par un candidat très proche de l'admission mais pour lequel une décision d'ajournement a finalement été prise. Le principe mis en œuvre par le jury est qu'il vaut mieux que le candidat soit « collé » à trois ou quatre points qu'à un ou deux points. La règle implicitement sollicitée est que la justice scolaire est mieux rendue si les décisions prises font disparaître l'incertitude pouvant exister entre l'élève compétent (et reçu au bac), et celui qui ne l'est pas. L'élaboration de cette règle interne — contraire aux instructions écrites — n'est pas indépendante, nous semble-t-il, de la nécessaire défense de l'image du bac précédemment évoquée. Mais la mise en œuvre de ce principe ne fait pas forcément l'unanimité : les professeurs qui nous en ont fait part le faisaient parfois sur le registre de la dénonciation.

La seconde modalité de déroulement de cette réunion se caractérise par des comparaisons systématiques entre correcteurs des membres de chaque jury. Ce type de réunion a lieu lorsque l'un des présidents de jury organise le travail de comparaison des résultats de chaque jury.

Un premier type de comparaison — taux d'admis définitifs, d'admis aux épreuves du second groupe et d'ajournés avant les délibérations, pour chaque jury et par rapport à l'ensemble des jurys du centre d'examen — permet de connaître les jurys qui se sont révélés plus sévères ou plus indulgents que les autres et de situer globalement chaque jury par rapport à la moyenne académique. Une telle démarche comparative se fonde sur l'hypothèse que le tri aléatoire des candidats lors de l'élaboration des jurys établit un « niveau moyen » identique pour chaque jury. Cette hypothèse semble *a priori* fondée comme en témoignent les données présentées ultérieurement. De façon globale, les quelques données recueillies auprès des présidents-adjoints de jurys interrogés indiquent que les résultats des différents jurys sont relativement peu dispersés autour de la moyenne académique. Des écarts non négligeables subsistent tout de même. Ainsi, avant les délibérations, d'après les données recueillies par un président-adjoint, le jury n° 7 du centre d'examen X, se caractérisait par un pourcentage élevé d'ajournés dès le premier groupe d'épreuves (18 % d'ajournés à comparer à une moyenne académique de 14 %). Inversement, le jury n° 8 se caractérisait par un pourcentage faible d'ajournés (8 %) (cf. annexe) (28). Ces comparaisons inter-jurys ont pour objet d'inciter les membres d'un jury « sévère » à repêcher plus facilement des candidats théoriquement ajournés avant les délibérations (cas du jury n° 7 précité). La politique de rachat des candidats serait plus restrictive dans le cas inverse (cas du jury n° 8). Les mêmes principes guident les décisions relatives à l'admission.

Un second type d'informations est constitué par la comparaison des moyennes données pour chaque discipline et jury. La répartition des correcteurs ayant les plus basses et les plus hautes moyennes dans les différents jurys valide, en partie, l'idée d'une distribution aléatoire des candidats. Ainsi, dans aucun des jurys pour lesquels nous avons pu recueillir des relevés de moyennes par jury et par discipline, les candidats d'un jury donné n'ont, de façon systématique, quelle que soit la discipline considérée, des moyennes de

notes supérieures ou inférieures aux candidats d'un autre jury. Autrement dit, les membres d'un jury ne sont pas, quelle que soit la discipline, globalement plus sévères ou indulgents que tels ou tels autres jurys (29). Pour un jury donné, dans certaines disciplines, certains correcteurs peuvent cependant avoir des moyennes sensiblement plus faibles. En usant de « tests de validité » spécifiques, quelques professeurs, particulièrement soucieux de la justice scolaire, parviennent à identifier ces correcteurs sévères à partir des notes attribuées à leurs élèves : *« J'ai fait des petites observations : mes élèves étaient dans trois jurys, il y en avait entre 11 ou 12 par jury, répartition très rigoureuse... ils doivent avoir des logiciels de tri assez performants au Rectorat. Bref, mon idée, c'était de faire pour chaque jury et pour chaque élève, l'écart entre sa note du bac et sa moyenne annuelle, donc c'était note du bac moins moyenne annuelle et d'additionner le tout. Alors, dans deux jurys sur trois quand j'additionnais tout ça, j'arrivais à zéro : il y avait autant de points au-dessus qu'au-dessous de la moyenne annuelle. Dans le troisième jury, ils étaient tous en dessous sans exception. J'en conclus que ce jury ne notait pas comme les autres. Quand je dis en dessous : à 2.2 points de moyenne en dessous ! C'est considérable ! (professeur agrégé de mathématiques en terminale S).*

L'usage des informations collectées au cours de cette réunion des présidents et présidents-adjoints est de désigner — en la personne du président de chaque jury ou du président-adjoint — un porte-parole d'une justice scolaire définie par les moyennes des notes données par discipline au niveau du centre d'examen ou de l'académie tout entière. Autrement dit, il s'agit de définir une instance de légitimité supérieure à celle de chaque jury. L'objectif poursuivi est d'inciter les correcteurs des jurys plus indulgents ou plus sévères que la moyenne des correcteurs à se conformer, au cours de leurs délibérations, aux modalités moyennes de jugement des compétences des candidats. Les entretiens menés auprès des professeurs indiquent que ces réunions des présidents et présidents-adjoints de jury ont globalement des effets limités : ici, pour que quelques mentions « assez bien » ou « bien » supplémentaires soient attribuées, les membres du jury ont ajouté 3 à 4 points ou plus à tel candidat jugé « méritant » ; là, le nombre de points accordés pour l'obtention de la même mention n'a pas dépassé deux points,

voire un point. La même diversité des règles internes de décisions s'observe pour l'ajournement définitif (pour les candidats s'approchant de la barre des 8/20 leur permettant de se présenter aux oraux de rattrapage), et pour l'admission définitive dès le premier groupe d'épreuves : des candidats ayant 9.7/20 sont rattrapés et admis après délibérations ; d'autres candidats, ayant 9.8/20, devront se présenter au second groupe d'épreuves et sont parfois finalement ajournés après les oraux. Ces différences de traitement sont rapportées — et dénoncées — par plusieurs professeurs interrogés et prennent la forme de l'opposition classique du jury qui « saque » ou du jury plutôt « coulant ».

En raison de l'impossible existence d'un cadre réglementaire précisant l'ensemble des cas litigieux, les membres des jurys, à partir des situations concrètes, établissent des règles de décisions internes et généralement une jurisprudence de leurs décisions en ayant recours au vote en l'absence d'accord à l'amiable des participants. Rendre cette justice scolaire nécessite, pratiquement, de définir des profils de candidats « rachetés » ou ajournés définitivement et de définir une barre à partir de laquelle les candidats sont rachetés. Au cas par cas, cette barre est fixée par chaque jury en respectant plus ou moins des règles informelles fixées par l'habitude.

Les délibérations du jury

Outre les informations globales éventuellement recueillies au cours de la réunion des présidents et présidents-adjoints, les décisions des membres du jury sont orientées, tout particulièrement, par l'honorabilité du livret scolaire du candidat et la cote de son établissement.

L'honorabilité du livret scolaire du candidat

La réglementation est ici très explicite et ancienne. Le livret scolaire est une des innovations essentielles du décret du 8 août 1890. « Il (le livret) était depuis longtemps réclamé par les corps enseignants et par l'opinion publique. Etant donné ce qu'est, ce que doit être le baccalauréat, on ne comprend pas que l'élève ne puisse pas apporter à ses juges le témoignage de ses maîtres, la constatation de ses succès ou de son travail. Déjà plusieurs facultés l'avaient senti, et, à défaut d'un livret régulier, elles accueillaient, pro-

voquaient même tous les renseignements de nature à éclairer les jurys sur la valeur des candidats (...) Les livrets produits par les candidats au moment de leur inscription et annexés ensuite à leurs compositions doivent être examinés par les jurys » (Piobetta J.-P., 1937, p. 555). Un siècle après, cette réglementation relative au livret scolaire n'a guère été modifiée : « L'importance accordée à l'examen du livret scolaire doit être maintenue et accentuée. Il semble que certains jurys n'usent qu'avec timidité des pouvoirs qui leur sont conférés à ce sujet alors qu'il est dans l'esprit des textes d'en faire usage largement et sans réticence » (...) « Tel jury peut (...) manifester à un candidat jugé favorablement par ses maîtres une bienveillance refusée à un autre candidat qui a obtenu une meilleure note mais dont le livret scolaire est peu satisfaisant » (30).

Le bon livret, tout comme le mauvais livret, produit potentiellement un double effet. Au moment des oraux du candidat du second groupe d'épreuves, l'examineur doit réglementairement consulter le livret scolaire et, de façon variable, tient généralement compte des performances de l'élève au cours de l'année en relevant ou en baissant la note de l'oral du candidat pour s'approcher de la moyenne annuelle de celui-ci (Noizet et Caverni, 1985) (31). Au moment des délibérations, le contenu du livret scolaire est obligatoirement rendu public en cas d'incertitude sur la valeur du candidat — « Aucun candidat ayant fourni un dossier scolaire ne peut être ajourné sans que le jury ait examiné son dossier » (32) — et la lecture publique du livret auprès des membres du jury renforce l'effet produit lors des oraux : à « l'indulgence » ou à la sévérité individuelle favorisée par le livret scolaire du candidat lors de l'oral, s'ajoute une indulgence ou une sévérité collective. La lecture d'un livret scolaire constitue parfois la preuve, pour les membres du jury, de l'indignité et/ou de l'incompétence scolaires patentées du candidat. En ce sens, la consultation du livret doit être comprise comme un test de validité des épreuves du baccalauréat qui assure la cohérence des jugements professoraux. Dans le cas de livret scolaire dit « détestable », le « rachat » est très exceptionnel même si le candidat est très près — à un ou deux points — de la barre d'admission (33). Plus souvent, les informations présentées dans le livret scolaire conjuguent « bonne volonté » des candidats — « travail sérieux », « élève motivé (e) »... — et résultats jugés « faibles » ou « très moyens ». Le verdict des membres du jury est alors

déterminé par le poids respectif qu'ils accordent à ce qui est défini comme une compétence disciplinaire (les notes de l'élève) et ce qui ressortit à une compétence de comportement. La décision du jury est alors le produit d'un compromis local, souvent discuté, parfois instable.

La clarté, toute administrative, de la réglementation — « Tel jury peut (...) manifester à un candidat jugé favorablement par ses maîtres une bienveillance refusée à un autre candidat qui a obtenu une meilleure note mais dont le livret scolaire est peu satisfaisant » — repose sur l'hypothèse, en partie fictive, d'un marché des jugements professoraux caractérisé par la transparence et la comparabilité des jugements. Mais « un candidat jugé favorablement par ses maîtres » peut apparaître, eu égard à ses prestations écrites et orales, avoir été jugé trop favorablement par ses maîtres par les examinateurs du bac. C'est-à-dire que les membres du jury sont plus ou moins sensibles au « dopage évaluatif » qui serait propre à un élève en particulier, ou aux mentions délivrées globalement aux élèves d'une classe (34).

La cote de l'établissement d'origine du candidat

Les délibérations des jurys contiennent parfois une sorte de délibération interne sur le crédit qu'il faut donner à tel ou tel livret scolaire. De façon classique, les livrets scolaires des candidats du CNED (Centre national d'enseignement à distance) font l'objet de suspicion. Certains professeurs interrogés mentionnent que les conditions de travail de ces élèves étant différentes, il n'est pas possible de considérer leur livret scolaire de la même façon. Il est parfois fait allusion au fait que ces élèves travaillant chez eux disposent, quand ils font leurs devoirs écrits, d'une documentation ou d'une aide ne permettant pas de juger de leurs véritables compétences scolaires. Implicitement ou explicitement, la valeur du livret scolaire d'un candidat du CNED fait souvent l'objet d'une révision à la baisse. La discrimination dont ces livrets peuvent faire l'objet est assez connue pour que la réglementation rappelle qu'une telle discrimination n'a pas lieu d'être (35). Les propos recueillis auprès des enseignants indiquent que ce rappel réglementaire a un effet limité : l'élève du CNED, en raison de son statut marginal, hors des murs d'un lycée, est parfois suspecté, de façon indirecte, d'une certaine déviance scolaire. Encore que face à cette situation de marginalité scolaire, certains professeurs estiment qu'il

s'agit d'élèves méritants et qu'il faut au contraire être plus « généreux », ou du moins considérer ces élèves au même titre que les autres candidats. La façon dont il faut considérer les livrets scolaires des candidats inscrits au CNED révèle la question du statut plus ou moins honorable du livret scolaire, et à travers celui-ci de l'établissement qui délivre le livret.

« Je pense que c'est une bonne chose (le livret scolaire). On doit tenir compte si l'élève a vraiment un bon livret scolaire. Il vaut mieux racheter ceux qui ont un bon livret scolaire, mais c'est difficile effectivement étant donné la disparité des établissements d'origine » (professeur certifié de physique).

« Il existe encore des jurys où on indique l'établissement du candidat, ce qui est quand même troublant. Je crois que quand il le fait (le Président du jury), c'est avec les meilleures intentions. On sait bien qu'il y a des établissements très laxistes et d'autres très sévères. Un avis « favorable » venant de X a beaucoup plus de valeur qu'un avis favorable venant d'ailleurs. C'est ça la justification. En fait, derrière tout ça, il y a l'image aussi d'un établissement, donc de son public. Le jury réagit en remontant volontiers un élève venant d'un établissement coté, — c'est toujours pareil ça joue sur les marges, sur les gens qui sont tangents — et est beaucoup plus sévère pour un élève qui vient d'un lycée périphérique. Ce sont des observations. Dans le jury X quelqu'un qui vient de C... (lycée coté) on lui donne ses 10 points, quelqu'un qui vient de B... » (lycée périphérique) n'aura pas ses trois points à mention égale (professeur de mathématiques, examinateur en terminale S, lycée périphérique).

L'extrait est révélateur de la difficulté à concilier des jugements contradictoires émanant d'instances de légitimité *a priori* non concurrentes. D'une part, est affirmée l'existence d'une différence entre établissements « très laxistes » et « très sévères », et cette différence semble être attestée, d'ailleurs, par des proportions de candidats ayant les mentions « *doit faire ses preuves* », « *assez favorable* », « *favorable* » et « *très favorable* » sensiblement différentes selon les établissements. D'autre part, est contestée la discrimination pouvant exister entre les candidats selon leur lycée d'origine au moment des délibérations, puisque des candidats dans des situations *a priori* « comparables » (même mention, même total de points environ) ne sont pas traités de façon égale, alors même que les conditions d'une comparaison

des candidats ont été antérieurement invalidées en raison de l'existence d'« établissements très laxistes et d'autres très sévères ». Le trouble de l'examineur tient à l'impossibilité de passer du constat de ce qui lui semble relever d'un « dopage » collectif des appréciations des candidats d'un établissement donné — *i.e.* d'appréciations professorales non totalement justifiées — à une discrimination individuelle au baccalauréat qui laisse supposer qu'il existe deux poids deux mesures selon que le candidat appartient à un lycée coté ou périphérique. Les membres du jury sont donc amenés à résoudre une difficulté logique quasi-insurmontable : pour juger tel ou tel candidat en tenant compte de son livret scolaire, il leur faut porter un jugement sur le crédit qu'il faut accorder aux juges de l'élève, *i.e.* à suspecter éventuellement la compétence des juges qu'ils sont pourtant eux-mêmes.

Le jugement, par les membres du jury, de la crédibilité du livret scolaire du candidat ne peut pas être totalement et objectivement fondé, et les examinateurs le perçoivent parfois nettement. « On peut se poser, c'est vrai, des questions sur des moyennes de classe ou des appréciations très favorables, favorables etc. Et ça joue dans les deux sens, soit il y a des boîtes qui sur-notent, soit il y a des boîtes qui sous-estiment leurs propres élèves (...) Parfois on se pose des questions. Mais en ce qui concerne les boîtes qui sur-notent, tout dépend de la politique qui a été menée avant, du passage de seconde en première et de première en terminale, on peut avoir écrémé beaucoup et avoir des bons élèves, mais ça, ce sont des informations que l'on n'a pas toujours, ce sont simplement des bruits, ou de la réputation » (professeur certifié d'histoire). Certes, l'absence de candidats ayant la mention « *doit faire ses preuves* », ou la faible représentation de cette mention, fait naître le soupçon, mais celui-ci est toujours dépendant de l'image de l'établissement qui favorise plus ou moins la légitimité du soupçon auprès des membres du jury. Le palmarès des lycées, tel qu'il est publié chaque année dans le Monde de l'Éducation, est un élément de cette réputation, de ces bruits, qui rendent crédibles et légitimes le rachat d'un élève un peu « juste » provenant d'un lycée d'excellence et contestable le rachat d'un élève de lycée périphérique.

Que montre l'étude des modalités de décision des membres des jurys ? Pour tous les candidats faisant l'objet d'une délibération, *i.e.* proches de la barre d'admission, l'impossibilité d'un jugement

portant strictement sur la compétence scolaire établie de façon anonyme, nécessite le recours à d'autres normes de mesure des compétences des candidats. Ce que les juges précédents du candidat ont pu dire de lui, principalement au cours de l'année de terminale, constitue généralement une vérité et une décision de justice scolaires acceptables et autorise l'admission ou l'ajournement au baccalauréat. L'assise des décisions des membres du jury fondée, dans l'acception commune, sur la compétence scolaire repose finalement, pour tous les candidats qui font l'objet de ces délibérations spécifiques, non pas tant sur une mesure des compétences disciplinaires qui ne permet pas, en l'occurrence, la décision, mais sur la crédibilité de la décision prise, sur son caractère peu contestable et vraisemblablement juste puisque s'appuyant sur les jugements antérieurement portés sur l'élève, voire sur la crédibilité de son établissement d'origine. Une telle analyse des délibérations des jurys de bac montre « l'espace qui existe entre une instruction et son application » et permet de comprendre « comment se réalisent concrètement les discriminations dans les situations scolaires » (Coulon, 1993, chapitre IV).

*
**

Concernant le déroulement des épreuves du bac, il faut se garder, à la moindre protestation publique, de plébisciter les systèmes étrangers dans lesquels le contrôle continu assure une place plus substantielle (*Abitur* Allemand, *selectividad* espagnol, *VWO* néerlandais) alors même que les règles ordinaires autorisant une comparaison internationale ne sont pas respectées (pourcentage de reçus à chacun de ces examens, part de la classe d'âge concernée, possibilité ou non d'entrée directement à l'université). De telles condamnations du baccalauréat français méconnaissent généralement la recherche de justice scolaire au fondement de la complexité des procédures et, surtout, l'introduction manifeste du contrôle continu par la consultation du livret scolaire au cours des oraux de ratapage et des délibérations. Les « incidents » relatifs au déroulement habituel du bac — « rachats » jugés insuffisants ou excessifs des candidats — déplorés, eu égard au principe de l'égalité de traitement, par les professeurs, parents, lycéens ou journalistes, sont pour l'essentiel des « incidents » qui risqueraient d'être géné-

ralisés par l'introduction d'une part trop importante de contrôle continu et l'abandon du strict anonymat qui préside à la correction des épreuves écrites. Avec l'instauration d'un contrôle continu, le « bruit », la « réputation » tiendrait lieu encore davantage, et de façon bien aléatoire, de garantie de sérieux et de niveau scolaire des candidats, notamment en raison de la disparition de la double évaluation — pendant l'année et au bac — dont bénéficient actuellement les lycéens. Dans l'organisation actuelle du baccalauréat, la possibilité de la dénonciation et de tests de validité de la mise à l'épreuve des candidats constituent des garanties de justice dans une Cité scolaire fondée sur des critères de légitimité soumis à l'adhésion publique. Ne répondant plus aux mêmes exigences d'équité, l'obtention d'un baccalauréat fondé essentiellement sur le contrôle continu ne pourrait permettre également, sans examens supplémentaires, l'accès à l'université (Prost, 1985).

Une des questions centrales posées par la mesure des compétences individuelles aux épreuves du baccalauréat est celle des formes légitimes de justification de l'activité d'examen. Les théories du contrat social reposent sur une définition conventionnelle de la justice construite par l'adhésion entière du citoyen. La légitimité de l'action est fondée par le respect de la loi librement consentie. La justice scolaire ne repose que partiellement sur une telle analyse de la constitution de la Cité : la loi, le règlement n'acquiescent pleinement leur signification sociale et leur légitimité que dans leur « accomplissement ». La légitimité des décisions prises est tout autant construite par la comparaison de chaque cas avec la règle écrite que par la comparaison de ces mêmes cas avec des règles internes produites par un procès d'intercompréhension des examinateurs. Les dénonciations publiques de l'organisation et de la réglementation du bac, celles relatives à des jurys ou des examinateurs, indiquent que la mesure des compétences des candidats au baccalauréat sont le produit d'activités sociales complexes combinant et engageant, de façon variable, des instances sociales qui légifèrent et réglementent, des jurys en tant que groupe de pairs amenés à produire des règles internes de décisions, et la personne singulière de l'examineur.

Pierre Merle
IUFM et Université Rennes II

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC C., BOUNOURE A., DESCLAUX M. (1985). — **Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation**. Paris : INRP (Rapports de recherches ; 4).
- BOLTANSKI L., DARRÉ Y. (collab.), SCHILTZ M.-A. (collab.) (1984). — La dénonciation. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, n° 51, p. 3-40.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1988). — **De la justification. Les économies de la grandeur**. Paris : Gallimard.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1968). — L'examen d'une illusion. **Revue française de sociologie**, vol. IX, p. 227-253.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Minuit.
- BOUVERESSE J., DERRIDA J. (1989). — **Rapport de la commission de Philosophie et d'Epistémologie**.
- CHATEL E. (1994). — Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation. **Les dossiers d'Education et Formations**, n° 47, p. 183-200.
- COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- DEROUET J.-L. (1992). — **Ecole et justice**. Paris : Métailié.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1993). — **L'état de l'école. 3**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris : PUF.
- LAUGIER H., WEINBERG D. (1936). — **Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. La correction écrite des épreuves du baccalauréat**. Paris : Maison du livre.
- LAVEISSIÈRE J. (1981). — Les « mal notés » et le juge. **Actualité Juridique Droit Administratif**, 20 mars, p. 119-127.
- LÉGER A. (1981). — Les déterminants sociaux des carrières enseignants. **Revue française de sociologie**, vol. XXII, n° 4, p. 549-574.
- LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LE GUEN M. (1991). — L'évaluation des acquis des élèves : caractéristiques et évolution du dispositif national. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 20, n° 1, p. 39-69.
- MERLE P. (1994). — Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. **Revue française de sociologie**, vol. XXXV, n° 4, p. 561-591.
- MERLE P. (1996). — **L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral**. Paris : PUF, 1996.
- NOIZET G. (1961). — Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat. **Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle**, n° 4, p. 257-267.
- NOIZET G., CAVERNI J.-P. (1978). — **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF.
- NOIZET G., CAVERNI J.-P. (1985). — La notation en classe terminale et au baccalauréat : données monographiques et effets d'intervention expérimentale. **Les sciences de l'éducation**, n° 4, octobre-décembre.
- OIGIEN R. (1990). — Sanctions diffuses. Sarcasmes, rires, mépris. **Revue française de sociologie**, vol. XXXI, n° 4, p. 591-607.
- PASSERON J.-C. (1970). — Sociologie des examens. **Education et gestion**, n° 2, p. 6-16.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève : Droz.
- PHARO P. (1990). — Les conditions de légitimité des actions publiques. **Revue française de sociologie**, vol. XXXI, n° 3, p. 389-420.
- PIÉRON H., REUHLIN M., BACHER F., DEMANGEON M. (1962). — Analyse des corrélations entre notations à une session de baccalauréat. **Biotypologie**, n° 23, p. 17-47.
- PIÉRON H. (1963). — **Examens et docimologie**. Paris : Seuil.
- PIOBETTA J.-P. (1937). — **Le baccalauréat**. Paris : Ballière.
- PROST A. (1985). — **Eloge des pédagogues**. Paris : Seuil.
- SIMMEL G. (1991). — **Sociologie et épistémologie**. Paris : PUF (1^{re} éd. 1917).
- THÉLOT C. (1994). — L'évaluation du système éducatif français. **Revue française de pédagogie**, n° 107, p. 5-28.
- WEBER M. (1971). — **Economie et société**. Paris : Plon (1^{re} éd. 1922).

NOTES

- (1) Laugier et Weinberg (1936), Piéron et alii (1962), Noizet (1961), Noizet et Caverni (1985).
- (2) La recherche d'E. Chatel (1994) constitue une exception.
- (3) La méthodologie précise de l'enquête a été présentée ailleurs (Merle, 1994).
- (4) « Le baccalauréat C. À quoi joue t-on ? » *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 316, 1978, 877-885.
- (5) La majeure partie de cette réglementation relative au baccalauréat est accessible dans *Baccalauréat de l'enseignement du second degré*, CNDP, Ministère de l'Éducation nationale (1990).

- (6) Note de service n° 85-347 du 4 octobre 1985
- (7) Note de service n° 85-426 du 25 novembre 1985
- (8) Note de service n° 86-331 du 3 novembre 1986
- (9) Il en est de même des évaluations nationales réalisées par la DEP (Thélot, 1994).
- (10) Note de service n° 86-404 du 26 décembre 1986.
- (11) Dans une recherche récente (1990), P. Pharo apporte des indications sur l'origine et l'intérêt de notions telles que « tests de validité », « épreuve de vérité » ou « épreuve de réalité ».
- (12) *Événement du Jeudi*, n° 506, 1994.
- (13) A la session d'octobre 1981 du DEUG mention « droit » de l'université de Montpellier, les étudiants ont été répartis en deux groupes de 177 et 76 candidats. Les deux professeurs chargés de la correction de chaque groupe ont appliqué des échelles de notation substantiellement différentes. « *Eu égard à l'ampleur de ces différences, le principe d'égalité entre les candidats a été méconnu* ». Conseil d'Etat, 27 mai 1987, M^{me} Lombardi-Sauvan et A.C. Université de Montpellier, Req. n° 44439 (Cf. J.-Cl. administratif, Fasc. 230). De façon plus générale, le juge se refuse à tout contrôle juridictionnel sur la valeur intrinsèque de la valeur de la copie : son contrôle de la notation ne repose que sur une appréciation extrinsèque à la copie, sur le respect de règles formelles de justice (Cf. aussi Laveissière, 1981).
- (14) En philosophie, une procédure différente est mise en place dans l'Académie de Rennes tout au moins. Il n'en sera pas question dans cette approche générale.
- (15) Citons un exemple isolé : « *La réunion d'harmonisation des corrections du bac a donné, à Paris, des résultats décevants et, pour le sujet portant sur les inégalités de revenus, accablants. Un élève qui ne parle ni des revenus du capital ni du chômage parmi les facteurs d'accroissement des inégalités ne sera pas pénalisé (on valorisera les copies qui en parlent) (...). Certes ce sujet était spécialement difficile. L'exemple illustre néanmoins comment nos excès d'ambition nous obligent à l'abandon des exigences les plus élémentaires* ». APSES (Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales)-infos, n° 12, juillet 1991, (cité p. 5).
- (16) Le propos est particulier et témoigne non seulement d'un doute sur l'application identique du barème par tous les correcteurs, mais aussi d'un doute sur la régularité d'application du barème par un seul correcteur.
- (17) Les modalités de mesure des compétences ont parfois été appréhendées en termes idéologiques : « *L'idéologie peut intervenir, ou bien dans le sens d'une sévérité excessive, d'un élitisme à tout crin que l'on cherche à préserver, ou bien au contraire dans le sens opposé* » (professeur certifié de philosophie).
- (18) Les différentes variables sociologiques qui caractérisent le correcteur et son public ne sont pas indépendantes entre elles (Léger, 1981).
- (19) Circulaire n° 70-214 du 5 mai 1970.
- (20) Une telle situation de contraintes multiples rend quelque peu improbable la transposition auprès des professeurs des méthodes d'évaluation des copies du baccalauréat de la DEP (Le Guen, 1991).
- (21) Cf. Note de service n° 86-404, 26 décembre 1986 : *I - L'évaluation des prestations*.
- (22) Evaluation en situation d'examen et pratiques de notation en classe sont, dans ce cas de figure, identiques, marquées par le « bricolage » et l'« arrangement » des notes (Perrenoud, 1984) (Merle, 1996).
- (23) Le relèvement des notes peut avoir aussi une finalité assez indicible. Les élèves mal notés sont susceptibles d'être présents aux oraux de rattrapage : « *Peut-être aussi inconsciemment pour ne pas en avoir cinquante à l'oral, je me disais, au lieu de lui mettre 9, je mets 10* » (*idem*).
- (24) L'enquête a été réalisée en 1991, époque à laquelle le slogan des « 80 % » faisait encore florès.
- (25) Dans l'Académie de Rennes, les professeurs de philosophie assistent, au milieu de leur temps de correction, à une seconde réunion d'entente afin d'harmoniser leur moyenne provisoire.
- (26) Un certain nombre d'expériences docimologiques indiquent que le correcteur n'est pas fidèle à lui-même quelle que soit la discipline (Piéron, 1963). La double lecture professorale, le doute, le remords, indiquent que les professeurs « consciencieux » partagent intuitivement ce résultat docimologique.
- (27) L'analyse des modalités d'interrogation orale des candidats est réalisée dans Merle (1996).
- (28) Une étude menée par G. Noizet (1961) sur la dispersion des pourcentages d'admis et d'ajournés selon les jurys indique que cette dispersion était plus marquée dans les années 1960, i.e. avant la mise en place des commissions d'harmonisation, des permanences téléphoniques et d'un service minitel qui confirment ainsi leur influence sur les comportements de correction des professeurs.
- (29) Toutefois la proximité des moyennes des correcteurs de chaque jury entre huit et neuf en philosophie, en sciences économiques et sociales et à l'écrit de français, ne signifie pas plus équivalence du « niveau moyen » des candidats de chaque jury que conformité des correcteurs à une règle, explicite ou implicite, de notation impliquant une moyenne située entre 8 et 9. La proximité des moyennes des examinateurs est tout aussi bien la démonstration d'une distribution aléatoire des candidats par jury que l'effet d'une *self-fulfilling prophecy* produit notamment par les commissions d'entente et les instances de contrôle d'application des règles.
- (30) Circulaire n° 71-369 du 19 novembre 1971, modifiée par la note de service n° 83-302 du 4 août 1983.
- (31) Dans le présent article, il n'est pas possible de rendre compte des façons diverses dont les professeurs utilisent le livret scolaire au cours des oraux. Sur ce sujet : Merle (1996).
- (32) Décret du 29 septembre 1962, article 7.
- (33) Outre les moyennes trimestrielles et annuelles de l'élève et de sa classe ; les membres du jury accordent de l'importance aux appréciations littérales portées sur l'élève. De mauvaises appréciations, telles celles qui suivent, orientent grandement les décisions des membres du jury.
— Philosophie : « *Le temps qui passe ne meurt jamais sans se venger* » (Moyenne Annuelle de l'élève : 4.1/20)
— Langue vivante I : « *Bonne humeur, pas trop de travail, la belle vie !!* » (M. A. : 7.6/20 ; classe : 10/20)
— Mathématiques : « *Résultats et travail très insuffisants* », (M.A. : 6/20, classe : 10.1/20)
— Histoire et géographie : « *Peu de travail durant cette année scolaire* » (M.A. : 7.5/20, classe : 9.5/20). Etc.
- (34) En classe terminale, le conseil de classe du troisième trimestre délivre des mentions aux élèves selon leurs résultats scolaires notamment. Quatre mentions peuvent être attribuées : « Doit faire ses preuves », « Assez favorable », « Favorable », « Très favorable ». La proportion de ces quatre mentions délivrées par le conseil de classe est mentionnée sur les livrets de chaque élève d'une classe donnée. Certains conseils de classe paraissent « laxistes » (aucune mention « doit faire ses preuves » n'est attribuée), d'autres sévères (une majorité d'élèves « doit faire ses preuves »).
- (35) « *Les livrets scolaires des élèves du Centre national de télé-enseignement (CNED désormais) doivent être examinés comme ceux des autres candidats* » (Circulaire du 8 mai 1963).
- (36) A titre d'exemples : *La correction est-elle équitable ?*, Le Monde de l'Éducation, novembre 1983 ; *Examens : l'injustice des notes*, Sciences et Vie, 898, 1992 ; *Le système de notation pour le baccalauréat devrait être modifié*, Le Monde du 11 juillet 1994.

Annexe

Tableau 1. — Moyennes des notes par discipline et par jury dans un centre d'examen

Jurys	Anglais	H. & G.	Math.	Philo.	S.E.S.	Fr. écrit	Fr. oral
n° 1	10,5	9,9	10,1	8,0	8,3	8,6	10,6
2	8,9	9,3	10,1	8,9	8,5	8,6	10,6
3	10,7	9,4	9,7	9,1	8,7	8,7	11,3
4	9,4	10,3	8,9	8,5	8,9	8,6	10,7
5	9,8	9,7	9,2	9,1	8,9	8,8	10,9
6	8,4	9,8	9,5	9,6	9,1	8,7	10,8
7	10,6	9,3	9,3	7,8	8,3	9,0	10,5
8	9,8	9,3	10,3	8,7	9,3	9,2	10,8
9	8,7	9,6	9,8	8,1	9,2	8,2	10,8
10	8,6	9,2	9,2	8,8	9,4	8,4	10,4
Ecart maximum	2,3	1,1	1,4	1,8	1,1	1,0	1,1
Ecarts en points	6,9	3,3	4,2	5,4	4,4	2,0	2,2

Légende : 10,5 : moyenne attribuée dans le jury n° 1 par les deux correcteurs d'anglais de ce jury. Les moyennes les plus élevées et les plus basses figurent en caractère gras.

6,9 : écart entre moyennes extrêmes des correcteurs en prenant en compte le coefficient des épreuves en 1991 (anglais $2,3 \times 3 = 6,9$ points).

Source : réunion des présidents et présidents-adjoints de jurys.

Tableau 2. — Résultats des candidats avant les délibérations pour l'ensemble des jurys d'un centre d'examen (en %)

Jurys	Mention Bien	Mention A.B.	Mention passable	Total Admis	Admis à l'oral	Ajournés	Absents
n° 1	0	6	34	40	49	11	1
2	1	6	29	36	51	12	2
3	0	9	38	47	41	11	1
4	0	4	34	38	49	11	2
5	1	5	33	39	49	11	1
6	2	11	28	41	50	10	0
7	1	7	30	38	44	18	1
8	1	7	42	50	43	8	0
9	0	7	30	37	46	16	1
10	0	6	30	36	46	17	1
Ecart maximum	2	7	14	14	10	10	2
Moyenne académique	< 1	7	32	39	47	14	1

Légende : dans le jury 1,6 % des candidats sont admis avec la mention assez bien avant les délibérations du jury. Les pourcentages les plus élevés et les plus bas figurent en caractère gras.

Ecart maximum : différence en points entre les moyennes extrêmes des différents jurys.

Source : réunion des présidents et présidents-adjoints de jurys.