

points - infos

DE REPÈRES

n° 35, novembre 2017

BULLETIN NUMÉRIQUE ET PÉRIODIQUE DE L'IRHSES

IRHSES, 46 avenue d'Ivry, 75647 Paris cedex 13 – Tel 01 40 63 28 10 – E-mail : irhses@snes.edu – www.irhses.snes.edu

Évaluer

Ce numéro est principalement consacré à la notation des élèves. Véritable serpent de mer qui déborde largement l'évaluation des apprentissages des enfants et adolescents à l'école. Aujourd'hui en effet, de tous côtés, on cherche à évaluer les performances des individus, de l'économie, de la dépense publique... Il y a souvent – pour ne pas dire toujours – au bout de ces évaluations, des classements entre individus, entre pays, entreprises, entre lycées... et mêmes responsables politiques. Il y a toujours des premiers et derniers de la classe, des médaillés et des « riens ». La compétition est devenue reine dans nos sociétés où sont plus prônées les valeurs de la réussite individuelle que celles de la solidarité entre individus et entre peuples.

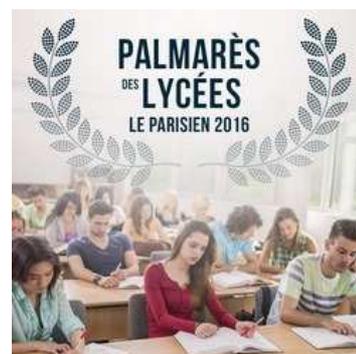
Revenir sur les origines et les évolutions du système de notation des élèves dans le second degré peut apporter un éclairage à un débat constant sur l'évaluation des élèves, que la récente réforme du diplôme national du brevet et celle, en projet, du baccalauréat, remettent aujourd'hui au cœur du débat éducatif.

Herve Le Fiblec passe donc au crible l'histoire de la notation scolaire depuis ses origines, pour en démonter les mécanismes et les faces cachées. Il en arrive à la conclusion que cette histoire n'est pas celle d'une progression continue vers une forme d'évaluation « non stigmatisante », quelque chose de purement pédagogique. Ce serait même plutôt tout le contraire.

Pourtant comparer, classifier, évaluer est le propre de la démarche scientifique. C'est dans cet esprit que l'IRHSES apporte sa contribution à la rédaction des notices du Dictionnaire biographique des militant-es du Mouvement ouvrier Mouvement social, le Maitron, afin de fournir des matériaux pour des études prosopographiques et sociobiographiques. Après la fin du Dictionnaire papier, clôturant la période 1940-1968, s'ouvre une nouvelle phase de l'aventure qui continue, sur laquelle nous faisons le point.

Enfin, parce la formation syndicale reste une mission de notre institut, vous trouverez une bibliographie complète des productions de l'IRHSES pouvant aider les animateurs de stages.

Alain Dalançon



Si tu perds ton triple A, ta retraite encore s'éloignera...

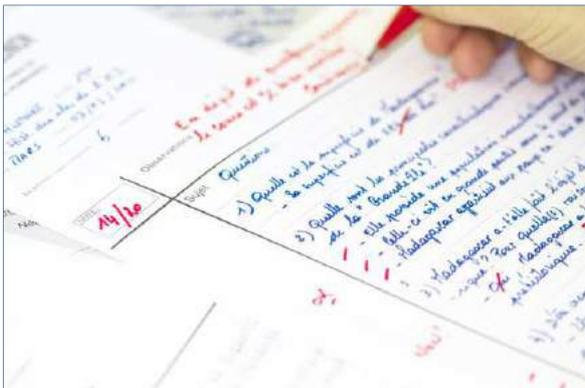


AGENDA

PROCHAINE REUNION
DU CA DE L'IRHSES :
jeudi 7 décembre

Noter les élèves : une drôle d'histoire

Par Hervé Le Fiblec



Le caractère fastidieux, répétitif, chronophage, souvent décevant, du travail de correction des devoirs et de notation des élèves est une constante du discours des enseignants dans les salles des professeurs. Et pourtant, dans leur très grande majorité, ils mettent un point d'honneur à le faire du mieux possible.

Du côté des élèves et des parents, les notes prennent une place considérable dans le rapport à l'école. Tant qu'elles sont « bonnes », ils trouvent rarement à redire au sujet de la qualité de l'enseignement dispensé. Pour peu qu'elles soient « mauvaises », les parents se tournent soit vers leur enfant, qui subit alors une pression certaine, soit vers l'enseignant, parfois accusé d'être « trop sévère ». L'essentiel, en effet, n'est pas ce que la note signifie, mais ce qu'elle représente.

À cela s'ajoute un discours médiatique tendant depuis le début des années 2000, à mettre en accusation les notes. Il est de bon ton de considérer que le système de notation est à réformer fondamentalement voire à supprimer. Reste à savoir pourquoi, et par quoi le remplacer ?

Dans le même temps, les enseignants sont soumis à des pressions de leur hiérarchie. Un des principaux critères d'appréciation de leurs éventuels « manquements » à leurs obligations reste le nombre de notes données, souvent recouvert de l'étiquette, plus politiquement correcte, de la « régularité des évaluations ».

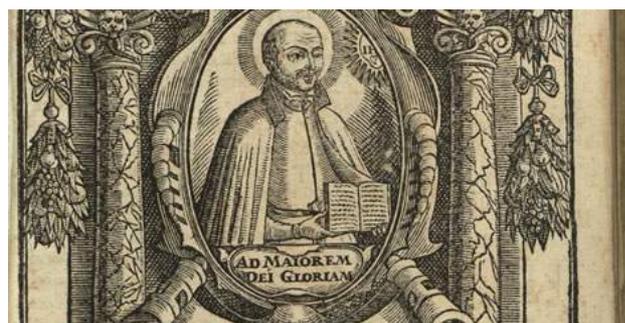
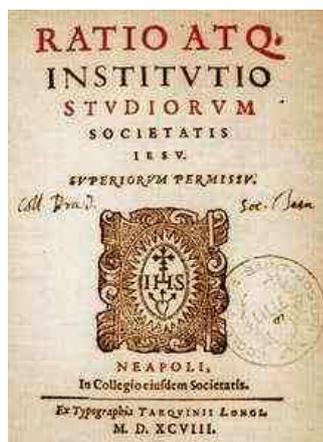
Ils doivent donc assurer, dans une proportion assez massive, un travail qui ne leur plaît guère, tout en étant sous le coup d'une remise en cause permanente, sous le prisme déformant d'une « justice » dans la notation, qui n'a de sens qu'en fonction du rôle de l'évaluation. Ils n'en sont pas moins les principaux défenseurs de ce système, à défaut d'être convaincus dans leur grande majorité par toute autre forme d'évaluation.

Revenir sur les origines et les évolutions du système de notation des élèves dans le second degré peut apporter un éclairage à ce débat constant, que la récente réforme du diplôme national du brevet et celle, en projet, du baccalauréat, remettent aujourd'hui au cœur du débat éducatif.



1- La naissance du système de notation des élèves : du classement à l'évaluation

On fait souvent remonter l'invention des notes au début de la période moderne, en faisant référence au système éducatif normalisé mis en place par les Jésuites à partir de la deuxième moitié du XVI^e siècle, et qui se serait ensuite imposé à tous les modèles scolaires au niveau européen.



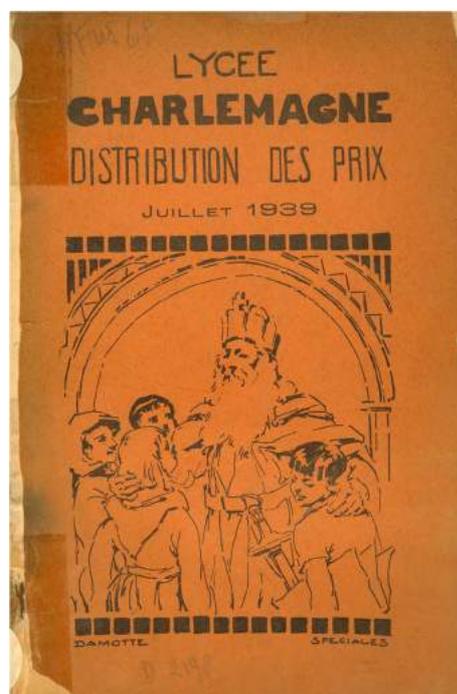
Classer pour créer l'émulation

En réalité, le système des Jésuites et ses variantes fonctionnaient plus sur un modèle agonistique de classement et de hiérarchisation que sur une notation telle qu'on la connaîtra ensuite.

Compte tenu du public scolaire accueilli dans les collèges des Jésuites – déjà trié socialement –, il serait abusif, et anachronique, de parler d'un système sélectif. L'objectif n'était pas de sélectionner les meilleurs ou d'évacuer les « cancre » mais de favoriser l'émulation et la valorisation. Ainsi les pères divisaient leurs élèves en deux « clans », les « Romains » et les « Carthaginois », chaque camp étant divisé ensuite en groupes à la fois alliés et mis en concurrence. Opposer les élèves les uns aux autres, ou groupe contre groupe, était le moyen de faire en sorte que chaque élève s'implique et fasse preuve du meilleur « zèle » possible. C'était un principe fondamental de leur pédagogie.

Ce système de classement, déjà banalisé au XVIII^e, va s'imposer, tant dans le primaire que dans le secondaire, au cours du XIX^e siècle. Dès 1834, l'organisation d'un examen général donnant lieu à classement nominatif est largement encouragée pour les écoles élémentaires communales. Afin de rendre possible ce classement, une appréciation, graduée en quatre niveaux (très bien, bien, assez bien et mal) est portée sur chaque élément évalué. C'est d'une certaine façon l'institutionnalisation d'une forme de note et l'ancêtre des mentions, toujours subsistantes aujourd'hui dans les examens. Mais cette note n'était qu'un moyen de rendre possible le classement, seul but de l'évaluation.

Dans la même logique se développèrent les remises de prix aux meilleurs élèves. Si la première occurrence d'une cérémonie de ce genre date du XVI^e siècle, au Portugal, c'est au courant du XIX^e que la pratique va s'institutionnaliser et prendre un caractère central dans l'agenda scolaire.



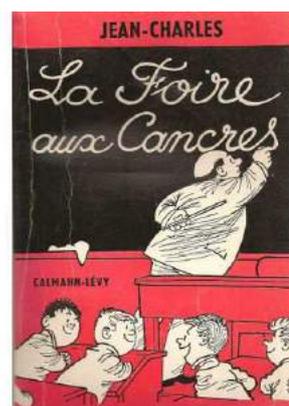
Pour les premiers, on va vers une émulation visant à promouvoir l'effort, sans autre ambition que l'effort lui-même, la comparaison, non pas avec les autres mais avec soi-même. Pour les seconds, on conserve un système qui valorise les positions acquises dans une hiérarchie, certes fictive et purement scolaire, mais représentative de l'organisation sociale. La bienveillance ne vaut donc que pour ceux qui ne sont pas destinés à réellement sortir de leur condition, même si le discours officiel est celui de la « méritocratie républicaine ».

Pourtant c'est au nom de cette méritocratie qu'est institué en 1933-1934 l'examen d'entrée en sixième allant de pair avec la gratuité des études : la « barrière » peut être franchie à condition que soit atteint le « niveau »⁵ vérifié par la notation à des épreuves. Les études secondaires sont ainsi ouvertes à un plus grand nombre d'enfants d'origine sociale modeste, mais qui reste limité. Cela illustre une conception de la « démocratisation de l'école » (expression datant de cette période), qui ne remet pas en cause la structure inégalitaire de la société mais permet au contraire de faire accepter aux dominés leur exclusion, par leur inclusion apparente conditionnée par le mérite. Cet examen ne commencera à être supprimé qu'en 1956, mais seulement pour les élèves du public dont les résultats en dernière année d'école primaire seront supérieurs ou égaux à la moyenne. Il demeurera pour les autres et pour les élèves du privé jusqu'au début des années 1970.

Dans ce cadre, il n'est pas étonnant que les classements aient été maintenus à côté des notes. Ils vont avoir la vie particulièrement dure, se maintenant dans les pratiques, souvent de façon plus ou moins « clandestine », notamment dans le premier degré, y compris jusque dans les années 1970. C'est ainsi que se sont construits les stéréotypes sociaux du « premier de la classe », à la fois envié et détesté, et du « dernier de la classe », moqué mais sympathique, symptômes d'un système qui exerce sur les élèves à la fois attirance (pour la gratification morale qu'il implique) et crainte (pour la dévalorisation scolaire et sociale qu'il peut générer).



⁵ Voir Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, 1925, ré-édité en 2010.



Un système interrogé sans être contesté

Le mode de notation des élèves construit à la fin du XIX^e siècle semble traverser ensuite les débats éducatifs, sans être jamais réellement remis en cause avant les années 1970.

On ne trouve ainsi pas trace d'interrogations à son sujet dans les débats de la Commission Langevin-Wallon (1945-1947), pourtant appelée à réformer fondamentalement le système éducatif français, ni dans la phase de bouillonnement qui précède la publication du plan ni dans celle qui suit.

Au tout début des années 1950, la question est posée, mais de biais, pour le second degré, avec la question de la double notation de certaines épreuves du bac. Entre temps, la docimologie, inventée par

Henri Piéron et Henri Laugier dans les années 1930, a commencé de faire connaître l'existence de biais de notation divers. La commission du Conseil supérieur de l'Éducation nationale constituée en 1951 publie l'année suivante ses conclusions, et enterme la double correction, émettant même de sérieux doutes sur la possibilité que la note attribuée puisse être « faussée par un élément subjectif ». Pourtant, la question fait largement débat dans la profession, à tel point que le CSEN décide... de ne pas prendre position sur la question.

L'évaluation des élèves dans le second degré est alors fortement structurée par la méthode des « compositions » trimestrielles, qui ressemblent beaucoup à ce que l'on appelle aujourd'hui des « examens blancs », et qui déterminent le « classement » des élèves. Ainsi, dans le foisonnement de réflexions sur l'examen au début de décennie 1950, on voit apparaître l'idée d'une deuxième voie pour obtenir le bac, par le biais d'une dispense d'examen pour ceux dont les résultats aux compositions seraient jugés suffisants : c'est la proposition de Robert Romeu⁶, secrétaire du S3 de Toulouse du SNES, en 1953.

Cette pratique des compositions est cependant remise en cause progressivement dans les années 1950 et, en 1958, le congrès du SNES « demande qu'il soit notifié aux chefs d'établissement » que les professeurs peuvent remplacer la composition trimestrielle par une moyenne des notes obtenues dans le trimestre.

Dans le cadre de la réforme du bac, la fin des compositions trimestrielles est actée par circulaire ministérielle du 22 octobre 1959, bien que celle-ci laisse toute liberté au professeur pour organiser des devoirs qui y ressembleraient. Le choc semble cependant trop rude. Dès janvier 1960 (circulaire du 23 décembre 1959), le ministère rétablit explicitement les classements et les prix, et limite à deux le nombre de devoirs effectués par les élèves par discipline et par trimestre, sans exclure qu'il puisse n'y en avoir qu'un.

La persistance pendant toutes les années 1960 de ce schéma s'explique par des considérations à la fois pédagogiques, pratiques et structurelles. Le concept d'évaluation « formative » est loin d'être construit, et la multiplication des devoirs est alors vue comme un risque d'alourdir la charge des élèves et d'inciter encore plus ces derniers au « bachotage ». Cependant, le modèle d'évaluation, qui est celui de

l'examen (à la fois pour le type de sujets, la durée des compositions, et les critères de correction), repose sur la performance ponctuelle, la « mise à l'épreuve » des capacités, assez typique aussi d'un modèle républicain où l'égalité d'accès aux emplois publics repose sur le recrutement par concours.

Partant, les problèmes pratiques sont multiples, à commencer par les perturbations de l'emploi du temps générées par des durées d'épreuves excédant les plages horaires disciplinaires. Il faudra attendre les années 1970 pour que s'impose l'idée qu'un devoir « sur table » en temps limité puisse ne pas être le simple calque de l'épreuve d'examen.

Enfin, il faut prendre en compte l'impérieuse volonté de « contrôle du contrôle ». La circulaire de 1960 insiste ainsi sur l'obligation faite aux enseignants de transmettre à leur hiérarchie non seulement les modalités pratiques de l'évaluation mais aussi les sujets des devoirs et compositions⁷. La revendication syndicale, portée avec prudence cependant, d'abandon du régime des compositions doit s'entendre aussi comme une volonté de libérer le travail enseignant de cette pesanteur.

Année Scolaire 1959-1960 I - Trimestre
Bulletin de l'Élève de la Classe de 1^{er}B

Matières d'Enseignement	Notes de Classe		COMPOSITIONS			
	Notes	Qualitatif	Notes	Titre	Notes	Qualitatif
Morale et Instruction Civique						
Langue	10	1	10			
Française	12	3	36	10	11 ^e	4
Philosophie						
Latin	11,71	4	46,24	12	3 ^e	3
Grec						
Allemand	12,31	3	36,93	11	11 ^e	3
Anglais	13,37	4	55,28	15,1	7 ^e	4
Histoire	10,5	2	21	14,5	1 ^{er}	2
Géographie	16	2	32	15,5	1 ^{er}	2
Arithmétique et Algèbre	17,5	2	35	16,5	1 ^{er}	2
Geométrie						
Dessin géométrique						
Problèmes surveillés						
Physique	17	2	34	15	3 ^e	1
Chimie				16	1 ^{er}	1
Sciences naturelles						
Dessin artistique						
Travaux manuels						
Chant						
Education Physique	16	1	16	12	1 ^{er}	1
Totaux	24					
Moyennes			32,25			317
Moyenne Générale	13,29		13,38		1 ^{er}	13,20

Observations du Principal :
Travaux bien faits -
Recommandation des Comités d'Enseignement
et de l'État

⁶ Voir sa biographie dans le Maitron par Pierre Petremann, http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/ecrire/?exec=article&id_article=172207.

⁷ La grève administrative de 1965 visera à ne pas rendre les notes à l'administration : faire la grève sans cesser les

cours et en espérant ne pas être soumis à une retenue de salaire.

2- Une remise en cause brutale, mais sans alternative

La remise en cause de la notation est généralement associée à la contestation généralisée du modèle scolaire liée au mouvement de mai 68 et à ses suites.

Mais si l'anti-autoritarisme et l'opposition à la « sélection » peuvent sembler brutaux et explosifs aux contemporains, ce mouvement est lui-même « surdéterminé » à la fois par les évolutions du système éducatif et par des apports théoriques marquants, encore balbutiants qui se développeront rapidement les années suivantes.

Les contradictions dans les années 1960-1970

La mise à jour des contradictions entre le principe théorique de valorisation du mérite et la réalité de la reproduction des inégalités sociales n'est évidemment possible que lorsque les conditions matérielles de ce dévoilement sont réunies.

Tant que l'unification du système, longtemps cloisonné entre primaire et secondaire, n'avait pas suffisamment avancé, et que la « massification scolaire » ne s'était pas développée, le mécanisme de comparaison des résultats scolaires selon l'origine sociale ne pouvait s'enclencher. Ce sont « l'explosion scolaire » et les différentes réformes du début de la V^e République, pourtant pensées dans une logique ségrégative (justifiée par l'orientation-sélection) et malthusienne, qui vont rendre possible la critique théorique, qui va de pair avec une critique syndicale et une démarche revendicative nouvelles.

Ainsi à la rentrée 1964, le SNES et le SNET critiquent la réforme Fouchet « antidémocratique », fondée sur la sélection sociale. Ce thème est au cœur des constats de l'ouvrage de Pierre Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, paru la même année, qui a été précédé par les travaux de l'INED commencés en 1962, montrant les corrélations entre réussites et retards scolaires d'une part et milieux sociaux d'origine des élèves d'autre part⁸. Au même moment, Lucien Sève se livre à une critique de la « théorie des dons » dans *L'École et la Nation*, revue du Parti communiste, assez diffusée chez les militants syndicaux, notamment UA.

Cette critique est au cœur des débats sur l'orientation juste après 1968 avec les réformes des programmes, la création de l'ONISEP, les objectifs du VI^e plan⁹. Le débat se déporte des dons vers les « aptitudes déterminées par des formes d'intelligence » débouchant sur la classification entre enfants « conceptuels » et « non-conceptuels ». Cette nouvelle forme de l'idéologie des dons est

dénoncée comme un habillage idéologique d'une sélection sociale par ceux qui procèdent à une analyse marxiste des facteurs de la réussite et de l'échec dans une société donnée. En 1970 sont publiés à la fois l'ouvrage de Bourdieu et Passeron *La Reproduction*, les travaux d'A. Girard et H. Bastide « Orientation et sélection scolaires » dans la revue *Population*, tandis que L. Sève écrit de nouveaux articles dans *L'École et la Nation*, qui est le lieu d'un débat fourni sur la question.



Or toutes ces analyses entrent en contradiction avec la pratique de la notation qui reflète une vision de la réussite scolaire reposant uniquement sur deux piliers : les dons particuliers de l'élève d'une part, et ses efforts, son « travail » personnel, d'autre part. C'est cette conception individualiste de la réussite ou de l'échec scolaire qui justifiait les classements, les prix, la sélection qu'ils impliquaient, rendue possible par la notation.

Les dons, d'une part, étant remis en cause comme réalité médico-biologique et, d'autre part, les « efforts » nécessaires pour réussir étant *de facto* totalement disproportionnés, selon que l'élève hérite d'un capital culturel familial qui lui permet d'être de plain-pied avec le discours scolaire, ou qu'il doive d'abord faire un travail d'acculturation considérable, ce sont les fondations du système de notation qui sont atteintes.

⁸ Voir A. Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 1, p. 158-159.

⁹ Voir A. Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 2, p. 377-378.

La notation après mai 68

La contestation de la hiérarchie est un des éléments idéologiques principaux de mai 68, plus particulièrement de son volet scolaire et universitaire. La réponse du Pouvoir va consister à tenter de répondre aux aspirations issues du mouvement, sans remettre en cause les structures sociales. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre la réforme des notes du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Edgar Faure, nommé par De Gaulle pour calmer le jeu avec le monde étudiant – et lycéen.

En 1969, le ministre tente de mettre fin, par une circulaire du 6 janvier, à la fois aux classements, aux compositions et aux notes sur 20. On a surtout retenu leur remplacement par des lettres (A, B, C, D, E) bien que le ministre en explicite la signification : « très satisfaisant, satisfaisant, moyen, insuffisant, très insuffisant ». On voit que le caractère « stigmatisant » est moins visible dans l'abstraction d'un « E » que dans son explicitation littérale. De plus, il généralise ce qui, depuis 1964, est attendu des conseils de classe pour le passage en terminale des élèves de premières, c'est-à-dire une évaluation qui ne se limite pas à la « moyenne générale » ou aux notes obtenues lors des compositions, mais prend aussi en compte « le travail, les aptitudes et le comportement général de l'élève ». Il met aussi fin au régime des compositions, remplacé par des « exercices de contrôles divers, faits en classe, en temps limité », et banni les classements.

Il y a cependant un bémol dans cette révolution. Les classes déterminantes pour la sélection (CM2 (passage en sixième), troisième (passage au lycée), terminale (le bac ouvrant la porte à l'université), conservent « jusqu'à nouvel ordre » le régime ancien. Une circulaire d'août (69-366 du 29 août 1969) entérine cette exception, tout en laissant aux conseils de classe la liberté du choix du mode d'évaluation porté sur les livrets scolaires. On peut lire dans cette exception, ou bien une forme de frilosité (ou d'esprit de consensus cher au ministre), ou bien une faille révélatrice : dans un système éducatif fondé sur la sélection, les notes (plus encore peut-être que les classements et le régime de composition) restent indispensables. Elles seules permettent de donner un caractère rationnel à la différenciation entre bons et mauvais, et assurent tout simplement une transparence au processus.

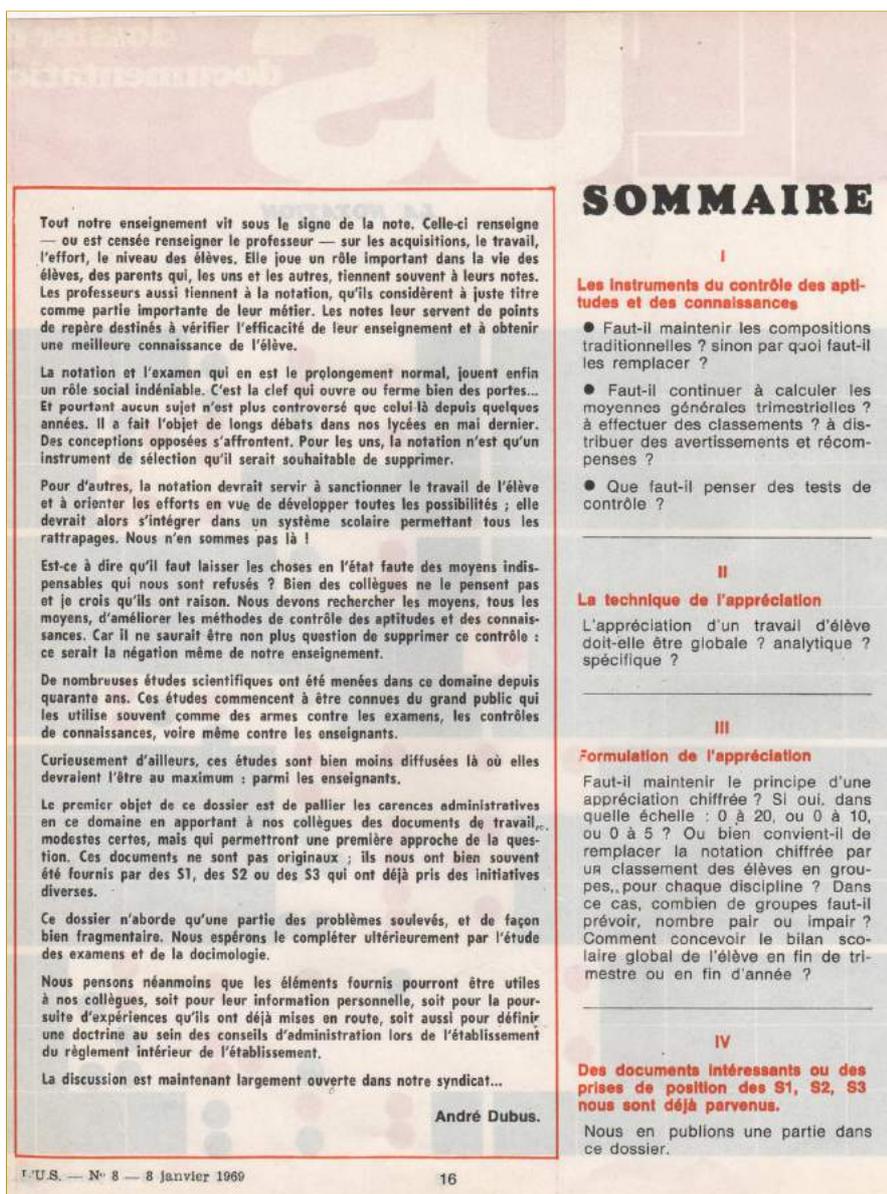
Cette réforme est cependant le résultat d'un débat public qui débute avant le mouvement de mai. Un des rapports finals du colloque d'Amiens (mars 1968) avait ainsi préconisé, en vue de supprimer « les excès de l'individualisme », l'abandon des classements et cette mise en place des niveaux-lettres. L'identité des rédacteurs du rapport, le recteur d'Orléans (Gérald Antoine) et le proviseur de la cité scolaire d'Amiens, renseigne sur le caractère de la mesure. L'objectif premier affiché n'est pas révolutionnaire, puisqu'il s'agit d'adapter le système éducatif au « monde du changement » dans lequel le pays serait entré.

Le congrès de la FCPE, en septembre 1968, s'était prononcé pour l'abandon des notes et la mise en place d'une « notation analytique » dans laquelle plusieurs éléments seraient appréciés avec des niveaux-lettres, le tout conduisant à une appréciation d'ensemble. Approuvée par les mouvements pédagogiques liés à « l'Éducation nouvelle » (CEMEA, GFEN, CRAP-Cahiers pédagogiques, ICEM-pédagogie Freinet), la réforme est violemment combattue par la Société des agrégés qui a rompu tous les ponts avec le SNES, et qui y voit une remise en cause de « l'effet de stimulation et d'avertissement absolument indispensable pour préparer les jeunes aux réalités de la vie » que constitue la notation.

Du côté des syndicats de la FEN, le SNI approuve largement, mais estime que le ministre ne va pas assez loin dans le sens d'un « système de contrôle continu des connaissances ». Au SNES, le débat est moins facilement tranché. Si la direction, par la voix d'André Dubus et surtout de Jean Petite, accueille favorablement la démarche, appelant même à une « prise de conscience des enseignants », Édouard Patard et Pierre Antonini¹⁰ expriment en revanche leur scepticisme, à la fois sur la réalité du changement (une échelle de 1 à 5 restant une « note ») et sur les utilisations qui pourraient être faites de tels classements en groupe dans la logique d'une planification malthusienne. Ces divergences reflètent celles que l'on retrouve dans les salles des professeurs et les réunions syndicales. Le congrès de mars 1969 finit par se prononcer timidement (à la faveur d'une parenthèse) pour une « notation » de 1 à 5, tout en indiquant qu'une simple réforme de la notation ne peut modifier « fondamentalement » le caractère de l'enseignement, ni suffire à une rénovation pédagogique.

¹⁰Jean Petite est membre du mini-secrétariat, véritable secrétariat général collectif, et secrétaire pédagogique ; André Dubus, secrétaire du S2 du Nord, est chargé au sein du BN du suivi des discussions avec le ministre sur la vie des établissements ; Pierre Antonini est secrétaire du S3 de Montpellier depuis 1954 et membre du BN ;

Édouard Patard, membre du BN, est secrétaire de la catégorie des certifiés. Notons que tous ces militants « Unité et Action » importants sont non-communistes (voir leur bio dans le dictionnaire Maitron par A. Dalançon).



C'est d'ailleurs ce qui justifie que la circulaire du 21 juillet 1969 impose à la rentrée la tenue de réunions afin de « préciser les modes d'appréciation et de contrôle du travail scolaire », y compris certaines associant les élèves et leurs parents. Dans le climat particulier de cette période, la réaction syndicale est assez vive : le SNES s'oppose à ce renvoi au niveau local et appelle les collègues à « éviter le piège tendu sur la notation » (CA nationale du 4 septembre 1971).

Les années 1970 vont cependant voir se développer toute une série de méthodes de notation plus ou moins pensées et maîtrisées, avec notamment l'apparition dans les pratiques de « degrés » dans la notation par lettre (de A+ à E), sorte de côte mal taillée entre les pratiques du premier degré, attaché à la note sur 10 et celles du second degré. Parfois les échelles se superposent, les notes obtenues aux devoirs et exercices, par exemple, donnant lieu ensuite à des évaluations globales trimestrielles, ou annuelles, exprimées en niveau-lettre¹¹.

Le retour en force de la note chiffrée

Le successeur d'Edgar Faure, Olivier Guichard, enterre la réforme en pérennisant le maintien d'une notation sur 20 pour les « classes à examen » (c. 9 juillet 1971), avec pour effet induit de justifier son retour dans les autres niveaux. Ce retour est facilité par la confusion liée à l'existence des deux modèles, d'autant que le ministère conseille de ne pas mettre en place un système d'équivalence mathématique entre notes chiffrées et appréciation par lettre, sans compter les conflits entre enseignants d'une même classe pratiquant des méthodes différentes, avec pour arbitre le chef d'établissement.

Même si cela peut sembler paradoxal, les réformes du BEPC de 1978 et sa transformation en 1981 en brevet des collèges, qui instituent progressivement la disparition des épreuves au profit d'une certification sur dossier, vont relégitimer la notation chiffrée au collège, puisque, *de facto*, le diplôme sera obtenu sur la base de la moyenne générale des élèves.

Le rétablissement des épreuves terminales en 1985, puis la création du DNB en 1988, avec une partie de contrôle continu portant sur les notes obtenues en troisième (mais dans certaines matières seulement) ne change rien, bien au contraire, à la notation. Et au lycée, le maintien en l'état, acquis au

¹¹ L'auteur peut témoigner qu'à la fin des années 1980, l'évaluation des étudiants de la CPGE qu'il a fréquentée juxtaposait une moyenne générale des devoirs, un classement ordonné aux concours blancs et un classement dans un « niveau lettre » associant toutes les nuances de + et de - existantes ; bien entendu, le niveau

« A+ » était inaccessible et moins d'un dixième des étudiants étaient classés au-dessus du C (avec toutes ses nuances) ; pourtant sur la petite quarantaine d'étudiants présentés au concours, 4 furent admis à l'ENS.

début des années 1970, des modalités d'obtention du bac va asseoir définitivement la notation sur 20.

On touche là l'aporie d'une approche qui voudrait penser l'évaluation des élèves indépendamment de la certification des études par l'obtention d'un diplôme national, quand bien même ce diplôme ne conditionnerait pas la poursuite d'études (c'était déjà le cas du BEPC depuis sa création en 1947).

3- De la notation à l'évaluation

C'est la loi d'orientation de 1989 qui officialise l'utilisation, désormais généralisée, du terme d'« évaluation » en lieu et place de la « notation » dans le vocabulaire de l'Éducation nationale. Mais elle n'invente pas l'évaluation, dont la genèse est liée à la mesure globale de l'efficacité de l'école. L'introduction de l'évaluation, puis d'une certification « par compétence » va cependant changer radicalement la nature du débat.



L'évaluation, outil de pilotage du système

Les premières formes d'évaluation institutionnelles datent de la fin des années 1970. À partir de 1979, une évaluation des acquis des élèves de CP est organisée par le ministère. Pilotée par le Service de l'informatique et des études statistiques, son objectif n'est pas de se substituer à la notation des élèves, mais de « fournir à la direction des écoles des moyens d'apprécier aussi objectivement que possible, en vue de l'améliorer, l'efficacité de l'enseignement et de l'action éducative à l'école ». Il ne s'agit pas d'évaluer individuellement, pas plus que collectivement, les élèves, mais de faire un diagnos-

tic de « performance » du système au niveau national. Pendant une dizaine d'années, cette expérience sera développée et concernera, ponctuellement, tous les niveaux et quasiment toutes les disciplines, du CP à la terminale. Ces évaluations, leur organisation, leurs résultats, ne feront l'objet que de débats d'experts et passeront relativement inaperçues.

C'est l'instauration, en 1987, d'une évaluation généralisée en fin de CM2, portant uniquement sur le Français et les Mathématiques, qui va faire sortir ce dispositif de la confidentialité, d'abord et avant tout parce que son objectif politique est plus clairement défini : il s'agit de mesurer si les élèves qui sortent du premier degré savent « suffisamment lire, écrire et compter pour suivre avec profit l'enseignement de la classe de sixième ». On est au cœur des débats de l'époque sur le « niveau qui baisse »¹² (ce qui conduit Baudelot et Establet à publier en 1988 « *Le niveau monte* ») et sur le retour aux « fondamentaux » cher au ministre Jean-Pierre Chevènement.

Le basculement de l'évaluation se fait en 1989, lorsque la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) organise des évaluations standardisées de tous les élèves de CE2 et de 6^e, élargies en 1992 à la classe de seconde. Bien que Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, déclare que « ce n'est pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les établissements les uns par rapport aux autres », celles-ci ont bien été conçues comme « un outil mis à disposition pour déceler, de façon précise et dès le début de l'année scolaire, les difficultés des élèves et permettre, dans toute la mesure du possible, d'y apporter rapidement une réponse. » Les enseignants, les parents sont destinataires des résultats individuels des élèves, tandis qu'il est désormais possible de comparer les performances collectives, au niveau des académies, des départements, des établissements.

Tout comme la publication, à partir de 1994, des « indicateurs de performance » des lycées à partir des résultats au bac, l'évaluation va servir à pointer les déficiences locales du système. Celui-ci n'est plus interrogé dans sa globalité mais estimé *a priori* efficace, les déviations par rapport aux résultats « attendus » étant jugées presque comme des déviations, et les réponses ne pouvant venir que par une mise en cause des pratiques locales. C'est une des formes de ce que la sociologue Danièle Linhart¹³ appelle la « précarisation subjective » des salariés, appliquée aux enseignants cette fois-ci.

¹² Illustré par des ouvrages comme *Le poisson rouge dans le Perrier*, par J.-P. Despin et M.-C. Bartoly (Critérium, 1983), ou *L'enseignement en détresse* par Jacqueline de Romilly, Julliard, 1984.

¹³ *Travailler sans les autres ?*, Le Seuil, coll. Hors Normes, 2009.

L'évaluation par compétences

On peut trouver dans ces évaluations « diagnostique » ou individuelles une des origines de l'évaluation par compétences telle qu'elle est généralisée avec la création d'un « socle commun de connaissances et de compétences » par la loi d'orientation de 2005, dite Loi Fillon. La validation de ce socle, censé correspondre aux acquis « garantis » à la fin de la scolarité obligatoire, est ainsi à la fois distincte de la certification par le DNB et organisée de façon à ne pas faire appel à la notation.

Sans entrer dans le débat pédagogique sur le rapport entre affichage « par compétences » et réalité du contenu du socle, et plus encore ses modalités standardisées de validation (ensemble qui relève plutôt de la pédagogie par objectifs, qui n'est pas de la dernière nouveauté, et de ses « usines à cases »¹⁴), la transformation majeure réside dans l'institutionnalisation dans le second degré d'une forme d'évaluation excluant *a priori* la notation.

L'extrême confusion de la traduction concrète de cette transformation, caractérisée par une instabilité chronique des modalités de validation et de prise en compte, qui perdure aujourd'hui, rend bien difficile l'analyse de sa portée.

On peut cependant remarquer deux faits. D'abord, que cette généralisation est contemporaine d'une nouvelle offensive contre le système de notation, qui ne cible plus, comme dans les années 1970, la mise en concurrence des élèves et leur hiérarchisation tatillonne, mais la « justice » des notes obtenues. C'est le cœur de l'ouvrage d'André Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* (2003), qui, sans rien ajouter de nouveau aux travaux de docimologie menés jusque là, sert de point de départ à une campagne médiatique et « politique » contre les notes. D'un point de vue technique, la réponse qu'Antibi apporte à cette « constante macabre », à savoir l'évaluation par contrat de confiance, est diamétralement opposée à la logique de l'évaluation par compétences. L'EPCC repose sur une évaluation pendant laquelle les évalués n'ont pas à « réfléchir à des problèmes nouveaux ou des variations », tandis que, théoriquement, l'évaluation par compétences doit justement permettre de vérifier que l'évalué est capable de transposer dans une situation totalement nouvelle les compétences acquises. Il est d'ailleurs paradoxalement remarquable que les rares études



consacrées à la comparaison des résultats des élèves selon les modalités d'évaluation ne fassent apparaître aucune différence majeure entre évaluation par compétences et évaluation notée¹⁵.

L'autre fait marquant est l'adoption, en décembre 2006, par les instances européennes d'une « recom-mandation » (2006/962/CE) qui énumère les « compétences clés » à acquérir, donnant ainsi

¹⁴ Sur la validation des compétences par la confrontation à une tâche complexe et inédite, voir Sabine Kahn, « L'art du funambule », *Cahiers pédagogiques* n°491, sept-oct 2011.

¹⁵ Voir, par exemple, C. Letor et V. Vandenberghe, « L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 25, novembre 2003.

suite à la fameuse « stratégie de Lisbonne » définie en 2000. Les objectifs affirmés sont directement liés aux questions d'emploi. Il s'agit de favoriser la compétitivité des entreprises européennes par l'identification, la mobilisation, la reconnaissance et le développement des compétences des salariés.

On peut constater le caractère profondément politique du débat, qui, au final, n'a rien de pédagogique. Les questions posées sont au cœur de la crise de la société du salariat (telle que l'analyse Robert Castel¹⁶) : d'une part l'obsession d'un « classement juste » des individus dans les différentes strates d'un salariat devenu modèle dans les représentations de l'organisation sociale, et d'autre part angoisse massive du « déclassement » (ou pour reprendre le terme de Castel, de la « désaffiliation ») souvent liée au basculement dans un chômage de longue durée, lot commun des jugés « inemployables » pour cause de « compétences » insuffisantes ou obsolètes.



Classes sans notes, certification sans diplôme ?

La forte pression institutionnelle, longtemps plus pesante dans le premier degré (dès l'introduction du « socle commun », au milieu des années 2000) qu'au collège, conduit à la multiplication des expériences de « classes sans notes », même si celles-ci restent pour l'instant suffisamment marginales pour être mises en avant dans la communication des rectorats¹⁷.

À partir de 2012, cependant, la rhétorique justifiant l'abandon des notes change de registre. Il ne s'agit plus de contester, comme après 1968, la hiérarchisation induite par la notation, ni de tenter de répondre aux biais d'évaluation bien connus, ni même de tenter de s'adapter à une approche utilitariste et économiste de la formation, mais de promouvoir une « évaluation bienveillante », promue au rang de priorité dans la circulaire de rentrée 2014¹⁸.

Celle-ci est censée mettre en avant les réussites plus que les échecs, les acquis au lieu des manques, les progrès plutôt que les résultats. On en revient, peu ou prou, à l'esprit de l'arrêté de Léon Bourgeois de 1890. Sauf que ce qui était présenté à l'époque comme la réponse au problème, devient, en 2014, le problème lui-même : supprimer les notes suffirait à garantir les élèves contre les excès d'une « émulation » qui, massification oblige, est désormais vue sous l'angle de la stigmatisation des élèves les moins bien notés et qui, par effet miroir, amplifierait l'échec scolaire. Tout comme un siècle auparavant, il ne peut s'agir d'interroger les rapports entre l'école comme appareil et la société qui l'organise et la finance, car cette mise en question signifierait aussi celle de la structure capitaliste, et donc hiérarchisée, de la société. Cette coupure du débat scolaire et de la question sociale produit une forme de « dépolitisation » de la question de l'évaluation des élèves. Mais, surtout, le ministère se garde bien de conclure définitivement en décrétant la fin des notes. Apparemment tentée par la chose, la ministre Najat Vallaud-Belkacem aurait fait volte-face.

Le discours institutionnel se retrouve ainsi traversé de contradictions. D'une part, il va pousser à la généralisation, au nom de la « bienveillance », de la disparition des notes (c'est ainsi que sont formés les cadres de l'Éducation nationale¹⁹). D'autre part, il va inciter, au nom de l'égalité des chances, à la multiplication des « devoirs communs » et, dans le cadre du collège, de brevets blancs « organisés deux fois dans l'année de troisième »²⁰, même s'il est recommandé de ne pas leur accorder une place excessive dans la moyenne. Le même mouvement se retrouve dans les lycées, où la pratique ancienne des « bacs blancs » ne semble pas en recul, quand ne sont pas organisés des « devoirs communs » en seconde et en première.

¹⁶ *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Fayard, 1995, réédition Folio-Gallimard, 2000.

¹⁷ Voir le site du CARDIE de Nancy-Metz, <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article831>.

¹⁸ Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014.

¹⁹

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Film_annuel/padlet/evaluation_competences_mur_vert.

²⁰ Site du réseau CANOPE, <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html>.

DOSSIER

L'évaluation des élèves

Au service de leur réussite



Dossier coordonné par Roland Hubert et Baptiste Eychart ;
réalisé par Alice Cardoso, Sandrine Charrier, Romain Geny, Valérie Héraud, Roland Hubert, Christine Jarrige, Bruno Mer et José Pozuelo

**Incontournable, parfois
omniprésente, souvent
redoutée par les élèves
et toujours objet de
questionnements pour
les enseignants,
l'évaluation est au cœur
du système éducatif.**

Les débats que suscite l'évaluation dans le cadre de la mise en œuvre de la loi de refondation pour l'école sont multiples, tant les entrées dans cette question sont variées. Éléves, parents, enseignants, CPE, CO-Psy, chefs d'établissement, inspecteurs... tous, en fonction de leurs missions et de leur conception du système, expriment des attentes et des exigences parfois contradictoires. Les avis, écrits, thèses et rapports s'amoncellent, qu'ils viennent de l'administration, des chercheurs en sociologie, sciences de l'éducation ou psychopédagogie, ou même du monde politique. Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves sont aussi un objet politique par leur utilisation, voire leur instrumentalisation pour évaluer le système éducatif lui-même et à travers les évaluations internationales.

Le choix fait dans ce dossier est celui de se restreindre aux enjeux pédagogiques de « l'évaluation des élèves », au sens de l'évaluation de leurs productions, de leurs acquis, et non de leur personne même si la confusion est trop souvent présente dans les esprits des élèves et si elle est entretenue, par exemple, par la volonté d'évaluer de bons comportements et la conformité à une norme imposée via les « compétences sociales et civiques » du LPC.

Peut-on, doit-on, tout évaluer ? Comment concilier évaluation formative, élément de la démarche pédagogique au service des apprentissages, et évaluation certificative, qui peut être utilisée notamment dans les procédures d'orientation ? Comment l'évaluation peut-elle être un regard objectif, sans démagogie, et dans le même temps un levier de motivation, de valorisation ? Comment déjouer tous les biais sociaux ? Comment concevoir l'évaluation comme un outil transparent, permettant le dialogue avec les familles ? ■

Le « bachotage » est donc loin d'avoir disparu, bien que la progression importante des taux de réussite aux examens montre assez clairement que ceux-ci sont, le plus souvent, plus des rites de passage facilement accessibles à ceux qui ont suivi les enseignements, que des barrières visant à sélectionner « les meilleurs ». On pourrait y ajouter la référence systématique à la « moyenne générale » dans l'examen des dossiers par les commissions qui doivent statuer sur les désaccords entre souhaits d'orientation des familles et décisions des chefs d'établissement.

Cette ambiguïté se retrouve dans les pratiques réelles des équipes enseignantes engagées dans les « classes sans notes » ou dans la validation du socle commun en troisième : dans les faits, la validation d'une compétence est souvent la simple translation d'une note chiffrée (explicite ou non) en « niveau de maîtrise ».

On retrouve là encore, de vieilles problématiques : l'incompatibilité entre l'abandon de la notation et le maintien de diplômes certifiants. C'est sans doute parce qu'avec la lente agonie du certificat d'études, le premier degré n'a plus de diplôme de référence, que la pratique de la notation s'y est plus facilement effacée.

C'est, à partir de la mise en place du socle commun au collège, que la tension entre une certification « par compétences » et une certification par diplôme atteint son plus haut point. Déjà repérée par le rapport Groperrin de 2010, qui estimait impossible le maintien des deux systèmes concurrents et incompatibles, elle a ensuite donné lieu à des tentatives de conciliation qui ne satisfont personne et dont témoigne l'actuel article D332-17 du code de l'éducation (janvier 2016), ainsi que la toute nouvelle formule du DNB, mise en place en 2017, et déjà remise en cause à la rentrée suivante.

La logique de la généralisation des « classes sans notes » serait donc d'aller vers la disparition des diplômes, du moins dans l'enseignement scolaire. La réflexion sur les effets d'une telle révolution sur l'enseignement supérieur semble cependant soigneusement évitée.

Conclusion : l'évaluation en crise ?

L'histoire de l'évaluation scolaire n'est donc pas celle d'une progression continue vers une forme d'évaluation « non stigmatisante », centrée sur les contenus de formation, et éliminant peu à peu tout ce qui peut faire de l'évaluation un mode de sélection, de hiérarchisation, d'exclusion scolaire. Quelque chose de purement pédagogique : une longue et lente prise de conscience de l'efficacité d'une évaluation « bienveillante » sur les apprentis-

sages des élèves, et de politique aussi, puisque témoignant d'un effacement progressif de la conflictualité formelle et des tensions institutionnelles.

Ce serait même plutôt tout le contraire. De longues périodes pendant lesquelles la question n'est pas posée, ou de façon très secondaire ou purement technique, séparées par de courtes phases de « crises » qui posent à peu près les mêmes problématiques dans des contextes cependant différents, qui vont influencer sur leur reformulation.

Le caractère déterminant de ces contextes socio-politiques, tout autant que scolaires, est plus qu'évident. La réforme de 1890 a été ainsi conditionnée à la fois par la massification scolaire favorisée par les lois Ferry, mais aussi, et surtout, par une reformulation de la question sociale liée au constat que la simple démocratie politique, même doublée d'une instruction publique massive, n'était pas suffisante pour assurer la justice sociale. Il s'agissait aussi de réfuter la solution du socialisme s'appuyant sur la lutte de classe, alors qu'étaient fondées la Deuxième Internationale, à Paris en 1889, la Fédération des bourses du travail en 1892, mais aussi qu'était établie la première « convention collective » à Arras, en 1891, témoignant à la fois d'une combativité retrouvée du mouvement ouvrier, et d'une ouverture du patronat pour la recherche d'un accord.

L'esprit de cette réforme – la recherche dans l'école d'un compromis social visant à réduire les tensions tout en conservant la structure capitaliste de la société –, se retrouvera exactement dans l'esprit d'Edgar Faure, en 1969, qui anticipait la « nouvelle société » proposée quelques mois plus tard par Chaban-Delmas. Là encore, crise scolaire et crise socio-politique anticipent et accompagnent la crise de l'évaluation.

Tout cela témoigne d'une certaine vision de l'école, à la fois microcosme du macrocosme social et outil de répartition des positions sociales. On est au cœur de la mythologie de l'école républicaine et de son principe méritocratique : lorsque la société va mal, c'est que l'école va mal ; et quand l'école va mal, c'est que son système de reconnaissance interne, l'évaluation des élèves, est lui-même malade. En revanche, dans les phases d'inclusion sociale, souvent liées à des expansions économiques, la question n'est plus posée.

Il n'est donc pas en soi étonnant que, face aux processus de précarisation massive du salariat, la question scolaire, et donc la question de l'évaluation, se pose de nouveau de façon aiguë ■

LA FORMATION SYNDICALE RESTE UNE DES MISSIONS DE L'IRHSES

Ressources pour les stages syndicaux académiques/départementaux

Voici, classées par grands thèmes, quelques publications de l'IRHSES qui peuvent être utilisées pour préparer les stages syndicaux des S3-S2. La plupart sont téléchargeables sur le site de notre institut (irhses.snes.edu). Pour vous procurer celles que vous ne trouverez pas, merci de nous contacter. Vous pouvez également télécharger sur le site une dizaine de fiches de formation syndicale limitées à un recto-verso. Nous sommes aussi à la disposition des S3-S2 pour participer à l'animation de leurs stages.

Systeme éducatif, recrutement, formation

Les IPES de 1957 à 1978 : une expérience de prérecrutement, Points de Repères, N° 9, mai 1992

Le plan Langevin-Wallon : une ambition pour l'École (Interview d'Etya Sorel par Pierre Petremann), Points de Repères, N° 19, octobre 1997

Santé scolaire : une histoire qui reste à faire, Points de Repères, N° 20, janvier 1999

La démocratisation de l'école : objectifs et réalités, Points de Repères, N° 25, mars 2001

La Laïcité, une vieille idée neuve, Points de Repères, N° 28, novembre 2006

Démocratiser le lycée : un enjeu permanent, Points de Repères, N° 32, mars 2009

Le Collège d'hier à aujourd'hui, Points de Repères, n°35, mars 2014

Décentralisation, déconcentration, autonomie : démocratie ?, Points de Repères, n°37, 2016

La Laïcité, un principe progressiste ?, Points de Repères, n°38, 2017

L'information-documentation : émergence d'une nouvelle discipline scolaire ? (J.L.Charbonnier), PDR Infos, n°30, mars 2015

Scolarité jusqu'à 18 ans : la ministre redécouvrirait-elle le plan Langevin-Wallon ?, PDR Infos, N°33, octobre 2016

Questions corporatives, statuts et catégories

M.I.-S.E. : regards sur leur statut et leur syndicalisme, Points de Repères, N° 16, décembre 1996

50ème anniversaire du Statut général des fonctionnaires, Points de Repères, N° 17, février 1997

Le difficile accouchement du Statut général en 1945-1946, Points de Repères, N° 18, juin 1997

Heures supplémentaires : un surtravail sous-payé, Points de Repères, N° 21, mars 1999

L'évaluation du travail enseignant en question (partie 1), Points de Repères, N° 33, mars 2012

L'évaluation du travail enseignant en question (partie 2), Points de Repères, N°39, mai 2017

L'Association démocratique des maîtres d'études des lycées et des collèges de la République (1848-1850) (Loïc Le Bars), Points de Repères, n°36, mai 2015

Missions et maxima de service, PDR Infos, N°25, janvier 2004

Mai 68

Le S3 de Paris en 1967-1968 (Louis Le Yaouanq), N° 10-11, décembre 1992

Mai-juin 1968 à Grenoble, Points de Repères, N° 14, février 1995

Le SNES au coeur des luttes en Mai-juin 1968, Points de Repères, N° 30, avril 2008

Mai 68 à Die (Drôme) témoignage de Gaston Fugier (1), PDR Infos N°3, avril 2008

Mai 68 à Die (Drôme) témoignage de Gaston Fugier (2), PDR Infos N°4, mai 2008

Des pelouses de l'école normale aux barricades de Paris, témoignage de Joël Besnard, PDR Infos N°4, mai 2008 ; *O souvenirs, souvenirs ! De mon vécu de mai 68, témoignage d'Annette Krakowski*, PDR Infos, N°5, juin 2008.

La Guerre d'Algérie

La guerre d'Algérie à travers les manuels d'histoire des classes terminales (Madeleine Guyon, Thérèse Lagoutte, Jacques Pioche et Louis Le Yaouanq), Points de Repères, N° 12, juillet 1993

Le S.N.E.S. et la guerre d'Algérie (Louis le Yaouanq), N° 13, février 1994, Points de Repères, N° 20, janvier 1999

Les professeurs du second degré affectés d'office en Algérie, PDR Infos ; n°22, décembre 2012

Histoire du Syndicalisme

L'Université libre, journal du Front national universitaire, PDR, N° 24, déc. 2000

Les universitaires et le corporatisme sous le régime de Vichy, PDR Infos, N°23, mars 2013

La naissance de la F.E.N., PDR, N° 10-11, décembre 1992

Novembre 1947 : la grève des instituteurs de la Seine, PDR, N° 20, janvier 1999

Le choix de l'autonomie dans la FEN en 1947-1948, PDR, N° 20, janvier 1999

La Fédération unitaire de l'enseignement (1919-1935), PDR, N° 21, mars 1999

SNES et SNET face au choix de l'autonomie, PDR, N° 22, octobre 1999

Et la FEN devint autonome, PDR, N° 23, février 2000

Naissance de l'Université syndicaliste, PDR, N° 24, décembre 2000

Les tentatives de structuration "industrielle" dans le syndicalisme enseignant, PDR, N° 26, avril 2004

1967-1969 : Etude géographique de l'implantation des courants de pensée dans le SNES et la FEN, PDR, N° 27, octobre 2004

Le nouveau SNES a 40 ans - Histoire de la naissance du SNES, PDR, N° 29, mars 2007

Défendre et promouvoir le paritarisme, PDR, N° 31, novembre 2008

Petite histoire des élections professionnelles dans l'éducation 1 et 2, PDR Infos n°7·8, septembre-octobre 2008

Le SNES dans les organisations internationales, PDR, N°34, novembre 2013

Les anciens de l'ENET et de l'ENSET dans le syndicalisme enseignant jusqu'à la fin des années 1960, PDR Infos n°26 février 2014

L'autonomie dans le syndicalisme enseignant de second degré, PDR Infos n°27, juin 2014

UIDR après la FEN, PDR Infos n°31, février 2016

50^e anniversaire de la naissance du nouveau SNES, PDR Infos N°32, mars 2016

DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE

LE MAITRON

En décembre 2016, est paru le dernier volume à couverture rouge, n°12, de la période 1940-1968 (lettres Tc à Z).

Il est toujours possible de se procurer ce volume ainsi que les précédents édités par les éditions de l'Atelier (51-55 avenue Hoche à Ivry - 94200). L'achat du vol. 12 donne accès à la totalité des notices biographique en ligne sur le site maitron-en-ligne

Ce site reprend, parfois dans une version enrichie et avec de l'iconographie, la totalité des notices publiées dans l'ensemble du Maitron, y compris les volumes spécialisés et les cédéroms édités par les Éditions de l'Atelier. Leur nombre dépasse aujourd'hui 176 000 et augmente chaque jour. Le travail de recherche se poursuit en effet, à la fois pour introduire de nouvelles notices mais aussi pour les enrichir voire les corriger.

Ainsi ce sont des dizaines de nouveaux noms de militant-es enseignant-es du second degré qui ont été ajoutés depuis un an, et bien plus de notices qui ont été améliorées.

L'aventure continue après la fin de la version papier

Une nouvelle ère s'ouvre avec le traitement des périodes 6 et 7 (1968-1981) et 1981-2001). Dans le cadre de l'HIMASE, l'IRHSES va apporter son concours aux notices des militant-es enseignant-es du second degré jusqu'à la fin de l'histoire de la FEN unitaire (1993) dans un premier temps.

L'organisation de nouvelles méthodes de travail devrait être mise au point définitivement lors de la réunion du bureau de l'HIMASE du 15 novembre 2017. Mais d'ores et déjà des questionnaires ont été envoyés et retournés. Nous faisons appel aux militant-es retraité-es pour nous aider à rechercher les renseignements, voire à prendre la plume pour rédiger.

Le 6 décembre prochain se tiendra la journée annuelle du Maitron réunissant auteurs et Amis du Maitron, qui sera l'occasion de faire le point sur l'avenir de cette vaste entreprise collaborative dans laquelle l'IRHSES prendra toute sa place.