

# Et si « examen » rimait avec « formation de l'intelligence »...

Philippe Meirieu

En ce temps d'examens et en attendant la mise en place de la réforme du baccalauréat, peut-être n'est-il pas inutile de rappeler ces propos que le grand psychologue Jean Piaget tenait... en 1965 : « *On souligne de plus en plus le rôle néfaste des examens parce qu'ils polarisent sur la poursuite de résultats éphémères, aléatoires et en bonne partie artificiels, la plupart des activités qui devraient être consacrées à la formation de l'intelligence.* »

On sait en effet, depuis les premiers travaux de docimologie menés dès les années 1920 par le psychologue Henri Piéron, que les notes, introduites par les Jésuites au XVI<sup>e</sup> siècle, calibrées sur une échelle de 0 à 20 depuis 1890 et utilisées aujourd'hui pour évaluer les examens, ne sont guère fiables. Sur un même sujet, avec un même barème, elles peuvent varier d'un examinateur à l'autre de 4 à 7 points, et cela dans toutes les disciplines. On sait que cette variation ne tient pas seulement à la sensibilité de l'examineur, ni même à sa fatigue, mais aussi à une série de facteurs dont on a pu mesurer précisément l'impact : l'ordre de correction des copies (au fur et à mesure de la correction, les copies sont de plus en plus sous-évaluées ; de plus, une copie moyenne sera sous-notée si elle est corrigée après une très bonne copie, sur-notée après une mauvaise copie), la représentation que l'on se fait de l'élève (à partir de marqueurs comme la présentation ou l'écriture), voire la connaissance que l'on peut avoir de l'origine de l'élève (si la classe ou l'établissement n'ont pas « bonne réputation », les notes seront plus basses). On sait aussi que les examinateurs ont tendance à répartir leurs notes sur la courbe de Gauss (la « courbe en cloche ») en cherchant plus ou moins à les répartir en trois ensembles : un petit nombre d'excellentes notes, un grand nombre de notes autour de la moyenne et un nombre relativement limité – mais dont l'existence leur semble indispensable pour légitimer les autres – de très mauvaises

notes. Tout cela rend effectivement la note – et donc l'examen – assez aléatoire.

On rétorquera qu'un examen est construit sur un ensemble de notes qui permettent de limiter les écarts excessifs et réduisent l'arbitraire du résultat. Mais ce qu'on gagne ici en pondération est perdu en rigueur : malgré l'existence de coefficients – et à cause d'eux – on ne sait plus vraiment ce que l'examen évalue. Comment comprendre, en effet, qu'on puisse « rattraper » un 7 en français ou en physique par un 14 en histoire-géographie ou en langue vivante... ou vice-versa ? Comment accepter que des élèves se transforment ainsi en stratèges, organisant leurs révisions et leur investissement en fonction de savants calculs sur les compensations possibles entre matières ou par le biais des différentes options ? N'est-ce pas là, effectivement, tout le contraire d'une authentique « formation de l'intelligence » qui s'attacherait à toutes les matières avec une égale exigence, en s'attardant sur celles où l'on est le plus en difficulté et où l'on doit donc le plus progresser ? N'est-ce pas là le signe, enfin, d'un terrible laxisme... puisque l'on tolère de grosses lacunes dans des domaines que l'institution juge pourtant essentiels pour la personne et l'avenir de ses études, du moment qu'elle pourra les « compenser » ailleurs ? Que dirait-on d'un médecin qui n'aurait rien appris des infections pulmonaires et n'aurait obtenu son diplôme qu'en rattrapant ce retard par son avance dans le domaine des maladies articulaires ? C'est pourtant ainsi que sont construits nos examens.

Sur ce point d'ailleurs, le contrôle continu ne change absolument rien. Il autorise toujours les mêmes arrangements plus ou moins calculés, les mêmes stratégies qui permettent de réussir « à l'économie », en compensant, en s'appuyant sur ses acquis et avec quelques jours de bachotage intensif, des lacunes que l'on renonce, par facilité ou par paresse, à combler. Qui plus est, le contrôle continu est souvent vécu comme un examen permanent, avec tous les défauts amplifiés de ce dernier.

À bien y réfléchir, le seul système véritablement rigoureux devrait se passer, tout à la fois, de notes et du principe de compensation : l'élève aurait à préparer un certain nombre d' « unités de valeurs » (dont certaines seraient obligatoires et d'autres laissées à son libre choix), mais devrait les obtenir toutes, en présentant, pour chacune d'entre elles, un « chef d'œuvre » (dossier, exposé, réalisation concrète, etc.) dont la préparation aurait été accompagnée, qui aurait été plusieurs fois remis en chantier et qui ne serait présenté devant un jury qu'une fois qu'il pourrait être validé.

Nous en sommes loin ! Et Piaget a encore raison aujourd'hui : nos examens focalisent l'activité de l'élève sur des résultats aléatoires et artificiels, au détriment d'apprentissages approfondis et exhaustifs, ils encouragent la mémorisation à court terme au détriment de la compréhension, la recherche de l'effet efficace au détriment de l'approfondissement réfléchi. Ils incitent au bachotage sélectif et aux impasses calculés, à la débrouillardise à court terme bien plus qu'à une véritable autonomie. Bref, on ne peut pas dire qu'ils soient inutiles, ni, *a fortiori*, qu'ils ne préparent pas à certaines habiletés sociales, voire professionnelles, mais ils ne correspondent sans doute pas (encore ?) à l'idée que l'on peut se faire de la formation rigoureuse d'une intelligence lucide et critique, modeste et obstinée à la fois.

Il serait, pourtant, absurde de ne pas tenter d'en faire, dès aujourd'hui, des occasions d'apprentissage. Gérer son stress, l'apprivoiser, en faire même une force pour donner le meilleur de soi-même, reste un enjeu fondamental de la construction de la personnalité : cela se forme dans la vie familiale à l'occasion d'événements importants, mais aussi dans le jeu, la cuisine ou le bricolage, dans le sport ou le théâtre. Et cela se travaille à l'occasion des évaluations et des examens, dès lors qu'on est accompagné par des adultes qui ne se contentent pas de l'injonction habituelle au calme, mais permettent de métaboliser, au quotidien, l'inquiétude en exigence, l'exigence en effort et l'effort en résultats analysés avec un regard critique pour s'améliorer sans cesse... Et puis, la révision d'un examen peut aussi être une occasion d'exercice de la pensée. On ne saurait trop, à cet égard, recommander les révisions en petits groupes, avec un système d'interrogations réciproques : on apprend souvent mieux et de manière plus approfondie quand il faut s'expliquer devant un interlocuteur amical mais sans concession ; on pénètre mieux au cœur des difficultés quand on est amené à fabriquer des exercices ou à élaborer des sujets ; on identifie mieux les exigences auxquelles on devra se soumettre quand on doit les formuler sur le travail d'un tiers...

Il est bien possible que, malgré son changement de structure, notre baccalauréat reste encore quelque temps fondamentalement « artificiel ». Mais il revient aux éducateurs de faire de cet artifice une occasion de la formation de l'intelligence. Il n'y a, d'ailleurs, peut-être pas d'autre définition de l'éducation : accompagner un sujet pour l'aider à faire de tout événement occasion de réflexion et d'apprentissage.