

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 58/1967 (1967)

Artikel: Le rendement scolaire
Autor: Roller, S.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-115462>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

PREMIÈRE PARTIE

Le rendement scolaire

1. — Légitimité d'une préoccupation relative au rendement de l'école

Proférer le mot *rendement* suscite, presque toujours, parmi les enseignants, un certain malaise. Tout d'abord, et quand on se tient à la surface des choses, ce malaise s'explique par l'association que le mot rendement provoque avec ses presque synonymes: efficacité, efficience, productivité, ainsi qu'avec d'autres termes venus de l'industrie: rationalisation, voire taylorisation. Et aussitôt d'apparaître la vision du travail à la chaîne et de l'abrutissement ouvrier. L'école, un lieu de production... non! Cette réaction première, ne résiste cependant pas à un examen, même rapide, des faits. Taylor lui-même n'a pas travaillé pour le profit du capital, mais pour le bien de l'ouvrier et si des abus se sont produits dans l'usage de sa méthode de rationalisation du travail humain, il n'en est pas responsable. Aujourd'hui, d'ailleurs, les besognes fastidieuses, répétitives et peu dignes de l'homme sont en voie de disparition. L'automation relaie l'homme enchaîné. De plus, on constate que les chefs d'entreprises commettent le soin de leur personnel à des spécialistes qui ont cessé d'être les psychotechniciens, peu humains parfois, des usines d'hier. Les nouveaux psychologues, en effet, conversent avec l'employé, s'intéressent à sa vie personnelle et font en sorte que son travail soit fortement motivé et, partant, accepté. La fabrique, sur ce point, serait même en passe de faire mieux que l'école en raison du soin qu'elle met à se gagner l'homme tout entier, ou presque tout entier¹.

La crainte des enseignants à l'ouïe du mot « rendement » a néanmoins quelque chose de profond et de valable. Ils constatent en effet que le mot rendement est employé à l'école par des gens — les inspecteurs ou même les expérimentalistes — qui en font usage, le plus souvent, à l'occasion de travaux de contrôle portant sur des savoirs scolaires dont la liste figure au plan d'études. Parler à ce propos de rendement risque de laisser dans l'ombre d'autres aspects de la vie scolaire dont les « épreuves » tiennent mal compte et que l'enseignant-éducateur considère, lui, comme fondamentaux car il sait bien que la valeur de son activité éducatrice pas plus que celle

¹ Il y a là, dans cette sollicitation profonde un danger bien réel duquel il faut être conscient. L'école devra sans doute en tenir compte dans l'effort qu'elle fait pour armer les individus contre ce qui menace leur intégrité humaine.

de ses élèves ne se mesurent entièrement au nombre de « points » obtenus à telle ou telle épreuve. L'éducateur a raison et, avec lui, nous admettons que le vrai rendement de l'école doit s'envisager dans un cadre plus général.

Toutes les entreprises humaines, l'industrie, le commerce, la banque, l'agriculture, les services publics, s'occupent de rendement. Leur prospérité dépend de sa mesure attentive et permanente. Admettra-t-on dès lors que celui des services publics qui a pour mission d'« élever » le petit de l'homme soit dispensé de cette tâche? Certes pas, et cela d'autant moins que l'on sait maintenant que l'avenir des nations se lit dans la qualité des écoles qu'elles se donnent. L'actuelle prospérité helvétique est peut-être le fruit de nos institutions scolaires. Mais ne nous y trompons pas. Si cette prospérité est, pour une bonne part, l'œuvre des hommes qui ont un âge moyen de quarante ans, c'est que nous sommes les bénéficiaires de l'école de l'immédiat après-guerre. Or tout a changé depuis vingt ans.

Et tout change et changera encore. L'école a-t-elle aussi changé? Et sommes-nous sûrs qu'elle prépare aujourd'hui, en 1967, la génération qui devra faire vivre le pays de 1987? Nous n'en savons rien ou presque rien. Un effort de lucidité nous est cependant demandé: l'ouvrage qui se fait dans nos institutions scolaires est-il payant? L'effort des autorités, celui des maîtres, celui des élèves, est-il sur le point de porter des fruits, tous les fruits qu'on est en droit d'en attendre?

2. — Moyens actuels dont on dispose pour évaluer le rendement de l'école

Quiconque entreprend un ouvrage désire se rendre compte, une fois la besogne achevée, du degré de réussite de son entreprise. C'est là une règle générale d'économie du travail à laquelle l'école n'échappe pas.

La plupart du temps, la réussite de l'école se mesure à celle des élèves et cette dernière est elle-même constatée au moyen des épreuves ou des examens qui ponctuent la vie scolaire. Les examens enfin donnent lieu à des notes au moyen desquelles la réussite de l'élève tente de s'exprimer de manière quantitative.

Examens et épreuves, en principe, ne sont pas sans valeur. Il est légitime en effet que l'on essaie de se faire une idée objective des effets produits par l'enseignement sur les élèves. Le malheur veut que trop vite les examens soient devenus une chose en soi et que l'école, plutôt que d'instruire les élèves et de leur ouvrir l'esprit, se soit souvent transformée en machine à préparer des examens. C'est d'ailleurs pour cela que le Département de l'instruction publique de Genève les a supprimés il y a une quarantaine d'années et les a remplacés par des épreuves occasionnelles organisées par les inspecteurs. Le nombre d'élèves reçus aux examens, ainsi que les moyennes

obtenues ont pu servir jadis de mesures de rendement. Qu'on songe par exemple aux anciens examens pédagogiques de recrues (ceux d'avant 1920) qui donnaient lieu à l'établissement de moyennes cantonales et à un classement des cantons entre eux!

Que dire aussi des notes qui sanctionnent les épreuves comme presque tous les travaux scolaires, du moins pour les branches dites principales?

Ces notes s'appuient sur des comptages, comptages de fautes (dans les dictées, par exemple) ou comptages de points reliés à un terme de référence, indicateur lui-même de la qualité optimale des travaux à juger. Ainsi, pour les dictées, le terme optimum est 0 faute et on lui fait correspondre la note la meilleure, 6 à Genève. Pour les autres travaux, la norme est constituée par le nombre maximum de points attribués a priori à telle ou telle épreuve. Les moyennes obtenues prennent leur sens par rapport à ces critères empiriques.

Le rendement de l'école peut se mesurer aussi — et cette manière de faire découle d'ailleurs de la précédente — au nombre de diplômes délivrés à la fin des études: diplômes de fin d'apprentissage, certificats de maturité, etc. Longtemps, le certificat d'études primaires (le CAP de France) a servi de test pour juger de la valeur de l'école primaire et il fut même un temps où la promotion d'un maître dépendait du nombre de certificats obtenus par ses élèves. (Voir « L'École buissonnière » de Freinet.)

Le retard scolaire (ou le non-retard) dépend lui aussi du système d'attribution des notes et l'on a pu en faire récemment, et avec quelque abus, la pierre de touche du rendement de l'école.

Il y aurait peut-être d'autres moyens d'évaluer ce rendement. Certains pensent que les nouveaux examens pédagogiques des recrues en sont un. Les enquêtes systématiques organisées par les experts permettent en effet de se faire une idée de ce que l'école donne aux futurs citoyens. Qu'on songe, par exemple, aux enquêtes sur l'enseignement de l'histoire, sur celui de l'éducation civique et à celle plus explicite encore quant à notre propos et qui avait pour thème: « Qu'est-ce que l'école m'a donné pour la vie? »

Un autre reflet du rendement de l'école serait-il à trouver dans le taux de fréquentation des cours facultatifs, souvent privés, offerts aux adolescents comme aux adultes en dehors de leurs heures de travail: cours commerciaux, cours des universités ouvrières, etc.? L'empressement que des milliers d'adolescents mettent à les fréquenter serait peut-être le signe que l'école, en les instruisant, leur aurait aussi donné le goût d'en savoir davantage...

Autre signe: la capacité d'invention des Suisses, mesurée au nombre de brevets d'inventions déposés par eux et exportés. Ce nombre fut, il y a peu de temps encore, l'un des plus élevés du monde. Il a néanmoins tendance à baisser. *Caveant consules!*

La prospérité générale enfin que connaît le pays depuis plusieurs décennies pourrait-elle être mise au crédit de l'école et de son bon rendement?

Examens, épreuves et quelques enquêtes d'une part, signes extérieurs aux contours mal définis d'autre part, tels sont pour le moment les seuls instruments et témoignages dont on dispose pour se faire une idée du rendement de l'école. C'est peu. Pourrait-on obtenir davantage?

3. — Rendement scolaire et objectifs de l'école

La consultation du dictionnaire révèle que les termes *rendement*, *efficacité*, *efficience* et *productivité* sont, à peu de choses près, synonymes. On constate cependant que si l'efficacité est le caractère de ce qui produit son effet, cette dernière s'observera au moyen du rapport que l'on établira entre l'effet attendu et l'effet produit. Le rendement, en revanche, se définit plutôt par le rapport entre l'énergie investie et l'effet obtenu.

Il s'ensuit qu'une mesure du rendement scolaire pourrait s'effectuer en mettant en rapport les sommes consacrées par l'État à l'instruction publique avec la prospérité économique. Un tel rapport est difficile à établir. Des économistes s'y essaient aujourd'hui.

On pourrait aussi, et le travail serait encore plus délicat, établir la relation entre l'énergie psychique déployée par les élèves et les maîtres dans le cadre de l'activité scolaire et les effets de cette dernière, plus tard, dans la vie.

Une autre manière enfin de déterminer le rendement de l'école consisterait à relier, ainsi que le veut le terme d'efficacité, l'effet réel du travail des écoliers à l'effet qu'on en attendait à priori.

Une question importante se trouverait dès lors posée: quels sont les *objectifs* de l'école (l'effet attendu)? A première vue, il semble que les *programmes scolaires* fournissent la réponse. On s'aperçoit vite cependant que l'objectif *programme* n'est que partiel et qu'au-delà de ce dernier apparaissent d'autres buts dont il faut bien préciser la nature si l'on veut aboutir à une évaluation convenable du rendement de l'école.

Le programme — le plan d'études — définit le plus souvent les objectifs de l'école en termes de connaissances et de techniques: savoir l'orthographe des 4000 mots du vocabulaire fondamental, savoir faire les quatre opérations... Il s'accompagne aussi de considérations générales et d'indications méthodologiques qui définissent *l'esprit* dans lequel il doit être compris et appliqué.

A cet égard, le Plan d'études genevois (1957; révisé en 1965) est assez explicite. Il s'appuie sur la question que se posait Henri Bergson

en 1922¹: « Le malheur est que la question essentielle, en matière d'éducation, est précisément celle qu'on oublie le plus souvent de se poser avant de tracer un programme: « Quel est notre objet? Que voulons-nous obtenir? Quel genre d'homme allons-nous former? » Et la Direction de l'enseignement primaire de répondre: « Nul ne sait ce que sera le monde qui accueillera, parvenu à sa taille d'homme, l'enfant que nous entendons préparer à la vie. Il est pourtant une certitude qui guidera en tout temps l'éducateur dans l'accomplissement de sa tâche: quelle que soit la famille spirituelle à laquelle ils se rattacheront et qui donnera un sens à leur existence, les hommes et les femmes de demain n'affronteront victorieusement la vie que dotés d'un esprit libre, d'un jugement droit, d'une volonté constructive, d'un cœur généreux »².

L'objet de l'école se trouve ainsi nettement défini: c'est l'homme, l'homme tout entier qu'elle entend former dans ses diverses institutions.

Tentons maintenant, pour restreindre notre propos, de dégager la signification de cet objet dans le domaine cognitif, celui de la formation intellectuelle. Il semble bien que dans ce secteur — celui de l'instruction — l'école se voit assigner quatre objectifs partiels: communiquer aux élèves des techniques, des savoirs, des méthodes de travail et des attitudes.

1. — *Les techniques*. Ce sont les savoir-faire classiques de l'école populaire: la lecture, l'écriture, les algorithmes des quatre opérations de l'arithmétique, à quoi s'ajoutent quelques techniques artisanales transmises aux leçons de dessin, de travaux manuels ou de couture. Notons aussi que le chant comporte une bonne part de technique et que l'acquisition de la langue maternelle ou d'une autre langue vivante, peut aussi ressortir à ce même domaine.

2. — *Les savoirs*. Ce sont, bien sûr, les notions dont la liste, minutieusement détaillée, remplit les 170 pages du plan d'études. Ces notions cependant n'ont de valeur réelle que dans la mesure où elles prennent un caractère instrumental: « Savoir pour faire »³.

3. — *Les méthodes de travail*. Bergson encore⁴ et bien d'autres après lui — et aujourd'hui plus qu'hier — demandent à l'école qu'elle

¹ *Les études classiques et la réforme de l'enseignement*. « Ecrits et paroles », T. III, 533. Paris, PUF, 1959.

² « *Plan d'études de l'enseignement primaire* », Département de l'instruction publique, Genève, 1966, p. 4.

³ P. Valéry in préface à « *Métier d'homme* » de Raoul Dautry, Paris, 1937, Plon.

⁴ Ibid. « Nous voulons former un homme à l'esprit ouvert, capable de se développer dans plus d'une direction. Nous voulons qu'il soit muni des connaissances indispensables et qu'il puisse en acquérir d'autres, qu'il ait appris à apprendre. »

« apprenne à apprendre ». C'est tout le problème de la méthode du travail intellectuel qui se trouve posé, méthode sans laquelle rien de bon ne saurait être produit.

4. — *Les attitudes.* Ces dernières sont, sans doute, difficiles à cerner de près. Nous pourrions peut-être les caractériser par le biais de ces *vertus cardinales* avec lesquelles Gaston Berger² pensait devoir construire l'homme: le calme, l'imagination, l'enthousiasme, l'esprit d'équipe, le courage et le sens de l'humain. Il ne s'agit pas là de choses qui se peuvent enseigner, mais qui se vivent au long des jours. Elles imprègnent peu à peu les esprits et les cœurs, et, par dessous les stratifications des déterminismes sociaux, atteignent le moi véritable, l'enrichissent, le fortifient et l'aident à prendre position en face des tâches de l'école d'abord, puis, plus tard, en face de celles de la vie.

4. — Rendement de la formation intellectuelle

Les quatre objectifs que nous venons d'assigner à la formation intellectuelle: la transmission des techniques et des savoirs, l'initiation aux méthodes de travail et aux attitudes, comportent une hiérarchie qui conduit de l'explicite à l'implicite, de l'utile au gratuit.

Passer des techniques aux attitudes, c'est, en effet, remonter de choses qui se définissent sans peine à des entités plus floues et difficiles à cerner. C'est, du même coup, se voir contraint de passer de ce qui peut être saisi objectivement à ce qui ne ressortit guère qu'aux appréciations du sujet observant. C'est aussi s'élever des choses dont on a strictement besoin aujourd'hui à celles dont on n'aura vraisemblablement besoin que demain et qui paraissent, sur le moment, quelque peu gratuites.

Tout cela, vu sous l'angle du rendement, se situe sur un axe qui va du facile au difficile. On le sait: il est infiniment plus aisé de répertorier le savoir brut des élèves que d'évaluer la sûreté de leurs méthodes de travail, voire la qualité de leurs attitudes. Ce même axe conduit aussi du quantitatif au qualitatif: on peut faire la pesée d'un savoir en « points », mais comment rendre compte du degré de courage au travail?

Ceci nous amène à considérer deux choses: d'une part les résultats de l'activité de l'écolier et, d'autre part, cette activité envisagée pour elle-même.

L'école, jusqu'ici, par le truchement de ses examens et de ses épreuves a surtout évalué les *productions*, celles notamment qui peuvent être « chiffrées » en fautes ou en points. Elle a opté pour ce qui est facile, pour ce qui est statique. C'est ainsi qu'à Genève du

¹ « Encyclopédie française » T. 20, pages 20. 54-15 et suivantes.

moins, les épreuves de français portent sur l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison et presque jamais sur la rédaction¹. L'école officielle risque dès lors de mettre l'accent sur ce qui n'est pas forcément le plus important. Et c'est sans doute le mérite de l'École nouvelle d'avoir voulu considérer davantage l'élève « en acte » que les produits de son activité. Il a cependant manqué à cette École de réussir l'évaluation objective et irréfragable de ce qui est essentiellement mouvant. Ce sera probablement la tâche des chercheurs de demain que de mettre au point des méthodes grâce auxquelles puisse se faire la pesée de ce qui est surtout qualitatif. Les travaux avancés des statisticiens les y aideront. Cela est d'heureux présage car le fait, pour l'école, d'avoir dû, pour des raisons de commodité administrative souvent, n'exercer son contrôle et ne procéder à l'évaluation de son rendement qu'en opérant sur l'immobile², n'a pu que freiner l'essor de la formation dynamique des enfants.

Ceci dit, portons notre regard sur ce qui est tenté actuellement pour donner, du rendement de l'école, l'image la plus fidèle possible.

5. — Regards sur l'aspect actuel de la mesure objective du rendement scolaire

Abordons en premier lieu le problème des *normes*. A première vue le programme est lui-même la norme qui servira au jugement des élèves comme à celui de l'école. C'est dans cette perspective que, la plupart du temps, les *épreuves* sont organisées. Les questions soumises aux enfants se fondent sur des notions soigneusement choisies et considérées comme représentatives de l'ensemble de ce qui est répertorié par le plan d'études (bon échantillon). Une échelle de *points* est établie. Dès lors, chaque cote obtenue par un élève (chaque « score ») peut être convertie en pourcentage par rapport au nombre maximal de points que compte l'épreuve et, de la sorte, un *rendement* individuel se trouve établi. Ce rendement, par un simple calcul de proportionnalité, peut s'exprimer en note scolaire (6 au 100 %, 5 au 83 %, 4 au 75 %, etc.). Le rendement général — celui de toute la population des élèves de 5^e année du canton, par exemple — peut à son tour être exprimé de la même manière en traduisant en pourcentage la moyenne arithmétique des points obtenus par la population

¹ Une seule épreuve générale de rédaction au cours des quinze dernières années. Elle portait sur la rédaction d'une *lettre*. On avait alors mis en place un important dispositif de juges multiples pour tenter de coter objectivement les copies.

² Qu'on nous entende bien : loin de nous la pensée que l'examen des « savoirs » soit inutile. De bonnes épreuves de connaissances sont parfaitement capables de faire apparaître le jeu de certains « pouvoirs ».

totale. On constate que les *rendements* ainsi « mesurés » oscillent généralement autour du 67 % (deux tiers). Ils sont considérés comme « normaux » par les autorités scolaires. Cette manière de faire appelle cependant une remarque à propos du terme de référence — le programme —, terme que l'on peut considérer comme *externe*. Le programme, en effet, est encore conçu indépendamment des élèves. Il est l'expression, très empirique, des besoins historico-actuels de la société. Il prétend donner la liste des notions que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité pour s'insérer utilement dans la société des adultes. A la suite d'ajustements qui se font à chaque révision d'un Plan d'études, il se trouve que les choses à apprendre finissent par être sues par un certain nombre d'élèves. Cependant, comme on vient de le dire, ce nombre ne dépasse guère les deux tiers du contingent et les exigences officielles sont telles qu'un nombre élevé d'écoliers n'arrivent pas à suivre régulièrement les 9 années de la scolarité obligatoire (phénomène du retard scolaire).

Peut-on, dès lors, faire fond sur cette manière de juger et les élèves et leur école? — Il ne le semble pas. C'est pourquoi il faut faire intervenir une autre norme, celle que nous appellerons la norme *interne* et qui n'est autre que la moyenne arithmétique des points obtenus à une épreuve. Cette norme, de nature statistique, est d'ailleurs la seule qui puisse être tenue pour valable dans un domaine où les phénomènes comportent une infinité de causes complexes et enchevêtrées.

Du point de vue de l'élève, la référence à la moyenne du groupe est la seule qu'on puisse recommander. Les psychologues, depuis que la métrique statistique s'est introduite dans leurs travaux, procèdent de cette manière et rien jusqu'ici ne semble devoir en infirmer la valeur. Pour le pédagogue, ce mode de faire n'est pas moins valable. Il présente même plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet une première réalisation — bien timide d'ailleurs — de l'école sur mesure. L'élève, mis à une tâche, se trouve jugé par rapport à ce qu'il *a pu* faire. La moyenne arithmétique, étant la mesure la plus probable d'un phénomène, est ici, révélatrice en tant que paramètre, des possibilités du groupe. Le second avantage consiste en ceci: les constructeurs des épreuves peuvent prendre quelque distance par rapport au plan d'études. Sans doute doivent-ils s'y référer assez exactement car on tolérerait mal, par exemple, qu'une épreuve d'arithmétique destinée aux élèves de 6^e année ne tînt pas compte des instructions officielles. Néanmoins, le « programme mis en points » cessant d'être le terme de référence, il est possible d'introduire dans le texte de l'épreuve des questions qui pourront porter moins sur des techniques ou des savoirs bruts que sur certaines manières neuves d'envisager telle notion ou de s'en servir pour trouver la solution de tel ou tel problème nouveau. C'est d'ailleurs ce qu'on a appelé les

« questions d'intelligence ». Elles contribuent à « déscolariser » les épreuves et à les rendre mieux aptes à mettre en lumière les *pouvoirs* des élèves, voire certaines composantes de leurs *attitudes*.

Cette manière d'envisager les épreuves, manière qui pourrait être dite *ouverte* par rapport à l'autre qui serait *close*, ne comporte rien de dommageable, ni pour les élèves, ni pour les maîtres. En effet, puisque l'on a admis que les élèves ne sont plus jugés par rapport « au maximum des points », mais par rapport au groupe auquel ils appartiennent et que les « notes » sont mises relativement au rang des élèves (le « rang sur 100 », par exemple, pour ces épreuves générales), il s'ensuit que quelle que soit l'épreuve — même si elle est difficile, voire très difficile —, il y aura toujours un certain lot d'élèves, les meilleurs, qui auront la note « 6 »¹.

Si la conception de l'épreuve *ouverte* satisfait au désir de voir l'école s'ajuster aux possibilités des élèves, on peut néanmoins se demander s'il est encore possible d'entrevoir une mesure du rendement de l'école.

En effet, puisque, en raison même du nouveau contenu des épreuves la norme constituée par le nombre maximal des points devient caduque, à quelle norme désormais recourir pour établir ce rendement? C'est ici qu'intervient un travail à la fois quantitatif et qualitatif: l'analyse des items. Mais avant d'en faire la description, disons encore quelques mots des *tests d'instruction* ou *tests pédagogiques*.

6. — Tests d'instruction

Les tests d'instruction² présentent quelque analogie avec les épreuves classiques. Ils diffèrent d'elles cependant sur un certain nombre de points.

Quant au contenu, on peut distinguer deux catégories de tests: les tests ajustés sur le plan d'études et ceux, plus généraux, ajustés sur l'ensemble d'une notion.

Ces derniers sont conçus indépendamment de tout programme scolaire. Ils portent sur l'ensemble d'une matière. C'est le cas, par exemple, du test « V 55 » dont les 100 items constituent un échantillon de l'ensemble des 78 verbes types, non défectifs, de la langue française³. De tels tests accusent une certaine faiblesse quand on veut s'en servir pour évaluer le rendement de telle notion qui figure au programme de tel degré scolaire. En revanche, ils ont des avantages

¹ Il pourrait même se produire que personne n'obtienne le maximum des points. Et pourtant, il y aurait quand même des notes « 6 » attribuées aux élèves les mieux classés.

² Voir G. de Landsheere, « *Les tests de connaissances* », Bruxelles, 1966, Editest.

³ Genève, Service de la recherche pédagogique.

non négligeables: ils permettent de voir tout ce que les enfants savent (savent déjà) indépendamment de tout entraînement scolaire; ils permettent aussi de procéder à des comparaisons utiles dans l'espace (quel est l'état des connaissances, en conjugaison française, des écoliers de Paris, de Liège, de Québec, de Lausanne ou de Neuchâtel), ou dans le temps (état de l'enseignement de la conjugaison à Genève, de dix en dix ans, même si le plan d'études est modifié).

Les tests composés à partir des plans d'études sont, dans un service officiel de recherche pédagogique, les plus nombreux.

La liste des notions à inclure dans le test donne lieu à un premier travail, accompli le plus souvent en accord avec les pédagogues de l'active et au terme duquel on se trouve en présence d'un très abondant matériau. Celui-ci, examiné avec grande attention, est critiqué, épuré et finalement ordonné. Chaque notion retenue est mise sous forme de question et un premier projet du test se trouve bâti. On essaye alors ce dernier dans quelques classes pour s'assurer qu'il est ajusté, le mieux possible, aux capacités des enfants. Cet ajustement est considéré comme bon quand les sujets se distribuent selon une cloche de Gauss. La moyenne arithmétique est alors une bonne mesure, un bon paramètre.

La mise à l'essai de chaque nouveau test permet par ailleurs d'en vérifier les qualités internes de validité, d'homogénéité, de discriminativité, de sensibilité et de fidélité.

Ces tests, enfin, sont étalonnés (en rangs sur cent, en centiles, en stanines¹) ce qui signifie que chaque élève appartenant au groupe qui a servi à l'étalonnage — tous les élèves de 5^e année par exemple — se trouve jugé par rapport à ses pairs ou, plus exactement par rapport à la moyenne de son groupe. Il n'existe pas, actuellement, de norme meilleure, ni plus humaine. L'arbitraire cède ici le pas devant l'objectivité.

Reste derechef le problème du rendement proprement dit. Comment l'évaluer dès lors que le nombre maximal des points d'un test a cessé d'être considéré comme normatif?

C'est ici qu'intervient l'analyse des items qui doit obligatoirement faire suite à toute application collective d'un test d'instruction. Cette analyse consiste à calculer, pour chaque item, le pourcentage des bonnes comme des mauvaises réponses et à en dresser l'inventaire le plus complet possible.

Ces pourcentages sont les seules données dont on dispose pour pouvoir se faire une idée claire de ce que fait l'école. Ils nous disent, par exemple, que 80 élèves sur 100 ont su écrire, au début de la 5^e année, le plus grand nombre entier de cinq chiffres. Le programme

¹ Procédé d'étalonnage normalisé en usage au cycle d'orientation de Genève.

prévoyant que cette notion devrait être sue à la fin de la 4^e année, le rendement, ici, peut être considéré comme satisfaisant. Ce jugement cependant n'a pas, à nos yeux, une bien grande valeur car rien, si ce n'est un empirisme qui prend appui sur la tradition, n'autorise à affirmer que, normalement, cent enfants sur cent, peuvent et doivent, à la fin de la 4^e année de l'école primaire genevoise, écrire sans faute le plus grand nombre entier de cinq chiffres. Il n'en demeure pas moins que ce pourcentage a ici la valeur d'un *fait* sur lequel pourront désormais s'appuyer d'autres observations du même genre. Et dès lors ce sera par la *comparaison* — dans le temps le plus souvent — de ces pourcentages que pourra se faire l'évaluation réelle et objective du rendement scolaire.

Cette dernière perd ainsi ce qu'elle avait d'absolu et de fausement exact (référence à une norme empirique posée à priori) pour devenir quelque chose de relatif et, partant, de plus sûr. Le progrès pédagogique, s'appuyant alors sur des observations soigneusement préparées (au moyen des tests notamment), ne se développe plus en ligne droite et à sens unique — l'a-t-il jamais fait d'ailleurs? — mais selon un processus d'autorégulation assez semblable à celui qu'évoque Jean Piaget quand il décrit l'évolution de la pensée infantile¹, processus psycho-biologique caractéristique des phénomènes vitaux. Adopter une telle méthode, à la fois naturelle et cybernétique, par ajustement progressif et dynamique des actes en fonction d'une fin déterminée², nous paraît être le meilleur moyen, dans l'état actuel des choses, de se faire une idée correcte du rendement de l'école et de son progrès.

7. — Conclusion

La préoccupation du rendement semble souvent liée à celle de profit et, plus précisément, à celle de profit matériel. On est en droit

¹ « *La psychologie de l'intelligence* », Coll. « Que sais-je? », No 369, Paris, 1966, pp. 124-125.

« Dans le cas du développement de l'enfance, il n'y a pas de plan préétabli, mais une construction progressive telle que chaque innovation ne devient possible qu'en fonction de la précédente. (...) Or, un tel mécanisme interne est en fait observable lors de chaque construction partielle et lors de chaque passage au stade suivant: c'est un processus d'équilibration, non pas dans le sens d'une simple balance des forces, comme en mécanique, ou d'un accroissement d'entropie, comme en thermodynamique, mais dans le sens, aujourd'hui précis grâce à la cybernétique, d'une autorégulation, c'est-à-dire d'une suite de compensations actives du sujet en réponse aux perturbations extérieures et d'un réglage à la fois rétroactif (systèmes en boucles ou *feed-backs*) et anticipateur constituant un système permanent de telles compensations. »

² L'objectif ultime, comme aussi les objectifs proches, peuvent aussi donner lieu à des changements qui provoquent autant d'équilibrations ascensionnelles

cependant de se demander si, sous-jacent à cela, il n'y a pas un intérêt plus profond et plus pur, celui de vouloir sans cesse tout remettre en question afin de réussir mieux, la réussite consistant moins en l'augmentation d'un « avoir » qu'en la conquête d'un « plus-être ». N'est-ce pas un souci de cette nature qui, depuis toujours, a hanté les éducateurs?

Au terme, quelque peu étroit de rendement, nous pourrions désormais substituer celui de productivité qui lui ajoute une dimension nouvelle. Ce sont les grandes entreprises qui recherchent la productivité. Or, l'école, étant de toutes les entreprises la plus grande du pays, doit se hausser à plus de qualité et plus d'efficacité.

C'est à elle aujourd'hui que s'adresse le propos de Jean Fourastié :

« L'esprit de productivité est avant tout une mentalité qui consiste à substituer l'esprit de recherche à l'esprit d'imitation (...). Les facteurs essentiels de l'accroissement de la productivité sont la volonté de progrès, l'imagination créatrice et l'effort expérimental. ¹ »

Tout se ramène ainsi à un problème de fins et de volonté : savoir, dans nos écoles, ce que l'on veut et vouloir l'atteindre. Attitude première, politique, philosophique, spirituelle, qui commandera ensuite des réflexions, des recherches, des actes.

S. ROLLER,
*directeur du service de la
recherche pédagogique*

¹ « *La productivité* », Paris, PUF, 1962.