



La note, invention des Temps modernes

Pierre-Philippe Bugnard¹,
Université de Fribourg, Suisse

Longtemps, éduquer (ou instruire) et punir ont fait partie d'un seul et même processus ; l'invention de la classe dans le contexte de la méthode simultanée et le nouveau « régime de visibilité » de l'examen, qui aboutira à la notation scolaire, rendent le système pédagogique « rentable », explique Eirick Prairat (1994, p. 242). Pour comprendre cela, il faut poser la question du moment de la rupture, ou du passage, entre châtiment (corporel) et processus d'amendement (du crime, de la faute...). Pour l'école, c'est le moment clé de l'invention de l'examen et de la notation scolaires que nos systèmes d'enseignement remettent en question aujourd'hui. Quand donc a-t-on procédé à l'abandon de la peine cruelle au profit de l'incarcération ? Quand donc a-t-on renoncé à châtier corporellement l'élève pour ses fautes en lui attribuant une punition-signe sous forme de mauvais points, de « mauvaises notes » ?

Peines cruelles et châtiments corporels

Dans *Surveiller et punir*, Michel Foucault (1975) présente trois types historiques de sociétés punitives, chacune dotée d'une procédure révélant un type de pouvoir : celles qui bannissent et exilent leurs criminels, telle la Grèce antique, ou permettent un rachat moyennant rétribution ; celles qui marquent le corps par des peines cruelles, telles les monarchies absolues occidentales ; celles qui enferment (prison) et/ou condamnent encore à une peine capitale « rapide », telles les sociétés de notre propre modernité.

Dès le 14^{ème} siècle, la montée de l'intransigeance pénale, en Europe, accompagne l'essor de l'absolutisme. L'Etat royal, dont la justice supplante l'Inquisition, s'en prend moins aux notables et davantage aux marginaux, régnant par la terreur du supplice. Partout en Europe, du 15^{ème} au 18^{ème} siècle, la Caroline (*constitutio criminalis carolina*), célèbre ordonnance criminelle de Charles Quint, supplée les codes locaux en répertoriant délits et châtiments désormais applicables avec la plus grande rigueur. Ainsi, on n'emprisonne guère le délinquant, on le châtie en portant atteinte à son membre fautif, publiquement. Par exemple, en cas de sacrilège relevant du *crime de lèse-majesté au premier chef*, avant d'effacer par le feu toute trace terrestre du supplicié à l'occasion d'un rituel de *damnatio memoriae* démonstratif, le corps du condamné est démembré pour qu'il expie dans la douleur, en préfiguration de l'Enfer². Non pas « une rage sans loi », mais « un art de retenir la

1. Contact : Pierre-Philippe.Bugnard@unifr.ch

2. Selon l'interprétation tirée de *La Cité de Dieu* de saint Augustin aboutissant à la croyance dans le traitement des sacrilèges comme âmes damnées, vouées dès ici-bas au feu de l'enfer. Voir *Les âmes en Enfer* in Magee, 2001, p. 52.

3. La *Gazette d'Amsterdam* du 1^{er} avril 1757 publie un compte rendu de l'indicible écartèlement vif. Foucault, 1975, pp. 9-13.

vie dans [une] souffrance » proportionnée à la faute et adaptée au rang et à la condition du condamné (Foucault, 1975, pp. 36-40). Ainsi, en 1757, Damiens est écartelé vif pour avoir frappé Louis XV d'un inoffensif coup de canif afin de le rappeler à ses devoirs. Son horrible supplice est un énorme scandale.³ Peu après, l'« Affaire Calas » révolte Voltaire qui obtient la réhabilitation du protestant injustement roué. En 1764, le juriste italien Beccaria lance dans son *Traité des délits et des peines* un réquisitoire violent contre les supplices, la peine de mort, l'arbitraire judiciaire, l'inégalité des traitements et rencontre un énorme écho dans toute l'Europe.

Dans la seconde moitié du 18^{ème} siècle, la doctrine de la rigueur du châtement public visant à punir le fauteur de désordre en le faisant expier dans la douleur, source de rachat pour son âme, fait place à la doctrine de l'emprisonnement et de la correction du délinquant tenu désormais de s'amender (apparition de la prison). La Révolution introduit la guillotine comme procédé d'exécution égalitaire et rapide, abolit l'écartèlement, la roue, la marque au fer rouge.

En 1834, signe des temps, un arrêté interdit de frapper les élèves des écoles (1918 : interdiction « absolue »). En fait, dans les collèges et les petites écoles, les châtements corporels avaient déjà fait place, en principe, à divers procédés d'« examen », punitions morales ou psychologiques, surveillance disciplinaire récompensant les bons/flétrissant les mauvais élèves, leur portant des marques visibles, les classant...

Surveiller, éduquer, punir

« Qui fera l'histoire [...] de l'« examen », de ses rituels, de ses méthodes, de ses personnages et de leur rôle, de ses jeux de questions et de réponses, de ses systèmes de notation et de classement ? Car dans cette mince technique se trouvent engagés tout un domaine de savoir, tout un type de pouvoir » (Foucault, 1975, pp. 186-187). Au cours de l'âge classique, progressivement, pour assouvir les besoins d'ordre des gouvernements absolutistes, se mettent en place dans les écoles des « observatoires » (écoles militaires, ateliers, collèges-internats), jetant sur leurs cibles (soldats, ouvriers, écoliers) le regard inquisiteur du surveillant (officier, contremaître, régent), véritable *éphore*⁴ des Temps modernes chargé de récompenser et de punir. Par « examen », Foucault entend donc tous ces « petits schémas opératoires » pratiqués du diagnostic à l'embauche, mais aussi, bien sûr, de la psychiatrie à la pédagogie.

« L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi, dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé » (Foucault, 1975, p. 187).

Un quadrillage toujours plus serré des comportements individuels qu'assouissent les « scrupules infinis de la surveillance [... reconduite] par mille dispositifs sans honneur ». Des « machines à observer » conçues comme des appareils disciplinaires dont le modèle idéal est celui qui permet d'un seul regard de tout voir en permanence, sans être vu : un panoptisme !

4. *Éphore*. Nom donné aux magistrats de Sparte chargés de surveiller la vie des citoyens.



Le moindre manquement est l'objet d'une peine physique légère – ce qui n'est pas le châtiement corporel –, d'une privation mineure, d'une petite humiliation, bref, d'une punition. « Par le mot de punition, on doit comprendre tout ce qui est capable de faire sentir aux enfants la faute⁵ qu'ils ont faite, tout ce qui est capable de les humilier, de leur donner de la confusion : [...] un certain froid, une certaine indifférence, une question, une humiliation, une destitution de poste » (de la Salle, 1828, in Foucault, 1975, p. 181).

Mais la discipline n'est pas seulement un modèle réduit du tribunal : ce qui en relève, c'est l'inobservation, tout ce qui s'éloigne de la règle, les écarts, dans l'attitude tout comme dans la sphère du savoir enseigné. L'élève, comme le militaire, fait une « faute » chaque fois qu'il n'atteint pas le niveau requis : « Quand un écolier n'aura pas retenu le catéchisme du jour précédent, on pourra l'obliger d'apprendre celui de ce jour-là, sans y faire aucune faute, on le lui fera répéter le lendemain ; ou on l'obligera de l'écouter debout ou à genoux, et les mains jointes, ou bien on lui enjoindra quelque autre pénitence ». Les enfants des écoles chrétiennes ne sont placés que dans des « leçons » pour lesquelles ils sont réputés capables. Mais si au terme de trois examens ils n'ont pas réussi à passer dans le niveau supérieur, ils sont placés bien en évidence sur le banc des « ignorants ». Une humiliation jugée formatrice (de la Salle, 1828, in Foucault, 1975, pp. 181-182).

Une typologie de la punition

L'approche que Prairat (1994) a lancée dans la foulée de Foucault est celle des procédures punitives en vigueur dans les petites écoles et les collèges sur une longue durée de quatre siècles, du 16^{ème} au 19^{ème}. Figures emblématiques de la tradition punitive, la gifle et la fessée apparaissent après analyse comme des punitions « peu représentatives » (p. 275). Prairat propose donc une typologie des pratiques punitives sur la base du critère des modes d'investissement politique des corps : une anthropologie de la relation pédagogique traditionnelle, en quelque sorte, d'où émergent quatre grandes formes :

1. La *punition-expiation* atteint le corps, fait expier dans et par la douleur. Recommandée en particulier par les prêtres pédagogues du 17^{ème} siècle, de la Salle et Démià notamment, comme une chance pour l'élève de payer sa dette ici-bas, par avance, de faire déjà pénitence, en ce monde. Elle ne vise donc ni à corriger en humiliant (*punition-signes*), ni à modeler en contraignant (*punition-exercice*), ni à ségréguer en excluant (*punition-banissement*), mais bien à purifier, en frappant, *castus* signifiant « rendre pur », souligne Prairat (ou plus simplement « pur »). Elle est un mal qui sert à guérir d'un autre mal.

2. La *punition-signes*. Ici, la représentation de la peine inhibe davantage que la peine elle-même : l'efficacité n'est donc pas dans la peur d'affronter la douleur, mais dans la simple idée du déshonneur. Coiffer un bonnet d'âne, occuper le banc d'infamie, porter un écriteau indiquant la faute commise... Une faute bientôt inscrite, aussi, dans l'ostentation de la « mauvaise note » ? Prairat n'évoque pas le cas de la notation scolaire naissante. Toujours est-il que punir devient l'art de produire des signes visibles, collés à la surface du corps qui devient le véhicule de la signification infamante, compréhensible par tous. Une punition prototypique de la punition analogique, châtiant par où l'on a péché. À ce prix, il n'est plus besoin de souffrir dans sa chair. Une dissuasion coïncidant avec la grande utopie sociale du 18^{ème} siècle, selon laquelle, à en croire Montesquieu, l'évocation du déshonneur est la plus forte pour dissuader d'être méchant (Montesquieu, *De l'esprit des lois*, XXI, 20, in Prairat, 1994, p. 70).

5. Faute : du latin populaire *fallita* : « manque », péché, maladresse, manquement à une règle.

3. La *punition-exercice* vise à dresser le corps dont la représentation comme pure mécanique, au 17^{ème} siècle, favorise l'instauration du pensum, archétype de la punition-exercice, mobilisant le corps dans une posture de copiste. Le châtement réside dans l'aspect répétitif de l'exercice, dans l'idée effrayante d'une peine inscrite dans le mortel ennui de la durée, faisant du punisseur un démiurge et du puni un désespéré obligé de passer sous les fourches caudines du dressage.

4. La *punition-bannissement*. L'idée est ici de se débarrasser (momentanément) d'un corps quand il n'est plus possible d'en contrôler l'esprit : on met alors l'élève à la porte, exclu, assigné à résidence. Le lien social est suspendu.

La rupture entre châtier et punir

Prairat propose alors une périodisation générale des formes de punition : « La punition-expiation est la forme la plus ancienne, elle a régné sans partage jusqu'au 16^{ème} siècle. Elle sera moins à l'honneur aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles où l'on accordera une grande attention à la punition-signe. La punition-bannissement et la punition-exercice deviendront, quant à elles, des pratiques dominantes dès la première moitié du 19^{ème} siècle » (1994, p. 78).

Telles seraient les grandes ruptures : peine cruelle/incarcération dans le pénal ; punition-expiation/punition-signe dans le scolaire. Pour l'école, le phénomène se déroule au cours d'une phase de transition relativement longue durant laquelle les atteintes directes au corps sont atténuées jusqu'à leur substitution complète par des peines morales, psychologiques, celles que Rousseau appelait de ses vœux au titre de sanctions « naturelles ». Chronologiquement, le changement s'opère de la seconde moitié du 18^{ème} siècle au tournant du 19^{ème} siècle pour le pénal, du 16^{ème} au 19^{ème} siècle pour le scolaire, en suivant les étapes repérées par Prairat, avec des décalages substantiels en fonction de l'avancée des mentalités régionales et des cultures d'établissement, entre mœurs pionnières, législations et mœurs traditionnelles.

Prairat (1994, p. 24) mentionne séparément deux témoignages du jeune Balzac subissant au cours de sa propre scolarité les affres de la punition-expiation, chez les Oratoriens : « Les uns criaient en pleurant à chaudes larmes, avant ou après la fêrule [...], les plus forts pouvaient à peine réprimer la convulsion sur leur visage ». Et plus tard celles de la punition-exercice : « Nous fûmes, Lambert et moi, si accablés de pensums que nous n'avons pas eu six jours de liberté durant nos deux années d'amitiés » (Prairat, 1994, p. 36).

L'invention des points et du rang

Mais toute sanction doit être compensée dans le corollaire de la gratification. Ainsi, dans les écoles lyonnaises de Démiat, « [le maître] doit éviter, autant que faire se peut, d'user de châtements ; au contraire il doit tâcher de rendre les récompenses plus fréquentes que les peines, les paresseux étant plus incités par le désir d'être récompensés comme les diligents que par la crainte des châtements » (Règlement pour les écoles de la ville de Lyon, 1716, in Foucault, 1975, p. 182). C'est qu'il est désormais possible d'établir une quantification, une économie chiffrée, d'obtenir le bilan punitif de chacun et bientôt, par le biais des



points, puis des notes et des moyennes, de classer et donc de sélectionner dans le cadre d'un nouvel appareil (la précision apparente de la décimale) et d'un nouveau rituel (le verdict public du palmarès).

Ainsi procèdent les frères des Écoles chrétiennes, au 17^{ème} siècle, par toute une micro-économie de privilèges et de pensums : « Les privilèges serviront aux écoliers pour s'exempter des pénitences qui leur seront imposées [...]. Les privilèges valent un nombre déterminé de points, le maître en a aussi d'autres de moindre valeur, qui serviront comme de monnaie aux premiers. Un enfant par exemple aura un pensum dont il ne peut se rédemer qu'avec six points ; il a un privilège de dix ; il le présente au maître qui lui rend de quatre points ; et ainsi des autres » (de la Salle, 1828, in Foucault, 1975, p. 182).

On se met à hiérarchiser les « bons » et les « mauvais » sujets. Le rang en lui-même vaut récompense ou punition, selon le système complexe de classement « honorifique » mis au point à l'École militaire, comme marques visibles dans l'uniforme, de la louange à l'infamie : aux « très bons » une épaulette de soie, aux « bons » une épaulette de soie ponceau et argent, aux « médiocres » une épaulette de laine rouge, aux « mauvais » une épaulette de laine brune, à la classe « honteuse » une bure. A chaque « classe », à chaque catégorie d'élève, en cas de faute identique, une peine différente : la prison, la cage, la cage plus la bure, le cachot noir pour une faute grave, par exemple. Ainsi, Foucault montre comment tout l'art de punir vise à normaliser beaucoup plus qu'à réprimer.

L'émulation de la note chiffrée et du classement⁶

Mais si les collèges pratiquent encore, au 17^{ème} siècle, les châtiments corporels, les jésuites se mettent à réglementer la correction afin de la proportionner aux fautes. Ils préfèrent surveiller l'élève en multipliant les « préfets » qui ne les quittent jamais du regard. C'est qu'ils encadrent prioritairement des élèves de naissance noble. Fouetter de tels rejets, c'est une indécence inacceptable par les familles. Aussi la *Ratio* privilégie-t-elle l'émulation, le ressort psychologique au fouet réservé aux fautes morales graves méritant l'exclusion.

En fin d'année, les collégiens sont classés en six catégories, des meilleurs à ceux qui doivent redoubler : les « excellents », les « très bons », les « bons », les « satisfaisants » et les « médiocres » passent, les « *dubii* » (les incertains) redoublent. Les « insuffisants », eux, sont renvoyés. Bientôt, les catégories seront traduites en chiffres, de 1 à 6. Une fois la note chiffrée⁷ introduite, le bilan punitif débouche sur une économie rentable du système scolaire, un système qui s'est ensuite étendu à toute la scolarité obligatoire, au 19^{ème} siècle, avec divers types d'échelles.

Chaque composition donne également lieu à un classement. Chez les jésuites, le premier de la classe porte le titre d'*Empereur*. S'il fait une mauvaise composition, il perd son titre. On peut observer aujourd'hui encore des enseignants qui rendent les copies en citant la meilleure, flétrissant la plus médiocre, ou, joignant même le geste à la parole, accompagnent la restitution individuelle publique d'une connotation morale à vertu de classement, incluant un palmarès et un tableau d'infamie implicites.

6. D'après de Viguier, 1981, pp. 301-315.

7. Note : du latin *nota*, dérivé de *noscere*, « connaître » ; *notus*, « connu » : marque de reconnaissance, signe (en pédagogie, appréciations que les maîtres donnent de leurs élèves). « Appréciation chiffrée » dès 1845, selon Larousse.



De l'évaluation « par objectif » du maître d'école à la méritocratie du secondaire

Par ailleurs, avec le développement des petites écoles, dès l'époque de la Réforme, le maître laïque se met à travailler en indépendant. Il conclut avec les parents de ses élèves un contrat spécifiant les phases de l'apprentissage de la lecture par exemple. Les élèves passent à tour de rôle devant lui pour lui montrer ce qu'ils savent. L'élève ignorant peut être battu ou avoir l'oreille (par où doit entrer le savoir) tirée, tandis que le maître risque, de son côté, de perdre l'élève – son client – si les parents ne sont pas satisfaits. Comme le suggère Jean Cardinet (1991, pp. 2-3), « Dans les écoles du peuple, l'évaluation se faisait ainsi tout naturellement *par objectifs* ». Par la suite, c'est bien la compétition opposant la bourgeoisie montante à l'aristocratie qui a favorisé l'adoption, par le système éducatif français notamment, du mode d'évaluation compétitif des jésuites de préférence au système d'évaluation centré sur les objectifs des petites écoles, poursuit Cardinet. C'est pour les « fils de leurs œuvres », dans une perspective méritocratique, un moyen de disputer le haut du pavé aux fils de famille qui se réservent jusqu'ici les positions enviables dans la société. Privilégier les plus « méritants », cela revient aussi, parallèlement, à éliminer les autres. Un tel système est forcément sélectif. Mais, dans ce contexte social nouveau, les sélectionnés ne sont désormais pas exclusivement des élèves de haute extraction. Ce n'est donc plus guère la condition noble, « la naissance », qui détermine la vocation, mais un tri opéré dans une perspective de compétition entre élèves. Et c'est ici que l'émulation, les motivations extrinsèques, où trône le rang tributaire de la note, jouent un rôle déterminant dans la reconnaissance du mérite scolaire (Vial, 1995).

L'État enseignant, en prenant le relais de l'école confessionnelle, s'est donc employé à reporter pour les masses qu'il s'efforce d'alphabétiser le système de contrôle pédagogique développé sous l'Ancien Régime pour la formation de l'élite aristocratique puis bourgeoise. En prenant à témoin le cas genevois, Olivier Maulini (1996) a déterminé les étapes du passage aux échelles d'évaluation, dans cette perspective de reproduction sociale, phase scellant l'inexorable installation du système de notation scolaire : « Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la « notation » de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces « notes » découleront toutes du découpage imaginé par les jésuites et leurs contemporains ».

Pour simplifier, on pourrait dire que les notes chiffrées se sont peu à peu substituées aux châtimements corporels à l'issue d'une phase de transition centrée sur les motivations extrinsèques « douces » (punitions/récompenses ; honneurs/déshonneurs) que décrit bien ce professeur du 19^{ème} siècle : « Les pensums ne servent point ; les retenues ont des inconvénients graves ; [...] la prison est une séquestration dangereuse. Que reste-t-il ? Les notes bonnes ou mauvaises de chaque jour, de chaque semaine, de chaque mois ; [...] une publicité plus grande donnée aux résultats du travail et de la conduite, qui franchirait les murs de la classe ; une sorte d'opinion publique créée dans le sein d'une école et ses jugements proclamés souvent et avec un éclat salutaire [...] » (Compère, 1985, p. 225).

Bulletin et palmarès

Mais la normalisation des comportements exige encore un média, telle cette fiche d'élève, ancêtre du bulletin scolaire, envoyée aux parents d'un pensionnaire de collège dans les années 1780 (Compère, 1985, p. 230). Appréciations sur l'attitude, résultats scolaires, tout



est soumis aux normes d'un classement sélectif fondé sur une comparaison entre élèves, non en référence à des savoirs, sans même que les notes, ici, n'apparaissent :

« Pension du collège royal de Cahors
M. Féval
Mœurs et religion : *excellentes*.
Caractère : *excellent ; trop timide*.
Classe : *troisième*.
Places : *sur 52 écoliers ; mois de novembre, décembre et janvier* :
Thème : *27^e, 39^e, 35^e, 26^e*.
Version : *13^e, 30^e, 14^e*.
Vers : *44^e, 26^e*.
Application : *il travaille*.
Santé : *bonne, à ses engelures près*.
Signé : *Bonnassières, Bessières* ».

Le bulletin de notes pour la sphère privée et le palmarès pour la sphère publique sont donc érigés en rituels de publication des comportements et performances scolaires dans le cadre d'une société où règne la distinction sociale, l'époque réclamant un besoin de différenciation visible des personnes. En fait, les biais de la sélection par la notation scolaire ne sont apparus que tardivement, lorsque les classes du secondaire eurent perdu leur belle homogénéité sociale, dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, sous l'effet conjugué du *melting pot* culturel et du prolongement du tronc commun. Alors, les notes chiffrées apparurent anachroniques, la cause essentielle qui présidait à leur invention, le classement des élèves, ayant disparu.

- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire. Des origines à demain*. Neuchâtel : IRDP, Recherche 91.101.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Gallimard/Julliard.
- De la Salle, J. B. (1828). *Conduite des Écoles chrétiennes*. Cité dans M. Foucault (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, NRF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, NRF.
- Magee, B. (2001). *Histoire de la philosophie*. Paris : Le Pré aux Clercs.
- Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer (les notes) à l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres). Réflexion conduite en marge de débats organisés par AGATHA : Abolir la note à l'école : quels effets ? Des notes à l'école, pour quoi faire ?* Genève : Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : PUN.
- Vial, J. (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF.
- de Viguierie, J. (1981). Les collèges en France. In G. Mialaret & J. Vial (Eds), *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 2, de 1515 à 1815 (pp. 301-315). Paris : PUF.

