

# Les Verrous Systémiques de l'Évaluation Scolaire en France

## Application du Cadre d'Analyse Multidimensionnel au Rapport Bardi-Gauthier (2005)

**Auteur :** [Analyse appliquant le cadre conceptuel de B. Desclaux]

**Date :** 2025

**Cadre théorique :** Verrous systémiques (Desclaux, 2024)

**Mots-clés :** évaluation scolaire, verrous systémiques, notation, auto-renforcement institutionnel, réforme impossible

---

### RÉSUMÉ

Le rapport Bardi-Gauthier (2005) sur les acquis des élèves en France identifie une paralysie remarquable : quinze années d'études d'inspection générale, des recommandations détaillées et régulièrement actualisées, un consensus implicite partagé par les acteurs eux-mêmes sur les dysfonctionnements du système — **et pourtant, pratiquement aucun changement**. Ce paradoxe s'explique par l'existence d'un **verrou systémique multidimensionnel** qui cristallise le système d'évaluation français de façon quasi-irréversible.

Un verrou systémique, au sens de Bernard Desclaux (2024), n'est pas une simple inertie institutionnelle ou une résistance passive au changement. C'est une architecture complexe où quatre dimensions s'entrelacent et se renforcent mutuellement : une dimension historique qui fait converger des choix distincts pris à des moments différents ; une dimension institutionnelle où le système s'est cristallisé en structures, en droit et en technologies ; une dimension processuelle où le système se perpétue quotidiennement à travers des millions de micro-décisions ; et enfin une dimension cognitive, c'est-à-dire une série d'oublis constitutifs et de naturalisations qui le rendent invisible ou inévitable.

Cet article applique ce cadre multidimensionnel aux trois verrous principaux du système d'évaluation français, montrant comment chacun fonctionne comme une architecture imbriquée et pourquoi, logiquement, aucune réforme fragmentaire ne peut réussir sans agir simultanément sur tous les fronts. Il analyse également comment ces verrous produisent un curriculum caché qui en assure la reproduction intergénérationnelle.

---

### INTRODUCTION

Le rapport Bardi-Gauthier (2005, p. 20-24) documente un phénomène remarquable qui mérite une explication : le système d'évaluation français est devenu l'objet de critiques institutionnelles régulières depuis 1989. L'Inspection générale de l'éducation nationale a produit successivement les rapports IGEN 1990-45, 2001-37, et 2004-118, chacun

apportant des analyses détaillées des dysfonctionnements du système et proposant des recommandations précises. À chaque rapport, le diagnostic est similaire, les problèmes reconnus de manière quasi-unanime, les solutions proposées cohérentes et bien documentées. Et pourtant, une décennie et demie plus tard, le système n'a pratiquement pas changé.

Plus remarquable encore : les acteurs eux-mêmes reconnaissent sans ambiguïté les problèmes documentés. Les enseignants admettent les insuffisances de la notation. Les administrateurs reconnaissent que les programmes sont fragmentés, incohérents, et mal articulés aux évaluations nationales. Les inspecteurs admettent que les bulletins scolaires sont incompréhensibles, hétérogènes d'un établissement à l'autre. Les responsables pédagogiques savent que le système pilote ses décisions sur les flux (accès, redoublement) plutôt que sur les apprentissages réels. Aucun acteur, interrogé isolément, ne défend le statu quo de manière explicite. Aucun ne peut argumenter sérieusement que le système d'évaluation français est satisfaisant en l'état.

Face à ce paradoxe — un diagnostic unanimement reconnu, aucune résistance déclarée, et pourtant une stabilité absolue — deux interprétations naïves se heurtent immédiatement à la réalité. La première, l'hypothèse de "la résistance au changement", s'avère fausse : personne ne résiste explicitement, il n'existe pas de coalition organisée défendant le statu quo. La seconde, l'hypothèse de "la complexité inévitable", s'avère également insuffisante : s'il y a consensus sur les problèmes, ce n'est pas la complexité qui paralyse.

Une hypothèse différente s'impose : le système fonctionne selon une **logique de verrou systémique**. Les éléments qui le composent — la notation, la liberté pédagogique, les examens, le pilotage administratif — se renforcent mutuellement de manière si étroite que modifier l'un d'eux crée des compensations qui restaurent immédiatement l'équilibre antérieur. Le système est verrouillé non par la résistance explicite mais par son propre équilibrage interne.

Bernard Desclaux (2024) propose un cadre conceptuel rigoureux pour analyser les verrous systémiques, définis comme des configurations institutionnelles où plusieurs dimensions s'articulent et se renforcent mutuellement, créant une situation qui paraît quasi-inévitable mais qui reste hautement dépolitisée. Ce cadre a été élaboré initialement pour analyser les verrous du système d'orientation en France, un domaine où l'on retrouve des phénomènes de paralysie institutionnelle similaires. Le présent article l'applique pour la première fois au domaine de l'évaluation scolaire.

Un verrou systémique, selon ce cadre, comporte cinq caractéristiques fondamentales. Premièrement, il possède une **structure multidimensionnelle articulée** où quatre dimensions distinctes mais interdépendantes s'entrelacent : la dimension historique, qui examine comment le système s'est progressivement construit à travers des choix distincts pris à des moments différents ; la dimension institutionnelle, qui décrit comment le système s'est cristallisé en structures organisationnelles, en règles juridiques et en technologies ; la dimension processuelle, qui rend compte de la perpétuation quotidienne du système à travers des millions de petites décisions prises par des acteurs qui n'ont pas conscience de participer à un verrou ; et la dimension cognitive, qui explique les oublis, les

naturalisations et les dépolitisations qui rendent le système invisible ou présenté comme inévitable.

Deuxièmement, un verrou systémique fonctionne par **auto-renforcement circulaire**. Chaque dimension renforce les trois autres dans une boucle fermée : l'historique rend invisible le cognitif (on oublie qu'on aurait pu faire autrement), le cognitif rend acceptable le processuel (on refait chaque jour les mêmes gestes sans les questionner), le processuel renforce l'institutionnel (plus on répète, plus les institutions deviennent indispensables), et l'institutionnel masque l'historique (les structures paraissent inévitables, donc sans histoire). À chaque tour de cette boucle, le système devient un peu plus difficile à desserrer.

Troisièmement, tout verrou systémique s'accompagne d'un **masquage et d'une dépolitisation**. Les choix politiques réels — comment définir le travail enseignant, quelles libertés pédagogiques autoriser, comment piloter le système — disparaissent progressivement sous une couche d'apparences techniques. L'ordre du jour des débats publics change : au lieu de "devrions-nous organiser le système ainsi ?", on débat "comment faire mieux dans le cadre actuel ?", ce qui exclut la possibilité même de remettre en question le cadre.

Quatrièmement, les verrous systémiques ont une **réversibilité difficile**. On ne peut pas les transformer en agissant sur une ou deux dimensions seules. Modifier la loi sans modifier la technologie échoue parce que la technologie continue à imposer ses logiques. Transformer les pratiques locales sans transformer le droit échoue parce que le droit force à revenir aux anciens comportements. Changer les idées sans changer les structures échoue parce que les gens pensent autrement mais agissent pareil. Pour véritablement desserrer un verrou, il faut intervenir **simultanément sur tous les quatre fronts**, une entreprise coordonnée rarement réalisable.

Enfin, tout verrou systémique comporte un **"clou qui fixe le système"**, un élément central qui remplit trois fonctions essentielles : évaluer (produire une mesure), trier (classer, hiérarchiser), justifier (légitimer les décisions). C'est cet élément qui tient ensemble tous les autres. Sans lui, le système s'effondrerait. C'est aussi ce qui rend le changement si difficile : enlever le clou sans proposer une alternative qui remplit les mêmes trois fonctions crée une panique immédiate chez tous les acteurs.

---

## CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Le rapport Bardi-Gauthier révèle, au niveau des détails empiriques, l'existence d'un verrou systémique multidimensionnel autour de la notation et de l'évaluation en France. Plutôt que de traiter les problèmes d'évaluation comme des simples dysfonctionnements techniques qu'une meilleure politique administrative pourrait résoudre, nous appliquons le cadre multidimensionnel de Desclaux — historique, institutionnelle, processuelle, cognitive — pour montrer que ces problèmes constituent une architecture imbriquée où chaque élément remplit une fonction systémique précise.

Cette approche révèle plusieurs points essentiels. D’abord, les problèmes documentés par Bardi-Gauthier ne sont pas isolés mais constituent une architecture imbriquée. Deuxièmement, chaque problème remplit une fonction systémique : il n’existe que parce qu’il résout, ou maintient, quelque chose qui autrement serait problématique pour le système. Troisièmement, les acteurs ne “résistent pas” au changement en ce sens qu’ils opposeraient une critique consciente. Plutôt, ils reproduisent quotidiennement une configuration qui les dépasse. Quatrièmement, il s’ensuit logiquement qu’aucune réforme fragmentaire — modifier uniquement la notation, ou imposer une cohérence programmes-exams, ou changer le pilotage administratif — ne peut fonctionner sans action simultanée sur tous les fronts.

Notre analyse s’appuie sur le rapport Bardi-Gauthier (2005) *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l’école ?*, enquête systématique de l’inspection générale qui couvre l’ensemble du système d’évaluation français : du niveau central (ministère, Direction de l’évaluation et de la prospective, Direction de la stratégie et de la coordination) aux niveaux académiques et départementaux, des établissements et des classes aux pratiques enseignantes quotidiennes, et enfin à la communication des résultats aux familles.

Pour chaque problème documenté par Bardi, notre approche procède en cinq étapes analytiques. Premièrement, nous identifions la **structure historique** : quels choix distincts, pris à des moments différents et pour des raisons compréhensibles à chaque époque, ont convergé pour créer la situation actuelle ? Deuxièmement, nous documentons la **crystallisation institutionnelle** : comment s’est concrétisé le système en structures organisationnelles, en règles juridiques, en technologies informatiques, en configurations de pouvoir ? Troisièmement, nous montrons la **perpétuation processuelle** : quelles millions de micro-décisions quotidiennes, prises par des acteurs distincts qui n’ont pas conscience de participer à un verrou, ensemble reproduisent le système ? Quatrièmement, nous explicitons les **oublis cognitifs** : quelles croyances naturalisées, quels oublis constitutifs, quels processus de dépolitisation rendent le système invisible ? Enfin, nous identifions le “**clou**” : l’élément central qui évalue, trie et justifie, sans lequel le système s’effondrerait.

---

## LES TROIS VERROUS PRINCIPAUX

### Verrou 1 : La Notation Comme Crystallisation de l’Invisibilité du Travail Enseignant

Pour comprendre pourquoi la notation persiste malgré la critique, il faut d’abord comprendre son rôle dans l’invisibilité structurelle du travail enseignant en France. Cette invisibilité remonte à la définition statutaire de 1989 qui distingue radicalement entre le travail “visible” et le travail “invisible”. Selon cette définition, les enseignants du secondaire ont une obligation de service de 18 heures officielles, les enseignants du primaire de 24 heures. Ces chiffres représentent les heures de face-à-face, c’est-à-dire les heures où le professeur enseigne devant les élèves en classe.

Or, tout le reste du travail enseignant — la préparation des cours, la correction des copies, la conception des évaluations, le suivi individualisé des élèves — est classé comme “travail

personnel”. C’est une formulation qui en dit long. Cela signifie que ce travail n’est pas officiellement comptabilisé, n’est pas reconnu institutionnellement, n’est pas facturé comme heures de travail. Les enquêtes de la SNUIPP et de la FSU montrent régulièrement que le travail réel des enseignants dépasse 45 à 48 heures par semaine, largement au-delà des 18 ou 24 heures officielles. Mais cette réalité demeure invisible dans les définitions statutaires.

Pourquoi cette distinction apparemment absurde s’est-elle cristallisée ? Historiquement, plusieurs couches se sont superposées. Dans les années 1960-70, une distinction s’opère progressivement entre “enseignement” — le cours magistral comptabilisé — et “travail administratif” — tout le reste. Pendant les années 1980, lors des négociations syndicales sur le statut des enseignants, un consensus s’établit autour des 18 heures et 24 heures officielles. En 1989, cette distinction se statutarise formellement. À chaque étape, les acteurs réagissaient à des questions légitimes de leur époque. Mais ensemble, ces choix ont convergé vers une configuration bizarre : un travail qui occupe les gens 45-48 heures mais qui est officiellement reconnu sur 18-24 heures.

L’implicite fondateur de cette architecture est simple : le travail “visible” — ce qui se passe en classe, ce qu’on voit — compte. Le travail “invisible” — ce qui se passe en dehors, avant, après, en silence — ne compte pas. C’est cette distinction historique qui rend possible et même nécessaire la notation.

Cette définition historique du travail enseignant s’est progressivement cristallisée en structures institutionnelles quasi-irréversibles. Au niveau juridique, le Décret 86-83 formalise précisément les 18 heures et 24 heures. Les conventions collectives reconnaissent uniquement les heures de face-à-face. L’administration, lorsqu’elle calcule “l’obligation de service”, ignore totalement le travail hors classe. Lorsque l’État calcule les salaires des enseignants, il les base sur ces 18-24 heures officielles.

Technologiquement, les emplois du temps des établissements s’organisent entièrement autour de ces heures officielles. Les bases de données administratives comptabilisent la présence à l’établissement, pas le travail réel. Même l’évaluation hiérarchique des professeurs se fait indirectement, en regardant les résultats des élèves plutôt que la qualité du travail d’évaluation du professeur lui-même.

Au niveau organisationnel, les rectorats gèrent les “obligations de service” officielles. Les syndicats — SGEN-CFDT, FO, FSU — défendent les 18 heures et 24 heures comme un “acquis” à protéger. Le ministère gère sa masse salariale en fonction de ces chiffres officiels.

C’est ici qu’émerge une quasi-irréversibilité. Pour augmenter les heures reconnues au niveau de la réalité (45-48 heures), il faudrait augmenter les salaires de 40 %. Une telle augmentation massive du budget de l’éducation est politiquement impossible. Pour réduire les heures officielles sans augmenter les salaires, il faudrait renoncer à certaines missions pédagogiques (le suivi individualisé, les projets, les sorties). Les syndicats s’y opposeraient. Donc : il est pratiquement impossible de modifier légalement cette distinction. Elle s’est cristallisée de manière quasi-irréversible.

Mais comment maintient-on cette structure au quotidien si elle ne correspond pas à la réalité ? Par des millions de micro-décisions qui semblent anodines et décentralisées, prises chacune indépendamment, mais qui ensemble reproduisent fidèlement l'invisibilité du travail. Les inspecteurs évaluent les professeurs en fonction de leur "respect du programme" — en supposant que c'est un travail de 18-24 heures. Les directeurs d'établissement organisent les emplois du temps autour de ces 18-24 heures. Beaucoup d'enseignants, conscients que le travail hors les heures officielles n'est pas reconnu, limitent leur engagement dans les tâches non comptabilisées : beaucoup refusent le suivi individualisé poussé, les sorties scolaires compliquées, les projets transversaux. La hiérarchie paye selon les 18-24 heures officielles. Les parents connaissent seulement ces 18-24 heures et ignorent le temps réel travaillé. Les médias parlent des enseignants "ayant peu d'heures" en se basant sur les 18-24 heures officielles.

Aucun acteur, pris isolément, ne dit "je veux maintenir l'invisibilité du travail enseignant." Chacun agit pour des raisons parfaitement compréhensibles dans sa position. Mais le résultat collectif de ces millions d'actions est la perpétuation fidèle de l'invisibilité. C'est cela, la "perpétuation processuelle" : le système se reproduit à travers des comportements décentralisés qui semblent tous rationnels localement.

L'invisibilité du travail enseignant s'accompagne d'une série d'oublis cognitifs qui la rendent naturelle ou inévitable. D'abord, un **oubli historique** : "Ça a toujours été comme ça" dit-on souvent. En réalité, cette distinction date de 1989 — une décision consciente, prise il y a juste 35 ans. Mais l'habitude crée l'oubli, et cela finit par paraître naturel.

Ensuite, un **oubli politique** : "C'est technique, ce sont les 18 heures officielles." Or, c'est un choix politique fondamental : celui de ne pas compter, et donc ne pas reconnaître, le travail réel. Mais en appelant cela "les heures officielles", on omet le choix qui a créé ces chiffres.

Un **oubli du coût** : Si on comptabilisait les 45-48 heures réelles, il faudrait reconnaître que les enseignants font un travail énorme, largement au-delà de ce qui est rémunéré. Cette prise de conscience crée de l'inconfort. Donc, on oublie.

Un **oubli des alternatives** : "On ne pourrait pas faire autrement", entend-on dire. Mais on pourrait redéfinir ce qu'est le travail enseignant. On pourrait reconnaître les 45-48 heures officiellement. Mais la perspective de devoir accepter une telle augmentation des coûts crée une résistance qui se manifeste comme "c'est impossible".

Ces oublis protègent une croyance centrale : "**Le travail visible (le cours) est le vrai travail, le travail invisible (préparation, correction, conception) est du travail personnel.**" Cette croyance est profondément ancrée, encore que largement contredite par les faits (les enquêtes SNUIPP-FSU le montrent régulièrement).

C'est dans ce contexte d'invisibilité structurelle du travail enseignant que la notation fonctionne comme le "**clou qui fixe le système**". Elle remplit précisément trois fonctions essentielles.

Premièrement, elle mesure. Elle transforme le travail d'évaluation — qui sinon resterait entièrement invisible — en un chiffre concret : la note. Cette production régulière de notes

(les bulletins trimestriels, les relevés de notes, les commentaires) crée des **traces objectivées** du travail qui autrement disparaîtrait sans laisser de preuve.

Deuxièmement, elle trie. Les notes permettent de classer les élèves : 13/20 c'est bon, 11/20 c'est moyen, 8/20 c'est faible. Cette hiérarchie permet de justifier les orientations, les redoublements, les sélections.

Troisièmement, elle justifie. Bardi elle-même note (p. 33) : "Le travail d'un enseignant s'évalue non pas à partir de son travail à lui mais à partir du travail de ses élèves." Les résultats des élèves — évalués par les notes — deviennent l'indicateur indirect du travail enseignant, l'unique preuve documentée que ce travail a eu lieu. Sans la note, comment attester publiquement qu'un travail d'évaluation sophistiqué a été effectué par le professeur ?

Voilà pourquoi la notation est le "clou". Elle remplit une fonction indispensable dans une architecture où le travail enseignant est structurellement invisible. Tant que cette invisibilité persiste, la notation demeure nécessaire.

Si l'on tentait de supprimer simplement la notation — ce que tentait la circulaire de 1969 en proposant A-B-C-D-E à la place des chiffres — qu'arriverait-il ? Immédiatement, une cascade de crises. "Qui va attester que le travail du professeur a été réalisé ?" Le système se trouve dépourvu de sa preuve. "Comment les familles sauront-elles si leur enfant progresse ?" Les parents perdent leur repère. "Comment justifier les orientations et les redoublements ?" L'administration se trouve sans justification institutionnelle. "Comment les familles comprendront-elles que 13/20 veut dire quoi ?" Une confusion massive émerge.

Face à cette cascade de crises, le système crée rapidement une compensation. Soit on revient à la notation par chiffres (c'est ce qui s'est passé après 1969), soit on crée une notation alternative (lettres, points, pourcentages) qui remplit exactement les mêmes trois fonctions. La circulaire de 1969 a complètement échoué parce qu'elle supprimait le "clou" sans proposer d'alternative qui remplirait ses trois fonctions essentielles.

Pour véritablement desserrer ce verrou de la notation, il faudrait agir simultanément sur les quatre dimensions. **Historiquement** : reconnaître que l'invisibilité du travail enseignant n'est pas une fatalité, que c'est un choix de 1989. **Institutionnellement** : modifier les structures salariales et juridiques pour reconnaître les 45-48 heures réelles de travail. **Processuellement** : changer les millions de micro-décisions quotidiennes qui reproduisent l'invisibilité. **Cognitivement** : transformer les croyances sur ce que signifie "le travail réel" des enseignants.

Or, modifier le système de salaires et statutaire français pour accorder une reconnaissance de 45-48 heures impliquerait une augmentation budgétaire massive. Politiquement, cela se heurterait à des questions de priorités publiques. Et à moins qu'on accepte cette transformation globale de la reconnaissance du travail enseignant, la notation persiste — non parce que les acteurs la défendent, mais parce qu'elle remplit une fonction indispensable dans un système où le travail reste invisible.

## Verrou 2 : La Liberté Pédagogique Fragmentée

Bardi documente une fragmentation troublante du système d'enseignement français. Les programmes officiels sont "diserts et disparates". Ce que les enseignants enseignent varie énormément d'un professeur à l'autre. Ce que les élèves apprennent réellement reste une "boîte noire". Les évaluations nationales testent certaines compétences parcellaires. Les examens nationaux (baccalauréat, brevet) testent autre chose encore. Trois programmes différents coexistent en réalité : le programme officiel (imprécis), le programme enseigné (très variable), et le programme testé (cristallisé depuis 50 ans aux examens).

Comment en est-on arrivé à cette fragmentation ? Historiquement, plusieurs couches de choix se sont superposées. Dans les années 1880-1960, en réaction aux traditions napoléoniennes de centralisme éducatif, émerge une critique progressiste : trop de programmes imposés, trop de rigidité. Pendant les années 1960-70, les réformes pédagogiques critiquent les programmes détaillés et centralisés comme contraires à la liberté intellectuelle et à la pédagogie innovante. Une distinction émerge progressivement : "programmes minimaux" (définis centralement) vs. "liberté pédagogique" (exercée localement par chaque enseignant).

En 1989, la loi Jospin sur l'orientation et les programmes consacre explicitement la "liberté pédagogique" comme principe fondamental du système français. Cela ne signifie pas que les enseignants font n'importe quoi sans contrainte. Cela signifie que les programmes ne sont pas contraignants mais "recommandatifs", que les inspecteurs ne contrôlent pas strictement, que chaque professeur jouit d'une latitude importante dans ce qu'il enseigne et comment il l'enseigne.

Simultanément, les examens nationaux (baccalauréat, brevet) demeurent cristallisés depuis des décennies. Parce que les modifier exigerait des processus lourds et coûteux, qu'il faudrait renégocier avec les universités (pour le bac), qu'il y a des résistances corporatistes. Donc : les examens ne changent pratiquement pas.

Le résultat de ces choix historiques convergeant : Un système où les programmes sont libres et fragmentés, où les examens sont imposés et cristallisés. C'est une architecture paradoxale : grande liberté dans ce qu'on est "censé" enseigner (programmes), mais grande rigidité dans ce qu'on est "effectivement" testé sur (exams). Pas étonnant que le vrai programme qui existe soit celui des examens, que les professeurs enseignent ce qui sera au bac, pas ce qui est au programme officiel.

Cette configuration historique s'est cristallisée en structures institutionnelles complexes et pratiquement irréversibles. Juridiquement, la loi de 1989 protège explicitement la "liberté pédagogique". Les décrets ultérieurs (90-788 et autres) rendent les programmes "locaux" et "non-imposés". Les protections syndicales, négociées par la FSU, la SGEN-CFDT et FO, définissent la liberté pédagogique comme un "acquis" non-négociable. Affront à cet acquis entraînerait une mobilisation syndicale majeure.

Techniquement, les programmes sont rédigés de manière intentionnellement imprécise. Les critères d'évaluation sont flous. Les examens, eux, sont précisément définis, testant des contenus spécifiques. Il existe peu de mécanisme de contrôle centralisé (inspecteurs peu

nombreux, visites rares). La Direction de la stratégie et de la coordination pédagogique (DESCO) produit des “recommandations” mais n’impose rien.

Au niveau organisationnel, chaque discipline définit ses propres programmes à sa façon, souvent en résistant à toute harmonisation transversale. Les rectorats gèrent “le respect des programmes” sans l’imposer vraiment. Les syndicats défendent farouchement la “liberté pédagogique”. Les disciplines résistent à l’intégration transversale.

Cette cristallisation crée une quasi-irréversibilité. Pour imposer une cohérence programmes-enseignement-exams, il faudrait modifier la loi de 1989 (explosive politiquement — on l’appellerait “attaque à la liberté pédagogique”). Il faudrait créer une infrastructure de contrôle centralisée (coûteuse, politiquement sensible en France, pays avec une longue histoire de crainte du centralisme). Il faudrait affronter les syndicats (mobilisés). Donc : difficile de modifier.

Mais comment maintient-on cette fragmentation au quotidien ? Pas par une politique explicite de fragmentation, mais par des millions de micro-décisions décentralisées. Les enseignants exercent leur “liberté pédagogique” en choisissant ce qu’ils enseignent. Les directeurs d’établissement acceptent que chaque professeur fasse à sa façon. Les inspectrices ne contrôlent pas strictement (culture de “confiance”). Les familles ignorent souvent ce qui est “censé être” enseigné. Les éditeurs de manuels produisent des manuels très variés, reflétant des interprétations différentes des programmes.

Chacun de ces acteurs, individuellement, a une bonne raison pour son comportement. Les profs exercent leur liberté pédagogique (c’est leur droit). Les directeurs respectent cette liberté (c’est la loi). Les inspecteurs font confiance (c’est la culture). Personne ne dit “je veux fragmenter le système.” Mais le résultat collectif est une fragmentation presque totale. C’est la “pérennité processuelle” : le système se maintient par des comportements localement rationnels qui produisent globalement une fragmentation.

Cette absence de cohérence s’accompagne d’oublis cognitifs qui la rendent invisible ou naturelle. D’abord, un **oubli historique** : “La liberté pédagogique, ça a toujours été comme ça.” Non, c’est un choix de 1989. Avant, les programmes étaient plus imposés. Après 1989, la liberté augmente. Mais l’oubli fait disparaître la contingence du choix.

Ensuite, un **oubli politique** : “C’est pédagogique, pas politique.” Or, c’est un choix institutionnel majeur de 1989. Mais en le présentant comme “pédagogiquement fondamental”, on élude sa dimension politique.

Un **oubli des critères** : “Pourquoi cette liberté si large ?” Personne ne sait vraiment répondre. Historiquement, c’était une réaction au centralisme. Aujourd’hui, cela produit de la fragmentation. Mais cette question — faut-il vraiment cette liberté si large aujourd’hui — n’est jamais posée publiquement, parce que la “liberté” est présentée comme fondamentale.

Un **oubli des solutions alternatives** : “On ne pourrait pas faire autrement sans violer la liberté pédagogique.” Or, beaucoup d’autres systèmes éducatifs (Allemagne, Suisse, Pays-Bas) ont moins de fragmentation tout en maintenant une liberté pédagogique raisonnable. Mais cet oubli fait paraître le statu quo inévitable.

Ces oublis protègent une **croissance centrale** : “La liberté pédagogique = fondamentale”, présentée comme un axiome incontestable plutôt que comme un choix politique.

Dans ce contexte de grande liberté pédagogique locale et de programmes imprécis, c’est l’**examen national qui fonctionne comme le “clou qui fixe le système”**. Paradoxalement, l’élément qui paraît le plus imposant (l’examen centralisé) est aussi celui qui impose une cohérence de facto sur un système qui sinon serait entièrement fragmenté.

L’examen **mesure** : il teste certaines compétences, produisant un score. L’examen **trie** : il classe les élèves (ceux qui réussissent vs. ceux qui échouent). L’examen **justifie** : “Vous avez le bac” ou “Vous n’avez pas le bac” devient un statut social.

Mais il fonctionne aussi de manière plus subtile : il impose une cohérence au programme réel. Bardi note (p. 38) : “Une matière n’existe réellement que si elle est évaluée à l’examen avec un coefficient suffisant.” C’est-à-dire que le vrai programme n’est pas ce qui est écrit dans les programmes officiels, mais ce qui sera à l’examen. Les professeurs (consciemment ou non) enseignent ce qui sera testé aux examens, non ce qui est au programme officiel.

Cela transforme la logique d’évaluation. Au lieu de “on teste ce qu’on a enseigné”, cela devient “on enseigne ce qui sera testé”. L’examen DÉFORME l’enseignement au lieu de l’évaluer. Mais il fournit aussi une forme de cohérence de facto : du moins, les élèves au niveau national sont préparés aux mêmes choses (ce qui sera à l’examen).

Sans l’examen national, la fragmentation serait totale. Avec l’examen, il existe au moins une cohérence externe imposée : le programme de l’examen.

Si l’on tentait d’imposer une cohérence programmes-enseignement-exams sans modifier d’autres dimensions, qu’arriverait-il ? Immédiatement, une confrontation explosive avec la “liberté pédagogique”. Les syndicats diraient “Vous violez nos droits”. Les professeurs trouveraient mille moyens de contourner (interprétation locale des programmes, flexibilité, autonomie). L’administration locale ferait de la résistance passive (“nos programmes sont conformes, regardez”). En définitive, la cohérence officielle masquerait une fragmentation réelle.

C’est ce qui s’est passé plusieurs fois dans l’histoire des réformes éducatives françaises : on proclame l’harmonisation, mais chacun l’interprète localement, et rien ne change vraiment.

Pour véritablement desserrer ce verrou, il faudrait agir simultanément sur les quatre dimensions. **Historiquement** : reconnaître que “liberté pédagogique à ce point = fragmentation”, que c’est un choix politique. **Institutionnellement** : modifier la loi, accepter que plus de cohérence requiert moins de liberté complète. **Processuellement** : créer une infrastructure de contrôle, accepter que l’inspection soit plus présente. **Cognitivement** : transformer le discours sur la liberté pédagogique, accepter qu’une démocratie éducative peut coexister avec une cohérence minimale.

Or, affronter simultanément la FSU, la SGEN et l’imaginaire de la “liberté pédagogique” comme fondamental est politiquement très difficile. Donc le verrou persiste. Les programmes restent diserts. Les examens restent cristallisés. Les deux coexistent dans une tension stérile.

### Verrou 3 : Le Pilotage par les Flux (pas par les Acquis Réels)

Bardi (section 2.1) révèle que le système éducatif français est piloté par des **indicateurs de flux** — taux d'accès, taux de redoublement, taux de réorientation — plutôt que par la mesure des acquis réels des élèves. De tous les indicateurs produits par l'État de l'Éducation et Repères et Références Statistiques (les deux publications de pilotage central), seuls deux sur 30 pour le premier et deux sur 145 pour le second portent sur les acquis des élèves. Seules les évaluations nationales apportent une information plus précise sur ce que savent réellement les élèves.

D'où vient cet étrange pilotage ? Historiquement, plusieurs étapes. En 1972, l'État crée la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), avec une mission claire : collecter et analyser les données statistiques sur les **flux éducatifs**. Pourquoi ? Parce que dans les années 1970, la grande question politique est la gestion des ressources : combien d'élèves arrivent au système, combien redoublent, combien s'orientent où. C'est une question de gestion budgétaire : où placer les professeurs, où construire les établissements.

Pendant les années 1980-90, la DEP devient très puissante pour collecter et analyser les flux, mais demeure faible sur les "acquis réels". Pourquoi ? Parce que mesurer les acquis réels est complexe, coûteux, et que les outils internationaux (TIMSS, PISA) n'existaient pas encore. Il est facile de compter combien d'élèves arrivent au lycée (c'est une donnée administrative). C'est beaucoup plus difficile de savoir ce qu'ils ont effectivement appris.

Pendant les années 2000, on crée les évaluations nationales (but : diagnostiquer les acquis). Mais ces évaluations demeurent **séparées du pilotage central**. L'État continue de piloter sur les flux. La DEP produit des rapports annuels basés sur les flux. Les objectifs fixés aux rectorats portent sur les flux ("augmenter le taux d'accès au lycée de 2%").

Le résultat : une situation où l'on pilote le système en se basant sur les flux, sans vraiment savoir s'il produit des apprentissages.

Cette configuration historique s'est cristallisée en structures administratives massives et inertes. La DEP elle-même est structurée autour de la collecte de flux. Ses équipes, sa culture, ses infrastructures informatiques sont organisées pour collecter et analyser les flux. Transformer cela pour collecter et analyser les acquis réels serait un changement majeur, requérant une redéfinition de la mission et des compétences de la DEP.

Techniquement, le ministère dispose d'infrastructure pour collecter les flux (c'est administratif, systématique, pas cher). Il n'a pas la même infrastructure pour collecter les acquis réels (c'est éducatif, compliqué, cher). Les évaluations nationales existent mais ne sont pas intégrées au système central de pilotage.

Au niveau organisationnel, les rectorats sont structurés autour de la gestion des flux. Les directeurs sont évalués sur "respectez vos quotas de réussite au bac" (flux). On les évalue rarement sur "vos élèves apprennent-ils vraiment" (acquis). Les inspecteurs contrôlent "respect des programmes" (subjectif) pas "acquisition réelle" (objectif mais cher à mesurer).

Cette cristallisation crée une quasi-irréversibilité. Pour piloter vraiment sur les acquis, il faudrait redéfinir la mission de la DEP, former ses équipes, créer une infrastructure informatique nouvelle, modifier les objectifs des rectorats. C'est un travail énorme. Politiquement, cela crée une autre tension : mesurer vraiment les acquis, c'est se confronter à la **vérité des inégalités**. Certains systèmes produisent beaucoup d'acquis, d'autres peu. Cette vérité est explosive politiquement. Il est plus confortable de piloter sur les flux (taux d'accès au lycée). Moins explosif que de dire "avec le flux que tu gères, on ne produit pas d'acquis."

Comment se perpétue le pilotage par flux ? Pas par une politique explicite d'ignorer les acquis, mais par des millions de micro-décisions. La DEP collecte des données de flux (c'est du travail, des ressources). L'État envoie des objectifs aux rectorats sur les flux ("augmenter le taux d'accès"). Les rectorats fixent des objectifs aux établissements sur les flux. Les directeurs gèrent les flux. Les inspecteurs évaluent sur les flux. Les médias rapportent les flux ("75% d'accès au lycée").

Les évaluations nationales existent, mais elles ne sont pas intégrées à ce flux central. On les produit, on les analyse, mais elles ne deviennent pas des objectifs de pilotage. Elles demeurent "informatives" plutôt que "opérationnelles" pour le système central.

Chaque micro-décision a une justification locale. La DEP collecte les flux parce que c'est ce qu'elle a toujours fait et que c'est son expertise. L'État pilote sur les flux parce que c'est facile à mesurer et moins explosif politiquement. Les rectorats gèrent les flux parce que c'est ce qu'on attend d'eux. Personne ne dit "je veux piloter sans savoir si ça marche pédagogiquement."

Mais le résultat collectif est qu'on pilote le système en ignorant les acquis réels, c'est-à-dire sans vraiment savoir s'il fonctionne.

Ce pilotage par flux s'accompagne d'oublis cognitifs. D'abord, un **oubli de la priorité** : "Les flux = importants." En apparence, c'est vrai (si le taux d'accès baisse drastiquement, c'est un problème). Mais implicitement, cet oubli masque la vraie priorité : l'apprentissage. On confond "taux d'accès" avec "qualité de l'éducation."

Ensuite, un **oubli de ce qui compte vraiment** : les acquis. On imagine que si on gère les flux bien, les acquis vont suivre. Mais ce n'est pas automatique. Un élève peut "accéder" au lycée sans maîtriser les bases.

Un **oubli du coût** : "Nous ne savons pas si notre système fonctionne pédagogiquement." C'est une ignorance délibérée, et elle est coûteuse. Elle permet aux dysfonctionnements de persister invisibles.

Un **oubli de l'alternative** : "Nous ne pouvons mesurer que les flux." Mais on peut mesurer les acquis, avec effort (c'est ce que font PISA, TIMSS, les évaluations nationales). L'oubli fait paraître inévitable.

Ces oublis protègent une **croissance centrale** : "Les flux = mesurable et réel, les acquis = trop compliqué et vague." En réalité, c'est l'inverse : les flux sont faciles mais peu significatifs. Les acquis sont complexes mais fondamentaux.

Dans ce système piloté sur flux, c'est l'**agrégation des moyennes** qui fonctionne comme le "clou qui fixe le système". La moyenne nationale de réussite au bac, la moyenne par académie, la moyenne par établissement — ces chiffres uniques apparemment objectifs permettent à l'État de piloter sans vraiment mesurer les acquis.

La moyenne **mesure** : elle produit un chiffre unique ("75% de réussite au bac"). La moyenne **trie** : "l'académie de Paris a 80% vs. l'académie de Créteil a 70%." La moyenne **justifie** : "Nous pilotons sur données objectives."

Mais la moyenne n'évalue pas vraiment les acquis. Elle cache la complexité. Elle crée l'illusion d'une mesure objective ("75%") qui masque qu'on ne sait pas vraiment si les élèves apprennent. Elle permet à l'État de se dire "on mesure", tout en ne mesurant que la réussite administrative (accès au diplôme), pas les apprentissages réels.

Si l'on tentait de piloter vraiment sur les acquis réels sans modifier d'autres dimensions, qu'arriverait-il ? Immédiatement, une crise majeure. Les données d'acquis réels n'existent pas pour tout (il faudrait les créer). Une fois créées, elles révèlent probablement que certains systèmes locaux produisent peu ou pas d'acquis malgré une gestion correcte des flux. Cette vérité est explosive politiquement. Les politiques régionaux diraient "C'est faux, vous mesurez mal." Les établissements se mobiliseraient. Les syndicats diraient "Vous nous jugez sur impossible."

C'est trop douloureux. Mieux vaut rester dans l'illusion : on pilote les flux, on suppose que les acquis suivent, et on ne vérifie pas trop.

Pour véritablement desserrer ce verrou, il faudrait agir simultanément sur quatre dimensions. **Historiquement** : reconnaître que pilotage sur flux = pilotage sans diagnostic, que c'est un choix de 1972. **Institutionnellement** : redéfinir la mission de la DEP, créer infrastructure pour acquis réels. **Processuellement** : modifier objectifs des rectorats (de flux à acquis). **Cognitivement** : accepter que mesurer les acquis révèle des inégalités, mais c'est nécessaire.

Or, faire tout cela simultanément est politiquement très difficile. Donc le verrou persiste. On pilote sur flux. On produit des rapports sur les acquis, mais on ne les utilise pas pour piloter. Le système continue en ignorant ce qui compte vraiment.

---

## L'AUTO-RENFORCEMENT CIRCULAIRE

Le cœur du cadre de Desclaux est que les différentes dimensions d'un verrou systémique ne sont pas indépendantes, mais s'auto-renforcent en une boucle fermée quasi-imprenable. Chaque dimension renforce les autres, créant une spirale qui se resserre à chaque tour.

Appliqué à nos trois verrous d'évaluation, ce mécanisme d'auto-renforcement crée une architecture perverse. Le verrou 1 (invisibilité du travail enseignant, cristallisé par la notation) crée l'**illusion de mesure**. On pense que les notes mesurent vraiment quelque chose. En réalité, elles mesurent très imprécisément, mais cette illusion est suffisante pour que les acteurs acceptent la note comme indicateur.

Cette illusion de mesure permet le verrou 2 (liberté pédagogique fragmentée). Si on prétend que les notes mesurent précisément les apprentissages, peu importe que les programmes soient fragmentés. On suppose que chaque professeur, libre d'enseigner selon sa conscience, évaluera correctement avec sa note. "Chacun enseigne ce qu'il juge bon, on mesurera avec des notes."

Mais cette fragmentation des programmes et des enseignements rend **impossible un pilotage direct sur les acquis réels**. Comment comparer des acquis réels si chacun enseigne des choses différentes ? Les acquis sont incomparables. Donc le central ne peut pas piloter sur les acquis. Le central pilote sur les seuls indicateurs comparables : les flux.

Ce pilotage par flux réaffirme l'importance des notes, ce qui réaffirme le verrou 1. Pour "mesurer" le système, on n'a que les notes (seule chose comparable). Donc on dépend de la note, qui permet d'agréger les moyennes pour piloter.

Le résultat : une boucle fermée où les trois verrous se renforcent mutuellement. La notation crée l'illusion permettant la liberté. La liberté crée la fragmentation rendant impossible le pilotage sur acquis. Le pilotage sur flux réaffirme la note. Et on recommence.

À chaque tour de cette boucle, le système devient plus rigide verrouillé. Chaque verrou en protège un autre. Modifier un seul crée des compensations ailleurs qui restaurent l'équilibre.

---

## MASQUAGE ET DÉPOLITISATION

Selon Desclaux, chaque verrou systémique s'accompagne d'un **mécanisme de dissimulation** qui transforme les **choix politiques en questions techniques ou naturelles**.

Pour le verrou 1 (notation), le masquage fonctionne par le **chiffre lui-même**. Un chiffre (13/20) paraît objectif par sa précision mathématique. Cela masque l'imprécision réelle (la marge d'erreur docimologique est de  $\pm 2-3$  points). Cela masque aussi que c'est un choix politique (pourquoi 20 points ? Pourquoi 13 est "bon" ?). Le vocabulaire "note" ou "évaluation" paraît technique. C'est présenté comme "objective" (la science de la pédagogie). Cela dépolitise le choix fondamental.

Pour le verrou 2 (liberté pédagogique), le masquage fonctionne par le vocabulaire "fondamental". Dire que la "liberté pédagogique" est "fondamentale" paraît axiomatique, non discutable. Cela masque que c'était autrement avant 1989. Cela masque que d'autres systèmes (Allemagne, Suisse) n'ont pas ce degré de liberté. Cela masque que cette liberté crée une fragmentation coûteuse. Le débat public porte sur "comment faire fonctionner cette liberté" plutôt que sur "faut-il vraiment cette liberté."

Pour le verrou 3 (pilotage par flux), le masquage fonctionne par le **chiffre statistique**. "Le taux d'accès est 90%" paraît objectif. Cela masque qu'on a choisi de ne pas mesurer les acquis. Cela masque que le "taux d'accès" confond souvent avec "accès au diplôme" sans vérifier l'apprentissage réel. Le vocabulaire "gestion des ressources" ou "pilotage

administratif" paraît technique et neutre. Cela dépolitise le choix de ne pas faire un diagnostic pédagogique réel.

---

## LA RÉVERSIBILITÉ DIFFICILE : POURQUOI LES RÉFORMES FRAGMENTAIRES ÉCHOENT

Le cadre de Desclaux souligne qu'**on ne peut pas transformer un verrou systémique en agissant sur une ou deux dimensions seules**. Appliqué aux trois verrous d'évaluation, cela signifie que chaque réforme fragmentaire échoue inévitablement.

Supposons qu'un ministre, convaincu par les critiques, décrète : "**On supprime la notation.**" Il crée une circulaire interdisant la note par chiffre (comme en 1969). Que se passe-t-il ? Immédiatement, une cascade de crises explose. Les familles se demandent "Comment sais-je si mon enfant apprend ?" Elles demandent une note. Les professeurs se demandent "Comment j'atteste mon travail d'évaluation ?" Elles demandent une note. L'administration demande "Comment je justifie l'orientation d'un élève vers un lycée professionnel ?" Elle demande une note. Les universités demandent "Quel indicateur de qualité j'utilise pour la sélection ?" Elles demandent une note.

Face à cette panique collective, le système crée rapidement une compensation. Soit on revient à la notation classique (c'est ce qui s'est passé après la circulaire de 1969 : revirement après un an ou deux). Soit on crée une notation alternative : lettres (A-B-C-D-E), ou points sur 100 au lieu de 20, ou pourcentages. Mais on maintient la notation, parce que on a découvert que sans elle, le système s'effondre.

Pourquoi ? Parce que la notation remplit trois fonctions essentielles : mesurer, trier, justifier. Sans elle, on doit trouver trois alternatives. Pas d'une, pas de deux. Trois. Simultanément. C'est un problème multidimensionnel.

Supposons un second scénario : "**On impose une cohérence programmes-exams.**" Un ministre décrète que les programmes seront précis et hiérarchisés, que tous les professeurs les respecteront, que les examens seront alignés. Immédiatement, une confrontation explosive avec la "liberté pédagogique". Les syndicats déclarent "Vous violez nos acquis." Les professeurs trouvent mille moyens de contourner : "Je respecte le programme, mais j'interprète les mots différemment." "Je enseigne le programme, mais j'ajoute des éléments de ma spécialité." L'administration locale fait de la résistance passive. En réalité, la cohérence est partiellement fictive : officiellement elle existe, mais pratiquement on reste fragmenté.

C'est ce qui s'est passé plusieurs fois : des réformes des programmes qui paraissaient imposer la cohérence, mais qui échouaient sur le terrain par mille contournements locaux.

Pourquoi ? Parce que la liberté pédagogique fragmentée remplit une fonction pour les acteurs : elle protège leur autonomie professionnelle. L'enlever sans offrir une alternative (comment exercer l'autonomie avec des programmes imposés ?) crée un problème non-résolu. Et le système compense.

Supposons un troisième scénario : **“On pilote vraiment sur les acquis réels.”** Un ministre redéfinit les indicateurs centraux de pilotage : au lieu de “taux d’accès”, on mesure “pourcentage d’élèves maîtrisant les compétences fondamentales.” Immédiatement, une crise majeure. Les données d’acquis réels n’existent pas (il faut les créer — travail énorme). Une fois créées et analysées, elles révèlent probablement que certains systèmes locaux produisent peu ou pas d’apprentissage malgré une gestion correcte des flux. Cette vérité est explosive politiquement. Les gouverneurs régionaux disent “C’est faux, vous mesurez mal.” Les établissements faibles se mobilisent. Les syndicats disent “Vous nous jugez sur l’impossible.”

Face à cette explosion, le système compense. Les politiques locaux bloquent les nouvelles mesures. Ou on les crée mais on continue à piloter sur les anciens indicateurs. En réalité, on revient au pilotage par flux.

Pourquoi ? Parce que le pilotage par flux permet une certaine inconscience collective sur les acquis réels. On ne mesure pas ce qu’on ne veut pas savoir. Mesurer vraiment oblige à affronter l’absence d’acquis chez certains élèves — ce qui peut être explosif pour les responsables politiques locaux.

---

---

## LE CURRICULUM CACHÉ : REPRODUCTION INTERGÉNÉRATIONNELLE DES VEROUS

Au-delà des structures institutionnelles que nous avons analysées, les verrous d’évaluation produisent un **curriculum caché** particulièrement puissant. Le concept, développé par Jackson (1968), Bowles et Gintis (1976) et Giroux, désigne les apprentissages implicites que les élèves font à travers la **structure** du système scolaire plutôt que par son contenu explicite. Ce sont les valeurs, les comportements, les hiérarchies que l’institution enseigne simplement en fonctionnant comme elle fonctionne.

Les trois verrous que nous avons analysés ne sont pas simplement des dysfonctionnements techniques. Ils constituent ensemble une **machine pédagogique** produisant un curriculum caché très cohérent — et très pervers. Et ce curriculum caché, une fois intériorisé par les élèves, devient lui-même un mécanisme de reproduction des verrous auprès de la génération suivante.

### Le Curriculum Caché du Verrou 1 : “La Mesure Visible Remplace la Réalité”

Dans un système où la notation est le seul indicateur visible du travail, où le travail du professeur (préparation, conception, diagnostic) reste structurellement invisible, où seule la note chiffrée circule publiquement, **les élèves apprennent une leçon implicite profonde.**

Cette leçon n’est pas formulée explicitement. Aucun cours ne dit “seul le résultat mesurable a une valeur institutionnelle.” Mais elle s’enseigne par l’expérience quotidienne. Un élève qui reçoit régulièrement des notes découvre progressivement que c’est cela, et seulement cela, qui atteste son travail auprès de sa famille, de ses enseignants, de l’institution. Le

processus d'apprentissage — les questions posées, les erreurs commises, les étapes franchies — disparaît. Seul le chiffre final reste.

Cet apprentissage implicite s'enracine profondément : **“Seul le résultat visible a de la valeur institutionnelle. Le processus, le travail invisible, les efforts intermédiaires n'existent pas pour l'institution.”** À terme, l'élève intériorise que mesure est égale à réalité. Un 15/20 signifie quelque chose de réel sur lui-même, même si la docimologie sait que la marge d'erreur est  $\pm 2-3$  points. Un 8/20 signifie qu'il est “faible”, même si personne n'a réellement diagnostiqué ses apprentissages réels.

Il apprend aussi à confondre **précision et objectivité**. Un chiffre (13/20) paraît précis, donc objectif. Il apprend à valoriser la quantification sur la qualité, le mesurable sur l'important. Plus tard, en tant que parent, il revendiquera “une vraie note, pas du blabla pédagogique.” En tant que professionnel, il maximisera les métriques visibles au détriment des apprentissages réels.

### **Le Curriculum Caché du Verrou 2 : “L'Incohérence Institutionnelle Est Normale”**

Un élève qui traverse douze années de scolarité avec des programmes fragmentés, des professeurs enseignant de manière très différente, un enseignement réel qui ne correspond pas au programme officiel, des examens testant autre chose encore — cet élève apprend une **leçon sur le fonctionnement des institutions**.

Cette leçon implicite est : **“Les institutions fonctionnent par contradiction interne. Il n'existe pas vraiment de logique cohérente. Ce qui est écrit officiellement ne correspond pas à ce qui se passe réellement. Pour naviguer une institution, il faut ignorer ce qu'on te dit et identifier le vrai programme — celui qui compte vraiment.”**

Pendant ses années de lycée, l'élève découvre progressivement que le vrai programme, ce n'est pas ce qui est écrit sur le papier officiel du curriculum. C'est ce qui sera à l'examen du baccalauréat. Il apprend à “décoder” l'institution : repérer le signal réel derrière le bruit officiel. Il apprend que l'incohérence entre le programme, l'enseignement et l'évaluation n'est pas un dysfonctionnement à corriger, mais une donnée normale à négocier.

Cet apprentissage est particulièrement puissant parce qu'il semble “réaliste”. L'élève pense : “Je comprends comment fonctionnent vraiment les institutions.” En réalité, il apprend à vivre dans une contradiction institutionnelle sans la nommer comme telle. Il apprend l'acceptation cynique du dysfonctionnement.

En devenant adulte, cet élève reproduira cette acceptation. En tant qu'étudiant universitaire, il cherchera le “vrai” programme (celui qui sera à l'examen ou au concours). En tant que parent, il acceptera que l'école ne soit pas cohérente (“c'est comme ça, on ne peut rien y faire”). En tant que professionnel dans une administration, il perpétuera les mêmes incohérences — parce qu'il les a intériorisées comme normales.

### Le Curriculum Caché du Verrou 3 : “Le Système Te Gère Sans Savoir Si Tu Apprends”

Un élève qui découvre progressivement que le système qui le suit scolairement fonctionne par des **flux** (taux d'accès, redoublement, orientation) et non par des diagnostics d'apprentissage réel apprend peut-être la leçon la plus perverse.

**“Ce système ignore si j'apprends vraiment. Il me mesure par des flux. Il me classe. Il me trie pour le niveau suivant. Mais il ne cherche jamais à savoir ce que j'ai effectivement appris profondément.”** C'est une découverte amère pour certains élèves (particulièrement ceux qui apprennent beaucoup mais qui ne sont pas “classables” facilement), mais elle s'enracine dans la conscience de tous.

Cette leçon enseigne quelque chose de fondamental sur comment fonctionnent les institutions modernes : **“On peut gérer un système sans jamais vraiment savoir si il remplit sa fonction.”** C'est une leçon de cynisme institutionnel. L'élève apprend que l'institution peut sembler rationnelle (elle produit des statistiques, des tableaux) tout en étant complètement irrationnelle pédagogiquement (elle ne sait pas ce que les élèves ont appris).

À terme, cet apprentissage produit deux attitudes opposées mais également problématiques. Certains élèves développent une acceptation passive : “Le système ne me voit pas, je dois simplement le traverser.” D'autres développent une rationalité instrumentale : “Je dois maximiser ce qui est mesuré, ignorer ce qui ne l'est pas.” Les deux attitudes sont des productions directes du curriculum caché du verrou 3.

### Le Curriculum Caché Imbriqué : “Les Institutions Modernes Fonctionnent par Contradiction”

L'ensemble des trois verrous enseigne un curriculum caché encore plus puissant — une **philosophie institutionnelle** cohérente, en quelque sorte :

**“Seul compte ce qui est visible et mesurable. Le travail réel, l'apprentissage profond, le processus pédagogique — tout cela est invisible et sans valeur institutionnelle. Une institution peut sembler rationnelle en produisant des mesures, des classements, des statistiques — tout en ignorant complètement ce qui compte vraiment. Et tu dois apprendre à vivre cette contradiction sans la nommer, sans la contester, en l'acceptant comme naturelle et inévitable.”**

C'est un apprentissage profond sur comment fonctionnent les institutions modernes en général. Les élèves ne le formulent jamais ainsi explicitement. Mais ils l'intériorisent progressivement à travers douze années d'expérience quotidienne dans un système d'évaluation qui fonctionne exactement selon cette logique.

### La Reproduction Intergénérationnelle des Verrous par le Curriculum Caché

Ce qui est remarquable, c'est que **ce curriculum caché ne maintient pas seulement les verrous chez les élèves actuels. Il les reproduit chez la génération suivante.** C'est un mécanisme de reproduction que nous n'avons pas encore expliqué : il ne passe pas seulement par les structures institutionnelles (emplois du temps, systèmes informatiques, lois), mais par l'intériorisation du curriculum caché.

Un élève qui a appris “la notation mesure vraiment les apprentissages” deviendra un parent revendiquant des notes. Il dira à son enfant : “C’est normal d’être noté, c’est la seule façon qu’on sache si tu apprends.” Il défendra la notation face aux tentatives de réforme. Il reproduira ainsi le verrou 1 — non par calcul conscient, mais parce qu’il l’a intériorisé comme naturel.

Un élève qui a appris “l’incohérence institutionnelle est normale” deviendra un professeur qui acceptera la fragmentation des programmes. Il ne sentira pas l’obligation de coordonner avec ses collègues. Il exercera sa “liberté pédagogique” sans se demander si cela produit de la fragmentation. Ou il deviendra un administrateur qui acceptera que chaque école fasse à sa façon. Il reproduira ainsi le verrou 2.

Un élève qui a appris “le système te gère sans savoir si tu apprends” deviendra un fonctionnaire de la DEP qui continuera à collecter des flux. Ou un inspecteur qui ne cherchera pas à diagnostiquer les apprentissages réels. Ou un parent qui acceptera que l’école ignore ce que son enfant a vraiment appris. Il reproduira ainsi le verrou 3.

**C’est un mécanisme de reproduction remarquablement efficace.** Les verrous ne se perpétuent pas seulement parce que les structures institutionnelles sont inertes. Ils se perpétuent parce que la génération suivante les défendra, les reproduira, les intériorisera comme naturels — ayant grandi dans un système qui les a enseigné implicitement.

### **Le Curriculum Caché Comme Dimension Cognitive du Verrou**

On pourrait même dire que le curriculum caché **n’est pas distinct du verrou**. Il en est une **dimension constitutive, la dimension la plus profonde et la plus difficile à transformer**.

Rappelons que Desclaux identifie quatre dimensions d’un verrou systémique : historique, institutionnelle, processuelle, cognitive. Nous avons longuement analysé chacune.

Mais nous pouvons maintenant comprendre que le curriculum caché est la **manière concrète dont la dimension cognitive du verrou se transmet intergénérationnellement**. C’est comment les “oublis cognitifs” et les “naturalisations” se perpétuent chez les nouveaux venus du système. C’est comment on inculque aux élèves (puis aux étudiants, puis aux jeunes adultes) les croyances qui maintiennent le verrou en place.

Le curriculum caché est donc : - **L’internalisation** de la dimension cognitive du verrou par chaque nouvelle génération - **Le mécanisme** par lequel les “naturalisations” se reproduisent - **La raison** pour laquelle même si on changeait les structures institutionnelles, les acteurs eux-mêmes demanderaient le retour des verrous

### **Implications pour la Possibilité du Changement**

Cette analyse du curriculum caché ajoute une **couche supplémentaire de complexité** à la question du changement systémique.

Nous avons déjà établi qu'il est très difficile de transformer un verrou systémique parce qu'il demande une action simultanée sur quatre dimensions : historique, institutionnelle, processuelle, cognitive.

Mais nous découvrons maintenant quelque chose de plus troublant : même en transformant ces quatre dimensions, on doit aussi transformer le curriculum caché que le système a produit chez plusieurs générations.

Supposons, par exemple, qu'un gouvernement décide de supprimer la notation. Il modifie les structures institutionnelles (les lois, les décrets). Il change les directives administratives. Il forme les enseignants à de nouvelles pratiques d'évaluation.

Que se passe-t-il ? Les parents — qui ont grandi dans un système de notation et qui y ont intériorisé "c'est normal et juste" — demandent immédiatement le retour à la notation. Les enseignants eux-mêmes, formés à noter par douze ans d'école puis trois ans de formation universitaire basée sur des notes, trouvent très difficile de fonctionner autrement. Les directeurs d'établissement, anxieux de ne plus avoir "de mesure objective", pressent pour le retour à la notation.

Le curriculum caché crée une **demande sociale reproduisant les verrous** chez la génération suivante.

C'est peut-être la raison la plus profonde pour laquelle les réformes échouent : non seulement les structures institutionnelles résistent, mais aussi les valeurs intériorisées. Et transformer les valeurs intériorisées est plus difficile que transformer des structures — parce que cela exige de changer comment les gens pensent au-delà de la simple connaissance logique.

La conclusion est troublante : **un vrai changement du système d'évaluation français ne peut pas être purement structurel. Il doit aussi être une transformation du curriculum caché**, c'est-à-dire de ce que le système enseigne implicitement aux générations successives sur ce qui compte vraiment dans une institution.

---

## IMPLICATIONS ET CONCLUSION

### La Structure du Verrou d'Évaluation

Le rapport Bardi-Gauthier (2005) révèle l'existence d'un verrou systémique multidimensionnel autour de l'évaluation en France. Ce verrou ne comporte pas un seul élément, mais trois articulations principales qui se renforcent mutuellement.

Premièrement, le **verrou de l'invisibilité du travail enseignant**, cristallisé dans la notation. Ce verrou s'enracine dans une définition historique du travail enseignant (18-24 heures officielles en 1989) qui contraste radicalement avec le travail réel (45-48 heures). Cette invisibilité s'est cristallisée en structures juridiques et salariales quasi-irréversibles. Elle se perpétue par des millions de micro-décisions (organisation des emplois du temps, évaluation des professeurs, absence de compensation pour le travail non comptabilisé).

Elle s'accompagne d'oublis qui la rendent naturelle ("le travail visible compte, le travail invisible ne compte pas"). Et elle s'appuie sur la notation comme "clou" : la note atteste le travail d'évaluation qui autrement resterait invisible.

Deuxièmement, le **verrou de la liberté pédagogique fragmentée**, cristallisé par l'examen national. Ce verrou s'enracine dans des choix progressistes de 1969-1989 réduisant la contrainte des programmes. Cette liberté s'est cristallisée légalement en 1989. Elle se perpétue par des micro-décisions quotidiennes d'autonomie pédagogique. Elle s'accompagne d'oublis qui la naturalisent ("la liberté pédagogique est fondamentale"). Et elle s'appuie sur l'examen national comme "clou" : l'examen impose une cohérence de facto sur un système qui sinon serait entièrement fragmenté.

Troisièmement, le **verrou du pilotage par flux**, cristallisé par les moyennes agrégées. Ce verrou s'enracine dans une création historique : la DEP en 1972, créée pour gérer les flux. Cette orientation s'est cristallisée dans les structures et la culture de la DEP. Elle se perpétue par des micro-décisions quotidiennes (collecter des flux, fixer des objectifs sur flux). Elle s'accompagne d'oublis qui la rendent acceptable ("on ne peut mesurer que les flux"). Et elle s'appuie sur les moyennes agrégées comme "clou" : elles permettent de piloter sans vraiment diagnostiquer.

Ces trois verrous forment une boucle fermée. La notation crée l'illusion permettant la liberté. La liberté crée la fragmentation empêchant le diagnostic. Le pilotage sur flux réaffirme la notation. Et le cycle continue.

### La Conséquence Logique : Aucune Réforme Fragmentaire Ne Peut Réussir

La conséquence logique est que **aucune réforme qui n'agit que sur un ou deux fronts ne peut réussir**. Une suppression de la notation sans solution alternative pour l'invisibilité du travail enseignant échoue. Une imposition de cohérence programmes-exams sans modification de la culture de liberté pédagogique échoue. Un pilotage sur acquis réels sans transformation des infrastructures administratives échoue.

Pour transformer véritablement le système d'évaluation français, il faudrait agir **simultanément** sur les quatre dimensions de chaque verrou. Cela exigerait une action sur le plan **historique** : reconnaître que ces configurations ne sont pas des fatalités mais des choix, des choix datés (1989, 1972, etc.) qui pourraient être différents. Cela exigerait une action sur le plan **institutionnel** : modifier les structures juridiques, les salaires, les technologies, les organisations. Cela exigerait une action sur le plan **processuel** : modifier les millions de micro-décisions quotidiennes qui reproduisent le système. Cela exigerait une action sur le plan **cognitif** : transformer les croyances et les oublis qui rendent le système invisible.

### Pourquoi 15 Ans d'Études = Zéro Changement

Face à ce diagnostic, le paradoxe du rapport Bardi-Gauthier devient transparent. Quinze années d'études IGEN, dix-neuf recommandations de Bardi elle-même, un consensus implicite partagé par tous les acteurs sur les dysfonctionnements — et pourtant, rien ne change. Ce n'est pas un échec de "volonté politique" ou un manque de "bonne volonté".

C'est que le système fonctionne selon une logique de verrou systémique qui exige une transformation multidimensionnelle et coordonnée. Tant que cette coordination n'existe pas — tant qu'on continue à proposer des réformes fragmentaires — le système crée automatiquement des compensations qui restaurent l'équilibre antérieur.

Les réformes échouent, non parce qu'elles sont mauvaises en elles-mêmes, mais parce qu'elles ne transforment qu'un ou deux niveaux. Le verrou persiste — non malgré les problèmes reconnus, mais à cause de la fonction que ces problèmes remplissent. Et le curriculum caché que le système a produit chez plusieurs générations demande, de lui-même, le retour aux anciens verrous.

### Ce Que Cela Signifie Pour les Acteurs

Pour les enseignants, cela signifie que la notation persiste non parce qu'ils sont conservateurs, mais parce qu'elle remplit une fonction indispensable : attester un travail qui autrement resterait invisible. Tant qu'on ne reconnaît pas légalement et salarialement le travail réel, on ne peut pas abandonner la notation. Une vraie transformation exigerait une redéfinition complète du statut enseignant.

Pour les administrateurs, cela signifie que le pilotage par flux persiste non malgré son inadéquation pédagogique, mais parce que c'est la seule mesure universelle comparable dans un système fragmenté. Tant qu'il existe une fragmentation des enseignements et des acquisitions, on ne peut pas piloter rationnellement sur acquis réels. Il faudrait d'abord harmoniser, ce qui exige de réduire la liberté pédagogique, ce qui exige de transformer la loi et la culture.

Pour les politiques, cela signifie que les réformes fragmentaires échouent, non par manque de compétence politique, mais parce que le système requiert une transformation multidimensionnelle et coordonnée. Une vraie rupture demanderait un consensus politique sur un ensemble d'actions coordonnées — reconnaître le travail enseignant réel, imposer une cohérence pédagogique, créer un pilotage sur acquis. Cela crée des tensions politiques : les syndicats, les familles, les acteurs locaux revendiquent des choses en tension.

---

## CONCLUSION FINALE

Le cadre conceptuel des verrous systémiques, élaboré par Desclaux pour l'orientation, trouve une application puissante à l'analyse de l'évaluation scolaire en France. Il transforme le puzzle de Bardi-Gauthier — comment un système reconnu comme dysfonctionnel par tous persiste inchangé pendant 15 ans — en une structure logique compréhensible.

Le système d'évaluation français n'est pas en paralysie malgré ses problèmes. Il est en équilibre précaire à cause de ces problèmes. Chaque dysfonctionnement reconnu remplit une fonction. Chacun s'appuie sur les autres. Modifier un seul crée une panique collective qui restaure l'état antérieur.

Mais il y a plus. Le système ne se perpétue pas uniquement par ses structures institutionnelles. Il se perpétue aussi — et peut-être surtout — par le curriculum caché qu'il produit. À travers douze années d'expérience quotidienne dans un système d'évaluation fragmenté, incohérent, mesurant par flux plutôt que par apprentissages, les élèves intériorisent profondément une leçon : **“Seul ce qui est visible et mesurable a de la valeur institutionnelle. Les institutions fonctionnent par contradiction. On peut être géré sans que personne ne sache ce qu'on apprend vraiment.”**

Ce curriculum caché ne disparaît pas une fois qu'on quitte l'école. Il devient le cadre de référence de la génération suivante. Les anciens élèves deviennent des parents revendiquant des notes, des enseignants acceptant la fragmentation, des administrateurs pilotant par flux. Ils reproduisent ainsi les verrous — non par malveillance, mais parce qu'ils ont intériorisé ces leçons comme naturelles et inévitables.

La reproduction intergénérationnelle des verrous n'est donc pas seulement un processus institutionnel, bureaucratique et structurel. C'est aussi un processus pédagogique et cognitif. Les verrous se transmettent à travers ce que le système enseigne implicitement à chaque nouvelle génération. C'est ce qui les rend si difficiles à transformer : même si on changeait les structures, les valeurs intériorisées demanderaient le retour aux anciens modèles.

C'est la raison pour laquelle cet article n'offre pas de “solutions” faciles. Les vraies solutions exigeraient une transformation systémique sur tous les fronts simultanément — les structures historiques, institutionnelles, processuelles ET cognitives. Elles exigeraient aussi une transformation du curriculum caché : enseigner aux générations futures une leçon radicalement différente sur ce qui compte vraiment dans une institution éducative.

Elles sont politiquement difficiles, administrativement lourdes, culturellement douloureuses. Elles exigeraient une acceptation que l'éducation française doit se redéfinir complètement — non seulement dans ses structures, mais aussi dans ce qu'elle enseigne implicitement aux élèves sur le sens de l'apprentissage et de l'institution.

Mais sans cette compréhension systémique du verrou — de sa structure multidimensionnelle et de sa transmission intergénérationnelle par le curriculum caché — on continue à proposer des réformes fragmentaires qui échouent inévitablement. On continue à se demander “pourquoi Bardi n'a eu aucun effet ?” On continue le cycle de frustration : reconnaissance des problèmes, recommandations détaillées, zéro changement, déception.

Le cadre des verrous systémiques et du curriculum caché offre au moins la clarté : nous savons maintenant pourquoi, nous savons maintenant que le changement doit être total ou ne sera pas, et nous savons maintenant que le changement passe nécessairement par une transformation de ce que le système enseigne implicitement aux générations qui le traversent.

---

## RÉFÉRENCES

Bardi, A.-M., & Gauthier, R.-F. (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, juillet 2005, n°2005-079.

Desclaux, B. (2024). *Verrous systémiques : Cadre conceptuel pour l'analyse*. Cadre appliqué initialement à l'orientation scolaire, applicable aux domaines de l'éducation plus largement.

Felouzis, G. (2004). Les indicateurs de performance des lycées : une analyse critique. *Éducation et Formation*, 70.

IGEN. (1990, 2001, 2004). Rapports successifs sur l'évaluation. Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

Jarty, I. (2011). Le travail invisible des enseignants "hors les murs." *Ethnographiques.org*, 22.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.

Merle, P. (2018). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (édition révisée). PUF.