

L'examen classique, palimpseste des finalités de la civilisation sacrale et des prescriptions de la société d'ordres

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg Suisse

Faire de l'histoire n'a jamais vraiment consisté à exhumer d'une source la trace de phénomènes, ordinaires ou extraordinaires, pour en faire collection. La démarche historique est enquête. Elle consiste à sérier des données en fonction d'une périodisation. Porter un regard historien sur l'évaluation, en suivant la demande du colloque, consiste dès lors à situer sur une frise du temps les caractéristiques de l'examen –repérées dans un lot de copies– afin d'en mesurer l'adéquation avec les finalités scolaires. Examiner l'examen, le simple et omniprésent examen, si commun qu'on a longtemps négligé d'en faire l'histoire globale-totale !¹ C'est l'idée que surgisse de son épaisseur temporelle une prise de conscience des habitus qui le hantent, et qu'ainsi, en préalable, les décisions pour l'efficacité et l'équité de l'évaluation en soient facilitées.

Le contexte hérité de la notation scolaire contribue en effet à conférer à l'évaluation une fonction de «reproduction», repérée et décrite depuis les années 1950 par les approches sociologisantes anglo-saxonnes puis françaises et que les postures compréhensives de ces vingt dernières années n'ont pu vraiment démentir dans les faits. L'histoire peut donc apporter l'éclairage des effets de la longue durée sociale et culturelle de l'examen panoptique, en auscultant un palimpseste révélateur d'habitus dont la genèse s'est obscurcie.

Mon intention n'est pas de grossir inconsidérément l'immense littérature docimologique, qui plus est sans les qualifications requises. Simplement, pour la cohérence du regard historien, je voudrais remonter de l'analyse de l'examen à l'environnement pédagogique qu'il sous-tend, dans l'intention donc de le soumettre à une périodisation. À cet effet, j'ai pu mettre la main sur un lot de copies corrigées, notées, portant les annotations manuscrites de l'enseignant ainsi que les corrections des élèves. C'est donc un matériau relativement exceptionnel, un écrit du 7^e degré à 20 items, épreuve sommative significative de pratiques usuelles dans l'enseignement au secondaire : l'évaluation de connaissances d'histoire enseignée (sur le thème de l'Égypte ancienne) à l'issue d'un enseignement de deux mois conduit par un professeur expérimenté, dans une classe de la filière études d'un collège secondaire.

1 Examen d'un examen

1.1 Observations

- La grande dispersion entre correcteurs, même sur des items extrêmement fermés où l'on s'attendrait à une forme d'unanimité (en particulier dans la question Q.1.3), montre la prégnance de l'axe de référence normatif sur l'axe critérié, signe d'un amalgame entre aptitudes individuelles et capacités scolaires,² les premières surdéterminant les secondes, indépendamment des performances des élèves. La clôture du questionnaire infère la mesure d'une capacité à restituer des connaissances, simultanément, en fonction sommative, non celle de corriger ses propres représentations, individuellement ou socialement, par rapport aux concepts de la discipline, en

¹ «Encore une innovation de l'Age classique que les historiens des sciences ont laissée dans l'ombre», lançait Foucault (1975, p. 186) alors qu'il amorçait une histoire déterminante, toujours en chantier. Caspard (1990) souligne l'intérêt pour les travaux d'élèves comme indicateurs de mesure d'efficacité des systèmes éducatifs, mais avec un problème de représentativité.

² Confusion que la recherche contemporaine relègue au rang des habitus indécorables de la tradition pédagogique. Voir notamment Minder (1983). Un aspect que les dernières éditions de *Didactique fonctionnelle* négligent pourtant, sans doute au nom d'une pédagogie par objectifs «revisitée». Ainsi, dans la 8^e éd. (1999, p. 74).

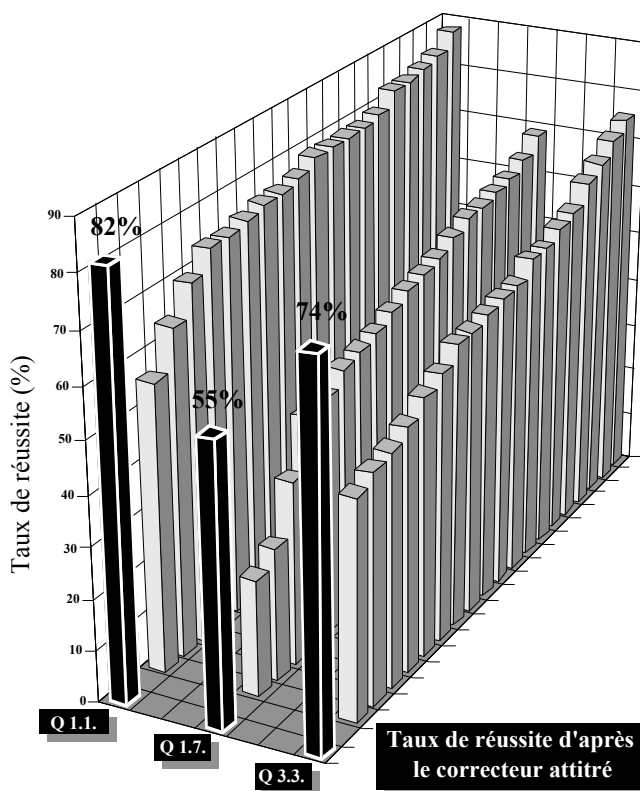
fonction formative, voire formatrice. Une telle centration sur le niveau mémoriel épisodique, circonscrit à la sempiternelle «question classique» (prescriptive, induisant une réponse de type restituitif), trahit la primauté de l'accomplissement du programme, de la logique de l'enseignement, sur la logique des apprentissages.

Q 1.3. «Expliquez le phénomène de la crue du Nil (date, résultats)»

Réponse type attendue (2 pts): «Le 15 juin, le Nil monte et dépose du limon qui fertilise le sol»

Q 1.7. «A quelle période cultivait-on le sol et à quelle période faisait-on des récoltes?»

Réponse type attendue (2pts): «On cultive en novembre, on récolte en mars»



Q 3.3. «Racontez rapidement comment se passait une momification et pourquoi les Égyptiens la jugeaient indispensable»

Réponse type attendue (2 pts): «Ils entouraient le corps de bandelettes après l'avoir vidé et salé. Elle était indispensable pour passer dans l'Autre-délà avec le corps entier»

- Faisant office d'étalon, les six meilleures copies (> 5.80 / 6) sont estampillées d'un «Bravo !» explicite par le correcteur attitré. La procédure de correction consiste à situer la copie de chaque élève par rapport à un pôle d'excellence, en respect de l'axe normatif de l'évaluation. La validité de la mesure des performances d'un tel examen reste par ailleurs aléatoire : les taux de réussite par item peuvent varier du simple au double simplement en changeant de correcteur. Les 19 correcteurs externes³ auxquels les copies ont été soumises sanctionnent les travaux par amputation d'un capital de points, en fonction de normes d'indulgence et de sévérité propres. Ainsi, même sur des items de production à faible degré d'élaboration, le désaccord entre correcteurs se révèle très profond, que la réponse escomptée soit univoque (Q1.7.) ou relativement complexe (Q1.3.; Q3.3.).
- Au terme du cycle annuel, par la grâce des moyennes de branches dont le quotient donne une moyenne générale, la distribution répartit les élèves entre promus et redoublants, sans qu'une maîtrise, en terme d'apprentissages subjectifs, ne soit forcément attestée hormis la connaissance épisodique d'une série de phénomènes restitués du cahier à la copie.

Le seuil de 4 / 6 vaut d'abord pour le classement élève par élève, indique si les élèves «passent» l'écueil de la suffisance, «réussissent» l'examen. Dans l'examen d'histoire, l'écart-type $\sigma = .57$ confirme la centration des résultats individuels autour d'une moyenne de classe relativement élevée (5.25). Le seuil d'excellence, de son côté, vaut donc surtout pour le niveau formel auquel parvient la classe : ici, en section réputée «noble» préparant aux études longues, une moyenne supérieure à 5 / 6 traduit en code chiffré les appréciations «bon / excellent» de l'échelle des valeurs qualitatives héritées du XVII^e siècle (Compère, 1985, 86). Dans l'hypothèse, la courbe des résultats en «j»

³ En l'occurrence, de jeunes professeurs stagiaires.

signifie moins l'obtention de l'accessit en fonction d'une pédagogie de maîtrise qu'une conformité aux attentes implicites de la culture ambiante, culture que les correcteurs expriment spontanément : «l'histoire est une branche d'éveil où tous les élèves doivent réussir... une section "études" doit parvenir à une moyenne traduisant son excellence... »⁴

1.2 De l'examen à la méthode d'enseignement

Mais l'analyse de l'examen permet aussi de remonter à la méthode d'enseignement dont il est le produit. Notre examen recèle plusieurs aspects des archétypes sériés dans la périodisation structurale de référence (voir supra), archétypes d'une tradition méthodologique qui est toujours donnée comme dominante dans le secondaire de la fin du XX^e siècle, notamment en histoire enseignée (Héry, 1999 ; Martineau, 1999).

Cette tradition consiste essentiellement à servir dans l'examen les explications collectionnées à l'issue d'une série de leçons dialoguées. L'épreuve mobilise ainsi les élèves sur des procédés d'enseignement-apprentissage très en retrait des finalités prescrites par les théories écosociales de notre temps (Bertrand, 1993). Le niveau cognitif privilégié reste confiné à des restitutions de mémoire d'un degré de complexité élémentaire du niveau «connaissance», si l'on se réfère aux taxinomies du domaine cognitif.⁵ Les résultats des recherches processus-produit ont certes mis en évidence qu'un questionnement de niveau simple pouvait vérifier l'apprentissage de performances relativement complexes, mais à condition d'apprendre aux élèves à traiter l'information plutôt qu'à la leur présenter pour une rétrocession.⁶ Cela dit, les restitutions des élèves recèlent aussi un caractère d'extrême fugacité : la mémorisation sert l'attestation rituelle, au jour J de l'examen, d'un savoir clos. L'examen fait de la fonction sommative de l'évaluation l'étape cruciale d'une programmation conçue en méthode simultanée, hypothéquant toute perspective systémique d'apprentissage, de remémoration ou de réinvestissement dans un contexte ouvrant aux valeurs cognitives plus achevées.

1.3 Informer-restituer / Problématiser

Citer le jour de l'examen les dates d'une crue ou les étapes d'une momification atteste en effet une connaissance épisodique alors que les aspects géohistoriques que de tels phénomènes recouvrent requièrent une démarche heuristique, un traitement de l'information tel que les élèves puissent attester d'une maîtrise conceptuelle en diachronie et en synchronie. Au terme d'un rapport critérié, il s'agit alors de vérifier à quels résultats aboutit une classe usant des outils de pensée de l'histoire-géographie (localisation / changement-permanence / mythe-raison...), de ses outils de travail (ressources classiques, électroniques...), en dénouant une problématique (fournie ou à poser). Utilisée en fonction formative, l'évaluation place alors les élèves en situation de rédiger un rapport d'enquête au lieu d'être questionnés sur une date : comment se fait-il qu'il y ait une crue en plein désert ? Un tel phénomène est-il repérable ailleurs en conditions analogues ? Quelle en est la cause ? Pourquoi les anciens Egyptiens le considère-t-il comme d'essence divine, quand et par qui cette conception a-t-elle été percée ?

⁴ En tout état de cause, une excellence présumée, certains auteurs diront «fabriquée».

⁵ D'après l'échelle pionnière de Bloom (1969), recomposée par De Landsheere (1975) Voir aussi Minder (1999).

⁶ Voir par exemple Brophy & Good (1986).

1.4 Habitus de l'examen

Mais voilà, le curriculum caché vise plutôt à amener une classe d'histoire de filière noble à l'accessit. L'enseignement ne prend guère le risque des apprentissages conceptuels à évaluer sur des performances complexes.

Bref, c'est donc bien une restitution, marquée d'une note rétribuant le respect du contrat didactique implicite ou sanctionnant la «faute» sans qu'elle soit même forcément rectifiée –comme le serait l'erreur dotée d'un statut épistémologique–, qui légitime la tradition au secondaire, dans la mesure où un tel examen en est révélateur.⁷ Finalement, La «faute» est sanctionnée d'un point, de deux points... en fonction de sa «gravité», disent les correcteurs. Elle est donc pardonnée puisqu'elle est payée par soustraction de points abaissant la note. Elle est objet d'une «correction» plus rituelle que pédagogique: les représentations alternatives ne sont que très parcimonieusement rectifiées, directement sur la copie restituée, les corrections étant reportées sous la dictée de l'enseignant ou recopiées du cahier, machinalement.

Pareille économie correctrice illustre à quel point l'aspect coutumier d'un examen réduit à de fragiles restitutions l'emporte, encore une fois, sur toute logique d'apprentissage et appelle, en retour, l'assouvissement du rituel. Une pratique usuelle, héritée, jamais enseignée, par aucun institut de formation.

2. Confrontation de l'habitus aux périodisations historiennes

2.1 La lecture tirée d'une périodisation linéaire

Faut-il réduire la raison d'un tel habitus scolaire aux aléas du métier ? Tout cela ne provient-il pas plutôt, ou aussi, d'une histoire dont les étapes primordiales nous échapperaient ?

La périodisation linéaire de Gauthier et Tardif (1996) incite à ranger le concept d'un tel examen dans la rationalité pédagogique de l'Age classique, à hauteur de l'invention du système «classe» et du principe méthodologique de simultanéité. Contrairement à la méthode individuelle de l'époque médiévale en effet, à laquelle les chercheurs canadiens rattachent l'invention de l'école, la gestion des gros effectifs pousse à partir du XVI^e siècle à la mise au point de la «classe» moderne au sein d'un processus d'enfermement des élèves. Comme le soulignait déjà Ariès (1973), on passe à une scolarisation au régime disciplinaire de plus en plus strict, jusqu'à la claustration totale de l'internat. Des rangées d'élèves du même âge (la volée), assistent dans un même local, ensemble, à la même explication, font conjointement le même exercice, sont soumis simultanément au même examen, sous la férule du même maître. Les principes d'unité d'action, de simultanéité méthodologique et d'homogénéité cognitive –l'homogénéité sociale viendra au XVIII^e siècle (Compère, 1985, 89 ss.)–, scellent la répartition au sein d'un lieu pédagogique commun d'une population scolaire en groupes de même capacité : la «classe».

La périodisation de Gauthier et Tardif est donc bien construite sur la grande rupture des Temps modernes : la méthode individuelle de l'école médiévale supplantée par la méthode simultanée de la pédagogie rationnelle. Rupture qui n'aura d'équivalent que celle, contemporaine, de la différenciation et du cycle pédagogiques de la pédagogie nouvelle. Frise linéaire, la périodisation canadienne ne permet cependant pas de situer réellement la pratique inhérente au lot de copies de 1998 puisque les finalités scolaires contemporaines sont en décalage avec les aspects que révèlent l'examen de telles copies.

⁷ Une tradition qui ne se réduit évidemment pas aux aspects examinés ici. D'ailleurs, en dépit de l'inanité apparente de la procédure évaluative, la classe dit le plaisir et l'intérêt éprouvé au contact des anciens Egyptiens.

2.2 La lecture tirée d'une périodisation structurale

2.2.1 Rémanences des habitus de la classe moderne

Tableau des grandes rémanences éducatives (Bugnard, 2003)

Finalités des plans d'études

de la société sacrale, tripartite	Incorporation d'un savoir religieux, su «par cœur» : <i>FAIRE SON SALUT</i>	Transmission <i>viva voce</i> , de bouche à oreille – psalmodie – enseignement individuel – châtiments corporels JUGEMENT DERNIER <i>DAMNATION / SALUT</i>
Rupture de la pédagogie moderne (sous la forme «classe»)		
de la société d'ordres, hiérarchique	Inculcation de valeurs hiérarchiques : <i>ACCEPTER SA CONDITION</i>	«Classe»(volée-exercice-examen) – enseignement simultané / frontal – bons / mauvais points – vocation – RANG <i>HUMILIATION /GRATIFICATION</i>
ÉCOLE PAR ORDRES (primaire / secondaire en filières séparées) SÉGRÉGATION PÉDAGOGIQUE SOCIALE		
de la société industrielle, libérale	Éducation au mérite bourgeois : <i>«RÉUSSIR»</i>	Note / moyenne / diplôme – promotion / redoublement (filiale payante → baccalau-réat → hautes écoles → positions sociales élevées) – SÉLECTION RÉUSSITE / ÉCHEC
Rupture de l'éducation nouvelle (extinction de la forme «classe»)		
de la société post- industrielle, plurielle	Formation aux compétences individuelles et sociales: <i>AGIR SUR LE MONDE</i>	École par degrés successifs – collège unique – cycles d'apprentissage, différenciation, fonction formative de l'évaluation (axe critérié), éducatrice – DÉMOCRATISATION DES ÉTUDES <i>ORIENTATION / FORMATION</i>

En revanche, une périodisation structurale suggère qu'une rupture n'est pas forcément consommée dans la totalité des conduites scolaires d'une époque, conduites dont la cause efficiente peut être dépassée, oubliée... tandis que certains effets se sont maintenus, en rémanence. Elle suggère par exemple que le principe de simultanéité inhérent au système de la classe perdure quand bien même programmes ou finalités officiels ont changé. L'école légale se révèle en décalage avec l'école réelle. Dès lors, rien ne permet de penser que le principe de surveillance panoptique de l'examen classique, constitutif de la simultanéité propre à la classe moderne, ait effectivement été transgressé. Il s'éternise alors que les raisons pour lesquelles il fut établi se sont estompées.

Ainsi, le système classe/méthode simultanée se maintient, cimenté par l'habitus de l'examen classique et son arsenal de notes, de moyennes... toute l'intendance panoptique faite pour rendre la gestion sélective de gros effectifs plus facile, rentable, tout châtiment corporel étant banni.

La leçon d'une telle périodisation est qu'on s'illusionnerait à vouloir lancer contre la notation scolaire la rénovation contemporaine de l'évaluation docimologique (fondée sur la fonction formative, donc sur l'axe critérié), voire l'innovation de l'évaluation formatrice (fondée sur les techniques portfolio), si on ne procède pas parallèlement aux réformes du cycle pédagogique et de la différenciation qui lui sont consubstantielles, en un mot si on ne renouvelle pas complètement le système de la classe hérité des Temps modernes. L'équité et l'efficacité de l'évaluation sont sans doute à ce prix. Tel est, je crois, le premier enseignement qu'un historien tirera de l'examen d'un examen classique.

2.2.2 Rémanence de l'habitus profération / restitution

Mais il y a autre chose qu'une périodisation structurale révèle, relativement à l'évaluation. Les modes transmissifs du savoir tirent une légitimité de la conception sacrale de l'éducation des sociétés habitées par la perspective eschatologique, où bien savoir est savoir «par cœur». Pourquoi ? Parce que, pour le dire rapidement, le savoir essentiel, nécessaire au Salut, sacré, doit être incorporé, doit pénétrer par l'oreille selon la méthode «viva voce» dont l'efficacité est décuplée par les techniques psalmodiques –et on peut songer, dans le champ profane, à l'apprentissage oral du livret– (Bugnard, 2003).

Dès lors, au sein d'un système éducatif qui fonctionne à la parole et qui suit le cycle annuel solaire, au terme duquel on recommence le corpus,⁸ la récitation est preuve d'apprentissage. Elle en constitue l'examen, la baguette du magister scandant le rythme de la psalmodie tout en frappant l'élève pour qu'il expie sa «faute» avant de poursuivre.

Un apprentissage par ailleurs exclusivement centré sur le niveau mémoriel, l'essentiel n'étant pas de comprendre, d'analyser... L'essentiel est bien de «savoir par cœur» (Nique & Lelièvre, 1990 ; Sot, 1997) le corpus, intégralement, sans en transgresser un iota, de le faire circuler dans l'éther de la Création tout en l'incorporant. Un corpus en langue vernaculaire, elle aussi sacrée, donc inaltérable, langue qu'on peut réciter sur les textes d'un programme, tout en apprenant à lire, même sans en saisir un traître mot, comme dans les pays non arabophones de l'islam (Mazrui, 1981) ou les écoles non latinisantes de l'Occident médiéval : pourvu qu'on récite et qu'on récite correctement, devenant peu à peu détenteur du savoir nécessaire au Salut, la mémoire, localisée dans le cœur, fonctionnant comme une bibliothèque et un temple.

De tels aspects mériteraient de plus forts développements, mais on mesure déjà les incidences qu'ils ont sans doute, en rémanence, sur les habitus de magistralité et de surveillance qui logent au cœur des pratiques contemporaines.

Je dirais en résumé que la boîte noire de ce lot de copie de 1998 révèle essentiellement les aspects suivants : la nature primordiale du système d'enseignement (dans les principes de profération et de simultanéité des conduites scolaires propres à la société sacrale et à la société d'ordres), la fonction sociale de reproduction assumée par l'examen (dans le système de sélection inhérent au principe de compétitivité de la société libérale industrialisée) ainsi que sa dimension anthropologique (dans la faute sanctionnée par la mauvaise note héritée du châtiment corporel de la société sacrale).

Les aspects dont est redevable un tel complexe de pratiques donnent ainsi la mesure de ce qui sommeille d'un état anthropologique latent dans une pratique contemporaine. Car, finalement, inflige-t-on toujours une «mauvaise» note à un élève qui fait des «fautes» pour les raisons originelles qui ont présidé à l'invention de l'examen ? C'est-à-dire pour faire jouer le ressort de l'humiliation et de la gratification à la clé d'une émulation extrinsèque ? Voire à la charnière d'une expiation sacrale-religieuse de la faute : pardonnée parce qu'absoute dans le châtiment corporel, expiation adoucie dans le pensum de la correction ou de la sanction de la mauvaise note ? Pourquoi le ferait-on si on ne le fait plus en fonction d'une genèse obscure dont la nature profonde subsisterait, inconsciemment ?

⁸ Cycle dont l'année scolaire moderne est rémanente, avec ses promotions et ses redoublements, mais qui est antinomique au cycle pédagogique.

3. La rémanence adoucit les profanations de la modernité scolaire

Mais il faut aussi, et peut-être surtout, voir que les deux grandes ruptures de l'histoire de l'éducation, d'abord celle de la modernité, avec l'invention de la classe en application du principe de simultanéité, ensuite celle de la postmodernité, avec le cycle pédagogique en application du principe de différenciation, sont sacrilèges. L'une transgresse la finalité sacrée de la transmission/récitation orale nécessaire à l'incorporation eschatologique. L'autre enfreint la finalité sociale de la ségrégation pédagogique qui vise à maintenir chaque élève dans la condition qui correspond à sa naissance ou à ses aptitudes.

Mais si de telles transgressions bouleversent des habitus, donc des tabous, les rémanences qu'elles suscitent en adoucissent le caractère de ruptures brutales en dénaturant les innovations censées produire le changement. Toute rémanence est donc déviance et c'est bien ce qui contribue à expliquer pourquoi maintes innovations, finalement, restent superficielles. Normatif, l'examen classique légitime les principes d'accomplissement du programme et de reproduction sociale sur l'idéal d'apprentissage subjectif, programme dont l'exigence d'achèvement ne garantit ni la maîtrise, ni l'insertion sociale des élèves.⁹

L'examen de 1998 atteste une forme de transmission-récitation de la méthode d'enseignement-notation, mais hors de toute perspective eschatologique. Il étale le complexe de pratiques inhérentes au système classe-simultané et à l'examen panoptique, mais hors des anciennes perspectives de ségrégation pédagogique assignant chacun au rang ou à la filière hermétique, à l'ordre pédagogique, qu'appelle en principe sa condition sociologique.

Le cas échéant, il faut bien admettre que si l'école psalmodie encore, en quelque sorte, chaque fois qu'elle déroule ses programmes et profère ses savoirs, l'examen classique de son côté n'est pas loin de toujours surveiller l'application rituelle des formes de sélection sociale.

L'équité et l'efficacité docimologiques sont aussi au prix de cette prise de conscience qu'un regard historien peut contribuer à réifier. Tel est donc le second enseignement que suggère une enquête dans la longue durée, sur l'examen, à partir d'un lot de copies actuel.

⁹ Les historiens des mœurs en sont persuadés : «Au total, l'école présente un monde irréaliste. (...) La coupure avec le monde des adultes, l'impossibilité d'utiliser les apprentissages effectués hors la capacité de résoudre des problèmes formels, l'ignorance des réalités professionnelles, tout contribue à différer et à rendre difficile l'insertion sociale des jeunes.» (Héraux, 1991, p. 368).

Bibliographie

- Ariès P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (pp. 194, 314). Paris : Seuil.
- Bertrand Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation* (pp. 207-211). Lyon : Chronique sociale.
- Bloom B. S. (1969). *Taxinomie des objectifs pédagogiques*, t. I *Domaine cognitif*, Montréal Education nouvelle.
- Brophy J.E. & Good T.L. (1986). Teacher Behavior and student achievement. In Wittrock M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 328-375). NY : Macmillan. In Vanhulst G. (2000). *Script de cours de didactique générale* non publié, Université de Fribourg Suisse.
- Bugnard P.-Ph. (2003). *Rémanences éducatives. Essai sur la persistance de conduites scolaires dont la raison première s'est obscurcie*. Thèse d'habilitation non publiée en histoire de l'éducation, Université de Fribourg Suisse.
- Caspar P. (1990, mai). Introduction. Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830. *Histoire de l'Education*, (46, 1-3).
- Compère M.-M. (1985). *Du collège au lycée, 1500-1850* (pp. 86, 89 ss.). *Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Gallimard/Julliard.
- De Landsheere V. & De Landsheere G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : NRF Gallimard.
- Gauthier C. & Tardif M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 49, 91, 149). Montréal-Paris-Casablanca : Gaëtan Morin.
- Héreau P. (1991). Modes de socialisation et d'éducation: le système scolaire. Poirier J. (Dir.) *Histoire des mœurs*, II. vol. 1 *Modes et modèles*. Paris : Gallimard.
- Héry É. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*. Rennes : PUR.
- Martineau R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- Mazrui A.A. (1981). L'héritage afro-islamique. *Histoire mondiale de l'éducation* (t. 3, pp. 84 ss.) Vial J. (Dir.). Paris : PUF.
- Minder M. (1983). La description des critères d'évaluation. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire* (pp. 64-65). Bruxelles : De Boeck 4^e éd.
- Minder M. (1999). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* (pp. 53-56). Bruxelles : De Boeck 8^e éd.
- Nique C. & Lelièvre C. (1990) *Histoire biographique de l'enseignement en France* (p. 14). Paris : Retz.
- Sot M. (1997). Héritage et innovation sous les rois francs (V^e-X^e siècles). *Histoire culturelle de la France* (p. 95). Rioux J.-P. & Sirinelli J.-F. (Dir.). Paris : Seuil.