



Recherches sociologiques et anthropologiques

57-1 | 2026

Confiances et défiances dans les institutions publiques

De la confiance dans le jugement professoral

Analyse de la note scolaire comme dispositif de confiance

Trust in Teachers' Judgment. Analysis of School Grades as Trust Devices

Maxime Michiels et Caroline De Pascale



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rsa/8019>

DOI : 10.4000/1691g

ISSN : 2033-7485

Éditeur

Unité d'anthropologie et de sociologie de l'Université catholique de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2026

Pagination : 75-95

ISSN : 1782-1592

Ce document vous est fourni par Université catholique de Louvain



Référence électronique

Maxime Michiels et Caroline De Pascale, « De la confiance dans le jugement professoral », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 57-1 | 2026, mis en ligne le 01 mai 2026, consulté le 10 septembre 2026. URL : <http://journals.openedition.org/rsa/8019> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/1691g>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

De la confiance dans le jugement professoral

Analyse de la note scolaire comme dispositif de confiance

Maxime Michiels, Caroline De Pascale *

Malgré les travaux montrant les limites de la note chiffrée comme reflet des performances scolaires de l'élève, celle-ci conserve une place centrale dans la vie scolaire, et notamment dans la construction du jugement professoral. Or, des travaux ont montré que la note ne se suffit pas à elle-même, mais fait l'objet d'une exégèse qui passe par la qualification de l'élève de ses attitudes et performances. Elle s'assortit de prescriptions et de commentaires. Cette tension entre objectivation et personnalisation questionne les mécanismes de la confiance dans les institutions tels qu'explorés jusqu'alors. Notre article analyse les conditions dans lesquelles la note opère comme un dispositif de confiance pour produire une catégorisation crédible de l'élève. En mobilisant les concepts de « dispositif de confiance » (Karpik, 1996) et de « *reliance* » (Quéré, 2024), nous analysons les usages de la note à partir de deux enquêtes ethnographiques menées en Belgique francophone. Nous mettons en exergue trois formes de rapport à la note scolaire (1) la *reliance* dans un dispositif impersonnel, (2) la confiance engagée dans un dispositif personnel et (3) le désengagement dans la note. Nous montrons que ces trois formes coexistent dans l'institution selon le statut des acteur·rice·s (élèves ou enseignant·e·s), la teneur de la note (son rapprochement d'avec la moyenne), et le rapport des acteur·rice·s à l'institution. Loin d'être un indicateur neutre, la note apparaît comme un objet socialement construit, dont la capacité à réduire l'incertitude varie selon les contextes et les acteur·rice·s.

Mots-clés : dispositif, confiance, jugement, professoral, institution.

I. Introduction

La note occupe une place centrale dans l'institution scolaire (Barrère, 2005). Il faut noter que depuis les premiers travaux de sociologie critique, la note a été comprise au regard des biais sociaux qui affectent l'évaluation scolaire (Bourdieu/de Saint-Martin, 1975 ; Merle, 2012). Ce caractère discutable de l'évaluation a amené certaines enquêtes à explorer les res-

* Doctorant et doctorante, GIRSEF/IACCHOS/UCLouvain.

sorts qui conduisent une note à être perçue comme injuste et les conditions de sa légitimation, qu'il s'agisse de la transparence des critères d'évaluation (Westphal *et al.*, 2025) ou de la justification de l'évaluation au travers des valeurs de justice et d'équité de l'institution scolaire (Alm/Colnerud, 2015). Malgré ces critiques de longue date, la note reste centrale dans l'institution scolaire, parce qu'elle a des usages sociaux inscrits dans les finalités des systèmes éducatifs (Biesta, 2009), et en particulier celle de distribution des élèves entre filières hiérarchisées (Grootaers, 2014). Cette tension entre centralité et fragilité interroge la capacité de la note à soutenir la crédibilité du jugement professoral. Dans la mesure où c'est parce que son activité est inscrite dans le cadre de l'école que le professeur est légitime pour agir, la confiance doit s'analyser comme la production d'un agent d'une institution (Bourdieu, 1987). Particulièrement dans un espace où la confiance institutionnelle repose sur des routines, mais peut être mise à l'épreuve et où la légitimité des institutions scolaires est fragilisée par l'incertitude normative (Mangez *et al.*, 2023).

Peu de travaux se sont interrogés sur les mécanismes de la confiance dans le jugement professoral. Pourtant, l'usage continu de la note scolaire doit nous amener à investiguer de plus près ce qui se joue, se rejoue ou se transforme dans l'usage de la note scolaire. La permanence du recours à la note chiffrée nous amène à notre proposition, celle d'interroger la note scolaire comme un « dispositif de confiance » (Karpik, 1996). En effet, faisons l'hypothèse que la note peut jouer un rôle analogue à celui des dispositifs de jugement dans les marchés de la qualité : elle vise à produire un jugement crédible dans un contexte d'incertitude, où les critères d'évaluation ne sont ni totalement objectivables ni universellement partagés. Analytiquement, la littérature différencie la confiance dans les personnes et dans les institutions. Or, pour l'école, cette séparation des processus est difficile à opérationnaliser. Pour pallier cette difficulté, le concept de dispositif de confiance permet, une fois adapté au cadre des institutions, de combiner une analyse de la confiance impersonnelle et personnelle.

Pour comprendre le fonctionnement de la note comme dispositif de confiance, nous proposons une analyse de deux « scènes » (Le Breton, 2012) dans lesquelles elle se déploie : le conseil de classe et l'énonciation du jugement professoral aux élèves. Ces deux situations répondent à des enjeux différents (justification des verdicts institutionnels, mobilisation des élèves sur le travail scolaire) mais mobilisent la note dans le but d'obtenir la confiance des acteur·rice·s. Au travers de ces deux situations et de ces multiples acteur·rice·s, l'enquête permet plus largement d'interroger la confiance des agents dans l'institution scolaire.

Après avoir problématisé la confiance dans l'institution scolaire sur base de la littérature existante et ses limites actuelles, nous montrerons, à travers une analyse de matériaux ethnographique, les différentes configurations dans lesquelles la note fonctionne ou non comme dispositif de confiance. Cette analyse montrera les trois configurations idéales typiques du fonctionnement de la note comme un dispositif de confiance et les logi-

ques sociales qui sous-tendent celles-ci. La discussion sera l'occasion de revenir sur les particularités de l'institution scolaire lorsqu'elle est analysée sous l'angle de la confiance.

II. Cadrage théorique

Les approches de Simmel (2010) et Parsons (2005) font de la confiance un mécanisme de réduction de l'incertitude, mais posent aussi que les individus savent ce que font les institutions et que les normes auxquelles elles s'adosent sont des référents communs partagés. La confiance n'est plus seulement un mécanisme de réduction de l'incertitude, mais un dispositif de réduction de la complexité sociale : elle permet de suspendre le doute et de rendre l'action possible dans un environnement où les contingences sont infinies (Luhmann, 2001). Dans la seconde modernité, la confiance se déploie dans un environnement marqué par la mutation des ordres normatifs et la mise en concurrence d'une pluralité de normes. Les systèmes éducatifs, politiques et économiques ne reposent plus sur un cadre normatif unique et stable, mais sur des référentiels multiples, souvent contradictoires, qui coexistent et s'affrontent (Ball, 1998). Cette pluralité fragilise la capacité des institutions éducatives à incarner des repères incontestés et rend la confiance plus contingente et négociée (De Munck/Verhoeven, 1997). Ce contexte réduit la force explicative des valeurs et des normes : celles-ci ne sont plus des évidences partagées, mais doivent faire l'objet de bricolage locaux et situés pour construire le sens des situations face à une pluralité de définitions du monde (LeTendre, 2023). Ainsi, la confiance permet aux individus d'agir dans des contextes où les normes ne sont ni totalement explicites ni universellement partagées. Elle implique un risque, car les informations disponibles sont toujours partielles. La confiance est donc un pari, un acte de foi rationnellement motivé, mais jamais totalement assuré (Simmel, 2010 ; Nooteboom, 2006). Cela implique que, « pour que la confiance ne soit pas aveugle [...] le public ne renonce pas à être informé et à exercer son jugement » (Quéré, 2005 :207). Il y a ainsi un enjeu de publicité des actes objets de délégation.

Or, il faut distinguer entre deux niveaux et types de confiance, car

les mécanismes de la confiance interpersonnelle (expérience directe, connaissance personnelle, réputation dans un milieu, etc.) [...] ne peuvent pas être opératoires dans le champ des institutions (Quéré, 2005 :215).

Malgré l'affaiblissement des cadres normatifs partagés, les institutions, en définissant un cadre d'action commun, les institutions participent à construire des significations partagées suffisamment fortes pour créer la confiance dans le fait que les autres les partagent.

Louis Quéré (2024) qualifie cette confiance rendue implicite de *reliance*. Cette forme de confiance repose sur des habitudes d'interaction, des routines institutionnelles et des attentes partagées. Ainsi, les élèves ne font

pas confiance à un·e enseignant·e isolé·e, mais à une figure professionnelle inscrite dans un cadre institutionnel et son appareillage qui sous-tendent des pratiques socialement instituées. De la même manière, ce n'est pas « le médecin isolé qui est digne de confiance ni l'institution médicale en général » (Quéré, 2024 :59). En ce sens, faire confiance est moins un engagement interpersonnel qu'une disposition. Elle permet aux acteur·rice·s de fonctionner sans remettre en cause à chaque instant la légitimité des pratiques scolaires et constitue un socle de stabilité dans un environnement incertain.

Néanmoins, force est de constater que cette *reliance* n'est pas le seul mode de rapport aux institutions que l'on trouve dans le champ scolaire (Quéré, 2024). Certes, les élèves n'ont pas le choix d'être à l'école (Fumat, 1997), mais leur engagement dans la relation pédagogique n'est pas garanti. De même, les enseignant·e·s doivent évaluer des élèves de manière collective ce qui implique la nécessité d'une confiance mutuelle. La confiance comme posture active d'engagement dans la relation devient alors un mécanisme central pour permettre à l'institution de fonctionner. Pour assurer celle-ci, les institutions se reposent sur des « dispositifs de confiance » (Karpik, 1996). Ces dispositifs visent à « nous informer, [...] garantir la fiabilité des informations et [...] nous assurer de la crédibilité des engagements des institutions » (Quéré, 2005 :207). À l'inverse, la confiance peut être mise à mal lorsque les pratiques sont perçues comme incohérentes ou injustes.

Dès lors qu'il s'agit de comprendre les mécanismes de la confiance dans l'école des enseignant·e·s et des élèves, celle-ci se révèle être une institution particulière. D'abord, parce qu'au contraire d'autres institutions comme le gouvernement, la justice ou les banques, les élèves et les enseignant·e·s sont au cœur de celle-ci et pour un temps considérable de leur existence. Si le citoyen n'a pas de moyen d'observer directement le travail de son gouvernement, les élèves, par exemple, ont loisir d'observer, durant un temps considérable de leur vie, une partie du travail des agents de l'institution scolaire. L'impossibilité de la publicité de l'action institutionnelle (Quéré, 2005) s'applique difficilement dans le cadre scolaire. La distinction analytique entre confiance personnelle et institutionnelle est difficile à établir et cela en fait une grille d'analyse empirique peu opérante tant les deux sont interreliées.

Ensuite, la confiance dans l'institution scolaire est fondamentalement dotée d'une dimension pratique, de l'ordre de l'engagement. Si avoir confiance dans la justice pour agir de manière juste et vraie relève d'une délégation (s'abstenir de se faire justice soit même), la confiance dans l'école implique également un engagement. La relation pédagogique repose sur un accord implicite ou explicite qui engage les deux parties et vise à créer un cadre normatif et interactionnel (Dargère, 2016). Le modelage des élèves par l'enseignant·e – c'est-à-dire l'influence exercée par ses attitudes, ses comportements et ses normes – ne peut fonctionner que si les élèves acceptent d'entrer dans cette relation. L'engagement des élèves est alors

une réponse active à ces attentes : il ne s'agit pas d'une simple conformité, mais d'un choix sous risque, car l'élève parie sur la fiabilité du système et de l'enseignant·e (Jalava, 2003). En ceci, la question de la confiance institutionnelle devrait être posée différemment lorsqu'il s'agit « d'institutions transformatrices » (Dubet, 2002) qui ont une fonction normative et identitaire, visant à agir sur le rapport au monde des individus.

Chez Karpik (1996), les dispositifs de confiance permettent aux acteur·rice·s de s'orienter dans des univers où la qualité des biens ou des services ne peut être évaluée par le seul prix. Ces dispositifs peuvent être impersonnels (labels, classements, guides) ou personnels (réseaux de recommandation, réputation). Transposés au champ des institutions, ces dispositifs visent à garantir aux citoyens que celles-ci incarnent les valeurs de vérité et de justice au service du bien commun (Quéré, 2005). Dans l'école, Maroy établit qu'ils visent

d'une part, [à] rassurer sur les risques d'opacité, de manque de transparence sur le type de « service offert » (du point de vue de la qualité effective d'une école ou d'un enseignant), d'autre part, [à] les rassurer sur le risque d'opportunisme de la part des prestataires, c'est-à-dire des professionnels (les profs) qui pourraient être tentés de privilégier leurs intérêts au détriment de ceux du client (l'élève ou ses parents), dans la délivrance du service (2014 :4).

Dans le cadre du jugement professoral, l'institution et ses agents s'appuient donc sur la note comme un indicateur codifié destiné à garantir la « plausibilité morale » (Offe, cité par Quéré, 2005) de ce jugement, comme manière de « façonner la crédibilité » (Karpik, 1996 :529) du choix opéré par les équipes éducatives (Alm/Colnerud, 2015 ; Syverud/Prøitz, 2025). Dans les conseils de classe, par exemple, les enseignant·e·s doivent prendre une décision collégiale. Comment, alors que chacun·e est seul·e dans sa classe, et attribue seul·e des points aux élèves, avoir confiance dans le jugement sur l'élève que chacun·e produit (Grisay, 1984 ; Perrenoud, 1992) ? Pour paraphraser Lucien Karpik, « quelles sont les formes concrètes de la confiance qui permettent, malgré l'incertitude » (1996 :527), de convertir des notations singulières d'enseignant·e·s en preuves suffisamment solides pour que les équipes éducatives construisent un jugement crédible de l'élève et, prennent des décisions de fin d'année qui le sont tout autant aux yeux de ces mêmes acteur·rice·s, ainsi que des collègues qui auront les élèves les années suivantes (Darmon, 2012 ; Garcia, 2015) ?

Ce processus donne à se constituer dans la situation, dans l'interaction entre l'enseignant·e, l'élève (et son parcours de vie) et dans un contexte particulier, un espace situé du système scolaire. Quels sont les pratiques, normes et types de relations entre acteur·rice·s qui permettent à la note de fonctionner comme un dispositif de confiance ? C'est cette articulation que nous proposons d'explorer dans la suite de cet article.

III. Méthodologie et écriture à quatre mains

Les matériaux mobilisés pour cette analyse sont issus de deux recherches en cours reposant sur des méthodes ethnographiques similaires. Le croisement de données d'ethnographie en classe et en conseil de classe, d'entretiens auprès des élèves et des enseignant·e·s, a constitué un matériau riche permettant une triangulation qui rend compte de la confiance des différent·e·s acteur·rice·s scolaires dans la note.

Maxime Michiels [MM] mène une enquête portant sur la socialisation politique des élèves de l'enseignement secondaire en lien avec leur expérience scolaire. Les données exploitées pour cet article sont issues des observations de la vie scolaire, et de deux séries d'entretiens semi-directifs menés à un an d'intervalle avec des élèves de 3^e (n=15) d'une école d'enseignement général à l'ISE élevé. Les élèves ont été amenés à parler de leur expérience scolaire dans ses dimensions multiples (résultats, amitiés et inimitiés, rapport à l'école, conception de la réussite scolaire, rapports aux règles de vie scolaire, rapports aux enseignant·e·s, etc.). Ce matériau a fait l'objet d'une analyse thématique pour identifier les usages que font les élèves des notes et plus largement des catégorisations scolaires pour se juger eux-mêmes et entre élèves.

Caroline de Pascale [CDP] mène une enquête sur les expériences différenciées du redoublement auprès d'élèves inscrits en 3^e année de l'enseignement secondaire. Cette enquête croise deux terrains. Le premier, consiste en l'observation (200h) de conseil de classe entre juin 2022 et décembre 2023, des entretiens avec des élèves (n=15) et avec leurs enseignant·e·s (n=12). Ce premier terrain se situe dans deux écoles d'un même espace local d'interdépendance : les écoles A (enseignement général, ISE élevé) et B (enseignement technique et professionnel, ISE moyen). Cette méthodologie a été répétée dans un second terrain : les écoles C (enseignement général, ISE moyen) et D (enseignement technique et professionnel, ISE faible). Sur place ont été menées des observations (200h) de conseils de classe, des entretiens avec des élèves (n=12) et leurs enseignant·e·s (n=19). Les entretiens avec enseignant·e·s visaient à ce qu'ils/elles décrivent les élèves redoublant·e·s présent·e·s dans leurs classes et donnent un pronostic sur la suite de leur année scolaire. Les entretiens menés avec les élèves redoublant·e·s avaient pour objectifs de recueillir des éléments biographiques relatifs à la situation familiale et au parcours scolaires, mais aussi de traiter des objectifs scolaires, des rôles scolaires adoptés, des procédés d'études à domicile, des comportements adoptés en classe, et des relations aux pairs ainsi qu'aux professeurs.

Le projet de cet article est d'investiguer les situations dans lesquelles la note scolaire peut opérer comme un dispositif de confiance. Les deux matériaux collectés ont fait l'objet d'un recodage commun au regard de la problématique formulée et des thèmes identifiés dans la revue de littérature. À travers cette analyse, nous montrons les logiques sociales en cause dans la variation du fonctionnement de la note, l'amenant, tantôt à fonc-

tionner comme un dispositif de confiance impersonnel, personnel où à ne pas fonctionner comme tel.

IV. Résultats : les configurations de la confiance

A. Reliance sur des dispositifs impersonnels

Si la note reste aussi centrale dans l'institution scolaire, c'est parce que pour une partie des enseignant·e·s, elle constitue bel et bien un dispositif de confiance impersonnel : elle permet de classer les élèves en fonction de leurs performances et donne des informations que ces personnes jugent fiables pour estimer leurs caractéristiques intellectuelles et évaluer leur travail scolaire.

Au niveau des établissements, la note comme dispositif de confiance impersonnel se traduit par l'existence de listes « vertes » d'élèves (école C), de situations « feu vert » (école A) ou simplement d'élèves écartés des conseils de classe d'octobre ou d'avril (école B et D), voire encore du regroupement de ces élèves dans des sessions spécifiquement dédiées, et conçues pour les passer en revue très rapidement (école C).

En conseil de classe, ces évidences se manifestent lors des cas consensuels, lorsque les résultats sont incontestablement bons aux yeux de l'équipe (« on n'a rien à dire ! »). Cela se produit généralement lorsque les points sont au-delà de 11 ou 12/20. Ce seuil à partir duquel un résultat devient une source indubitable d'information varie cependant au regard de la filière (générale, technique ou professionnelle), de la réputation de l'option (sa difficulté, son élitisme), ou encore de l'estimation du niveau scolaire de la classe. Ce dispositif de confiance s'inscrit donc dans un contexte situé.

Notons que pour certains cas d'élèves aux résultats faibles, le consensus peut aussi exister. Les directions d'école préremplissent les attestations de redoublement, afin d'éviter que cette charge administrative ne retarde les conseils de classe. En conseil de classe, ces cas font l'objet d'interprétations convergentes des résultats, le cumul de « mauvaises notes » renforçant l'effet explicatif de la note, comme en témoigne cette observation menée en juin 2022 au Lycée A (CDP) :

La professeure de sciences intervient : « Hé bien en science ce n'est pas bon. Comme tout. Évidemment, comme vous pouvez le voir dans les chiffres, c'est 12/40 pour la partie "connaître", 20/50 pour la partie "appliquer" et 6/10 pour la partie "transférer". Ce qui est quand même entre guillemets le plus compliqué puisqu'il faut faire preuve de réflexion et de compréhension de la situation nouvelle. Donc voilà je pense qu'il a laissé tomber les bras assez rapidement puisqu'il est en échec toute l'année ». Le professeur de mathématique prend à son tour la parole : « J'ai pas grand-chose à dire, l'examen est quasi blanc ». L'enseignant qui est titulaire de la classe prend alors la parole pour demander s'il y a d'autres remarques à

faire, la professeure de néerlandais lui indique « Oui ben c'est insuffisant toute l'année, à l'examen il me rate 3 compétences sur 4. Aucune motivation, aucun intérêt, il y a pas grand-chose pour le motiver. Voilà. Y'a pas de travail il est jamais venu au rattrapage, il est jamais venu aux questions, il a pas l'air de stresser beaucoup ». Le silence se fait rapidement dans la salle de classe, personne n'intervient, le titulaire conclut finalement « bon, ben ce sera simplement un modèle C », l'élève redoublera son année.

La note agit ici comme dispositif de confiance au travers de l'examen des résultats obtenus dans diverses parties des copies et selon les disciplines. Les questions relatives au « transfert » des connaissances semblent donner des indications relatives aux capacités intellectuelles des élèves, tandis que les questions de mémorisation informent sur l'engagement dans le travail scolaire quotidien. C'est ce qui est observé au niveau de l'appréciation de la copie : l'examen « quasi-blanc » vient corroborer les informations apportées par un 12/40 dans « la partie connaître » et rapportées par l'enseignante de science.

En ce qui concerne les élèves, pour une partie d'entre eux, la confiance dans la note scolaire est forte et nourrit le portrait scolaire qui est esquissé d'elles ou d'eux par les équipes éducatives. Ces élèves, qui adhèrent globalement à l'institution scolaire, ont tendance à faire confiance à celle-ci pour les juger de manière juste et vraie, comme si elles n'étaient que le reflet de leur performance et étaient cohérentes avec le portrait moral qui est fait d'elles ou eux.

Théa (3^e générale) : J'aime bien avoir des beaux points et pas être pété à toutes les interros, et aussi comprendre un minimum ce que le prof dit et pas m'ennuyer juste pendant les 7 heures de cours. » [...] [Cette école] est quand même connue pour être une école assez poussée, enfin, la preuve, c'est quand même, en 1^{re}, il y a 7 classes, en 6^e, il y a plus que trois classes. Donc, enfin, c'est quand même une école où, ben, tu bosses ou tu te fais un peu, enfin, ou alors tu pars ou tu doubles, mais c'est pas non plus une école où tu vas rien faire de toute ta scolarité, quoi. [...] Par exemple, [Anaïs], du coup, elle a plus de difficultés que nous, mais elle travaille, et, bah, elle réussit quand même bien, enfin, elle a des beaux points et tout. Tandis que, bah, il y a d'autres élèves qui ont des difficultés et qui font rien, enfin, ils essayent pas de comprendre ni rien, et donc ça, je suis vraiment là, mais, enfin, qu'est-ce que vous attendez, quoi.

Les extraits de l'entretien mené avec Théa en février 2024 montrent une confiance importante dans l'institution scolaire et ses verdicts, elle explicite la cohérence existant à ses yeux entre comportement de l'élève et résultats scolaires obtenus. Pour les élèves qui font confiance au jugement professoral, l'institution scolaire, en évaluant, ne ferait que constater le fruit de comportements plus ou moins scolaires en les sanctionnant par la réussite ou l'échec. La note leur apparaît comme un « équivalent travail », le résultat de l'effort fourni (Barrère, 1997). Ce deuxième point est plus

étonnant dans la mesure où certains élèves se décrivent comme réussissant sans avoir à fournir un travail conséquent : « Moi, je travaille pas énormément, mais ça va, je m'en sors bien » (Paolo). À ce sujet, la socialisation scolaire invite à déterminer le statut des élèves à partir des difficultés ou facilités supposées innées, mais exploitées ou compensées par le travail. Certains élèves indiquent d'ailleurs que s'ils n'avaient pas ces facilités, ils devraient fournir davantage d'effort : « Mais bon, après, si mon système, il marche pas, ben, je devrais plus travailler » (Paolo).

Un élément rassemble ces situations : l'ajustement des acteur·rice·s à leur rôle social. Les enseignant·e·s sont tous·tes estimé·e·s compétent·e·s et leurs notes ainsi que leurs interprétations ne sont jamais questionnées. De manière similaire, les points attribués aux élèves dont les attitudes sont proches de la norme scolaire sont rarement source d'interrogation. Les équipes se rejoignent autour des descriptions d'élèves « travailleur·euse·s », « motivé·e·s », « scolaires » et/ou « brillant·e·s ». Ces portraits et les résultats obtenus se justifient mutuellement. Rien ne « jure » dans la situation et les différentes informations concordent autour d'un portrait moral univoque. Dans certains cas, lorsque la mise en relation de la note avec le comportement de l'élève ne concorde pas, l'incertitude apparaît, ce que nous examinons dans la section suivante dans les situations où la note et le portrait moral sont découplés.

B. Confiance engagée et critique

Si la *reliance* repose sur des situations sociales dont le cadre est clair et les acteur·rice·s bien à leur place, les scènes observées dans les conseils et salles de classe montrent des moments de désajustement. Dès lors, les repères qui doivent guider l'action dans le cadre de l'institution ne suffisent plus et les acteur·rice·s vont développer un rapport critique à la note comme dispositif impersonnel, ce qui va les conduire à personnaliser leur confiance.

Un cas typique de cette configuration de désajustement est celui de l'enseignant·e qui semble trahir la promesse de justice de l'école. Loin de remettre en cause cette valeur, les élèves vont s'appuyer sur ce registre normatif de la justice pour dénoncer l'enseignant·e. Il en va de même lorsque les enseignant·e·s semblent ne pas tenir compte des difficultés scolaires de l'élève. Les élèves mis en échec par l'école, parfois de manière brutale lors d'un passage d'année ou d'un changement d'établissement, s'appuient sur leur socialisation scolaire antérieure pour critiquer une rupture du contrat.

Isadora (3^e générale) : « Par exemple en français la professeure me retire des points je ne sais pas pourquoi, elle fait ça comme ça, même parfois quand c'est juste et donc parfois je rate des interros alors qu'en fait c'est juste. [...] Et un jour j'avais travaillé avec Sarah et Mia j'avais travaillé avec les notes de Sarah on avait travaillé sur les notes de Sarah. Et Sarah avait une bonne note et moi qui avais vu la même chose n'avais pas eu une bonne note. Et sur plusieurs de mes dictées, je dois lui demander "madame pourquoi c'est faux ici" et

qu'après il me fait “ah désolé, c'est parce que je suis fatiguée, c'est une erreur de ma part” alors qu'il y a un moment où sur 5 de mes dictées précédentes il y avait la même chose, il faut quand même se poser des questions ».

Il en va de même pour les enseignant·e·s lorsqu'ils/elles sont confronté·e·s à des notes proches de la moyenne où le doute sur la situation réelle de l'élève est possible. Dans ces situations, la note et le comportement perçu de l'élève ne concordent pas suffisamment pour en forger une interprétation et une prédiction sur la réussite future jugées fiables. Ce qui « jure » dans ces situations, c'est le manque de concordance entre les capacités intellectuelles attribuées à l'élève et la note. La justesse de celle-ci dérive dans ce cas de l'idéologie du don, puisque les élèves jugés « intelligent·e·s » sont présumé·e·s devoir rendre grâce à cet avantage, ne pas le « gâcher », au travers de leur absentéisme par exemple. Cette notion de justesse est proche de l'idéal méritocratique, puisque les élèves « travailleur·euse·s » font l'objet d'une empathie accrue de la part des enseignant·e·s lorsque la note est en deçà de la moyenne.

Remise des bulletins en décembre. Le titulaire de Mia (3^e générale) considère que celle-ci est en difficulté, il a d'ailleurs utilisé le terme « petit oiseau » pour la décrire à MM en salle des profs. Son commentaire oral vient problématiser les points de Mia qui ne donneraient pas le bon signal. « Il va falloir redoubler d'efforts... Le souci, c'est tes résultats. Tu as réussi, on ne peut le nier. Mais c'est pour la suite. Il faudra endurcir tout ça. Il va falloir aller en remédiation et se préparer plus pour la suite ».

Aux yeux des professeurs, l'appréciation d'un manque de fiabilité des points obtenus fait aussi intervenir l'évaluation de la famille. En effet, les enseignant·e·s peuvent suspecter un·e élève d'être aidé·e par ses proches. Une professeure de français du Lycée C sous-entendra en conseil de classe que Kaïs n'a pas réalisé lui-même un important travail de recherche et que ses points sont supérieurs à la réalité de ces capacités, ce qui doit justifier son redoublement : « Le carnet culturel, la maman était à fond derrière ! Mais ça n'ira pas en 4^e ! ». D'autres formes de mise en doute peuvent concerner la parole de l'élève, que l'on ne croira pas quand il/elle rapportera étudier, ou que l'on suspectera de tricher aux évaluations si les points sont jugés « trop bons ».

Cette personnalisation se conjugue à un usage appauvri des dispositifs impersonnels de confiance, dans un contexte de ressources – scientifiques ou informationnelles relatives au travail à domicile – insuffisantes. Notons que toutes ces suspicions qui dégradent le statut moral de l'élève mettent en jeu la fiabilité de l'information contenue dans la note scolaire, mais il est important de noter que ces critiques se fondent sur des registres normatifs propres à l'institution scolaire, comme le travail, l'intelligence, le rôle des familles. De manière semblable, c'est au travers de registres relatifs à l'équité, l'égalité, que la professionnalité des enseignant·e·s est critiquée

par les élèves et sert à personnaliser l'information contenue par la note scolaire.

C. Rupture et désengagement

Il arrive des situations où la note ne signifie rien, où les élèves comme les enseignant·e·s ne s'appuient plus sur elle ni sur les registres normatifs de l'institution. La note n'opère ainsi plus comme dispositif de confiance et ne permet pas d'assurer la confiance dans le jugement professoral. Adviennent alors des situations où les acteur·rice·s agissent en dehors de leur rôle social et modifient le cadrage de la situation (Goffman, 1991).

Certains élèves ont un rapport radicalement incertain au sens de la note scolaire. Lorsque les notes sont inexplicables, elles n'informent plus réellement sur la situation de l'élève, ses capacités ou son travail. L'absence de confiance ou de méfiance envers les notations devient une source d'inquiétude. En effet, lorsque les points sont mauvais ou bons, il est difficile pour ces élèves d'en déterminer une cause, interne ou externe. Ils/elles se sentent impuissant·e·s face au jeu de l'évaluation et finissent par se désengager progressivement de la compétition scolaire.

Clémence (3^e générale) : Ça va. C'est juste que tous mes résultats, ils sont en baisse par rapport à l'année passée. Et je ne sais pas pourquoi. Je ne comprends pas. Alors que je n'ai pas moins d'investissement spécialement.

À l'inverse des élèves qui font confiance dans la note, ceux-ci vont récuser la logique de l'équivalent travail et n'estiment pas que leurs notes sont le reflet de leurs performances réelles. La note ne fonctionne pas comme dispositif de la confiance et le jugement professoral s'en retrouve contesté. Ceci se traduit par la minimisation des registres normatifs produits par l'institution scolaire au profit, notamment, d'éléments explicatifs qui échappent aux enseignant·e·s et qui sont jugés insuffisamment pris en compte (situation familiale, loisir, fatigue, etc.) ou de critères extérieurs à l'école comme la manière de s'habiller, de se maquiller, etc.

Il est des cas où, pour les professeur·e·s également, il est légitime se détacher du sens attaché à la note scolaire. Il s'agit d'abord des élèves dont les situations familiales, médicales ou psychologiques empiètent sur la scolarité. Au regard de « l'impuissance de nos institutions face à un milieu qui est toxique » (école A, juin 2022), les enseignant·e·s plaident pour que certain·e·s ne soient pas perçus à l'aune de leurs résultats scolaires, voire soient promu·es nonobstant des résultats qui habituellement devraient mener au redoublement. Dans d'autres cas, c'est l'absence d'effets des résultats sur les élèves qui produit ce désinvestissement de la note. Il s'agit typiquement de multiredoublant·e·s issu·e·s de filières techniques et professionnelles, mais dont le redoublement répété n'entraîne ni changement d'option ni évolution notable du comportement en classe. Ceci plonge les enseignant·e·s dans une forme d'incertitude sur l'élève, puisque la note et le jugement professoral ne produisent plus les effets qu'ils devraient avoir.

De même, les choix pédagogiques fondés sur les résultats scolaires antérieurs ne produisent pas les effets transformateurs escomptés.

Une autre partie des situations dans lesquelles les professeurs désinvestissent le sens de la note scolaire est relative aux savoirs coupables internes à une profession. C'est-à-dire des savoirs « pour le moins potentiellement embarrassants et dangereux [...] » (Hughes, 1996 :101) voire aux « pratiques inavouables [...] qui ne s'expriment d'ordinaire que dans l'entre soi professionnel » (Foy, 2023 :3). Ces pratiques ont principalement trait à la gestion de l'ordre scolaire et des flux d'élèves. Dans un contexte où le financement des écoles est lié aux nombres d'inscrit·e·s dans chaque niveau et où le renvoi d'élève peut faire perdre des emplois, nous observons des formes d'arrangements dans les points pour gérer les cohortes d'élèves et sanctionner des comportements. Nos observations montrent ainsi des négociations de redoublement qui ont pour but de maintenir un nombre suffisant d'inscriptions. Ces cas ont pour conséquence une inversion du rapport à la note scolaire quittant son usage manifeste au profit de ses fonctions latentes (Merton, 1949).

Un dernier cas relève de formes de mise à distance des registres normatifs déclarés de l'école. C'est particulièrement le cas lorsque les enseignant·e·s désirent sanctionner des élèves lors des conseils de classe sans emprunter les canaux habituels de l'institution scolaire (heures de retenues, rapports, jours de renvoi, etc.). Ces cas de figure mettent alors à jour les possibilités offertes aux enseignant·e·s pour mettre en scène l'échec scolaire, en jouant notamment sur l'interprétation de résultats proches de la moyenne ou sur la réussite d'autres élèves, pour manufacturer un bulletin scolaire qui légitime la sanction qui est désirée.

En juin 2023, les enseignant·e·s semblent se rejoindre sur une décision de redoublement (AOC) pour Énéa qui avait des résultats similaires à Alizée, et dont l'équipe désirait sanctionner un comportement jugé perturbateur. Alors qu'un consensus semblait fait sur une AOC, la professeure de mathématiques prend la parole : « Moi ça m'interpelle par rapport à Alizée, qui fout rien et on donne une AOA [une réussite] ». Alizée, a réussi son année avec des résultats que certain·e·s enseignant·e·s jugent comme pire qu'Énéa. Le directeur réouvre alors le bulletin d'Alizée qui avait été discutée une quinzaine de minutes auparavant. Il le projette au tableau. Les débats sont houleux et mettent en balance les descriptifs du comportement d'Alizée, apprécié par certain·e·s, mais critiquable selon d'autres, et les faibles capacités intellectuelles d'Énéa qui, elles, font consensus. Le directeur tente de trancher l'aparté sur Alizée : « Mais on met un B [un échec dans l'option], et puis c'est tout ! », la directrice adjointe le coupe « Mais y'a pas les points !!! », la professeure d'option embraye « Moi le 4/10 il reflète pas mes points, car elle a eu zéro et zéro ! ». Le directeur lui rétorque : « Il faut changer le commentaire ! Elle n'est pas faite pour la coiffure ? », « Non ! » lui répond-on, il

reprend « Alors il faut changer le commentaire ! ». Le conseil de classe modifie sa décision antérieure pour Alizée : l'élève passe dans l'année supérieure, mais doit changer d'option. Les commentaires des bulletins et les résultats sont modifiés en conséquence. Ces changements faits, le directeur retourne au bulletin d'Énéa et l'équipe décide de son redoublement en arguant de résultats, certes semblables à Alizée, mais d'un comportement jugé perturbateur, que l'équipe désire sanctionner.

Dans cette situation, les notes ne constituent pas un dispositif de confiance. Certains enseignant·e·s vivent un désajustement entre leur perception, leur évaluation de l'élève et les points de leurs collègues. Ces résultats sont alors jugés comme ne représentant plus fidèlement la réalité. Le système normatif de l'institution se fragilise dans cet instant et ne permet pas de juger des situations. Les enseignant·e·s doivent régler leur désaccord sur le mode du rapport de force et le chef d'établissement contribue à ce dernier en se plaçant comme arbitre à plusieurs étapes des discussions. C'est dans ce contexte qu'une décision précédente, qui apparaissait auparavant ajustée aux notes obtenues, est revue pour légitimer la décision et en constituer une forme de jurisprudence.

Les ruptures de confiance présentées dans cette section sont le résultat d'expériences pratiques qui contredisent le fonctionnement déclaré de l'institution. Ces contradictions créent une incertitude sur le sens des situations vécues dans l'école et poussent à s'appuyer sur des registres normatifs concurrents. Ici, la critique vise moins à réaffirmer les valeurs de l'institution qu'à en proposer d'autres. Ces désinvestissements ne peuvent se faire de manière complète (sauf en cas de sortie de l'institution), car les acteur·rice·s doivent continuer à maintenir une forme d'engagement pratique dans les situations. Pour les élèves, le caractère plus répété et cohérent des expériences de contradictions installe durablement cet état de flottement entre présence et apathie. Pour les enseignant·e·s, le fait de passer de cas d'élève où la note opère, à d'autres où elle laisse dans le flou, confine à d'importants efforts de mise en cohérence cognitive, frôlant parfois la dissociation totale d'une situation à une autre.

V. Discussion et conclusion

A. Un continuum de postures de confiance dans le jugement professoral

Les usages de la note scolaire observés dans les deux terrains ethnographiques permettent de revisiter la manière dont celle-ci fonctionne – ou échoue à fonctionner – comme un dispositif de confiance dans le jugement professoral. La note apparaît comme un artefact social, interprété, négocié et parfois contesté, dont la légitimité dépend de pratiques situées d'interprétation, de justification et de reconnaissance. Elle est investie de fonctions plurielles : outil de régulation entre enseignant·e·s, signal adressé

aux élèves, support de justification en conseil de classe, levier de reconnaissance ou de stigmatisation.

Comme présenté dans la figure 1, nos matériaux ethnographiques font apparaître un continuum de rapport de confiance à l'institution, allant de l'engagement routinisé au désengagement dont l'exit de l'institution semble constituer l'horizon, continuum dans lequel la confiance dans la note varie. Dans une première configuration, la note tient sa force de sa routinisation, et du caractère implicite de sa fiabilité. Elle sert d'outil d'objectivation, de classement et d'alignement des jugements, notamment dans les cas consensuels (élèves « au-dessus » ou « au-dessous » de seuils localement stabilisés autour de 11-12/20). En substance, elle est un impensé qui ne pose pas de problème tant que tout concorde. Cette *reliance* s'enracine dans un contexte où les acteur·rice·s apparaissent ajusté·e·s à leurs rôles : perception d'enseignant·e·s compétent·e·s et d'élèves dont les résultats et le portrait moral concordent.

Il arrive des moments où cette norme institutionnelle ne tient plus. C'est notamment le cas lorsque les enseignant·e·s font des commentaires inexacts (« tu n'as pas travaillé ») ou portant sur des éléments jugés illégitimes, car hors de la sphère scolaire (« tu préfères t'apprêter pour venir à l'école que travailler »). C'est notamment ce que Bautier et Rayou (2009) démontrent lorsque l'explication apportée à la note scolaire par les enseignant·e·s omet l'explication cognitive pour se fonder sur le comportement. Lorsque la concordance entre note et portrait de l'élève se fissure (notes proches de la moyenne, soupçons d'erreur, d'arbitraire ou d'injustice), la confiance se personnalise. Les enseignant·e·s et les élèves mobilisent des registres moraux (justice, équité, mérite), des imputations causales (travail, « don », aide familiale), et des arguments situés pour justifier ou contester la valeur informative des notes. Dans les conseils de classe, la note devient l'objet d'un travail d'exégèse : elle est défendue, nuancée, ou réinterprétée au prisme des capacités supposées, de l'effort perçu, des trajectoires et des risques d'orientation. Côté élèves, les critiques s'adossent à une grammaire scolaire internalisée : l'enseignant·e est interpellé·e au nom même des valeurs proclamées par l'institution (équité, transparence), et la confiance se déplace de l'impersonnel vers le personnel.

Enfin, certaines situations voient la note perdre son sens. Pour des élèves, les variations de résultats deviennent inexplicables ou imputables à des facteurs externes, entamant leur croyance dans l'utilité du « jeu scolaire » et favorisant le désengagement. Côté enseignant·e·s, la note est relativisée au nom de considérations extra-scolaires (santé, contexte familial), ou instrumentalisée dans des arrangements visant la gestion de l'ordre ou des flux d'élèves, ce qui revient à privilégier des fonctions latentes de la notation sur ses fonctions manifestes (Merton, 1949). Dans ces scènes, la note n'assure plus la réduction de l'incertitude attendue ; elle devient un objet de controverses, de cadrages concurrents (Goffman, 1991) et de révisions *in situ* des décisions. Les conséquences de cette perte de confiance dans le cadrage par l'institution peuvent aller jusqu'à la sortie

complète de la relation quand l'expérience de rupture devient trop importante.

La note peut réduire l'incertitude, mais à condition d'être enchâssée dans un faisceau de pratiques, de situations sociales et d'acteur·rice·s : explicitation des critères, calibrage des attentes, cohérence inter enseignant·e·s, alignement entre rôle moral attribué à l'élève et lecture des résultats. À défaut, elle génère de l'incertitude, voire de la défiance. La note apparaît ainsi comme un dispositif de confiance conditionnel, dont l'efficacité dépend des configurations de l'expérience. Les professeur·e·s ou élèves ne considèrent pas que la note contient une information suffisante en tant que telle. C'est la mise en relation de celle-ci avec le comportement perçu des élèves et des enseignant·e·s qui fait émerger des configurations amenant à faire confiance ou à se méfier.

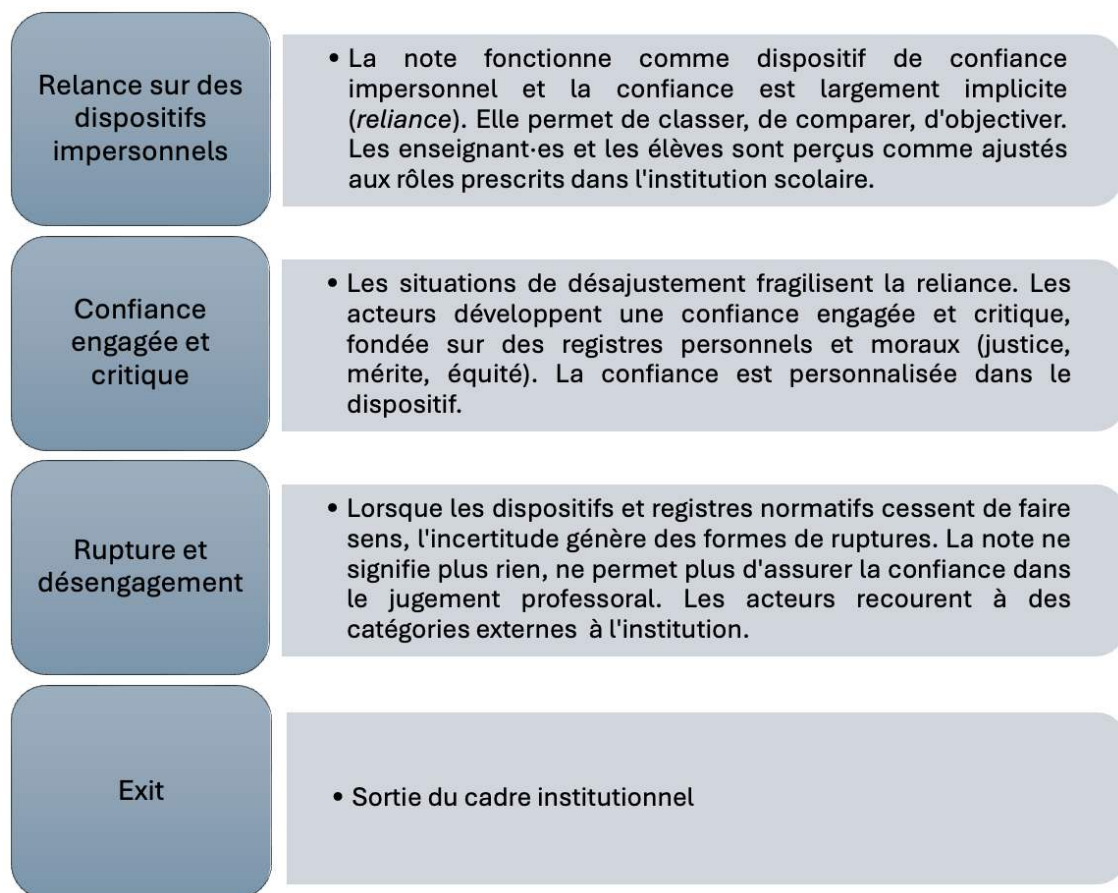


Figure 1 : Les configurations de la confiance dans la note scolaire.

B. L'école, une institution particulière

Ces résultats sont éclairants pour comprendre ce qui différencie l'école d'autres arènes institutionnelles où l'action reste opaque au regard profane. L'école met durablement en présence élèves et enseignant·e·s : la nature de cette relation rend la distinction analytique stricte entre confiance « dans l'institution » et confiance « dans la personne » peu opérante. Nos observations montrent au contraire un enchevêtrement : la validité de la note comme dispositif impersonnel dépend des garanties person-

nelles mobilisées par les agents (cohérence des pratiques, équité perçue, maîtrise des normes locales), tandis que la confiance interpersonnelle est adossée au cadre et aux routines de l'institution. Comme la scolarité s'apparente à un « itinéraire moral » (Goffman, 1968) qui transforme l'identité de l'individu autant que le sens qu'il accorde à son statut et à celui de l'institution, les approches institutionnelles portant sur l'école pourraient s'attacher à examiner les dimensions biographiques du rapport à l'institution scolaire.

Sur ce point, la notion de « dispositif de confiance » s'avère heuristique à condition de l'adapter au cas scolaire. À l'école, la note n'est pas un label exogène : elle est co-produite localement et requiert souvent un travail de justification intersubjectif (entre pairs, devant élèves et parents) pour atteindre une « plausibilité morale » (Offe, cité par Quéré, 2005). Le conseil de classe apparaît, ce faisant, comme un temps structurel de justification où la croyance dans la compétence et la probité des collègues est mise à l'épreuve (Shapin, 2014), et où la confiance circule par délégation surveillée (Karpik, 2013).

De surcroît, replacer l'analyse dans la perspective des « institutions transformatrices » (Dubet, 2002) souligne la dimension active de la confiance : apprendre implique d'entrer dans une relation de modelage (attentes, normes, évaluations) et de s'y exposer. La confiance scolaire est un pari sous risque : elle suppose l'acceptation d'évènement dont l'issue n'est ni totalement objectivable ni entièrement prédictible. Lorsque les dispositifs (notes, rituels, règles) cessent d'apparaître comme des garants de justice, les acteur·rice·s peuvent activer des répertoires de voix, de loyauté, d'apathie ou d'exit (Hirschman, 1970 ; Bajoit, 1988), et la relation de confiance peut basculer vers la contestation ou le désengagement.

Enfin, une prolongation de ce travail pourrait être de considérer la spécificité de la confiance dans l'institution scolaire en considérant les spécificités des bénéficiaires de l'institution. À la différence des autres institutions, l'école est majoritairement fréquentée par des mineur·e·s. D'une part, parce que la jeunesse comme âge social implique une minorité de fait et de droit, notamment dans leur relation à l'état. D'autre part, la jeunesse est marquée par des étapes et des phases d'autonomisations par rapport aux institutions (Singly, 2010) tout en étant pris dans des expériences qui participent à leur socialisation dans ces mêmes institutions (Darmon, 2016). Ainsi, la compréhension renouvelée des mécanismes de la confiance du point de vue de l'institution scolaire que nous proposons demanderait à être couplée à une attention à l'âge social des élèves en son sein.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALM F., COLNERUD G.,
 2015 "Teachers' Experiences of Unfair Grading", *Educational Assessment*, 20, pp.132-150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P.,
 1975 "Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs : influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaire", *International Journal of Psychology*, 10(2), pp.135-145, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00207597508247327>.
- BAJOIT G.,
 1988 "Exit, voice, loyalty... And apathy. Les réactions individuelles au mécontentement", *Revue française de sociologie*, 29(2), pp.325-345, <https://doi.org/10.2307/3321910>.
- BALL S. J.,
 1998 "Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy", *Comparative Education*, 34(2), pp.119-130, <https://doi.org/10.1080/03050069828225>.
- BARRÈRE A.,
 1997 "Le travail scolaire au lycée. Du discours de l'institution à l'expérience des élèves", *Sociologie du Travail*, 39(1), pp.19-38.
 2005 "Les épreuves subjectives du travail à l'école", in CARADEC V., MARTUCELLI D. (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp.277-293.
- BAUTIER É., RAYOU P.,
 2009 *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BIESTA G.,
 2009 "Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), pp.33-46, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- BOURDIEU P.,
 1987 *Choses dites*, Paris, Les éditions de minuits.
- BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. de,
 1975 "Les catégories de l'entendement professoral. Actes de la recherche en sciences sociales", Vol.1, n°3, pp.68-93, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_3_3413.
- DARGERÉ V.,
 2016 "Chapitre 8. La confiance comme vecteur de la relation pédagogique. Formes et processus :de la légitimation à la coopération, in DELAYE R., LARDELLIER P. (dir.), *La confiance*, Caen, EMS Éditions, pp.153-166, <https://doi.org/10.3917/ems.delay.2016.01.0153>.
- DARMON M.,
 2012 "Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires", *Sociétés contemporaines*, n°86(2), pp.5-29, <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/soco.086.0005>.
 2016 *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition.

DE MUNCK J., VERHOEVEN M.,

1997 *Les mutations du rapport à la norme Un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

DUBET F.,

2002 *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

DURU-BELLAT M., FARGES G., VAN ZANTEN A.,

2022 "Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles", in IDEM, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 6^{ème} édition, pp. 201-229, <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2022.01.0201>.

DURU-BELLAT M., TENRET É.,

2009 "L'emprise de la méritocratie scolaire : Quelle légitimité ?", *Revue française de sociologie*, 50(2), pp.229-258, <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>.

FOY L.,

2023 "Des pratiques inavouables : la gestion du désordre scolaire dans les écoles de la grande pauvreté", *Champ pénal*, 29, <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/champpenal.14625>.

FUMAT Y.,

1997 "Contraintes, conflits, violences à l'école", *Revue française de pédagogie*, 118(1), pp.61-70, <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1176>.

GARCIA A.,

2015 "Bulletins de notes et conseils de classe : des évaluations très scolaires", *Penser l'éducation*, 37, pp.71-99.

GLEVAREC, H.,

2019 "Le jugement professoral. Jugement de classe, jugement scolaire et théorie du « capital culturel ». Retour sur « les catégories de l'entendement professoral » (Bourdieu et de Saint Martin, 1975)", *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 142(1), pp.32-56, <https://doi.org/10.1177/0759106319834664>.

GOFFMAN E.,

1968 *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit (Le Sens Commun) [1961].

1991 *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit (Le Sens Commun).

GRISAY A.,

1984 "Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire", *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 19(5), pp.29-42, <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/ART11.pdf>.

GROOTAERS D.,

2014 *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*, Bruxelles, Le Grain ASBL.

HIRSCHMAN A. O.,

1970 *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge, Harvard university press, 7th print.

HUGHES E. C.,

1996 *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociale.

- JALAVA J.,
 2003 "From Norms to Trust: The Luhmannian Connections between Trust and System", *European Journal of Social Theory*, 6(2), pp.173-190, <https://doi.org/10.1177/1368431003006002002>.
- KARPIK L.,
 1996 "Dispositifs de confiance et engagements crédibles", *Sociologie du travail*, 38(4), pp. 527-550, <https://doi.org/10.3406/sotra.1996.2284>.
 2013 "Réalité marchande et réputation", *Communications*, 93(2), pp.121-129, <https://doi.org/10.3917/commu.093.0121>.
- LE BRETON D.,
 2012 "2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme", in IDEM, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, p.45-98, <https://shs.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679-page-45?lang=fr>.
- LETENDRE G. K.,
 2023 "Globalization, Cultural Logics, and the Teaching Profession", in MATTEI P., DUMAY X., MANGEZ E., BEHREND J. (eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization*, New York, Oxford University Press, p.170-190, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.32>.
- LUHMANN N.
 2001 "Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives", *Réseaux*, 108(4), pp.15-35.
- LUNDAHL C., HULTÉN M., TVEIT S.,
 2017 "The power of teacher-assigned grades in outcome-based education", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), pp.56-66.
- MANGEZ E., CATTONAR B.,
 2009 "A quoi servent les enquêtes PISA ? Réflexions sur le cas de la Belgique francophone", *Sciences de la société*, 79, pp.29-41.
- MANGEZ E., DRAELANTS H., DUMAY X., VERHOEVEN M.,
 2023 *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MAROY C.,
 2014 "La confiance sous contrôle. Le professionnalisme enseignant face aux nouvelles régulations", MAULINI O., GATHER THURLER M., *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Paris, Cahiers pédagogiques & ESF Éditeur, pp.208-214.
- MERLE P.,
 1996 *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, Presses Universitaires de France.
 2012 "14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?", *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), pp.218-230, <https://doi.org/10.3917/rce.012.0218>.
 2022 "Les pratiques d'évaluation scolaire au service de l'équité et de l'efficacité", *Germinal*, n°5(2), pp.250-263, <https://doi.org/10.3917/ger.005.0250>.
- NOOTEBOOM B.,
 2006 "Apprendre à faire confiance", in OGIEN A., QUÉRÉ L. (Eds.), *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Économica, pp.63-85.

PARSONS T.,

2005 *The Social System*, London, Routledge.

PERRENOUD P.,

1992 “La triple fabrication de l'échec scolaire”, in PIERREHUMBERT B. (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, pp.85-102, Paris, Delachaux et Niestlé.

PORTER T.,

2017 *La confiance dans les chiffres*, Paris, Les Belles Lettres.

QUÉRÉ L.,

2005 “Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public”, *Réseaux*, 132(4), pp.185-217.

2024 *Avoir confiance*, Paris, PUF.

SHAPIN S.,

2014 *Une histoire sociale de la vérité. Science et mondanité dans l'Angleterre du XVII^e siècle*, Paris, La Découverte.

SIMMEL G.,

2010 *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*, Paris, Presses Universitaires de France.

SINGLY F. de,

2010 “Jeunesse et pouvoir sur soi”, *Agora débats/jeunesses*, 56(3), pp.25-33,
<https://doi.org/10.3917/agora.056.0025>

SYVERUD M. S., PRØITZ T. S.,

2025 “Co-assessment at the boundary: judges and advocates grading students' performances in oral exams”, *Education Inquiry*, pp.1-19,
<https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2472494>.

VOLANTE L.,

2023 “The PISA Pendulum: Political Discourse and Education Reform in the Age of Global Reference Societies”, in MATTEI P., DUMAY X., MANGEZ E., BENHREND J. (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization*, Oxford, Oxford University Press. pp.539-553.

WESTPHAL A., HOFERICHTER C. J., VOCK M.,

2025 “What does it take for students to value grades for oral participation? Transparency is key”, *Frontiers in Education*, 10:1522695,
doi : 10.3389/educ.2025.1522695.

ZANGA G., DE GIOANNIS E.,

2023 “Discrimination in grading: A scoping review of studies on teachers' discrimination in school”, *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101284.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101284>.

Résumé structuré

Présentation : Malgré les nombreuses critiques sociologiques adressées à la note chiffrée, celle-ci demeure centrale dans l'institution scolaire et dans la construction du jugement professoral. L'article interroge cette persistance en analysant la note non comme un simple indicateur de performance, mais comme un dispositif de confiance permettant de produire des jugements crédibles sur les élèves dans un contexte d'incertitude normative. Il montre que la note ne fonctionne jamais seule : elle est systématiquement interprétée, commentée et articulée à des jugements sur les attitudes, les capacités et les trajectoires des élèves. L'enjeu est alors de comprendre dans quelles conditions la note permet – ou échoue – à soutenir la confiance dans le jugement professoral, tant du point de vue des enseignant·e·s que des élèves.

Théorie : L'analyse s'inscrit dans les travaux sociologiques sur la confiance institutionnelle et mobilise principalement les concepts de dispositif de confiance (Karpik) et de *reliance* (Quéré). L'article s'éloigne d'une conception strictement impersonnelle de la confiance pour montrer que, dans l'école, celle-ci repose sur un enchevêtrement de dimensions institutionnelles et interpersonnelles. La note est envisagée comme un instrument de réduction de l'incertitude dans un contexte où les normes d'évaluation sont multiples, parfois contradictoires, et rarement totalement explicitées. L'article met ainsi en évidence la fragilité de la distinction entre confiance dans l'institution et confiance dans les personnes, et propose de penser la confiance scolaire comme un engagement pratique, situé et révisable, étroitement lié aux idéaux de justice, d'équité et de mérite propres à l'institution scolaire.

Méthodologie : L'analyse repose sur deux enquêtes ethnographiques menées en Belgique francophone. Les matériaux mobilisés combinent des observations en classe et en conseils de classe, ainsi que des entretiens semi-directifs avec des élèves et des enseignant·e·s de l'enseignement secondaire, issus de filières générales, techniques et professionnelles. Les terrains couvrent plusieurs établissements socialement contrastés et permettent une triangulation des points de vue. Les données ont été recodées afin d'identifier les situations dans lesquelles la note fonctionne comme dispositif de confiance, ainsi que celles où elle est mise en doute ou perd toute valeur interprétative.

Résultats : L'article met en évidence trois configurations idéales typiques du rapport à la note scolaire. 1° La *reliance* impersonnelle, où la note fonctionne comme un indicateur allant de soi : elle permet de classer les élèves d'appuyer les jugements, notamment dans les cas consensuels de réussite ou d'échec. 2° La confiance engagée et critique, qui apparaît lors de désajustement des acteur·rice·s à leur rôle social. La note devient alors l'objet d'une interprétation personnalisée et d'un travail de justification morale sur base des principes de l'institution scolaires. 3° La rupture et le désengagement, lorsque la note cesse de faire sens, tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s, donnant lieu à des formes de désinvestissement, de contestation ou d'arrangements privilégiant les fonctions latentes de la notation sur ses fonctions manifestes. Ces configurations montrent que la note n'est ni neutre ni stable : sa capacité à produire de la confiance dépend étroitement des contextes, des acteur·rice·s et des usages qui en sont faits.

Discussion : L'article montre que la confiance dans la note est située et continuellement négociée. L'école apparaît comme une institution particulière, dans laquelle la proximité durable entre élèves et enseignant·e·s rend indissociables confiance institutionnelle et confiance interpersonnelle. En ce sens, la note ne garantit pas mécaniquement la justice ou la crédibilité des décisions : elle doit être soutenue par des pratiques de justification, de cohérence et d'ajustement. L'analyse invite ainsi à repenser la note comme un dispositif de confiance conditionnel, dont l'efficacité dépend des configurations de l'expérience.