



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Felouzis, G. (2009). La place de la sociologie dans l'action éducative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 19-31. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.070>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Georges Felouzis, 2009



La place de la sociologie dans l'action éducative

Georges FELOUZIS¹ (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Suisse)

L'article montre comment la sociologie de l'école apporte un regard critique sur l'évaluation et ses usages politiques dans le champ éducatif. Dans cette perspective, nous traitons successivement de trois questions. D'abord, la nature et l'usage de l'évaluation des établissements scolaires est abordée à partir d'un terrain français. Puis nous montrons, à partir d'un terrain suisse, les difficultés interprétatives liées à la comparaison des compétences scolaires des élèves en fonction du canton. Enfin, nous abordons la question plus générale du rôle de la sociologie dans la définition des politiques éducatives et de leur mise en œuvre concrète. L'article conclut sur la place centrale de la sociologie dans les nouvelles politiques éducatives, car elle fournit les outils conceptuels et empiriques de l'évaluation de ces politiques, tout en proposant une perspective critique sur son usage et ses conséquences sur les comportements individuels et collectifs des acteurs de l'éducation.

Mots clés : évaluation, établissement, système éducatif, politique éducative, inégalités scolaires

On peut voir dans les cours qu'Emile Durkheim (1938; 1967) dispensa pour la formation des enseignants à Paris à partir de 1904, l'acte fondateur de la sociologie de l'Ecole². *L'évolution pédagogique en France* traite en effet d'à peu près tous les thèmes qui nous occupent aujourd'hui sur l'école, les systèmes éducatifs, la place et la nature des savoirs enseignés, les effets collectifs et individuels de l'éducation. La sociologie de l'école, telle que l'inaugure Durkheim, est donc née avec la formation des enseignants et il est important de tirer toutes les conséquences de cet acte fondateur. Quelle est la thèse de Durkheim dans cet ouvrage ? Essentiellement qu'il est de bonne méthode, pour comprendre les processus éducatifs, d'étudier ce qui se passe à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles et des classes. Cela le conduit à montrer que les savoirs enseignés ne sont pas autonomes et varient en fonction des buts de l'institution éducative. Ils sont toujours le fruit d'une traduction scolaire de l'évolution des forces politiques et sociales, comme l'illustre le passage de l'enseignement de la grammaire à la dialectique au Moyen-Age. De fait, Durkheim avance – et c'est ce qui fait la modernité et l'actualité de

1. Contact : Georges.felouzis@unige.ch

2. Ces cours ont été publiés en 1938 à partir des notes des étudiants de Durkheim sous le titre *L'évolution pédagogique en France* aux Presses universitaires de France.



l'ouvrage – qu'on ne peut comprendre l'évolution scolaire sans considérer le jeu complexe des forces internes et externes au système éducatif. La sociologie de l'école ne dit pas autre chose aujourd'hui, même si le paradigme durkheimien n'a plus le caractère dominant qu'il eut au fondement de la discipline. Contre la double illusion qui ferait de l'enseignement un strict problème de technique pédagogique ou au contraire le reflet direct de forces sociales externes, les nouveaux courants de la sociologie de l'école s'efforcent de montrer l'imbrication profonde de ces deux niveaux de réalité. D'où son rôle dans le pilotage des systèmes éducatifs et des établissements.

Notre propos s'organise autour de quelques-uns de nos travaux pour montrer comment la sociologie de l'école apporte un regard critique sur l'évaluation et ses usages politiques dans le champ éducatif. Ce regard critique est aujourd'hui de première importance lorsqu'on considère la place de l'évaluation non seulement dans les politiques éducatives elles-mêmes, mais aussi, et peut-être surtout, dans le débat social et politique. Dans un monde où le capital humain et la connaissance sont considérés comme des biens de premier ordre tant au plan économique (productivité, compétition internationale) qu'au plan démocratique (il n'y a pas de liberté réelle sans éducation) l'éducation devient un enjeu social soumis à ce titre au débat démocratique. En ce sens la sociologie est un outil au service des acteurs de l'éducation (enseignants, chefs d'établissement, parents) pour s'approprier les questions éducatives et participer de la définition collective de sa forme comme de son contenu.

Dans cette perspective, nous traitons successivement de trois questions. D'abord, la nature et l'usage de l'évaluation des établissements scolaires sera abordée à partir d'un terrain français. Puis nous montrerons, à partir d'un terrain suisse, les difficultés interprétatives liées à la comparaison des compétences scolaires des élèves en fonction du canton. Enfin, nous aborderons la question plus générale du rôle de la sociologie dans la définition des politiques éducatives et de leur mise en œuvre concrète.

Mesure et démesure des performances des lycées en France

Dans les années 1980 en France, des « palmarès » des lycées ont été publiés par la presse magazine. Cela correspondait en partie aux attentes de parents des classes moyennes, soucieux de trouver le « meilleur » établissement pour leurs enfants, dans le contexte français de massification scolaire. Comment choisir son établissement ? Quel est le « meilleur » ? L'un des problèmes que posaient ces palmarès était la minceur de leur base empirique, puisqu'ils ne prenaient en compte que les taux bruts de réussite au baccalauréat (la maturité française) à l'exclusion de toute autre considération. Or, on sait que le taux de réussite au sein d'un établissement varie non seulement en fonction de l'âge des élèves et de leur origine sociale, mais aussi en fonction de la politique de



l'établissement (décisions de redoublement, de réorientation ou d'exclusion) et des filières proposées (générales, technologiques, professionnelles). En d'autres termes, ces « palmarès » étaient, dans leur conception même, sans grand fondement objectif. Certains établissements avaient 100% de réussite au baccalauréat et d'autres atteignaient péniblement les 40 ou 45%. Est-ce à dire pour autant que les premiers étaient de très bons lycées et les autres de très mauvais lycées ? On sait aujourd'hui que tel n'est pas le cas, car il faut prendre en compte la situation de départ de ces établissements et la nature de leur public. Il faut aussi complexifier les indicateurs pour rendre compte, dans la lignée des travaux sur la *School Effectiveness* (Angus, 1993), de l'effet propre de l'établissement et du travail de l'équipe pédagogique qui le compose.

C'est dans ce contexte que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP³) a conçu des indicateurs de performance des lycées qui permettaient de comparer des établissements au départ très différents. L'idée de cette comparaison est d'utiliser certains acquis de la sociologie de l'école, et de neutraliser les différences de départ dues à la nature du public des établissements, essentiellement autour de deux caractéristiques des élèves : l'âge et l'origine sociale. La comparaison fonctionne sur le modèle de « l'attendu » et de « l'observé ». L'attendu d'un établissement est ce que devrait être le taux de réussite des élèves compte tenu de leur âge et de leur origine sociale. Il s'agit d'un calcul relativement simple qui fait l'hypothèse que chaque établissement fonctionne comme la moyenne (soit en France, soit dans l'académie) de l'ensemble des autres établissements. Compte tenu de la répartition en fonction de l'âge (en avance, à l'heure, en retard de 1 an, en retard de 2 ans) et de l'origine sociale (très favorisée, favorisée, moyenne, défavorisée), on peut ainsi calculer son taux de réussite attendu que l'on compare au taux réellement observé. La comparaison de ces deux indicateurs (l'attendu et l'observé) donne la valeur ajoutée du lycée en question.

Cette méthode de calcul permettait à la DEPP de publier tous les ans trois indicateurs de performance pour chaque lycée. D'abord le *taux de réussite au bac* qui correspond simplement à la proportion de réussite au baccalauréat par rapport au nombre d'élèves en terminale (dernière année du secondaire post-obligatoire). Ensuite le *taux d'accès au bac* (de la première à la dernière année du secondaire post-obligatoire), et enfin le *taux de bacheliers parmi les sortants*, car un élève peut sortir d'un lycée pour différentes raisons. Soit parce qu'il a réussi son bac, soit parce qu'il se réoriente, soit parce qu'il abandonne ses études. Ces trois indicateurs sont censés exprimer le « travail » des équipes pédagogiques dès lors qu'ils neutralisent les effets de composition des établissements. Ils s'adressent donc à la fois aux familles, dans leur quête du « *best for my child* », aux chefs d'établissement qui peuvent juger ainsi de la qualité de leur leadership et de

3. L'ancienne DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) s'appelle aujourd'hui la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance).



leur équipe pédagogique, et enfin aux enseignants eux-mêmes dont « l'efficacité » individuelle au sein même de la classe trouve une mesure collective dans la « valeur ajoutée » de leur établissement.

On voit donc que, dans le contexte français, le travail des enseignants est ainsi évalué de façon collective au travers de la valeur ajoutée produite par leur établissement (font-ils mieux ou moins bien que l'attendu ?) et que ces évaluations sont rendues publiques, permettant ainsi de qualifier le travail de chaque lycée. L'action éducative, dans un tel contexte, ne relève plus seulement de l'espace clos de la classe, ni seulement de l'éthique professionnelle propre au corps enseignant, mais du débat public dans son ensemble : chacun doit « rendre des comptes » sur les conséquences de son action, même s'il s'agit de le faire au plan collectif de l'établissement. Et de fait, chaque année, la publication des indicateurs de performance des lycées donnait lieu à de vifs débats tant au niveau national que local sur l'opportunité de les publier et ainsi de valoriser certains au détriment des autres.

C'est là que le regard du sociologue entre en jeu, non pas seulement sur la question de l'opportunité de rendre publiques des évaluations collectives, mais aussi – et surtout – d'en étudier les conséquences et d'en analyser la validité empirique. Et que nous apprend ce regard du sociologue sur les indicateurs de performance des lycées (Felouzis, 2005) ? Ces indicateurs, censés évaluer « scientifiquement » les performances des lycées, présentent en fait des biais systématiques qui pénalisaient fortement les établissements les plus populaires en sous-estimant très fortement leur valeur ajoutée. L'enquête a été réalisée avec l'aide du Rectorat de l'Académie de Bordeaux pour avoir accès à l'ensemble des données concernant les établissements scolaires, notamment les lycées. L'un des problèmes de ces indicateurs est qu'ils ne prennent pas en compte le niveau de départ des élèves, mais seulement leur âge et leur origine sociale. Cela produit des approximations qui peuvent être fiables sur de grands échantillons mais faussés au niveau des établissements. On a donc considéré le niveau scolaire des élèves en première année du cycle post-obligatoire mesuré par leurs notes aux épreuves sur table du brevet des collèges⁴. Dans le tableau suivant, on considère l'ensemble des établissements dont le taux d'accès attendu est faible (62%).

On remarque d'abord sur cet exemple – qui se vérifie quel que soit le niveau attendu – que l'on attend le même taux d'accès au baccalauréat d'établissements dont le niveau de départ des élèves est très contrasté. Entre le lycée 1 dont les élèves en début de cursus n'ont obtenu que 10,02 sur 20 aux épreuves sur tables et le lycée 9 (11,67 sur 20), la différence est considérable car il s'agit de notes moyennes. Cela signifie que les

4. Le brevet des collèges est un diplôme passé par l'ensemble des élèves en France à la fin du cycle d'orientation. Les épreuves sur table sont passées les mêmes jours par les élèves et sont communes à toute une académie. Elles sont anonymes et corrigées par des enseignants qui ne connaissent pas les élèves.



Tableau 1 : Niveau scolaire des élèves en 1^{ère} année du secondaire post-obligatoire en 2000 en fonction du taux d'accès attendu en 2002 (attendu 62%)

Taux d'accès attendu au bac : 62%

Lycée	Note moyenne sur 20 des élèves au contrôle sur table du brevet (fin du secondaire obligatoire)	Valeur ajoutée de l'établissement
Lycée 1	10,02	-7
Lycée 2	10,47	-14
Lycée 3	10,56	-1
Lycée 4	10,98	-16
Lycée 5	11,05	-4
Lycée 6	11,15	6
Lycée 7	11,34	1
Lycée 8	11,50	4
Lycée 9	11,67	3

Lire ainsi : La note moyenne au contrôle sur table du brevet des élèves inscrits en seconde au lycée 1 est de 10,2 sur 20 et la « valeur ajoutée » de cet établissement est de - 7. Cela signifie que le taux d'accès de la seconde au bac de cet établissement pour 2002 est de $62 \text{ (l'attendu)} - 7 = 55\%$.

indicateurs de performance ne prennent qu'imparfaitement compte du niveau de départ. Et de fait, la « valeur ajoutée » suit le niveau moyen de départ des élèves : les lycées 1 et 2 obtiennent des valeurs négatives (-7 et -14), ce qui signifie qu'ils sont censés faire « moins bien » que ce que laisse prévoir la nature de leur public. Alors que les lycées 8 et 9 ont des valeurs ajoutées positives (ils sont censés être « efficaces »). Nous avons donné ailleurs d'autres preuves des limites des indicateurs de performance des lycées (Felouzis, 2005).

Que peut-on déduire de cette expérience à propos de la place de la sociologie dans l'action éducative ? Simplement que, durant plus de 10 ans, les indicateurs de performance des lycées ont publié des résultats biaisés qui sous-estimaient la réussite des établissements à recrutement modeste et surestimaient les établissements les plus favorisés. Ce phénomène est le fruit de processus complexes d'attractivité ou de fuite de certains établissements liées aux marchés scolaires dans les grandes villes françaises. L'important ici n'est pas que l'évaluation « scientifique » de la DEPP ait été prise en défaut (c'est bien là le destin des mesures les plus sophistiquées !), mais que pendant de longues années, des équipes pédagogiques motivées et investies dans leur travail d'enseignement auprès d'élèves défavorisés aient été jugées « peu efficaces » alors que seul le niveau académique de départ de leurs élèves expliquaient leurs « mauvaises » performances. Dans un monde social où l'évaluation et la mesure « externe » de l'efficacité des pratiques sont devenues des normes agissantes, le regard critique du sociologue prend donc toute son



importance. Il faut d'ailleurs noter que désormais les indicateurs de la DEPP prennent en compte le niveau académique initial des élèves, sous la forme des notes au brevet. Ce qui montre que le regard sociologique est aussi un outil à la disposition des acteurs sociaux pour améliorer les procédures d'évaluation de leur activité, dont ils dépendent de plus en plus.

Des systèmes éducatifs cantonaux plus efficaces que d'autres ?

Les systèmes éducatifs Suisses ne donnent pas lieu, comme en France ou dans d'autres pays européens, à une évaluation systématique des établissements. Pourtant, le paysage académique suisse, fortement différencié en fonction des cantons, pousse naturellement à la comparaison. N'y a-t-il pas des systèmes éducatifs cantonaux plus efficaces que d'autres puisque relevant de structures et d'organisations différentes ? De même, la formation des enseignants relève de l'initiative cantonale. Elle peut être universitaire ici et relever d'une Haute Ecole là, et l'on peut légitimement se questionner sur les mérites respectifs de tel ou tel système cantonal qui pourrait, après analyse, montrer son efficacité au plan scolaire et social.

Cette question ne manque pas de pertinence et renvoie, au même titre que l'exemple précédent, à la place de l'évaluation dans l'action éducative car comparer les cantons quant à l'efficacité de leur système d'éducation et de formation revient aussi à comparer des pratiques pédagogiques au sein de systèmes éducatifs différenciés. Or, l'émergence des enquêtes PISA de l'OCDE offre un outil très pertinent de comparaison des inégalités scolaires en Suisse. Et l'on peut ainsi comprendre la place de ces inégalités par comparaison aux autres pays, mais aussi en utilisant l'enquête PISA suisse qui va constituer le cadre empirique de notre démonstration⁵. Cette enquête a consisté à recueillir, sur le modèle des enquêtes PISA international, les compétences des élèves en mathématiques, en lecture et en culture scientifique, avec la particularité de n'interroger que des élèves scolarisés en classe de 9^e, c'est-à-dire le dernier niveau du cycle d'orientation. On sait que les enquêtes PISA, par souci de comparer des systèmes éducatifs très disparates sur l'ensemble du globe, interrogent des élèves de 15 ans, quel que soit leur niveau de scolarisation et leur filière. Dans le cas Suisse, cet impératif de la comparaison saute dès lors que les systèmes éducatifs cantonaux sont assez semblables pour être comparés à un niveau scolaire donné, mais en même temps assez différents pour que la comparaison ait un sens et nous informe sur les conséquences des choix éducatifs et des politiques scolaires. On a donc les moyens de comprendre et d'analyser les inégalités scolaires en relation avec les systèmes éducatifs cantonaux (Moser & Berwegger, 2005; Nidegger, 2008).

5. En Suisse, un échantillon d'élèves de 15 ans est testé dans le but des comparaisons internationales et un échantillon complémentaire concerne les élèves fréquentant la dernière année de scolarité obligatoire (la 9^e année).



Il faut toutefois situer ces enquêtes dans le contexte de leur utilisation, notamment par les médias en Suisse. Chaque publication des résultats par l'OFS donne lieu à des articles de presse centrés sur les comparaisons entre cantons au détriment de l'état des inégalités sociales et de genre. Or, sur le même principe que notre lecture critique des indicateurs de performance des lycées, nous allons montrer que persistent des biais d'interprétation dans les comparaisons entre cantons⁶.

Tableau 2 : Score moyen et inégalités sociales dans les cantons suisses. PISA 2003

Canton	Score moyen du canton	Part de variance des scores expliquée par l'origine sociale des élèves (ESCS)	Un point de plus sur l'échelle économique, sociale et culturelle implique
Argovie	543	16,4%	36,2
Berne al	530	9,9%	27,3
Berne fr	528	10,4%	28,7
Fribourg	553	7,8%	21,5
Genève	508	11,7%	29,3
Jura	539	5,0%	18,3
Neuchâtel	527	12,5%	27,7
Saint-Gall	550	16,2%	35,3
Thurgovie	551	12,8%	35,1
Tessin	510	10,1%	24,4
Vaud	524	11,5%	29,2
Valais al	549	8,7%	27,7
Valais fr	549	10,0%	26,6
Zurich	536	20,9%	40,3
Ensemble	535	12,2%	30,3

Lire ainsi : en Argovie, le score moyen des élèves de 9^e en mathématiques est de 543. La part de variance des scores expliquée par l'origine sociale est de 16,4 et un point de plus sur l'index socioéconomique implique en moyenne 36,2 points de plus en mathématiques.

6. Nous utilisons ici les premiers résultats d'un travail en cours mené par le GGAPE et le SRED. Cf. Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade B. (à paraître en 2009). *Parcours scolaires et performances dans l'enseignement secondaire genevois*, Université de Genève GGAPE SRED.



Entrons plus avant dans notre propos avec le tableau 2 et comparons les cantons de l'enquête PISA 2003 du point de vue des scores moyens et des inégalités liées à l'index économique, social et culturel (ESCS)⁷.

Deux résultats principaux se dégagent de ce tableau.

- On est d'abord frappé par l'ampleur des inégalités socioéconomiques dans l'espace académique suisse. En moyenne un point de plus sur l'index socioéconomique⁸ entraîne 30 points de plus au score de mathématiques, ce qui est considérable. Une analyse des données par une régression multiple montre que le niveau socioéconomique est le principe d'inégalité le plus fort, bien avant le canton, le genre et le statut migratoire. En Suisse comme ailleurs, les inégalités sociales structurent fortement les parcours et les acquisitions scolaires.
- On observe ensuite de forts contrastes entre cantons, tant du point de vue des scores moyens que des inégalités en fonction du statut socio-économique. C'est le point qui retient habituellement l'attention des commentateurs dans la presse : pour une moyenne de 535, Fribourg, Thurgovie, Argovie, Saint Gall sont bien au dessus alors que Genève et le Tessin dépassent de peu les 500 points (508 et 510). Mais les inégalités sociales sont elles aussi très contrastées, avec des cantons comme Zurich, Saint-Gall et Argovie qui sont très au-dessus de la moyenne Suisse de ce point de vue. Si l'on reprend le vocabulaire de l'OCDE, on peut dire que ces cantons sont peu équitables, dans la mesure où les élèves issus de milieu modeste sont plus fortement pénalisés qu'ailleurs en Suisse du point de vue de leur parcours scolaire et de leurs acquis en mathématiques.

La question est donc de savoir comment expliquer ces différences entre cantons, notamment du point de vue des scores moyens. Qu'est-ce qui, dans les cantons les plus « performants » permet aux élèves de mieux apprendre et ainsi d'avoir des scores plus élevés qu'ailleurs ? Inversement, que se passe-t-il à Genève et dans le Tessin pour que les élèves soient si faibles, compte tenu du niveau moyen en Suisse ? On pense bien entendu à la nature des systèmes éducatifs, à la formation des enseignants, aux méthodes pédagogiques employées, à la motivation des élèves, etc. Ces données méritent donc d'être examinées plus avant pour tenter d'apporter de nouveaux éléments d'interprétation. Notre hypothèse est que ces différences de scores sont effectivement le résultat du fonctionnement des systèmes éducatifs cantonaux, mais pas au sens où on l'entend communément. Pour des raisons diverses, et notamment d'âge d'entrée dans le système éducatif en fonction du mois de naissance, les élèves de chaque canton se distinguent fortement selon leur âge moyen. Les élèves genevois et tessinois ont notamment en

7. Pour davantage de détails et de précisions méthodologiques, cf. Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade. (2009).

8. Il s'agit d'un index standardisé. La moyenne est égale à 0 et une unité correspond à un écart type.



moyenne entre 15 et 15,2 ans lorsqu'ils passent les épreuves PISA en 9^e. En Argovie, dans le Valais alémanique et à Saint-Gall par exemple, ils ont 16 ans. Ce qui implique que l'on compare des élèves qui ne sont pas au même niveau de leur développement intellectuel et personnel.

Nous sommes alors confronté à une question de raisonnement liée aux limites de la comparaison. On peut en effet raisonner de la façon suivante : les élèves de Genève et du Tessin ont des scores inférieurs d'environ 30 points par rapport à la moyenne de la Suisse. Et leur « handicap » atteint plus de 40 points si on les compare aux cantons dont les scores sont les plus élevés. Toutefois, ayant presque un an de moins que la moyenne des élèves de l'échantillon, quel serait leur score s'ils avaient l'âge moyen et donc une maturité intellectuelle plus importante qu'au moment du test ? À n'en pas douter, leurs scores seraient supérieurs. Ajoutons qu'à 16 ans, les élèves des cantons Romands seront scolarisés pour la plupart dans l'enseignement post-obligatoire et auront donc acquis des compétences supérieures. Comment alors procéder dans ce cas et comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire des cantons dont les caractéristiques du public selon l'âge seraient similaires ? Ajoutons que le problème questionne en fait la construction même des données quantitatives et les limites de la connaissance scientifique en matière éducative.

Au final, on voit que l'essentiel dans les enquêtes PISA Suisse n'est pas tant les inégalités de scores entre cantons, qui sont en grande partie liées à la structure par âge des élèves et qui ne reflètent donc pas principalement des contrastes d'efficacité mais seulement des différences de *timing* pédagogique. C'est pourtant cette dimension interprétative qui est privilégiée dans la diffusion des résultats PISA dans la presse, et qui monopolise le débat éducatif, alors que les autres dimensions, notamment celle des inégalités sociales, restent dans l'ombre, au détriment des élèves de milieu les plus défavorisés.

La sociologie et les nouvelles politiques éducatives

Ces deux exemples montrent à la fois le poids des procédures d'évaluation dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant, et la relativité de ces procédures que l'on doit toujours soumettre à un regard critique, tant du point de vue de leur construction que de leur interprétation. De façon plus concrète, notre thèse est que le pilotage des systèmes éducatifs par l'évaluation bouleverse les modes de régulation des comportements professionnels qui dépendent aujourd'hui plus qu'hier de facteurs externes : les parents, l'opinion, les comparaisons internationales, cantonales, entre écoles, etc. Cette situation a changé la donne car la régulation des comportements au travail (l'enseignant dans sa classe, le chef d'établissement dans son école, etc.) ne dépendent plus exclusivement de l'éthique professionnelle (les valeurs liées à la profession), mais de l'évaluation elle-même. Car le « pilotage par l'évaluation » n'est rien d'autre qu'une



façon de réguler les comportements au niveau collectif comme individuel, en donnant une mesure la plus fiable possible de ce qui sépare les acteurs en situation des objectifs à atteindre. C'est le cas pour l'exemple français des indicateurs de performance des lycées avec les limites que l'on sait, mais on peut étendre ce raisonnement aux évaluations des écoles dans le contexte des Etats-Unis par exemple. Sur ce point, les économistes Thomas Kane et Douglas Staiger (2002) insistent sur les limites de cette politique qui consiste à attribuer des moyens en fonction des résultats des élèves à des tests. Cela induit des comportements parallèles qui nuisent aux buts recherchés, c'est-à-dire simplement que les élèves apprennent et progressent d'un point de vue scolaire. Dans le modèle que l'on pourrait qualifier à la suite de Mintzberg (1979) de *bureaucratie professionnelle* seule l'éthique (ou la « conscience ») professionnelle joue ce rôle de régulation des comportements. Dans ce cas, l'enseignant s'investit dans son travail parce qu'il a été formé pour ça et socialisé à des normes professionnelles qui le font agir. Outre que cet investissement peut être variable selon les individus, cela implique aussi que les buts et les moyens institutionnels soient définis par la profession elle-même, et donc en fonction de ses valeurs. Dans le cas de la *régulation par l'évaluation*, il en va tout autrement car le « contrôle » (au sens de contrôle social) sur les individus et les collectifs est externe, et se conçoit en fonction du politique plus qu'en fonction de la profession. L'usage de l'évaluation est donc aujourd'hui un outil de régulation qui déplace le centre du « pouvoir » (au sens de capacités d'action) depuis les professionnels (les enseignants, les chefs d'établissements qui jouissent par leur statut d'une marge importante d'autonomie) vers le politique et le débat social, ce qui rend la connaissance des mécanismes sociaux des apprentissages scolaires et de l'organisation éducative d'autant plus cruciale.

Le développement des marchés scolaires et d'une concurrence entre établissements pour « capter » les meilleurs élèves peut être vu comme le résultat de cette régulation par l'évaluation. Celle-ci a conditionné l'émergence de dispositifs d'enseignement aptes à attirer les meilleurs élèves, tels que les classes à thème, l'enseignement de langues rares ou encore le développement de « filières européennes » dont la logique est plus à chercher dans le développement des marchés scolaires que dans les nécessités de la professionnalité enseignante. Il nous faut ajouter que l'évaluation en elle-même ne produit pas ces phénomènes, mais elle les accompagne de façon constante. Les marchés scolaires ne sont pas le résultat direct des indicateurs de performance des lycées, il s'agit de phénomènes complexes qui impliquent un grand nombre d'acteurs comme le montrent les travaux sur la question (Felouzis & Perroton, 2007; Maroy & van Zanten, 2007). Toutefois, les deux phénomènes sont concomitants et il n'est pas inutile de le souligner.

En définitive, ce processus de mise en perspective par l'évaluation redistribue les cartes entre les différents acteurs de l'école. Le poids des



« usagers » augmente alors que celui des professionnels diminue dans la définition des buts institutionnels et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Les débats sur les savoirs enseignés dans le primaire et le secondaire reflètent cette évolution, tant en Suisse qu'en France. On peut voir dans le retour aux « fondamentaux » dans l'enseignement à l'école primaire (lire, écrire, compter) et dans les débats sur les méthodes pédagogiques⁹ le résultat d'une définition « efficace » de l'école centrée sur les savoirs de base bien plus que sur une formation plus large des élèves au sein de dispositifs pédagogiques pensés en fonction des normes progressivement constituées de la profession enseignante. Les comparaisons que produit la DEPP en France sur la maîtrise de ces fondamentaux à 20 ans d'intervalle (MEN-DEPP, 2008) auprès d'élèves en début de cycle secondaire sont des évaluations des pratiques pédagogiques des maîtres et définissent en fonction de critères plus politiques les objectifs mêmes de l'enseignement. Il ne s'agit pas ici de regretter l'existence de ces évaluations, mais de simplement noter qu'elles produisent une régulation par les *accounts* plus que par le savoir-faire professionnel des maîtres. On est donc dans un changement de « culture ». Il ne s'agit bien entendu que d'une tendance dont il faudrait mesurer l'ampleur et les variations dans les différents contextes nationaux. Quoi qu'il en soit, cela conditionne de nouveaux rapports entre les politiques éducatives et les dispositifs d'enseignement dont les logiques de conception et de fonctionnement changent.

Retenons de cette analyse que l'évaluation tend à devenir le mode privilégié de régulation des comportements professionnels dans le champ éducatif. Elle est, en conséquence, le lien qui unit les politiques publiques d'une part et leur réalisation concrète dans des dispositifs pédagogiques de l'autre. Bien plus qu'une mesure externe et *ex post* de l'action éducative, elle en modèle, d'un certain point de vue, la forme et le sens.

Nous sommes partis de la question de la place de la sociologie dans la formation des enseignants. Notre propos a été de montrer que la sociologie était présente dans l'action éducative elle-même, dans le quotidien des classes et des établissements, et ceci à plus d'un titre. D'abord parce que le raisonnement sociologique apporte une compréhension des mécanismes à l'œuvre dans l'enseignement, son efficacité et son équité. Ceci par la connaissance des grandes tendances qui structurent les apprentissages scolaires, mais aussi par les mécanismes professionnels qui s'observent tant au niveau des établissements scolaires (Barrère, 2006) que de l'espace spécifique de la classe (Crahay, 2001). Ensuite, parce que les politiques éducatives se conçoivent aujourd'hui en relation étroite avec l'évaluation de leurs conséquences et des conditions de leur amélioration. Et dans ce contexte, la sociologie à une place centrale dès

9. Nous pensons au débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture en France (« globale » ou « syllabique ») ou encore à la polémique sur la nature et la place des notes dans l'enseignement et l'évaluation des élèves dans le Canton de Genève.



lors qu'elle fournit les outils conceptuels et empiriques de cette évaluation tout en proposant une perspective critique sur son usage et ses conséquences sur les comportements individuels et collectifs des acteurs de l'éducation.



Références

- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Education*, Vol.14, n° 3.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : Puf.
- Crahay, M. (2001). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Puf.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, n° 46, 1.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement. Marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, n° 159.
- Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003*. Université de Genève, CGAPE <http://www.unige.ch/fapse/ggape/workingpaper.html>.
- Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2002). The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures. *Journal of Economic Perspectives*, Vol.16, n° 4.
- Maroy, C. & van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, n° 49.
- MEN-DEPP. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-1997. *Note d'information* 08-38, Décembre.
- Mintzberg, H. (1979). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Editions de l'organisation.
- Moser, U. & Berweger, S. (2005). Origine sociale et performances en mathématiques : gros plan sur les cantons. *PISA 2003, compétences pour l'avenir*. OFS : Berne.
- Nidegger, C. (coord). (2008). *Compétences des jeunes romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.

