



HAL
open science

Note critique de "l'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement", d'Olivier Cousin

Denis Meuret

► **To cite this version:**

Denis Meuret. Note critique de "l'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement", d'Olivier Cousin. Revue Française de Pédagogie, 1999, 128, pp.133-136. hal-03209430

HAL Id: hal-03209430

<https://hal.science/hal-03209430>

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

COUSIN (Olivier). – **L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement.** – Paris : PUF, 1998. – 226 p. (Éducation et formation, recherches scientifiques).

Cet ouvrage rend compte d'une recherche sur une cohorte d'élèves de douze collèges suivis de 1990 à 1993 de la cinquième jusqu'à leur orientation en seconde. Il s'agit d'une version remaniée de la thèse de l'auteur, soutenue en 1994. Cela signifie, il faut le souligner, qu'il s'agit d'un travail essentiellement individuel, quand les recherches standards sur l'efficacité des établissements réclament toute une équipe de chercheurs. L'ouvrage est en trois chapitres. Le premier évoque les recherches françaises sur l'effet établissement, sur la sociologie de l'établissement, puis présente la méthodologie de la recherche. Le deuxième étudie l'ampleur de la sélection des élèves et son lien avec certaines caractéristiques des élèves (âge, sexe, notes, origine sociale), d'abord sur les douze collèges pris ensemble, puis en mesurant les différences entre collèges à cet égard. L'auteur repère ainsi des collèges « sélectifs » et « non sélectifs ». Le troisième étudie « les politiques des établissements » à travers une série de critères, regroupés en quatre thèmes (contexte, politique de la direction, cohésion sociale, mobilisation des acteurs) et cherche les relations entre ces politiques et le caractère plus ou moins sélectif des collèges.

Une partie du propos, dans le deuxième chapitre, ne porte pas sur l'effet établissement. Elle comporte ou confirme plusieurs résultats importants. Par exemple, que le redoublement est perçu comme une seconde chance, offerte plutôt aux élèves faibles d'origine « favorisée » tandis que les élèves faibles d'origine ouvrière sont « orientés ». Ou encore, que le tiers des redoublants de troisième recommencent cette classe après avoir pourtant obtenu leur brevet. Ou encore, que la sélectivité en fin de cinquième et en fin de troisième sont indépendantes l'une de l'autre. Cependant, l'analyse de l'effet établissement est l'apport principal de cet ouvrage, et c'est sur elle que nous ferons porter cette note critique, dans deux directions : la méthode suivie, puis les résultats obtenus, c'est-à-dire la conception de l'effet établissement à laquelle il conduit.

Questions de méthode

Par son titre, mais aussi par son approche (mesurer des résultats scolaires, puis étudier leur relation avec les caractéristiques du fonctionnement des établissements) cet ouvrage s'apparente aux recherches sur l'efficacité de l'école. On sait qu'il s'agit là d'un courant très vivace dans les pays anglo-saxons, mais aussi dans certains pays d'Asie : Un congrès international annuel rassemble maintenant environ 700 chercheurs sur ce thème.

Il s'en distingue cependant en ce qu'il se présente comme une « sociologie ». Dans les pays anglo-saxons, les sociologues émettent des critiques sévères à l'encontre des recherches sur l'efficacité des établissements. Ils leur reprochent « un manque d'analyse sociologique », ce qui paraît vraisemblable mais peut-être pas a priori suffisant pour frapper d'illégitimité ; un « manque de fondement théorique », ce qui est exact, à condition d'ajouter que, lorsque les chercheurs en éducation s'efforcent de trouver des théories sur l'établissement scolaire auxquelles confronter leurs résultats empiriques, ils trouvent peu de matériel chez les sociologues de l'éducation. Ils stigmatisent une approche « fonctionnaliste », qui « fait l'hypothèse que les problèmes éducatifs peuvent être résolus par des moyens techniques et que les inégalités peuvent être gérées dans l'enceinte des écoles », hypothèse en réalité inutile d'un point de vue scientifique aux recherches sur l'efficacité des établissements. En effet, celles-ci ne font pas l'hypothèse d'un effet établissement, mais le mesurent, ce qui leur permet d'ailleurs d'en questionner la consistance, la stabilité et l'ampleur, et éventuellement de le comparer avec l'effet d'autres variables plus familières aux sociologues. Enfin ils reprochent une « conception étroite de la réussite scolaire », puisque, c'est vrai, la plupart de ces recherches définissent l'efficacité comme la capacité à faire progresser les élèves dans les disciplines fondamentales. Cette critique cependant porterait davantage si les sociologues avaient dénoncé le poids des disciplines fondamentales dans l'appréciation de la réussite scolaire des élèves avant de le dénoncer dans l'appréciation de l'efficacité des personnels et des établissements.

En fait, il se trouve que, au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle-Zélande, les recherches sur l'efficacité des établissements ont été utilisées dans le cadre de réformes qui, pour reprendre les catégories de J.-L. Derouet, promouvaient des principes à la fois civiques, industriels et marchands contre le principe domestique. Or ce principe surtout fonde, dans ces pays, l'autonomie et la professionnalité des enseignants. Il est défendu par les sociologues qui valorisent la prise en compte, par les enseignants, de la spécificité sociale de chaque élève : dans l'article cité, les auteurs vantent trois écoles populaires qui ont fait le choix d'un curriculum peu académique, qu'ils disent eux-mêmes conduire à une efficacité faible au regard des critères brutaux et simplistes des recherches sur l'efficacité, mais qu'ils estiment, sans trop dire pourquoi, mieux adapté à ces élèves-là.

L'absence de mise en cause, en France, des programmes nationaux et de l'importance des disciplines de base, laisse peu d'espace pour un débat semblable. De fait, c'est une heureuse particularité française que les sociologues, dont O. Cousin, aient apporté une contribution importante aux

travaux sur l'efficacité de l'école. Cela a d'ailleurs contribué à orienter ces travaux – ceux de P. Bressoux, F. Dubet, M. Duru, A. Grisay, A. Mingat – vers une explication de la contribution des établissements à l'inégalité scolaire au-delà de leur contribution à l'efficacité moyenne de l'enseignement. Qu'on se réjouisse de cette contribution n'empêche évidemment pas qu'on puisse poser des questions à O. Cousin en adoptant la perspective traditionnelle des recherches sur l'efficacité des écoles, celle qui a été développée par les chercheurs anglo-saxons en sciences de l'éducation, et dont la recherche d'A. Grisay (1993, 1997) sur les collèges français est considérée par la communauté des chercheurs concernés comme un des meilleurs exemples. En fait, on lui posera ici deux questions, celle du critère de mesure des résultats et celle des variables retenues pour décrire le fonctionnement des établissements.

O. Cousin mesure les résultats des collèges par les notes, l'orientation et la réussite au brevet. En fait, il ne mesure pas l'efficacité mais ce qu'il appelle leur « sélectivité scolaire » ou leur « sélectivité sociale ». La « sélectivité scolaire » des collèges est leur capacité à conduire des élèves de cinquième en seconde. Elle est mesurée de façon brute, puis par une analyse de régression simple du taux d'accès en seconde sur la proportion d'enfants de cadres supérieurs. La « sélectivité sociale » est l'ampleur de l'écart des chances d'arriver en seconde entre enfants d'ouvriers ou « favorisés », entre élèves à l'heure ou en retard, etc.

Dans les recherches sur l'efficacité, le plus fréquemment, on régresse, éventuellement au moyen de méthodes multi-niveaux, les résultats à une épreuve finale sur les résultats à une épreuve initiale en même temps que sur d'autres prédicteurs (origine sociale, âge à l'entrée, nationalité, etc.). Autrement dit, on définit l'efficacité comme la capacité d'accroître les compétences des élèves sous contrôle d'un maximum de variables sur lesquelles l'établissement ne peut agir. On appellera alors « sélectivité » d'un établissement, d'une façon plus proche du sens commun, sa propension à orienter plus ou moins bien un élève possédant des compétences données : un établissement sélectif sera celui qui réclamera d'un élève, pour l'autoriser à passer en seconde, des compétences plus élevées qu'un autre. Bref, la « sélectivité » d'O. Cousin est, dans le langage des recherches sur l'efficacité, le produit de l'« efficacité » académique de l'établissement et de sa « sélectivité ».

En un sens, il est normal, et positif, qu'en sociologue, O. Cousin s'intéresse à l'effet de l'établissement sur le devenir social de ses élèves, ici appréhendé par leur devenir scolaire, plutôt que sur l'acquisition de compétences. On peut y voir un résultat plus proche de l'utilité réelle de

l'enseignement pour l'élève que les compétences qu'il a pu acquérir.

Cependant, 1) les compétences acquises peuvent avoir un usage social pour l'élève même hors de l'orientation, 2) c'est bien par deux processus au moins partiellement indépendants, l'efficacité et la sélectivité, que l'on arrive à la décision d'orientation, et, faute de distinguer ces deux composantes du résultat, on s'interdit de distinguer aussi les deux processus qui y conduisent, avec pour conséquence qu'O. Cousin se trouve souvent amené à raisonner comme s'il n'avait pas mesuré une sélectivité mais bien une efficacité, par exemple à tenir toujours pour positive une « sélectivité » faible. Or une sélectivité faible peut s'accompagner d'inefficacité si elle est le résultat d'un laxisme dans l'orientation, appelé d'ailleurs à être sanctionné par le lycée d'accueil, 3) si l'on mesure l'effet établissement sur l'orientation, il faut corriger l'orientation brute de tout ce qui peut l'influencer et qui n'est pas du ressort de l'établissement, y compris l'offre d'enseignement en aval ou la différence dans l'intervention des familles dans le processus d'orientation, ce que ne fait pas O. Cousin.

Cet ouvrage attire donc, à juste titre, l'attention sur ce que peut avoir de partiel une mesure de l'efficacité par les seuls progrès académiques des élèves, mais il semble que distinguer les progrès académiques et l'orientation à compétences égales serait plus fécond que de les confondre.

Ayant constaté l'existence d'un effet établissement (« À population équivalente, les collèges ne connaissent pas les mêmes résultats ») O. Cousin fait l'hypothèse que la « production de l'échec scolaire dépend de la capacité des acteurs à construire une politique d'ensemble autour d'objectifs particuliers » (p. 6), objectifs dont il faut supposer qu'ils consistent à supprimer l'échec scolaire. La formulation même de cette hypothèse signale une différence avec les études classiques de « school effectiveness ». Plutôt que de chercher l'explication des résultats dans de telles « politiques d'ensemble », elles s'inspirent plutôt de modèles comme celui de Carroll qui porte sur des variables beaucoup plus élémentaires, en particulier les conditions collectives d'une optimisation du temps d'apprentissage.

L'hypothèse d'O. Cousin est intéressante, mais absolument pas évidente, malgré certaines apparences et discours. Il en est conscient, bien sûr, et cite la « bureaucratie professionnelle » de Minzberg comme signe de ce que l'idée même de « politique d'ensemble » n'a rien d'évident dans un établissement scolaire. Il aurait aussi pu se référer, dans le même sens, à l'école comme « loosely coupled system » de Weick.

Surtout, il aurait dû nous dire sur quoi il fondait exactement cette hypothèse séduisante, mais dont il mesure lui-même le caractère héroïque, compte tenu de ce qu'on peut savoir sur le fonctionnement habituel des établissements : Grisay (1997) établit, par exemple, que la variance des attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants d'un même établissement est aussi grande que celle des enseignants d'un échantillon national. On devine que l'hypothèse d'O. Cousin emprunte à la « sociologie des organisations », à la « sociologie de l'action » et à la recherche faite avec F. Dubet sur les trois collèges, mais on reste sur sa faim quant à la justification théorique précise, aussi bien des quatre dimensions que l'on a citées plus haut (contexte, direction, cohésion sociale, mobilisation des acteurs) que des critères qui servent à appréhender chacune d'elles.

À plusieurs reprises (par ex., p. 49), O. Cousin utilise l'expression « sociologiquement semblables » pour désigner des collèges dont le public d'élèves est de même composition sociale, comme si la composition sociale des collèges déterminait complètement leur « sociologie ». C'est une expression curieuse sous la plume de qui veut faire une « sociologie des établissements », mais conforme au fait que la « sociologie » est, me semble-t-il, davantage présente dans cet ouvrage comme souci des conséquences sociales de la scolarité et de l'égalité sociale des chances, que comme corpus capable de produire une théorie du fonctionnement des établissements en tant qu'organisation sociale qui pourrait organiser notre regard sur eux.

L'établissement existe-t-il ?

Sur une période donnée, les établissements obtiennent des résultats différents à population identique. Cela ressort de l'étude d'O. Cousin comme de la recherche d'A. Grisay (1997), et d'une façon générale des recherches sur le « school effectiveness ».

Mais dans quelle mesure cela tient-il à des caractéristiques de l'établissement lui-même, et, au-delà, à la volonté des acteurs de l'établissement et aux décisions qu'ils prennent ? Il s'agit là d'une autre question. Bien qu'il souligne plusieurs fois la fragilité de sa réponse (par ex. p. 183), O. Cousin répond positivement (pp. 173-174) : Dans les collèges peu sélectifs, les relations sont bonnes entre les professeurs et l'administration, parmi les enseignants ; la « mobilisation », définie par la fréquence des attitudes « innovantes » et des confrontations de pratiques individuelles, est importante. Il me semble que la réponse d'A. Grisay à la même question serait plutôt : « Malheureusement non, sauf quelques exceptions ».

Parmi les variables utilisés par O. Cousin pour décrire les « politiques » des collèges, certaines ont aussi été

testées dans la recherche d'A. Grisay, et il n'est pas apparu qu'elles aient un lien avec l'efficacité des collèges, tant du point de vue académique que du développement personnel et social des élèves, comme avec leur équité, définie par la capacité de ne pas creuser l'écart entre élèves faibles et forts. Les voici : la fréquence des sorties pédagogiques, les interventions de personnalités extérieures, le type de direction, la cohérence des pratiques et la concertation entre enseignants, l'ampleur des innovations pédagogiques, les politiques d'aide à l'orientation, la qualité du rapport annuel établi par le collège, la fréquence des contacts du collège avec des partenaires extérieurs, la fréquence des PAE, l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet d'établissement et l'existence ou non d'un groupe de suivi dudit Projet.

Cela conduit A. Grisay à écrire (1997, p. 289) : « Il est quelque peu désolant de constater que les indicateurs relatifs à la concertation, à la cohérence des pratiques et des objectifs, au style de direction, à la pédagogie innovante, aux ressources matérielles, à la formation continue ne paraissent pas avoir le moindre lien avec la performance des élèves ».

Toutefois, lorsqu'on ne cherche pas les liens de chaque variable séparément avec l'efficacité, mais qu'on construit des typologies du fonctionnement des collèges, en observant ensuite la proportion de collèges efficaces au sein de chaque catégorie de la typologie, deux résultats ressortent : d'une part, on trouve des collèges efficaces dans toutes les catégories, même celles qui s'éloignent le plus des canons diffusés par la Recherche, l'Administration et l'Inspection réunies ; d'autre part, tout de même, la proportion de collèges efficaces est la plus forte (six sur onze) dans la catégorie appelée « progressistes exigeants » (1993, pp. 103 et 138), auxquels on peut trouver certains traits communs avec les collèges « mobilisés » d'O. Cousin : direction « pédagogique », pédagogie centrée sur l'élève un peu plus qu'ailleurs, plus grande cohérence des pratiques entre enseignants. On notera cependant que ces collèges présentent aussi d'autres caractéristiques, que l'hypothèse de base d'O. Cousin ne lui a pas permis de percevoir : plus grand niveau d'exigence scolaire, vie scolaire plutôt « permissive ».

La divergence entre ces résultats n'est pas, on le voit, totale. Cependant, elle peut conduire à des conclusions politiques différentes. Le travail d'O. Cousin conduit à percevoir la politique menée depuis une vingtaine d'années pour donner consistance et autonomie aux collèges comme positive, alors que celui d'A. Grisay conduit plutôt à la percevoir comme « empêchée », c'est-à-dire comme produisant des effets dans 5 à 10 % des collèges, alors qu'il s'agit dans les autres d'une rhétorique plus ou

moins plaquée sur la réalité, de sorte que ce qui y commande l'efficacité reste attaché au fonctionnement traditionnel : le temps perdu en classe, le caractère structuré de l'enseignement, la couverture du programme, mais aussi le fait que les élèves se sentent traités avec justice et considération par leurs professeurs, qu'ils se trouvent bien dans leur école... bref un fonctionnement « chaleureux exigeant ». Cela ne signifie pas forcément que les formes évoquées par O. Cousin sont inefficaces, mais plus probablement qu'elles sont en général implantées sur des aspects trop périphériques de la vie des établissements pour avoir une influence sur leur efficacité.

La leçon, pour les réformateurs, serait alors que les processus qu'ils valorisent (pédagogie centrée sur l'élève, concertation, travail en commun, innovation, ...) n'ont de sens qu'à améliorer ces variables de base elles-mêmes ; que, peut être, plutôt que de promouvoir les formes « modernes » de professionnalité comme de nouvelles normes pédagogiques, il faut seulement les proposer comme des moyens au service de l'apprentissage et du développement des élèves. Dans ce cadre, la régulation évalue les établissements sur leurs résultats et les incite à les optimiser. Elle laisse la responsabilité aux enseignants de choisir les « formes » adéquates pour leurs élèves. L'administration n'intervient que si ces choix sont révélés comme malencontreux par l'évaluation, au lieu d'intervenir en permanence pour presser les établissements d'adopter les formes modernes.

On voit que le débat entre les approches des sociologues et des chercheurs en éducation sur l'efficacité des établissements peut avoir des enjeux importants. Un des mérites de l'ouvrage d'O. Cousin est de contribuer à le rendre possible.

Denis Meuret

Université de Bourgogne/IREDU

NOTES

- (1) Deux chapitres reprennent pour partie deux articles déjà publiés dans la *Revue française de sociologie* (1993, 34 (3)) et dans cette revue (1996, 115). Par exemple, Prouford C. et Baker R., 1995, Schools that make a difference : a sociological perspective on effective schooling, *British Journal of sociology of education*, 16 (3). Les citations qui suivent sont extraites de cet article, qui présente une synthèse des critiques des sociologues aux recherches sur l'efficacité des établissements. Voir aussi une expression systématique de ces critiques in Slee, R. and al. 1998, *School effectiveness for whom ?*, Falmer press.
- (2) Scheerens J., 1997, Conceptual model and theory embedded principles on effective schooling, in *School effectiveness and school improvement*, 8 (3).
- (3) Grisay A., 1997, *Évolution des acquis cognitifs des élèves au cours des années de collège*, MEN-DEP, Dossiers Éducation et Formations, n° 88. En revanche, il faut bien sûr reconnaître que, d'un point de vue politique, la plupart des chercheurs qui travaillent sur l'efficacité le font souvent parce qu'ils croient que la solution d'une

partie des problèmes scolaires se trouve effectivement « dans l'enceinte des établissements ». C'est une « hypothèse », qu'à tout prendre, on peut préférer à « l'hypothèse » inverse.

- (4) Cette recherche peut d'ailleurs se lire comme une reprise, sur un échantillon plus large, avec une dimension longitudinale et une mesure plus sophistiquée des effets établissements, d'une des premières recherches françaises sur l'effet établissement, à laquelle O. Cousin avait participé : Dubet F., Cousin O. et Guillemet J.P., Mobilisation des établissements scolaires, le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, XXX, 1989. Cf. Meuret D., School effectiveness research in France, in *Third millenium schools*, T. Townsend et al. eds., Swets et Zeitlinger, 1998.
- (5) Grisay A., 1997, op.cit. ; Grisay A., 1993, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*, MEN-DEP, Dossiers Éducation et Formations, n° 32. Il est dommage qu'O. Cousin n'ait réellement pris en compte dans son texte qu'un article de 1989 d'A. Grisay, et à lui adresser par conséquent une critique (celle de comparer le fonctionnement d'établissements extrêmes) que sa propre recherche mérite davantage, en réalité, que les travaux ultérieurs d'A. Grisay.
- (6) Duru M. et Mingat A. in *Pour une approche analytique du système éducatif*, 1993, utilisent cette définition de la sélectivité. Voir Thomas S. et al., 1997, Stability and consistency in secondary school's effects on students GCSE outcomes over three years, in *School effectiveness and school improvement*, 8 (2).

DE CLERCK (Karel), SIMON (Frank) (eds). – *Studies in Comparative, International, and Peace Education, Liber Amicorum Henk Van daele*. – Gand : CSHP, 1997. – 306 p.

Heureuse initiative que ce livre écrit par les amis et les collègues de Henk Van daele pour lui rendre hommage ! 16 articles écrits par des comparatistes de sept pays en quatre langues (anglais, espagnol, allemand, français). Les éditeurs, Karel De Clerck et Frank Simon, soulignent, dans une brève note biographique, la carrière diversifiée de Henk Van daele qui exerça d'abord le métier d'instituteur puis de professeur à Anvers (à l'école normale, à l'école municipale des travailleurs sociaux...). Titulaire d'un Ph. D sur l'histoire de l'éducation primaire à Anvers, il est chargé de cours puis professeur associé à l'Université d'état de Gand et à l'Institut universitaire d'Anvers. Son intérêt pour l'éducation comparée et l'éducation internationale l'amène à participer à de nombreux congrès internationaux. En 1977, il est élu secrétaire-trésorier de la CESE (Comparative Education Society in Europe) puis en 1988, il en devient président. Ses nombreuses publications (bibliographie pp. 281-296) manifestent de fortes préoccupations comparatistes et son *Que sais-je ? sur L'éducation comparée* (1993) présente de façon claire et concise la discipline pour laquelle il travaille actuellement en tant que professeur invité au Collège Européen de Bruges et professeur d'éducation comparée à l'Université Libre de Bruxelles.

C'est Edmund J. King, professeur émérite d'éducation à l'Université de Londres (qui succéda en 1953 à Nicholas