



La mesure en éducation, un outil au service du politique

L'exemple de la production française

Measurement in education: A tool for public policies. A French example

Catherine Agulhon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/818>

DOI : [10.4000/osp.818](https://doi.org/10.4000/osp.818)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2006

Pagination : 315-366

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Catherine Agulhon, « La mesure en éducation, un outil au service du politique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/3 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.818>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La mesure en éducation, un outil au service du politique

L'exemple de la production française

Measurement in education: A tool for public policies. A French example

Catherine Agulhon

Une production statistique éclairée ?

- 1 On ne peut interroger la construction de la statistique sans la resituer dans le contexte politique, national et transnational qui la produit. De nombreux auteurs tels A. Desrosières (1992) rappellent que la culture politique des États préside à la construction d'un système d'information particulier. La France est centraliste, l'Allemagne est juriste, l'Angleterre empiriste. L'éducation n'échappe pas à la mesure, bien au contraire. Il semble aujourd'hui que toute politique scolaire se doit d'être quantifiée et quantifiable, qualité et efficacité obligent. Que ce soit à l'échelle des pays, de l'Europe ou de l'O.C.D.E. ; la mesure, entendue comme instrument de planification ou d'évaluations quantitatives des actions structurelles ou pédagogiques, s'est largement diffusée depuis la Seconde Guerre mondiale. Qu'il s'agisse de travaux scientifiques ou plus institutionnels et opérationnels, la mesure et la comparaison des faits éducatifs ont favorisé débats et mises en perspective. Dans le même temps, les chercheurs ont établi les limites qu'induisent les spécificités nationales pour une comparaison internationale tout à la fois pertinente et légitime (Duru-Bellat, Fournier & Kieffer, 1997 ; Van Zanten, 1997 ; Zagefka, 1997).
- 2 De fait, depuis une quinzaine d'années, les organismes internationaux (Union européenne, O.C.D.E., Banque mondiale) mesurent régulièrement les résultats des systèmes éducatifs. Ils cherchent à en évaluer l'efficacité en termes de durée et de taux de scolarisation, en termes d'acquisition des connaissances et d'insertion des jeunes. Depuis 2000, l'enquête P.I.S.A. focalise l'attention et normalise les productions statistiques, mais aussi les savoirs à transmettre, tout en mettant les systèmes éducatifs en compétition. En parallèle, des prescriptions transnationales formatent les systèmes

sous couvert d'efficacité et de compétitivité. On peut citer la décentralisation de la gestion des systèmes éducatifs, l'autonomisation des établissements, le recours au privé et au marché, les réformes universitaires et l'homogénéisation des rythmes et organisations des cursus, les évaluations des apprentissages de base, la professionnalisation des cursus ou même la réduction du redoublement. Réduire les coûts, améliorer la qualité de l'enseignement, réguler et intensifier l'investissement sont les maîtres mots de politiques qui visent à uniformiser les systèmes sans tenir compte de la spécificité des dynamiques et des histoires scolaires nationales. Ces politiques prônent encore l'implication toujours plus grande des familles et des entreprises dans l'école dans une perspective néo-libérale de désengagement de l'État, on peut en donner la preuve par cette phrase apparemment anodine en exergue du volume de 1999 de *Regards sur l'éducation* produit par l'O.C.D.E. : « *Les indicateurs 1998 rendent compte de la croissance continue des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, et mettent en évidence l'augmentation rapide de la contribution des ménages et des entreprises au financement de l'éducation. Ils décrivent également les pressions qui s'exercent en faveur d'une plus grande efficacité des études tertiaires et d'une limitation de la durée d'obtention des diplômes* ». Cependant, les spécificités des histoires scolaires ne se laissent pas facilement réduire par ces dispositions transnationales.

- 3 Est-il alors possible d'identifier en quoi ces dispositions infléchissent les systèmes nationaux d'information ? Chaque cas est particulier dans ses dimensions, politiques, techniques et temporelles. Dans cet article, et à partir de mon expérience tant de chercheur que d'utilisatrice régulière des données brutes et nettes de la D.E.P., j'illustrerai cette interrogation par une analyse des évolutions de la production du service de statistiques du ministère de l'Éducation nationale en France. La statistique ne construit-elle pas la norme et la règle et ne favorise-t-elle pas l'homogénéisation, si ce n'est des pratiques, au moins du regard porté sur la « bonne gouvernance » du système ? L'évolution de la production, mais aussi les omissions dans cette production instruisent sur les liens entre pouvoirs et mesures au niveau national et international.

La Direction de l'évaluation et de la prospective : instrument du politique

Rapide historique

- 4 La France, pays jacobin, est un grand producteur de statistiques. Le poids de l'État tout comme la volonté de planification ont renforcé dans les années cinquante/soixante ce fort potentiel statistique. Des organismes publics comme l'I.N.S.E.E., chargé des enquêtes nationales démographiques (recensement) et économiques (enquêtes emploi et structures des entreprises) ont posé les cadres du développement de la statistique.
- 5 En parallèle, tous les ministères ont créé leurs propres services de statistiques, qu'il s'agisse de l'Éducation, de la Santé, de l'Agriculture, de la Culture ou du Travail. Mais des services comme la D.A.R.E.S. (ministère du Travail) et la D.E.P. (ministère de l'Éducation nationale) ont une position spécifique dans le champ de la production tant par l'importance des missions des ministères qui les pilotent que par leurs liens spécifiques avec l'I.N.S.E.E. et la recherche. Les missions de ces services dépassent une simple production d'outils de gestion.

- 6 La D.E.P. a fêté ses quarante ans au mois d'octobre 2004. Cette direction du ministère a changé plusieurs fois de nom au gré des fonctions que lui ont attribuées les responsables politiques. Elle s'est appelée S.E.I.S. de 1964 à 1974, S.I.E.S. en 1975, S.I.G.E.S. en 1982, S.P.R.E.S.E. en 1984, D.E.P. en 1987, D.P.D. en 1998 et D.E.P. de nouveau en 2002 (cf. liste des sigles en fin d'article). Par ces changements d'appellation, chaque ministre de l'Éducation imprime sa marque sur ce service de gestion et d'aide à la décision. Ceci montre le crédit accordé aux statistiques dans le suivi des politiques d'éducation, le besoin de contrôler les effets des mesures prises, mais aussi la volonté de contrôler la production des statistiques elles-mêmes.
- 7 On peut découper l'histoire de la D.E.P. par décennies. Dans les années soixante/soixante-dix, la D.E.P. est principalement un service de production de statistiques qui participe à la gestion du service public d'éducation et enregistre les effets des réformes de démocratisation de la scolarisation. Peu à peu, ces missions s'élargissent, elle participera ainsi avec le C.E.R.E.Q. (créé en 1971) aux travaux de planification. Mais le pouvoir, au tournant des années soixante-dix, se méfie des chiffres qui peuvent être utilisés contre lui et limite les productions de son service. Les premiers travaux critiques sur l'école et l'usage qui est fait du premier panel de l'I.N.E.D. de 1962 (Baudelot & Establet, 1975) l'engagent à la prudence.
- 8 Cependant, à partir de 1973, les événements précipitent les transformations du service d'information et de statistiques (S.E.I.S.). La première crise économique touche de plein fouet les jeunes, la planification et la prospective sont déstabilisées : doit-on créditer une relation entre performances de l'école et de l'économie et doit-on évaluer les effets de l'investissement éducatif ? Un nouveau directeur est nommé au S.E.I.S., C. Seibel, il vient de l'I.N.S.E.E., mais a travaillé avec P. Bourdieu, il a une vision autant politique que scientifique de l'analyse du système éducatif. Il favorise les liens entre les travaux de planification¹ et la production de statistiques, il engage les évaluations pédagogiques (en collaboration avec l'I.N.R.P.)², il modernise les comptes de l'éducation et la production statistique. À cette époque, le S.E.I.S. sort de son isolement et travaille en relation plus étroite avec l'I.N.S.E.E. et le C.E.R.E.Q. naissant, en particulier pour l'enquête Insertion des jeunes à sept mois de leur sortie du système éducatif (I.V.A.) et les enquêtes F.Q.P.³.
- 9 Le changement de gouvernement en 1981 suscite des réformes dans le système éducatif. Ce gouvernement de gauche s'engage dans la discrimination positive et crée les zones d'éducation prioritaire, mais, paradoxalement, il entreprend la déconcentration et la décentralisation censées réduire la lourdeur d'une gestion bureaucratique nationale, censées prendre en compte les diversités tant de l'offre que des publics qui sont, de fait, vécu comme un certain désengagement de l'État. On entre dans l'aire du management local et l'autonomie des établissements est prônée ; ces politiques engendrent des inégalités plus qu'elles ne les endiguent et seront vivement controversées (Van Zanten, 2001).
- 10 À partir de 1987 et du ministère Monory, la D.E.P. s'engage dans de nouvelles enquêtes et de nouvelles publications. La personnalité du directeur, J.P. Boisivon, qui vient du « management » et qui obtient le statut de Direction pour la D.E.P., ce qui lui donne plus d'autonomie, n'est pas étrangère à ces innovations. De nouveaux réseaux sont constitués, avec la recherche en particulier. Trois ans plus tard, C. Thélot prend la direction de la D.E.P. pour sept ans. Tout comme C. Seibel, il améliore et rénove la production. Il met en avant 35 indicateurs de fonctionnement du système scolaire,

largement diffusés chaque année dans et hors du système éducatif, prône l'évaluation externe et interne comme mode de pilotage, crée le palmarès des établissements et les met ainsi dans une concurrence lisible, impulse également la création du logiciel I.P.E.S. qui permet une meilleure connaissance du fonctionnement des établissements, accroît leur contrôle et les possibilités là encore de les mettre en compétition⁴. Cette forme de productivisme (contrôle des résultats) a pu être jugée libérale par les syndicats enseignants. Quand C. Allègre est nommé ministre, sa première initiative est de remercier C. Thélot, il craint l'autonomie de la D.E.P. et de son Directeur. Il souhaite qu'elle revienne à ses missions premières : produire les statistiques que lui commande le ministère. Il en change l'appellation, Direction de la prospective et du développement, mais ne peut revenir sur l'indépendance que lui donne ce statut de « direction » plutôt que de service. Depuis, trois directeurs se sont succédé en sept ans, ils n'ont pu marquer la politique de la D.E.P. (qui a retrouvé son appellation en 2003) comme l'avaient fait trois de leurs prédécesseurs.

Quelques repères sur la production

- 11 Direction ou service, les missions de la D.E.P. lui sont dictées par le ministre. Chaque année, elle propose son programme de production et de diffusion de statistiques et d'enquêtes qui est approuvé par le cabinet du ministre et publié au Bulletin officiel. De plus, elle est au service des besoins immédiats du politique. On a pu ainsi lui demander des informations sur l'absentéisme des enseignants en 1998 ou sur l'illettrisme en 2001. Depuis 1966, la production s'appuie en premier lieu sur de grandes enquêtes annuelles, transformées aujourd'hui en système d'information permanent (recueil d'informations dans les établissements médiatisés par les Rectorats qui ont ainsi leurs propres services de statistiques). Elle organise en parallèle une enquête par panel tous les sept ou huit ans⁵. Ces enquêtes ont permis de mieux connaître l'organisation des trajectoires des jeunes du secondaire. À ce jour, il est question de suivre les jeunes du panel 1995 dans l'enseignement supérieur ce qui pose des problèmes tant avec la C.N.I.L. qu'avec les écoles et organismes de formation privés qui résistent à cette collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale.
- 12 En parallèle, la D.E.P. mène des enquêtes ponctuelles à la demande du ministère ou des organismes avec lesquels elle collabore. Elle est souvent écartelée entre ses missions de production de statistiques et la volonté de s'engager dans des analyses plus approfondies.
- 13 Outre sa production statistique consultable sur papier et sur microfiches, production qui, comme celle de l'I.N.S.E.E. ou de la D.A.R.E.S., n'est jamais entièrement exploitée, la D.E.P. a une activité de publication en direction des acteurs de l'éducation et même dans une moindre mesure du public.
- 14 On distingue des publications plus ou moins internes et des publications co-produites avec des chercheurs. Les tableaux statistiques bruts et secondaires (*Tableaux de l'Éducation nationale* en 1966, *Tableaux de l'éducation et de la formation* en 1971 et *Repères et références statistiques* en 1984) sont tirés des enquêtes annuelles. Ce dernier recueil a évolué dans sa présentation et dans son contenu. À partir de 1997, il se présente de manière plus attractive et multiplie les graphiques et les cartes. En parallèle et depuis 1968, sont publiées des notes d'information qui évoluent également tant dans leur présentation que dans leurs contenus. Dès 1975, ces notes se multiplient, on en

compte en général une cinquantaine par an. Elles complètent le *Repères et références statistiques* et approfondissent les données les plus utilisées : croissance de la scolarisation, résultats au baccalauréat, structure de la population enseignante, évaluation des acquis.

- 15 Dans la première période (1966-1973), les tableaux statistiques étaient construits de manière très linéaire à partir des remontées des données des établissements, des départements et des académies ; on avait là un comptage basique du nombre d'établissements, de classes, d'élèves, d'enseignants et quelques données sur le coût de l'éducation. Aucune corrélation n'était faite, aucune analyse des trajectoires des élèves.
- 16 À partir de 1984, on s'interroge sur la progression de la scolarisation, sur la diversité des trajectoires, sur l'orientation, sur le devenir des jeunes. L'âge, l'origine sociale, l'origine nationale sont convoqués. Les parcours des élèves sont précisés. Corrélation et diversification des statistiques sont à l'ordre du jour.
- 17 Dans les années 80, le coût de l'éducation, l'objectif 80 %, la création des Z.E.P., la création des baccalauréats professionnels, la tension sur l'orientation en troisième, la montée en puissance du supérieur donnent naissance à de nouveaux tableaux dans les *Notes d'information* ou *Repères et références statistiques*. Dans les années 90, la démocratisation touche l'enseignement supérieur, tandis que l'objectif⁶ de mener 100 % d'une classe d'âge à la certification semble difficile à atteindre et que le collège unique montre ses limites et ses faiblesses. De nouveaux tableaux instruisent ces faits : les poursuites d'études en deuxième cycle universitaire, versus échec et réussite au D.E.U.G. sont informées, des enquêtes sur les violences à l'école, (en 2001) et l'absentéisme (en 2005) sont initiées.
- 18 En parallèle, C. Thélot crée deux nouvelles publications, *L'état de l'école* (1992) et la *Géographie de l'école* (1994), l'une et l'autre s'appuient sur les 35 indicateurs synthétiques du fonctionnement de l'école, outil de pilotage et de gestion ; la seconde présente les disparités géographiques au moment où l'État perd la maîtrise de l'offre de formation, déléguée dans le cadre de la décentralisation aux Conseils régionaux et aux Rectorats. Mais, celle-ci entraîne justement ce regain d'intérêt pour la territorialisation de l'offre, abordée par des géographes comme P. Chatelain ou R. Hérin dans les années 70, mais peu développée jusqu'à aujourd'hui, il génère de nouvelles publications (*Atlas des universités*, 2004). Cependant, la décentralisation accroît surtout le rôle des conseils régionaux et des rectorats dans la définition de l'offre de formation professionnelle, qui n'a pas encore donné naissance à un nombre suffisant de travaux de décryptage des modes de prise de décision et de la grammaire de cette offre (Agulhon, 1989 ; Bel & Mouy, 1996).
- 19 Deux autres publications accueillent les résultats des études internes et s'ouvrent à la recherche. La revue *Éducation et formations* (1982), les dossiers *Éducation et formations* (1989). Une recension rapide montre qu'elles réservent une place de choix aux comptes de l'éducation, aux évaluations des performances des élèves et des établissements, aux projections à cinq ou dix ans du système éducatif, thèmes qui reviennent très régulièrement. Mais ces deux publications donnent également une idée des évolutions des problématiques éducatives et du rôle que joue la D.E.P. dans leur diffusion. Dès 1991, et donc sous la direction de C. Thélot, R. Ballion, puis F. Dubet y rendent compte de recherches sur les établissements et les lycéens, financées par la D.E.P. La même année, est publiée une coproduction sur les enseignants de lycées professionnels entre la D.E.P., l'I.N.R.P. et certains chercheurs de différents laboratoires. En 1992, on y

voit une évaluation des Z.E.P., et une autre des universités. En 1994, on peut y consulter la première étude comparative européenne sur les rythmes scolaires. En 1996, une place est faite à des recherches commanditées par la D.E.P. sur les scolarités des jeunes de l'immigration, sur les universités en Europe et sur l'apprentissage. En 1997, un rapport instruit les parcours des étudiants à l'université⁷. On y trouve également une enquête internationale sur les scolarités primaires et un rapport de C. Thélot : *Formation de la main-d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles*. Enfin, l'enquête sur la violence à l'école commanditée par la D.E.P. fait l'objet d'un volume puis, en 1998, est publié un rapport de l'I.R.E.D.U. sur les familles et l'école. Ces dernières années, ces pages sont encore ouvertes à l'université de Besançon sur les modes de recrutements des élèves de lycée professionnel (2002), à Baudelot sur l'origine des élèves de classes préparatoires (2003). En 2004, outre un travail sur les recrutements des P.M.E. et un autre sur les projets des élèves de lycée professionnel, on trouve une étude sur les étudiants étrangers, une étude du Haut Comité Éducation Économie sur les prospectives Emploi-Formation et une autre sur les enseignants et l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (T.I.C.E.).

- 20 Mais, qu'il s'agisse d'évaluer une politique nationale (discrimination positive ou autonomie des établissements), de s'inscrire dans un processus transnational (décentralisation ou réforme universitaire initiée à Bologne en 1999), ou de rendre compte des problèmes dans le secondaire (enquêtes sur les actes de violence ou l'absentéisme), ces enquêtes et ces études ont partie liée avec l'actualité scolaire telle qu'elle est posée par le politique.
- 21 Cette recension des productions de la D.E.P. interroge sur son rôle dans la définition des problématiques développées sur l'école. Initiateur ou passeur, traducteur des réponses scientifiques pour le politique, la D.E.P. joue un rôle de plaque tournante de l'information, elle est aussi bien en prise sur les enquêtes internationales comme P.I.S.A. (auxquelles elle participe) que sur la recherche qu'elle commande. Sans être l'unique intermédiaire entre ces mondes divers par leurs enjeux et leurs méthodes, elle y joue un rôle non négligeable. Elle a favorisé le développement des évaluations internes et externes du système, le suivi de la démocratisation des chances ou de la progression de la scolarisation et de la mise en concurrence des établissements scolaires, le contrôle de la maîtrise des connaissances, de l'élévation du niveau et de l'insertion des jeunes. Peut-elle infléchir les interrogations scientifiques qui, en retour, interfèrent sur les commandes d'études et par ce biais sur les prises de décision du politique⁸. Dans son ouvrage, Poupeau (2003) en conclut que la sociologie de l'éducation se subordonne au politique et y perd son âme et sa scientificité. Sans souscrire à une telle critique, on ne peut que souligner les multiples liens entre la recherche et l'institution scolaire qui favorisent des influences mutuelles. En revanche, cette recension des publications me permet de souligner l'apparition tardive des comparaisons internationales qui, aujourd'hui, sont au centre des débats sur les enjeux et les effets de ces évaluations externes (Cusso & d'Amico, 2005), il faut attendre 1994, puis 1996 pour qu'une préoccupation européenne soit affirmée et qu'en parallèle, les enquêtes de l'U.N.E.S.C.O. et de l'O.C.D.E. soient rationalisées et renouvelées.

Incidence des prescriptions internationales

- 22 Mais quels sont les liens entre cette production nationale et la production internationale ?
- 23 L'O.C.D.E., en particulier, mobilise les institutions nationales pour la construction d'indicateurs et la mise en cohérence des données transnationales. Et, de fait, un certain nombre de chargés d'études de la D.E.P. sont aussi experts⁹ auprès de l'O.C.D.E. et de l'U.N.E.S.C.O. Ils participent aux travaux de mise en équivalence des indicateurs nationaux, aux définitions des normes de production de P.I.S.A., et également à la diffusion de systèmes d'information dans les pays en développement. Ils sont à la fois agents et acteurs de ces institutions nationales et internationales. Investis dans la définition et la production de critères d'évaluation et d'indicateurs comparables, ils visent l'excellence statistique, mais se heurtent à la variété des modes de construction des statistiques comme des configurations institutionnelles nationales¹⁰. Ces travaux sont prisonniers d'une mise aux normes de la production statistique qui occulte souvent des artéfacts. Ils participent à la diffusion de normes partagées sur le mode de l'évidence, en particulier sur le rendement de l'investissement éducatif, les acquis des élèves et les niveaux de formation.
- 24 Ainsi, les productions statistiques nationales ne sont plus sans lien avec celles des organismes internationaux. Suivi de la scolarisation et développement de l'accès à l'enseignement supérieur, évaluation des acquis, contrôle des coûts (redistribution des coûts) et de la qualité, suivi de l'accès aux diplômes et de l'insertion des jeunes et donc évaluation interne et externe des performances des systèmes polarisent l'attention. Et même si le mode de production de chaque État module cette mise en perspective transnationale, elle n'est pas sans influencer les inflexions données aux systèmes d'information et au nôtre en particulier. Elle favorise également l'engouement pour les comparaisons européennes et internationales qui se lisent récemment dans les dossiers *d'Éducation et formations*.

La D.E.P., passeur de recherche

- 25 Depuis, 1973, la D.E.P. s'inscrit plus nettement dans des réseaux institutionnels, elle collabore avec l'I.N.S.E.E. et le C.E.R.E.Q. avec lesquels elle coordonne des enquêtes et bénéficie des obligations de mobilités des salariés de l'I.N.S.E.E. Mais surtout, la D.E.P. a noué en parallèle des liens avec des laboratoires de recherche en éducation. Depuis le début des années quatre-vingt, elle dispose de budgets lui permettant de piloter des appels d'offres et de commanditer des recherches au nom du ministère, sans exclusivité d'ailleurs puisque d'autres directions disposent de budget de recherche. Cette activité infléchit d'autres missions de cet organisme. En effet, les différentes sous-directions sont amenées à réfléchir sur les problématiques à investiguer, sur les questionnements opportuns face aux évolutions du système éducatif. Et, en retour, elles proposent de nouveaux tableaux statistiques, de nouvelles investigations comme celles sur les trajectoires des étudiants ou la ségrégation dans les Z.E.P. Ce mouvement est pour ainsi dire itératif.
- 26 La D.E.P. a, de fait, plusieurs modes d'interactions avec les chercheurs. Elle lance régulièrement des appels d'offre (1991, 1994, ...). Elle finance des recherches particulières dans une perspective de sous-traitance (sur les élèves étrangers, sur la

violence à l'école, sur l'orientation en lycée professionnel, sur l'insertion des jeunes, sur les Z.E.P.). Elle peut encore donner accès à ses données à des chercheurs qui le demandent. C. Baudelot et R. Establet en sont les exemples les plus emblématiques dans leurs ouvrages multiples¹¹. Ils avaient déjà utilisé le panel de l'I.N.E.D. en 1965, puis les évaluations des acquis des élèves en 1990. La D.E.P. participe également à des recherches avec des institutions ou des chercheurs (I.R.E.S.C.O. et L.A.S.M.A.S.). Elle peut encore être appelée comme outil d'information lors de consultations nationales ou d'études interinstitutionnelles commanditées par un ministère ou le commissariat au plan. Bref, commanditaire, associée ou commanditée, elle entre dans un réseau complexe et interinstitutionnel qui régule recherches et études.

- 27 Or, de nombreuses controverses agitent les milieux scientifiques et universitaires sur la question de l'indépendance d'une recherche finalisée par les appels d'offre des institutions. Doit-on opposer le chercheur et l'expert ? Poupeau (2003) démontre combien la sociologie de l'éducation a perdu de son prestige dans cette soumission à la commande publique ; d'autres sociologues ont des positions plus nuancées (Dubet, 1999 ; Tanguy, 1995). Les études commanditées permettent aux chercheurs d'alimenter leur réflexion, elles sont même retraduites dans des cadres théoriques qui déplacent la commande et dévoilent de nouveaux rapports sociaux. Mais, concurrencée à la fois par l'économie de l'éducation et par la production de la D.E.P., la sociologie est parfois considérée comme secondaire et cantonnée dans des analyses qualitatives (micro) dont la portée scientifique serait affaiblie.
- 28 Mais il va de soi que la majorité des problématiques émane de chercheurs, en témoignent les travaux de Baudelot et Establet (1975, 1989), de Prost (1986), de Langouët et de Léger (1991), de Léger et de Tripier ((1986), de Duru-Bellat, Fournier & Kieffer (1997), de Merle (1996) ou Felouzis (2003, 2005), ou encore Piketti (2004) (attention, cette liste ne se veut pas complète et peut laisser de côté des travaux pertinents). Pour ce faire, ils peuvent produire leurs propres données ou retravailler les données brutes de la D.E.P. dans des analyses secondaires. Les problématiques de l'orientation sélective et auto-sélective, du zapping public privé, de la montée du niveau et de la progression spectaculaire de la scolarisation des filles, des effets de ghettoïsation dans les Z.E.P., de la hiérarchisation des établissements ou des stratégies scolaires des familles, de la rénovation de l'apprentissage ont ainsi été menées hors de l'institution, tout en ayant une forte influence sur elle. Les questions sensibles de la violence à l'école ou de la déscolarisation ont été tout d'abord sous-traitées à des chercheurs, puis ont donné lieu à des enquêtes systématiques dont rendent compte de récentes *notes d'information*. Je ne saurais être exhaustive.
- 29 En définitive, la D.E.P. n'est pas un organisme de recherche, ni un organisme de régulation de la recherche, ses fonctions sont d'autant plus ambiguës que ses liens organiques avec le ministère lui dictent sa politique de recherche. Entre autonomie et soumission, entre production de statistiques, d'études ou de recherches, entre commanditaire et commanditée, ses missions apparaissent parfois contradictoires.

Une production sélective et politique

- 30 Le dévoilement de la construction de la mesure en situe le pouvoir et les limites. La mesure est définition de normes collectives et s'inscrit ainsi dans le champ d'une socialisation plus ou moins coercitive et régulée par l'État. Ainsi, la production et la

publication de statistiques scolaires ne sont pas anodines, elles fixent l'image que se donne l'institution. Elles sont d'autant plus politiques qu'elles sélectionnent certains faits et en éludent d'autres. Je chercherai à identifier ce que la D.E.P. produit et ne produit pas et les raisons aussi bien politiques que techniques de ces omissions. Il est cependant difficile de circonscrire la production de la D.E.P. à l'aune de ses publications, car de nombreuses données ne sont pas exploitées ou publiées. Il apparaît pourtant clairement que certaines données ne sont pas produites ou diffusées (certaines peuvent être consultées sur microfiches); d'autres apparaissent et disparaissent au gré des politiques ou des enjeux du moment.

- 31 Toujours est-il que la production connaît un découpage par cycles d'enseignement et par segments ; et cette production segmentée s'arrime aux problématiques développées par le politique. Dans le premier degré au-delà des constats classiques de progression des effectifs, de distribution du corps enseignant et de réussite aux évaluations des acquis, il est peu d'enquêtes spécifiques. Le second degré retient toute l'attention depuis le début des années 80, atteinte de l'objectif 80 %, réduction des inégalités sociales, distribution des jeunes selon les filières, optimisation du processus d'orientation, évaluation des élèves, mais aussi de l'efficacité des établissements, absentéisme, déscolarisation, violence à l'école, nombreuses sont les problématiques qui animent la production. En revanche, l'enseignement supérieur avait été oublié jusque récemment. La réforme « L.M.D. », la professionnalisation des cursus et les difficultés d'insertion des jeunes transforment la donne depuis quelques années. Il faut cependant attendre 1998 pour que soient évoqués les résultats en D.E.U.G. selon l'âge et l'origine scolaire des étudiants, pour qu'émergent les blocages de la démocratisation à l'université. Mais, l'O.V.E. occupe cet espace et construit en parallèle les connaissances sur cet objet. De même, le champ de la formation continue est négligé, qu'il relève de l'éducation nationale ou du marché privé. La faible incursion dans ces domaines reflète les frontières entre les institutions et les concurrences sous-jacentes.
- 32 La production statistique ne peut dévoiler que partiellement les réalités scolaires et sociales qu'elle mesure, c'est un fait avéré. Certains faits sont occultés, soit qu'ils ne soient pas mesurables, soit qu'ils soient éludés, soit encore qu'ils n'aient pas été officiellement identifiés. On peut mettre au jour des lacunes d'origine politique ou technique, des stratégies d'évitement et des freins méthodologiques. Mais certaines lacunes techniques sont le produit d'une volonté politique, et d'autres résistances politiques induisent ou justifient ces mêmes difficultés techniques. Ces deux composantes sont interdépendantes et difficilement sécables. Il serait fastidieux de rendre compte de l'ensemble de ces vacances, j'en sélectionnerai quelques-unes pour leur exemplarité.

Production statistique et stratégie du politique : des variables sensibles

- 33 La production statistique, outil du politique, appuie le pilotage et la gestion du système, elle valorise l'application des réformes, elle mesure en même temps la réactivité du système à ces mêmes réformes. Il est donc bien des mesures qui ne sont pas faites car elles n'apparaissent pas comme prioritaires ou pertinentes aux politiques. D'autres mesures sont sujettes à controverse et sont éludées par souci d'un consensus minimum.

Enfin, d'autres ne sont pas produites par indifférence aux problématiques qu'elles sous-tendent.

- 34 Les sujets sensibles concernent autant le fonctionnement de l'institution que les trajectoires individuelles. Ils sont à la fois objets de recherches et de productions statistiques dans une relation circulaire dont les fils conducteurs sont difficiles à déceler. Origines ethniques et sociales, inégalités devant la scolarisation ou devant l'orientation, hiérarchie des filières, des établissements et des formations, stigmatisation des Z.E.P., tous ces faits et processus qui contredisent l'homogénéité du système et la démocratisation sont à la fois objet d'études et de controverses. Ils sont mesurés, mais également euphémisés.

Origine ethnique, origine sociale : des variables fortement discriminantes

- 35 En France, l'origine ethnique est, à l'inverse des États-Unis, une donnée sur laquelle on ne peut travailler. Comme en Allemagne fédérale, où les souvenirs du nazisme forcent cette confidentialité, la France occulte une donnée qui renvoie en partie à la colonisation. Le flou de la notion complète ces scrupules éthiques ; comment cerner l'origine ethnique de jeunes nés français ? Ainsi, les données sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes de l'immigration restent très parcellaires. La majorité sont aujourd'hui nés en France et bénéficient du droit du sol et donc de la nationalité française ce qui ne réduit pas les multiples formes de discrimination dans leurs orientations comme dans leurs entrées en emploi. Si les étrangers sont signalés dès les premières enquêtes, les jeunes de l'immigration se fondent dans les statistiques aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur. Dès 1986, une recherche de Léger et de Tripier évalue les effets ségrégatifs des pratiques des enseignants et des familles, puis, en 1992, Tribalat engage une enquête qui lui permet d'établir (1995) que la réussite des enfants de l'immigration est semblable à celles des jeunes français des mêmes milieux sociaux ; enfin, la D.E.P. commande en 1996 une évaluation à Vallet et Caillé, celle-ci entérine l'assertion, selon laquelle, toute chose égale par ailleurs, les jeunes de l'immigration réussissent aussi bien à l'école que les jeunes français, mais, en revanche, ils s'insèrent beaucoup moins bien dans l'emploi. Il faudra attendre 2002 pour que les enquêtes du C.E.R.E.Q. sur l'insertion des jeunes prennent en compte cette variable ethnique et publient des résultats sur leurs trajectoires spécifiques (*Génération 1998*).
- 36 En revanche, la mise au jour de la catégorisation sociale est mieux acceptée, elle est un enjeu dans le débat sociologique que personne ne conteste, elle donne lieu à une littérature épistémologique et méthodologique importante, elle engendre des débats internationaux dans cette période d'intense production comparative (Chauvel & Chenu, 2002). Les catégories n'en sont pas pour autant stables et établies. Mettre en regard catégories indigènes et catégories officielles¹² est déjà une tâche délicate comme le montrent Proteau (2005) d'une part, Demazières et Dubar, par ailleurs (1997). Ainsi, la transparence des données n'est pas toujours au rendez-vous. Prost (1986) le montre bien, discontinuité des données, transformation des catégories et flou des définitions masquent les réalités et laissent souvent le chercheur sans repère. L'agrégation des catégories (groupes favorisés opposés aux groupes populaires) et leur disparition à certains moments cruciaux des trajectoires frustreront le lecteur et handicapent le chercheur. Par ailleurs, seuls les panels et les enquêtes dans les établissements du secondaire alimentent ces données. Lechaux en 1990, puis Proteau (2005) ont montré

combien la saisie des données est aléatoire dans les établissements, combien cette activité est peu normalisée et peu contrôlée. De plus, des pans entiers de l'information sont absents, on ne sait rien sur les apprentis (Moreau, 2003), sur les jeunes des écoles privées hors contrat du secondaire et du supérieur. Et, si les *Références et repères statistiques* des années 80 proposaient plus de huit tableaux pour les niveaux précités, on n'en compte plus que trois dans les années 90. Tout se passe comme si ces données étaient minorées ou jugées politiquement incorrectes.

Brouillage des filières au collège et au lycée : des indicateurs mouvants

- 37 Nombreuses sont les analyses de la démocratisation de l'école et de son corollaire, la réduction des inégalités sociales devant l'école, ces problématiques sont au cœur de l'analyse sociologique, et la D.E.P. n'a pas été en reste dans la production de statistiques.
- 38 L'analyse peut être diachronique ou synchronique, sans recouvrement possible de ces deux approches. Elle rencontre les caractéristiques des jeunes et leurs trajectoires dont rendent compte les panels, elle recoupe les données sur les effets établissements et sur les effets classes (Cousin, 1996 ; Duru-Bellat & Merle, 2000 ; Piketty, 2004), elle ne peut être décontextualisée comme le montrent les recherches les plus récentes. Se conjuguent des causes sociales et urbaines, scolaires et organisationnelles aux inégales trajectoires des élèves. Or, dans *Repères et références statistiques*, l'analyse est succincte, elle met en exergue le poids de l'âge ou des résultats scolaires, mais elle occulte des processus plus complexes et le poids du local.
- 39 En collège, la réduction des filières est à l'ordre du jour depuis 1975. Des appellations apparaissent et disparaissent, les étiquettes valent, la suppression des orientations à l'issue de la cinquième s'accompagne de la disparition des quatrièmes et troisièmes préparatoires¹³, des C.P.P.N. et des C.P.A. ; les quatrièmes et troisièmes technologiques leur succèdent dans les années 80, disparaissent à nouveau dans les années 90 pour retrouver une nouvelle dénomination. Or, la D.E.P. ne rend pas compte de ces évolutions contradictoires, elle assimile toutes les sections dans des « quatrièmes et troisièmes de collège » dans *Repères et références statistiques* ou dans les *Notes d'information*. Elle gomme ainsi les incidences du maintien de filières plus « discrètes » sur les processus d'orientation. Tout se passe comme si la voie générale l'avait emporté au collège, sans controverse, homogénéisant du même coup les trajectoires scolaires des élèves. Ce qui est loin d'être le cas.
- 40 De même, la création des lycées polyvalents au début des années 80 favorise l'agrégation des filières générales et technologiques, masquant les évolutions spécifiques des deux filières et les trajectoires des jeunes qui les suivent. Comme le rappellent Garcia et Poupeau (2003), la mise en exergue des taux d'accès par niveau masque l'hétérogénéité des filières et des diplômés qui permettent des poursuites d'études hiérarchisées. Ces agrégations voilent les inégalités produites par et dans l'institution tout comme les déterminants de trajectoires différenciées.
- 41 Enfin, la D.E.P. publie peu de choses sur les Z.E.P., quand la discrimination positive qu'elles supposent s'assortit de formes de ghettoïsation. Les données manquent et ne permettent pas de comprendre les facteurs de choix des zones ou l'ampleur des dotations spécifiques, alors qu'ils ont fait l'objet de critiques et de remaniements (1998). Les effets en termes de scolarisation et d'organisation des trajectoires des jeunes

sont ignorés. Ces omissions soulignent les tensions sur une politique de discrimination positive devenue négative et les limites de la transparence des politiques scolaires.

Indicateurs de fonctionnement des établissements : une saisie politique

- 42 Le suivi des établissements s'est affiné depuis vingt ans, plusieurs outils de contrôle ont été mis en place, ils sont à la fois outils de connaissance et de stigmatisation, ils reflètent toute l'ambiguïté de la mesure. À la fin des années 80, la D.E.P. a construit un dispositif de suivi des établissements (I.P.E.S.) que chacun d'entre eux doit informer, ces indicateurs permettent le classement ou la catégorisation des établissements, ils reflètent les formes de la ségrégation scolaire qui se sont accentuées depuis vingt ans. Puis, au milieu des années 90, est construit un outil de saisie des actes de violence dans les établissements. Ces outils sont utilisés par les inspections académiques, par les rectorats et par le ministère pour suivre, contrôler et piloter les établissements. Une partie des dotations d'heures et de personnels sera fonction des déclarations ainsi produites. En parallèle, le palmarès des réussites au baccalauréat par établissements classe ces derniers. On le voit, ces données sous-tendent des enjeux forts dans la mise en scène de soi des établissements et ils n'ont donc pas toujours intérêt à tout déclarer. Selon leur position dans une hiérarchie plus ou moins implicite, les uns veulent afficher et conserver une image de bon établissement, d'autres au contraire souhaitent obtenir des postes pour gérer une situation difficile, ils ne feront pas les mêmes déclarations. L'évaporation des élèves remet en cause la dotation horaire globale ou l'attribution de moyens de toutes sortes. La faiblesse des effectifs peut conduire à des fermetures de classes ou de sections. L'information sera souvent modulée en fonctions des enjeux qu'elle recouvre. Informer ces logiciens fait exister ou au contraire camoufle les difficultés. Et ainsi, le discours sur la violence s'alimente du repérage systématique de délits mineurs que l'on fait d'autant plus exister qu'on les dénombre, comptabilise, hiérarchise dans des notes d'information rendues publiques depuis trois ou quatre ans. À partir de cette collecte et de sa mise en forme, chaque établissement peut se situer sur une échelle de valeur sociale et scolaire qui cristallise sa position dans les espaces locaux d'éducation. Ces exemples sont significatifs des ambiguïtés et des paradoxes contenus dans la mesure. Si la mesure fait exister les faits, elle n'en produit pas une image exacte, tant elle est manipulée à différents niveaux de sa production.

Sur les enseignants : des données gestionnaires

- 43 La sociologie a examiné depuis une vingtaine d'années la morphologie du corps enseignant et ses incidences sur les pratiques pédagogiques (Chapoulie, 1987 ; Léger, 1983 ; Tanguy, 1991). En parallèle, la D.E.P. informe sur les statuts des enseignants par type d'établissements, sur les âges et plus récemment sur la féminisation du corps¹⁴. Ces données négligent nombre de caractéristiques de ces corps et ne permettent pas de rendre compte, par exemple, de mobilités qui traduisent un rapport spécifique au métier. Les enseignants évoluent des établissements les plus difficiles des périphéries vers ceux de centre ville, du Nord vers le Sud ; l'organisation de leur trajectoire selon l'ancienneté produit une concentration des jeunes inexpérimentés dans les zones difficiles et des plus âgés au Sud et dans les bons établissements des centres villes. Ils ont, en outre, des taux d'absentéisme fort différents selon les types d'établissement où ils enseignent ce qui réduit le taux d'exposition scolaire des jeunes les plus en difficulté et réduit encore la portée des

moyens donnés en Z.E.P., par exemple. Tout se passe comme si ce qui se cache dans la « boîte noire » des modes de gestion des corps enseignants ne pouvait se révéler.

La formation continue : un produit marginal

- 44 La formation continue organisée par les G.R.E.T.A. et les universités depuis la loi de 1971 a une place ambiguë dans le système scolaire puisqu'elle a un fonctionnement autonome, des ressources propres, des intervenants spécifiques non fonctionnaires, mais qu'elle représente de plus en plus une manne nécessaire au bon fonctionnement de l'institution, un espace où souffle un vent libéral que ne cherchent pas à endiguer les acteurs du service public, ce qui en soit fait problème. Ces services de formation continue ont également une place difficile à tenir dans le système de formation continue lui-même, qui s'est construit en rupture et en opposition au système éducatif, jugé trop standardisé, trop formel, trop univoque par le ministère du Travail et le monde économique. Et de fait, cet espace de formation plus ou moins légitimé à l'externe comme à l'intérieur ne donne que rarement et succinctement lieu à une mesure objectivée (on compte très peu de *Notes d'information* en particulier sur la formation continue dans l'enseignement supérieur).
- 45 De même, la taxe d'apprentissage¹⁵ est un complément de moyens financiers que briguent aujourd'hui tous les établissements. Nombre de lycées d'enseignement général ouvrent un B.T.S. ou tout autre formation technique dans le seul but de récolter de la taxe (dévolue à ces formations). Par ailleurs les entreprises et les organismes collecteurs peuvent se libérer de la taxe dans l'établissement de leur choix. Les chambres de commerce et d'industrie jouent là un rôle de filtre qui favorise le privé (C.F.A. ou écoles privées, écoles d'ingénieurs surtout). Les données sur la redistribution de la taxe sont sporadiques et irrégulières dans les notes d'information entre 1980 et 2003 (aucune entre 1997 et 2001), la collecte reste dans l'ombre. L'inégale répartition de celle-ci (80 € par élève en lycée professionnel, jusqu'à 1 500 € dans certaines écoles d'ingénieur) n'est pas sans lien avec l'opacité produite. Une réforme pour une redistribution normée et équitable de la taxe est d'ailleurs en vielleuse depuis de nombreuses années. La puissance des organisations patronales et des chambres de commerce et d'industrie qui s'y opposent ne trouve pas de contre-pouvoir dans les administrations. La mesure devient alors un élément du débat et de la controverse qui n'est pas souhaité.

Des biais techniques

- 46 Volonté politique ou collecte gestionnaire occultent des pans des processus de scolarisation, mais les limites de l'outil ou des modes de collecte créent également des espaces vacants ou des omissions par défaut. Segmentation des enquêtes, agrégation des variables, omissions d'indicateurs, internalisation des enquêtes dans les établissements publics limitent et segmentent la portée de l'information.
- 47 Et, le biais technique par excellence tient au fait que l'établissement soit retenu comme base d'information. Tout ce qui n'est pas saisi directement auprès de ces derniers est sporadique et éclectique.

Segmentation de la collecte

- 48 Ainsi, tout ce qui ne relève pas des systèmes d'information créés au sein du système scolaire pose des problèmes techniques ; les données sont collectées au gré des possibilités et des besoins surtout politiques. On peut identifier les zones d'ombre. En dehors des panels d'élèves qui ne couvrent d'ailleurs pas l'enseignement supérieur¹⁶, on perd la trace des élèves et des étudiants d'un cycle à l'autre, les analyses de flux sont ainsi très segmentées et très lacunaires. De même, on connaît fort peu de choses sur le secteur privé non-conventionné secondaire et supérieur, dont les acteurs se soustraient aux enquêtes. Tout ce qui relève de co-tutelle est difficilement saisissable, les formations en apprentissage (cogérées par l'Éducation nationale, les conseils régionaux et les organisations professionnelles), les dispositifs d'aide à l'insertion qui relèvent encore des conseils régionaux, mais aussi des ministères du Travail et de l'Éducation nationale.
- 49 En règle générale, les données sur les formations professionnelles et technologiques sont pauvres. L'origine scolaire et sociale des inscrits aux diplômes comme les taux d'admission selon ces origines sont peu systématisés. On les trouve une année, on les perd la suivante. La distribution géographique et sociale des jeunes par filière et surtout par spécialité est peu et mal informée. Et, dès que l'on cherche à reconstruire des données sur longue période, on se heurte encore aux changements de modes de collectes comme aux changements des appellations (Agulhon, Poloni & Tanguy, 1988, pour les enseignants du technique ; Agulhon, 1989, pour les diplômés C.A.P., B.E.P., B.P.).
- 50 Des espaces sont peu informés parce qu'ils sont à l'articulation de différentes institutions ou de différents niveaux d'enseignement. Ce sont les actions des conseils régionaux, des conseils généraux et des communes en matière de financement et d'impulsion de politiques scolaires ou de formation (moyens donnés aux écoles, développement décentralisé de l'apprentissage par filière et diplôme, devenir des jeunes passés dans les dispositifs d'insertion et analyse de leurs trajectoires, fonctionnement des Missions Générales d'Insertion...), mais, ce sont aussi les retours en formation après quelques errances sur le marché du travail et ainsi les trajectoires les plus complexes. Ce sont encore les actions de formation menées par les organisations professionnelles, telles les C.Q.P., certifications sur lesquelles l'Éducation nationale n'a aucune prise. Et, par ailleurs, l'incidence des diverses formes de périscolaire est peu prise en compte dans les investissements éducatifs, que l'on considère encore, les collectivités territoriales, les familles ou les écoles elles-mêmes.
- 51 La décentralisation accentue ces lacunes. Et, de fait, les données sur les dispositifs d'aide à l'insertion ou filière transitionnelle disparaissent de *Repères et références* statistiques dès 1985, des productions de la D.A.R.E.S. à partir de 1995. Les conseils régionaux construisent leurs propres outils qui sont à la fois confidentiels et hétérogènes. Les Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation, eux-mêmes financés au niveau régional, forgent des modes d'investigation différenciés rendant la comparaison difficile et non systématique.

Agrégations de variables

- 52 Dans les tableaux publiés, nombreuses sont les variables agrégées. Les lycées généraux et technologiques, les baccalauréats généraux et technologiques, les diplômés par

niveau (C.A.P. + B.E.P., B.A.C. pro + B.P., B.T.S. + D.U.T.), les enseignants de différents statuts, les jeunes de troisième générale et technologique, la liste est longue de ces agrégations qui gomment des spécificités et des fonctionnements ou trajectoires différenciés.

- 53 Ces agrégations peuvent être involontaires ou volontaires. Dans le premier cas, les données ne peuvent pas être désagrégées, la distinction n'a pas été faite dans le questionnement. Dans le second cas, elles procèdent d'un raccourci dans l'exposition des données. Elles peuvent tout autant induire des sur-représentations, mais elles peuvent être compensées par un retour aux sources. On peut ainsi masquer l'hétérogénéité des modes d'orientation, les variations des équilibres de l'offre de formation entre enseignement professionnel et apprentissage, les inégalités dans les poursuites d'études à l'issue de différentes filières (baccalauréat, B.T.S.-D.U.T. ou licence), inégalités qui renvoient à des hiérarchies ainsi occultées (Garcia & Poupeau, 2003). On peut encore masquer certains fondements des modes d'insertion des jeunes ou la sélectivité des mesures jeunes, pour ne donner que quelques exemples.

Mesure et classement

- 54 L'analyse quantitative construit ou sélectionne des indicateurs, elle réduit ainsi la complexité du réel pour le mesurer. Elle donne pour essentiel, dans les processus de scolarisation, des éléments qu'elle a choisis de manière plus ou moins arbitraire. Elle favorise ainsi polémique et controverse, résistance et contradictions. Elle avalise en même temps une cristallisation des étiquetages comme le dirait de Becker (1985).
- 55 À partir de 1990, la mesure de l'efficacité de l'investissement éducatif s'impose comme une priorité. Et, en même temps, émerge une polémique sur la pertinence d'une évaluation externe des performances des lycées. Des hebdomadaires ou des mensuels comme *Le Nouvel Observateur* ou *Le Monde de l'éducation* publient les taux de réussite des lycées au baccalauréat, la D.E.P. redresse le tir en publiant les « *taux attendus* » et les « *taux réels* » valorisant ainsi le travail des établissements (« *valeur ajoutée* ») qui mènent plus de jeunes que l'on ne s'y attendait au baccalauréat. Ces palmarès cristallisent la hiérarchie des établissements et amplifient la demande sur les « bons » lycées, renforçant leur capacité de sélection et de réussite.
- 56 En 2001, c'est sur les collèges que se portent ces classements. *La Géographie de l'école* publie une typologie des collèges, fondée sur un certain nombre d'indicateurs extrapolés à partir des analyses plus qualitatives de Ballion (1991), Dubet (1991) ou Dérouet (2002). Cette typologie distribue les collèges en six catégories (« *favorisé* », 8,4 %, « *moyen* », 25,6 %, « *ouvrier* », 32,4 %, « *retard* », 13,9 %, « *défavorisé* », 13,2 %, « *très défavorisé* », 6,5 %). Elle tient compte de l'origine sociale et ethnique des élèves, du nombre de boursiers, du retard scolaire et des scores aux évaluations des acquis en sixième, du nombre moyen d'élèves par classe, du nombre moyen d'heures d'enseignement par élève, de la situation en Z.E.P. (0,2 % des collèges « *favorisés* » et 80,9 % des collèges « *très défavorisés* »). Cette distribution des collèges est ensuite appliquée aux régions. Ce qui donne des regroupements en sept types de régions. Cette analyse durcit les traits, systématise les écarts entre les collèges favorisés, les collèges moyens (la majorité) et ceux qui cumulent les handicaps. Elle fixe la norme et les attentes (en termes d'acquis et d'âge), elle stigmatise de fait une frange de collèges difficiles et réduit implicitement l'amplitude de leurs missions éducatives.

- 57 La statistique scolaire participe d'une focalisation sur certains faits mesurables, elle en dissimule d'autres, sciemment ou plus souvent incidemment. Elle segmente l'information, produit des effets de loupe et renforce les causalités apparentes. Elle devrait être appréhendée avec circonspection.

En conclusion

- 58 En France, plus qu'en Allemagne ou en Angleterre, la production de statistiques scolaires est nationale et prolifique. Elle a permis la diffusion d'une connaissance approfondie du système éducatif. Elle est le produit d'une gestion centralisée du système scolaire, elle a accompagné une politique de démocratisation qui se voulait égalitaire quand nos voisins ont une gestion moins univoque, des enjeux moins affirmés et des productions plus disparates et moins ciblées. Cette production statistique reste avant tout un outil de gestion institutionnelle qui favorise une production opérationnelle. Elle a été conçue pour gérer des flux, et, malgré tout, elle participe à la construction de règles et de normes qui se diffusent dans l'institution. Elle accompagne l'ajustement aux prescriptions, 100 % d'une classe d'âge qualifiée, 80 % au baccalauréat et aujourd'hui 50 % titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur ; elle voile et dévoile alternativement la construction des faits scolaires et peut en occulter les dimensions dérangeantes ou illicites. Elle interagit aussi avec la recherche dont elle est passeur ou promoteur. Mais, bien souvent, les effets induits ou inattendus seront d'autant moins affichés qu'ils nuiraient à l'image d'un système homogène et égalitaire, mythe démocratique sur lequel fonctionne notre système. Cette production statistique s'inscrit dans des interactions multiples entre les politiques, les chercheurs et les techniciens qui ne sont pas sans tensions et contradictions.
- 59 Ainsi, la statistique est un outil aux multiples usages, elle classe et construit les faits sociaux, elle définit la norme et même la normalité. Elle garantit le politique et l'institution de la soumission des acteurs aux contraintes de la socialisation scolaire. Elle entérine la « valeur » de la filière générale, tout comme l'âge « normal » comme critère de comportement scolaire.
- 60 En définitive, quels sont les liens entre cette production nationale et celles des organismes internationaux ? La production française poursuit ses propres logiques tout en s'inscrivant dans les débats et travaux transnationaux. Elle a ainsi avalisé la nécessité d'évaluer les acquis des élèves et les performances des établissements, de contrôler les coûts et l'efficacité externe du système éducatif. Simple coïncidence ou subordination à une politique transnationale ? De toute façon, ces politiques soutenues par les systèmes d'information agissent discrètement sur la nature même des systèmes d'éducation.

Sigles utilisés

- 61 B.E.I. : Brevet d'études industrielles
B.E.P. : Brevet d'études professionnelles
B.P. : Brevet professionnel
B.T.S. : Brevet de technicien supérieur
C.A.P. : Certificat d'aptitude professionnelle

C.E.R.E.Q. : Centre d'études et de recherches sur les emplois et les qualifications
 C.F.A. : Centre de formation d'apprentis
 C.P.C. : Commission professionnelle consultative
 C.P.A. : Classe préparatoire à l'apprentissage
 C.P.P.N. : Classe préprofessionnelle de niveau
 C.Q.P. : Certificat de qualification professionnelle
 D.A.R.E.S. : Direction de l'animation, de la recherche, des études et de la statistique (ministère du Travail)
 D.E.P. : Direction de l'Évaluation et de la Prospective
 D.E.S.S. : Diplôme d'études supérieures spécialisées
 D.G.E.F.P. : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
 D.H.G. : Dotation horaire globale
 D.P.D. : Direction de la programmation et du développement
 D.U.T. : Diplôme universitaire de technologie
 E.P.L.E. : Établissement public local d'enseignement
 G.R.E.T.A. : Groupement d'établissements
 I.N.E.D. : Institut national d'études démographiques
 I.N.E.D. : Institut national de recherche pédagogique
 I.N.S.E.E. : Institut national de la statistique et des études économiques
 I.R.E.D.U. : Institut de recherche en économie de l'éducation
 I.R.E.S.C.O. : Institut de recherche sur les sociétés contemporaines
 L.A.S.M.A.S. : Laboratoire d'analyse secondaire et des méthodes appliquées à la sociologie
 M.G.I. : Mission générale d'insertion
 O.C.D.E. : Organisation de coopération et de développement économique
 P.I.S.A. : Programme for international student assessment
 S.E.I.S. : Service des études informatiques et statistiques
 S.I.E.S. : Service de l'information et des études statistiques
 S.I.G.E.S. : Service de l'informatique de gestion et des statistiques
 S.P.R.E.S.E.S. : Service de prévisions et de statistiques
 Z.E.P. : Zone d'éducation prioritaire

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (1989). Évolutions des formations industrielles en L.P. : De la politique scolaire nationale à la concurrence entre les établissements. *Éducation et Formations*, 21, 25-35.
- Agulhon, C., Poloni, A., & Tanguy, L. (1988). *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique. Le renouvellement d'une catégorie d'enseignants*. Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale.
- Ballion, R. (1991). Le fonctionnement des lycées – Étude de cas. *Les Dossiers Éducation et Formations*, 10, 22-35.
- Baudelot, C., & D.E.P. (2003). Les classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers Éducation et Formations*, 146, 7-29.

- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*, Paris : Maspéro.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Seuil.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders*, Paris : Métailié.
- Bel M., & Mouy, P. (1996) Réputation et offre de formation Les lycées techniques et professionnels. *Formation-Emploi*, 56, 51-62.
- Cacouault, M. (1999). Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique. *Genèses*, 36, 92-115.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Chauvel, L., & Chenu, A. (2002). Enjeux et usages des catégories socioprofessionnelles : traditions nationales, comparaisons internationales et standardisation européenne. Débat animé par M. Oberti et E. Prêteceille. *Sociétés contemporaines*, 45-46, 157-185.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collèves. *Revue française de pédagogie*, 115, 59-75.
- Cusso, R., & D'Amico, S. (2005). Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences. *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, H. S., 1, 21-48.
- Déroutet, J.-L. (2002). *Le collège unique en question*, Paris : P.U.F.
- Demazières, D., & Dubar, C. (1997). Dire les situations d'emploi. Confrontation des, catégorisations statistiques et des catégorisations indigènes. *Sociétés contemporaines*, 26, 93-108.
- Desrozières, A. (1992). La statistique entre la science universelle et les traditions nationales. *Autrement*, 5, 146-159.
- Dubet, F. (1991). Les lycéens. *Les Dossiers Éducation et Formations*, 11, 1-247.
- Dubet, F. (1999). Du côté de l'action. *Sociologie du travail*, 41, 79-88.
- Duru-Bellat, M., Fournier, I., & Kieffer, A. (1997). Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs. *Sociétés contemporaines*, 26, 45-72.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P., (2000). Politiques éducatives, évolutions des scolarités et transformations de la sélection scolaire. *L'Année sociologique*, 50, 2, 298-318.
- Félouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 3, 413-448.
- Félouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46, 1, 26-42.
- Garcia, S., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 74-87.
- Langouët, G., & Léger, A. (1991). *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris 10-Nanterre, Publidix.
- Lechaux, P. (1990). *La collecte de l'information pour l'enquête I.V.A. dans les établissements scolaires*. Rapport de l'Agence pour le Développement de l'Éducation Permanente pour la DEP, ministère de l'Éducation nationale.
- Léger, A. (1983). *Les enseignants du secondaire*. Paris : P.U.F.

- Léger, A., & Tripiier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Moreau, G. (2003). *Le monde des apprentis*. Paris : La Dispute.
- Piketty, T. (2004) *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. Rapport, E.H.E.S.S.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris : Éditions Raisons d'agir.
- Prost, A. (1986). *L'école s'est-elle démocratisée ?* Paris : P.U.F.
- Proteau, L. (2005). Nomenclature savante et classement profane. « Le codage de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves dans l'enseignement secondaire français », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, H. S., 1, 267-289.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens supérieurs*. Paris : P.U.F.
- Tanguy, L. (1995). Le sociologue et l'expert : une analyse de cas. *Sociologie du travail*, 3, 457-477.
- Tribalat M., (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris : La Découverte.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Les dossiers Éducation et Formations*, 67, 1-152.
- Van Zanten, A. (1997). Comparer pour comprendre. *Revue internationale de sociologie*, 1, 4, 113-131.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zagefka, P. (1997). *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Paris : E.N.S. Éditions.

NOTES

1. La planification lancée par le gouvernement après guerre (1945) établit les prévisions d'actions sur cinq ans, elle concerne autant l'économie que les services publics et donc l'éducation, elle cherche à adapter celle-ci aux flux de jeunes à scolariser, mais également aux besoins de l'économie, elle a trouvé ses limites à partir de 1982.
2. I.N.R.P. : Institut de recherches pédagogiques lié au ministère de l'Éducation nationale, créé en 1956.
3. Les enquêtes Formation Qualification Professionnelle sont initiées en 1973, elles mettent en perspective les sorties du système éducatif et les entrées dans l'emploi, elles mobilisent la D.E.P. (S.E.I.S. à l'époque), le C.E.R.E.Q. et l'I.N.S.E.E., elles auraient dû être annuelles, elles seront de plus en plus espacées, elles sont aujourd'hui supplantées par les enquêtes Génération du C.E.R.E.Q.
4. Chaque année, les établissements peuvent se situer sur différents indicateurs par rapport à une moyenne nationale, puis académique et départementale qu'ils sont *a minima enjoints à rattraper*.
5. A. Girard créa à l'I.N.E.D. en 1962 le premier panel, le second est conduit par le S.I.E.S. en 1972 auprès des élèves de sixième (population représentative au 45°), puis, en 1978, il est conduit auprès d'une population de cours préparatoire au 60°. Les panels de 1980, 1989, et 1995 permettent un suivi précis d'une classe d'âge de la sixième à la terminale dans les différentes orientations.

6. Cet objectif inscrit dans la loi d'orientation de L. Jospin en 1989 justifie le suivi des jeunes qui sortent de l'école sans qualification et la création de la Mission Générale d'Insertion qui propose des mesures spécifiques pour les élèves en grande difficulté. Il favorisera en outre une attention plus soutenue à l'absentéisme, prémisse des abandons.
 7. Dès 1989, le ministère de l'Éducation nationale créait l'observatoire de la vie étudiante (O.V.E.) qui a pour mission d'analyser et de suivre les évolutions des conditions de vie des étudiants et l'organisation de leurs trajectoires.
 8. Les travaux scientifiques sur les trajectoires des élèves, sur l'orientation, sur le redoublement, sur les effets des établissements ou sur les discriminations dans l'école peuvent avoir directement ou indirectement des effets sur les politiques scolaires.
 9. Ce terme est utilisé pour qualifier les chercheurs comme les consultants qui répondent à une commande publique ou privée d'études finalisées.
 10. Par exemple, la distinction entre formation initiale et formation continue est très variable d'un pays à l'autre, brouillant la notion même de taux de scolarisation. La notion de formation professionnelle prend des dimensions également très hétérogènes d'un pays à l'autre, rendant les comparaisons succinctes ou arbitraires.
 11. C. Baudelot et R. Establet utilisent tout autant les données de l'I.N.S.E.E. (*Avoir vingt ans en 1969 et en 1998*), les données de la D.A.R.E.S. (*travailler pour être heureux*), les données du ministère de la Défense (*le niveau monte*).
 12. Les catégories officielles sont celles qui sont construites par les administrations, l'I.N.S.E.E. en général, les catégories indigènes sont celles qui sont utilisées par les acteurs quels qu'ils soient.
 13. « Les quatrièmes préparatoires et troisièmes préparatoires » sont les appellations données aux deux premières années de C.A.P. en 1984 lors de la réforme du collège, elles disparaissent avec les C.A.P. en trois ans en 1991.
 14. Comme le constate Cacouault (1999), les données diachroniques sur la féminisation du corps sont inexistantes jusqu'en 1980, la variable avait tout simplement été oubliée. Or on sait les incidences sociales et salariales de la féminisation d'une profession, tout comme la façon dont le rapport au savoir est médiatisé par l'enseignant au moins jusqu'à la fin du collège.
 15. Taxe créée en 1925 pour financer les cours professionnels pour adultes préparant au C.A.P. et au B.P
 16. Il est question de tenter de suivre les jeunes du panel 1995 dans le supérieur, mais celui-ci est trop éclaté en termes d'institutions et de tutelles et les parcours des étudiants sont trop chaotiques pour que le suivi soit aisé.
-

RÉSUMÉS

La statistique scolaire prétend rendre compte des processus complexes qui travaillent les institutions. Les organismes internationaux incitent les États à produire ces éléments de mesure, de comparaison et de mise en concurrence des systèmes scolaires, plus encore ces quinze dernières années. Chaque État a cependant construit un système d'information qui correspond aux formes d'évaluation qu'il veut donner à son projet éducatif. En France, ce système centralisé et très productif vise le suivi de la démocratisation du système et de l'élévation du niveau de formation, il occulte contradictions et échecs, il masque les tensions, mais s'inscrit dans un jeu interinstitutionnel dont la recherche n'est pas exclue. La mesure construit les normes et appuie

les enjeux politiques, elle oscille alors entre amélioration des outils et de la production et omissions.

Statistics about education claim to account for the complex processes at work within school institutions. During these fifteen last years, international organizations have more and more encouraged the different states to produce these elements of measurement, comparison and competition between school systems. However, each state develops an information system related to the forms of evaluation that it intends to apply to its educational project. In France, a centralized and very productive organization aims at studying the processes of school democratization and of the rise in the training level. It conceals contradictions and failures. It masks the tensions, but is part of an inter-institutional play that doesn't exclude scientific research. Measurement creates standards and is linked with political stakes. Therefore it vacillates between, on the one hand, an improvement in production and in measurement tools and, on the other, omissions.

INDEX

Mots-clés : Mesure, Politiques scolaires, Recherche, Système d'information

Keywords : Information system, Measure, Policies school, Search

AUTEUR

CATHERINE AGULHON

est sociologue, université de Paris 5, Cerlis. Courriel : catherine.agulhon@paris5.sorbonne.fr