

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 8 (1986)

Heft: 1

Artikel: De quoi la réussite scolaire est-elle faite ?

Autor: Perrenoud, Philippe

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786416>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

De quoi la réussite scolaire est-elle faite?

Philippe Perrenoud

Pour réussir à l'école, l'élève semble devoir faire la preuve qu'il a appris ce qu'on lui a enseigné. La sociologie ne peut cependant tenir pour acquis ni que ce qui est enseigné correspond strictement au curriculum formel, ni que ce qui est évalué se limite à la maîtrise de ce qui a été enseigné. Les recherches sur le travail scolaire et les pratiques d'évaluation en classe suggèrent que les élèves investissent dans leurs performances non seulement des compétences générales, mais de la bonne volonté, du bon sens, de l'intelligence, de la conformité aux normes spécifiques du maître, des capacités expressives et stratégiques aussi bien qu'une familiarité avec la culture scolaire acquise à la maison plutôt qu'en classe. La prise en compte des diverses ressources mises en jeu dans la réussite scolaire amène à élargir et à nuancer les explications actuelles des inégalités formelles devant l'école.

Réussir à l'école, est-ce réussir une épreuve de mathématique? Réussir son trimestre ou son année scolaire? Réussir sa scolarité primaire ou sa scolarité secondaire dans telle ou telle filière? Réussir un examen de capacité professionnelle ou un baccalauréat? Ou est-ce, de façon générale, réussir «ses études»? Autant d'entreprises qui s'emboîtent ou s'enchaînent. De laquelle parle-t-on? C'est ce qu'il faut préciser chaque fois que l'on veut expliquer les inégalités de réussite scolaire.

Mais cela ne suffit pas à les définir. Or, par delà leurs nuances ou leurs divergences, les travaux qui tentent d'expliquer les *inégalités de réussite scolaire* ont un point commun, qu'on peut considérer comme un *point aveugle*: ils n'explicitent guère la notion même de réussite. Au mieux rappellent-ils qu'elle dépend du curriculum et des normes en vigueur dans le système scolaire étudié. La plupart des chercheurs, pressés d'en venir à l'explication des inégalités, font comme si la définition de la réussite était triviale. Ils acceptent facilement l'idée qu'à chaque moment de sa carrière un élève maîtrise plus ou moins les savoirs ou savoir-faire enseignés. La réussite scolaire paraît une façon plus ou moins équitable de reconnaître un certain degré de maîtrise du curriculum. On reconnaît certes que l'évaluation est parfois imprécise ou biaisée, que l'école n'est pas toujours bien instrumentée pour cerner les compétences de ses élèves. Mais à ces réserves près, on admet en général que la réussite se fonde sur une évaluation mesurant approximativement la maîtrise de la culture scolaire.

Selon les études empiriques, les sociologues adoptent des indicateurs divers de la réussite, comme s'ils étaient interchangeables: ils utilisent parfois les listes de

réussites et d'échecs établies par l'école, parfois l'évaluation faite par les maîtres, notes chiffrées ou codées, appréciations globales; ils se servent dans d'autres travaux des résultats des élèves à des tests de connaissance administrés dans le cadre d'une enquête pédagogique; dans d'autres recherches encore, ne disposant ni de l'évaluation faite par l'école, ni d'une enquête indépendante adéquate, les sociologues prennent pour indicateurs de la réussite les décisions de sélection ou d'orientation qu'elle est censée fonder: redoublement ou progression au degré suivant, admission dans telle ou telle filière, diplôme préparé ou obtenu.

Sur la signification spécifique de chacun de ces indicateurs, la plupart des enquêtes passent comme chat sur braise, faisant comme si tous mesuraient d'une façon ou d'une autre la réussite scolaire ou ce qu'elle prétend sanctionner, un niveau global d'excellence, un certain volume de capital scolaire, des compétences minimales, en un mot une maîtrise «suffisante» de la culture scolaire. Pensant avoir saisi la «variable dépendante», les chercheurs s'intéressent essentiellement à ses liens avec le sexe, l'origine nationale, l'appartenance de classe, le Q.I., le niveau d'aspiration ou tout autre facteur éventuel de la réussite ou de l'échec. Tout se passe comme si la nature exacte de la réussite n'avait à leurs yeux qu'une importance secondaire. Tout au plus considèrent-ils que la médiocrité de certains indicateurs introduit une erreur aléatoire qui affaiblit fâcheusement les corrélations partielles et rend plus difficile l'analyse multivariée. Ainsi l'orientation, seule donnée facilement accessible sans enquête coûteuse, dérive-t-elle en général à la fois d'une sélection imposée par le système scolaire et d'une décision de l'élève et de sa famille. Prendre l'orientation pour indicateur de la réussite dans le cycle d'études antérieur brouille donc les corrélations.

Dans sa revue des travaux récents, Forquin (1982) illustre fort bien les incertitudes conceptuelles qui demeurent dans ce champ:

Quelle que soit donc la façon dont on établit ou mesure la réussite et l'échec scolaire, il nous semble que ces notions ne signifient rien indépendamment d'une institution scolaire donnée et en dehors d'un niveau donné du cursus. L'élève qui échoue, écrit V. Isambert-Jamati (1971), c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière. Relative à l'institution scolaire, à ses programmes, à ses normes d'évaluation, on peut se demander si la notion de réussite scolaire ne suppose pas également la comparaison entre élèves au sein d'un même groupe ou par rapport à un groupe de référence (V. Isambert-Jamati, 1971). C'est pourquoi la réussite *à l'école* ne saurait être confondue, selon nous, ni avec la réussite *par l'école*, la réussite professionnelle et sociale que promettent les diplômes, ni même avec le *niveau final atteint* dans les études, pas plus qu'avec le *degré de satisfaction* le sentiment d'accomplissement subjectif susceptible d'être éprouvé par l'individu au cours et du fait de ses études indépendamment de toute évaluation «objective» ou institutionnelle de ses performances.

En revanche, toutes sortes de critères d'évaluation de ces performances nous paraissent devoir être pris en considération (cf. Avanzini, 1977): on retiendra dans la littérature sur

la réussite et l'échec scolaires, aussi bien les études qui utilisent comme indices les notes obtenues par les élèves au cours d'une période donnée ou à l'occasion de certaines épreuves scolaires (compositions, examens) que les appréciations globales portées par les enseignants sur leurs élèves, les résultats obtenus par les élèves à des épreuves de connaissance à cotation standardisée, les réussites ou ajournements aux examens, les taux de redoublement ou d'abandon, sans négliger pour autant certains indicateurs comportementaux d'intégration et d'adaptation scolaires, particulièrement intéressants au niveau des premières années de scolarité comme moyens de prédiction des réussites ou des échecs ultérieurs (Forquin, 1982, pp. 52-53).

Pourquoi ce flou? Peut-être parce que le passage à l'explication des inégalités fait pénétrer sans tarder dans la sphère plus noble des débats théoriques sur la part respective de l'inné et de l'acquis, de la famille et de l'école, des individus et du «système» dans la genèse de l'échec scolaire. Par ailleurs si l'on espère impressionner le lecteur par des analyses de variance ou de régression sophistiquées, il vaut mieux ne pas s'interroger trop longuement sur la signification de la variable dépendante: on risquerait d'expliquer savamment les variations d'un indicateur certes mesurable, mais dont les rapports avec la réussite scolaire, sémantiquement et statistiquement, sont des plus incertains. Peut-être faut-il faire la part de la difficulté réelle qu'il y a à définir rigoureusement la réussite scolaire.

Pour passer en revue les recherches sur les inégalités de réussite scolaire, Forquin a sans doute raison d'adopter une définition relativement large. Mais je tente ici de construire plus explicitement le concept de réussite. Je serai donc plus restrictif. Je lierai moi aussi la réussite à une institution, à un niveau du cursus, à un curriculum, à une procédure d'évaluation. Mais je m'écarterai de l'analyse de Forquin sur deux points essentiels:

1. Toutes les mesures fabriquées dans le cadre du système d'enseignement ne me paraissent pas assimilables à la réussite scolaire; je tenterai en particulier de montrer que les jugements de réussite constituent des *synthèses* spécifiques de plusieurs *hiérarchies d'excellence*, opérées en fonction de *décisions* de sélection ou de certification. On ne peut identifier la réussite comme jugement global soit à l'un de ses ingrédients, soit à l'une de ses conséquences, du moins au plan théorique.
2. Si la réussite *se rapporte* à un programme, rien ne permet d'affirmer qu'elle «mesure» essentiellement et exclusivement la maîtrise des savoirs et savoir-faire enseignés. L'école prétend évidemment que son évaluation porte sur l'appropriation du curriculum. C'est justement ce que l'analyse de la fabrication des jugements d'excellence amène à nuancer.

Je vais développer ces deux idées en prolongeant plusieurs travaux récents sur l'évaluation (Perrenoud, 1982, 1984, 1985).

I. Une logique de la décision

Réussite et échec scolaires ne sont pas des concepts sociologiques. Ce sont des notions utilisées par les acteurs, élèves, parents, gens d'école. Il n'est pas pour autant absurde d'analyser les causes de la réussite scolaire. Mais cela n'a de sens qu'en adoptant la définition qu'en donnent les acteurs concernés. Or ils ne sont pas toujours d'accord entre eux: la notion de réussite est extrêmement polysémique; dans de nombreuses situations concrètes, la définition de la réussite ou de la «vraie réussite» est un enjeu très important. Or, pour procéder à une analyse multivariée, il faut disposer de données homogènes, c'est-à-dire construites sur la base d'une définition. Que faire, sinon «emprunter» sa définition à l'un des acteurs en présence. Lequel? On choisira en général le plus puissant: l'organisation scolaire. Non parce qu'il aurait le pouvoir de dicter à la recherche ses catégories, encore que... Mais parce qu'il a le pouvoir d'imposer sa définition aux particuliers et de lui donner «force de loi». La réussite qui compte, en définitive, dans la détermination des destins scolaires, c'est bien celle que l'école reconnaît!

Lorsque l'organisation scolaire fixe elle-même les critères de réussite, les intéressés peuvent les accepter ou les contester, les trouver judicieux ou absurdes, laxistes ou malthusiens, équitables ou injustes. Ils peuvent considérer que la réussite et l'échec tels qu'ils sont décrétés par l'école n'ont pas de sens ou n'ont pas d'importance. Ils peuvent au contraire les prendre très au sérieux et les vivre comme des réussites ou des échecs personnels. Quelles que soient les opinions et les réactions des individus, elles s'expriment par rapport à un jugement énoncé par l'organisation scolaire et qui, après d'éventuelles négociations, acquiert «force de loi»: l'école a le pouvoir de *déclarer* qui est en échec et qui réussit (Hutmacher, 1983). Cette déclaration n'est pas une opinion parmi d'autres, puisqu'elle fonde diverses *décisions*: envoi en cours d'appui ou en consultation médico-pédagogique, redoublement ou passage au degré supérieur, maintien dans une filière ou exclusion, attribution d'un diplôme.

C'est d'ailleurs essentiellement la nécessité de prendre et de justifier de telles décisions qui oblige l'organisation scolaire à définir explicitement la réussite. Pour que la sélection à l'entrée d'une école ou d'une filière paraisse équitable, il faut que les conditions d'admission soient explicites et que la décision soit fondée sur des critères en apparence «objectifs». L'école introduit alors un examen ou exige la «réussite» des études dans le cycle précédent. De même pour le redoublement, pour le maintien dans une classe au terme d'un trimestre probatoire, pour l'attribution d'un titre. La réussite — de l'examen, du trimestre, du cycles d'études précédent — est alors considérée comme la manifestation, comme la «preuve» d'une *valeur scolaire globale* qui justifie une décision favorable.

Lorsqu'il n'y a pas de décision à la clé, l'organisation scolaire ne renonce pas à parler le langage de la réussite et de l'échec, ne serait-ce qu'en raison des décisions de sélection ou de certification qui se profilent pour la fin du trimestre, de l'année ou du cycle d'études. Souvent, ces décisions dépendront en partie d'évaluations plus rapprochées. Elles dépendront en tout cas du travail actuel de l'élève. La réussite ou l'échec sont donc constamment «à l'horizon». Si les élèves avaient la tentation de l'oublier, des adultes bien intentionnés se chargeraient de leur rappeler ce qui les attend. D'une certaine manière, maîtres et parents font comme si les décisions à venir étaient en jeu dans chaque évaluation.

Cependant, appliquée à une épreuve scolaire particulière en cours d'année, la notion de réussite ou d'échec est plutôt de l'ordre de la métaphore. Chaque épreuve engendre certes une hiérarchie ponctuelle. Lorsque le maître ou l'organisation scolaire définissent une note «moyenne» ou un niveau de maîtrise réputé «suffisant», ceux qui atteignent ce seuil peuvent avoir l'impression d'avoir «réussi» leur épreuve. Mais aucune décision ne dépend en général de ce seul résultat. Une note médiocre ne sera pas vécue sur le mode de l'échec par un élève dont la réussite globale paraît assurée. Tout en ordonnant les élèves, l'école laissera alors à chacun une certaine latitude lorsqu'il s'agit d'interpréter une performance en termes de réussite ou d'échec. Entre les décisions d'orientation ou de sélection, la notion de réussite ou d'échec, tout en restant fort présente, a une définition assez *floue*, qui varie selon les attentes du maître (cf. Marc, 1984), selon les aspirations de l'élève et de ses parents, selon les pronostics des uns ou des autres, selon la volonté de pratiquer une «pédagogie de la réussite» ou au contraire d'agiter constamment le risque d'un échec pour pousser à «écouter en classe», à «travailler sérieusement», etc.

Si, à l'autre extrême, on considère l'ensemble de la scolarité, on retrouve le flou et la diversité des définitions de la réussite et de l'échec scolaires. Les uns considèrent qu'une carrière n'est réussie qu'à condition d'aboutir à des études universitaires complètes. Mais d'autres gens se satisfont d'un diplôme quelconque, de l'apprentissage d'un bon métier ou d'un minimum de culture générale. Ici, l'école se garde de dire sans équivoque qui réussit et qui échoue. Sur l'existence même d'une hiérarchie en la matière, elle tient des propos ambigus, affirmant par exemple dans son discours démocratisant l'égale dignité de toutes les filières et de toutes les formations, alors qu'elle dément cette équivalence dans mille situations quotidiennes, par exemple lorsqu'elle donne des conseils d'orientation, lorsqu'elle répartit son budget, lorsqu'elle hiérarchise les diverses catégories d'enseignants.

Si l'on veut saisir, dans l'organisation scolaire, une définition explicite et univoque de la réussite, il faut se centrer sur les moments de décision. Même alors, on trouve des situations dans lesquelles le discours de l'école est changeant ou incertain. Lorsqu'un élève redouble un degré «dans son intérêt», parfois à sa demande ou à celle de ses parents, par exemple parce qu'il est «trop jeune», est-ce un échec? Lorsqu'un élève passe au degré supérieur de justesse, contre les

recommandations de ses maîtres, parce qu'il en a formellement le droit, on laisse entendre à la famille que cette «réussite» est une victoire à la Pyrrhus et qu'elle ne fait que différer l'inévitable échec. Lorsqu'un élève redouble un degré dans le secondaire, mais pour passer dans une filière plus exigeante, est-il en échec? Lorsqu'un apprenti résilie un contrat et abandonne une formation en cours pour choisir un autre métier, est-ce un échec ou une réorientation judicieuse? Dans de telles situations, qui sont courantes dans les systèmes scolaires complexes, que se passe-t-il? On assiste à une certaine dissociation entre d'une part le jugement de réussite ou d'échec, d'autre part la décision: une issue ordinairement associée au constat d'échec prend alors un autre sens. D'où une certaine confusion dans les esprits, qui opposent alors facilement la «vraie» réussite à la réussite «formelle». La réalité de la réussite ou de l'échec est alors négociée entre les intéressés, maîtres, élèves, parents directement impliqués, auxquels l'organisation scolaire laisse une certaine liberté d'interprétation de la situation.

II. La réussite définie par l'organisation

On pourrait dire que l'école définit d'autant plus univoquement l'échec et la réussite qu'elle veut prendre de façon unilatérale des décisions qui auront «force de loi». Elle explicite alors des critères de réussite et d'échec censés s'appliquer uniformément à tous les élèves placés dans une situation comparable. Même lorsqu'elle ne convainc pas chacun du bien-fondé de ses critères, elle use de son pouvoir de dire, en dernière instance, qui réussit ou qui échoue et de décider en conséquence. Mais pour que les décisions prises ne soient pas suspectes d'arbitraire, l'école doit expliciter les critères de réussite et d'échec et ménager une certaine transparence des procédures d'évaluation.

Que peut-on tirer de tout cela en ce qui concerne l'explication de la réussite et de l'échec? Une idée simple mais fondamentale: pour *expliquer* les inégalités de réussite scolaire, le chercheur est pratiquement obligé de s'en tenir à la définition de la réussite qui prévaut dans l'organisation scolaire à un stade donné du cursus. Il dispose alors d'une dichotomie constituée selon des critères réputés homogènes. Mais surtout, il a affaire à une réalité produite par l'organisation scolaire au vu et au su de tous, et qui a des effets majeurs.

Peut-on échapper à la définition de la réussite par l'organisation scolaire? Puisqu'elle prétend évaluer la maîtrise du curriculum, peut-on par exemple réaliser une mesure indépendante de la maîtrise des savoirs et savoir-faire prévus au programme? C'est ce que font nombre d'enquêtes pédagogiques. Il est parfaitement légitime d'étudier *par des moyens indépendants de l'évaluation scolaire* l'efficacité réelle de l'enseignement ou même, dans une perspective anthropologique plus générale, la distribution des connaissances dans une population. C'est même la seule méthode fiable. La question est justement de savoir si la mesure obtenue recouvre de près ou de loin ce que l'école prend effectivement en compte quand elle fabrique des jugements d'excellence et de réussite.

Prendre pour la réussite scolaire une mesure indépendante des savoirs et savoir-faire prévus au programme interdit évidemment de répondre à cette question. Mais, plus gravement, cela peut amener à diverses conclusions qui, valant pour les savoirs et savoir-faire évalués, ne valent pas *ipso facto* pour la réussite scolaire! Lorsque Cherkaoui (1979), dans un livre fort intéressant au demeurant, traite des «paradoxes de la réussite scolaire», il s'appuie notamment sur une analyse secondaire des données d'Husen et al. (1967) sur la maîtrise des connaissances mathématiques dans divers pays. Fort bien. Mais pourquoi assimiler à la réussite scolaire les résultats obtenus dans une dizaine de systèmes scolaires *différents* par des milliers d'adolescents soumis à un test de connaissances mathématiques?

Les savoirs et savoir-faire évalués étaient en principe enseignés dans les divers pays comparés, mais avec une grande diversité, d'un pays ou d'une filière à l'autre, dans leur importance et dans leur transposition didactique. Si bien que le contenu des tests ne correspondait à aucun curriculum national, d'ailleurs variable selon les établissements et les filières. Mais ce n'est pas l'essentiel: à supposer que son contenu corresponde exactement au curriculum formel, *un test ne se substitue pas au fonctionnement routinier du système scolaire*. Les résultats aux tests ne sont pas sans intérêt, mais ce n'est pas sur cette base que les écoles fabriquent leurs hiérarchies d'excellence et leurs jugements de réussite ou d'échec. Cherkaoui ne pose même pas le problème et identifie les performances inégales à un test standardisé de mathématique aux inégalités de réussite scolaire. Un tel *tour de passe-passe* ne peut qu'obscurcir le débat!

Sauf à jouer sur les mots, il importe de souligner qu'expliquer les inégalités de réussite scolaire, c'est expliquer le jugement inégal que porte l'organisation scolaire sur ses élèves, à des moments du cursus qu'elle choisit et selon des procédures d'évaluation qui lui appartiennent. On ne traite donc ni d'inégalités de compétence mesurées par d'autres voies, ni de sentiments de réussite ou d'échec, ni d'une variable *ad hoc* construite par le chercheur en fonction de sa philosophie personnelle de la réussite.

Le jugement de réussite ou d'échec qu'énonce explicitement l'école à des moments définis du cursus, en particulier à l'approche de décisions de sélection ou de certification, n'est *en général* pas sans rapport avec les compétences réelles des élèves, ni sans incidence sur l'image de soi. Il n'est pas étranger à la conception que se font beaucoup de parents, d'élèves, de maîtres, d'hommes politiques, de chercheurs, de la «vraie» réussite ou du véritable échec: l'évaluation scolaire tient sa légitimité d'un relatif consensus. Mais on ne peut en aucun cas postuler une totale identité entre le jugement que fabrique l'école et la définition que chacun pourrait donner, dans l'idéal, de la réussite scolaire. Il n'y a même pas identité obligée entre ce que l'école prétend mesurer et ce qu'elle mesure effectivement!

En fait, la seule définition rigoureuse qu'on peut alors donner de la réussite scolaire est la suivante: *La réussite scolaire est une appréciation globale que l'organisation fabrique sous ce nom par ses propres moyens d'évaluation, en un point donné du cursus et en général en fonction d'une décision à prendre.*

Cette définition, qui renvoie en quelque sorte la définition de la réussite non au discours mais à la pratique de l'organisation scolaire, ne nous dit rien encore de la façon dont elle fabrique le jugement de réussite ou d'échec. Avant d'en savoir davantage sur les pratiques d'évaluation et ce qu'elles prennent en compte, on ne peut guère, par conséquent, avancer d'hypothèses précises sur les causes de la réussite ou de l'échec.

III. La fabrication d'un jugement par l'organisation

Rien n'empêche évidemment de mettre en relation la réussite décrétée par l'école avec diverses variables potentiellement explicatives et de calculer toutes sortes de corrélations. Mais les interprétations causales seront très hasardeuses. Non seulement en raison des difficultés habituelles de ce type d'inférences à partir d'une analyse multivariée. Mais parce que la variable dépendante, la réussite ou l'échec, est ici le produit d'une fabrication complexe. Même à supposer qu'une corrélation très forte soit observée, on ne pourra savoir à quel stade du processus de fabrication et par quelle médiation s'opère l'influence de la variable considérée.

Pour le faire mieux comprendre, prenons un exemple en criminologie. On se trouve ici en présence d'une organisation, la justice pénale, qui fabrique elle aussi des jugements, qui prennent la forme d'un verdict de culpabilité, commandant souvent une condamnation. Prenons pour variable à expliquer, par exemple, le vol tel qu'il est établi et en général condamné au terme d'une procédure pénale. A partir des statistiques pénales et d'autres informations, supposons qu'une analyse multivariée établisse une forte corrélation entre la condamnation pour vol et le revenu du condamné. Que faudrait-il en conclure? Que les pauvres ont une propension plus forte au vol? C'est l'interprétation la plus immédiate. Mais on peut en envisager bien d'autres. Il se pourrait que la police retrouve ou arrête plus facilement les voleurs peu fortunés, ou qu'elle obtienne plus facilement des preuves ou des aveux; il se pourrait aussi que les plaintes à l'endroit de gens peu fortunés soient moins souvent retirées au profit d'un arrangement à l'amiable. Il se pourrait encore, toutes choses égales d'ailleurs, que l'instruction aboutisse plus souvent à l'inculpation des prévenus démunis ou à leur condamnation en première instance ou en appel, par exemple parce qu'ils seraient moins bien défendus ou traités avec moins de mansuétude.

Je ne veux pas ouvrir ici le débat sur la «justice de classe» ou la «criminalité en col blanc». Ni suggérer que l'échec scolaire est une forme de délinquance. Ce

qui m'intéresse, dans le parallèle, c'est le fait que la relation entre la condamnation pour vol et le revenu pourrait s'expliquer de multiples façons, qui ne sont pas d'ailleurs exclusives. Ce qui veut dire que pour en savoir plus sur les causes effectives d'une condamnation pour vol, il faut comprendre non seulement ce qui détermine le passage à l'acte de tel ou tel individu compte tenu de son revenu ou d'autres caractéristiques, mais ce qui détermine le renvoi d'une conduite réputée délictueuse à la police et à la justice, puis son traitement jusqu'au jugement final.

Notons déjà l'arbitraire des prodécures de *renvoi* d'un acte à la machine judiciaire: les criminologues savent l'importance du chiffre noir, c'est-à-dire du nombre d'infractions à la loi qui n'ont aucun témoin, qui ne sont pas rapportées à la police ou qui ne donnent lieu à aucune action judiciaire, faute de plainte ou de preuves, ou par transfert à d'autres instances de contrôle social, la famille ou l'administration par exemple. La justice n'a donc à statuer que sur certaines conduites: maintes transgressions réelles lui échappent, alors qu'elle a à connaître des actes qui seront finalement déclarés légaux. Pour établir la transgression, elle doit «établir les faits», autrement dit construire une représentation aussi exacte que possible de la conduite d'un inculpé et de son rapport au code pénal. Il s'agit là d'une *fabrication* extrêmement complexe, qui va de l'enquête de police au procès en passant par l'instruction judiciaire (cf. Robert, 1977). La justice juge donc des conduites dont elle construit elle-même une représentation, en fonction notamment de la «logique» du code pénal et du code de procédure. Sociologiquement, on ne peut définir les délinquants étiquetés comme tels par la justice comme des gens qui ont transgressé la loi. Ce sont des gens dont l'appareil judiciaire affirme, au terme d'une procédure contradictoire, souvent longue et minutieuse, qu'ils ont transgressé la loi. Sans doute, lorsqu'il n'est pas au service d'une classe sociale ou d'un pouvoir politique, l'appareil judiciaire fabrique-t-il souvent une image «réaliste» des conduites. Mais cela n'enlève rien au fait que la délinquance jugée n'existe que comme *représentation fabriquée par la justice pénale*. Il ne s'agit pas, en insistant sur cette fabrication, de suggérer qu'elle est complètement arbitraire, qu'elle crée *de toutes pièces* une image fictive de la réalité. Mais on ne peut identifier le jugement pénal à l'acte sur lequel il porte. Si l'on veut expliquer le verdict, il faut certes tenir compte des actes effectifs, mais encore analyser le processus de fabrication du jugement.

Dans l'école, la réussite scolaire est le produit d'une fabrication non moins complexe. Elle mobilise certes d'autres concepts, utilise d'autres instruments de saisie de la réalité, suit d'autres procédures. Les enjeux ne sont pas les mêmes. Mais la fabrication d'un jugement de réussite ou d'échec implique, comme celles d'un jugement pénal, des *opérations intellectuelles relativement complexe* aussi bien que des *négociations* entre les intéressés. Dans les Etats démocratiques, la procédure pénale est ouvertement contradictoire, ce qui souligne la

part de la négociation. A l'école, la négociation est plus informelle et plus feutrée. Seuls les litiges graves sont réglés selon une procédure codifiée. Pour ce qui concerne la complexité, la comparaison est difficile. La fabrication d'un jugement pénal paraît plus complexe parce qu'elle passe par de multiples étapes et implique de nombreux acteurs, prévenus, victimes, partie civile, témoins, policiers, experts, avocats, ministère public, magistrats instructeurs, juges et jurés. Quant à l'établissement des faits, il est compliqué en raison même de la stratégie des suspects ou des inculpés, qui se défendent activement contre toute représentation de la réalité qui pourrait nuire à leurs intérêts.

A l'école, les élèves et leurs familles ont aussi des stratégies défensives, même si l'enjeu est moins dramatique. Et surtout, l'école gère, encore plus que la justice, l'arbitraire de toute *interprétation*: l'évaluation qui commande le jugement de réussite ou d'échec porte sur des pratiques concrètes ou sur leurs produits visibles. Mais ces «performances» sont constamment traitées comme l'expression de «compétences» sous-jacentes. Dans la fabrication des jugements de réussite, la part de l'inférence est donc considérable, puisqu'il s'agit en principe de juger non pas ce que fait l'élève, mais «ce qu'il vaut globalement».

IV. Synthèse et dichotomie

Autre complexité évidente, celle du curriculum et de son découpage interne, qui fait du jugement de réussite, inévitablement, une synthèse plus ou moins intuitive d'évaluations partielles. La réussite et l'échec scolaires se fondent sur une *appréciation globale et dichotomique* de la valeur scolaire. Ce qui suppose:

- a) la combinaison parfois complexe, souvent arbitraire, d'évaluations partielles elles-mêmes composites;
- b) la définition d'un seuil ou d'un critère quelconque induisant, à partir d'une réalité continue, une partition dichotomique entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent.

Ce qui sépare la réussite de l'échec, c'est d'abord un *point de coupure* déterminé dans une population définie. Cette coupure est fixée parfois en fonction d'un *numerus clausus*, comme c'est le cas dans un concours, parfois en fonction d'un taux réputé «normal» de réussite ou d'admission ou encore en fonction d'une définition conventionnelle de la note ou du degré de maîtrise jugés «suffisants». Quelle que soit sa justification théorique ou pratique, cette coupure *dichotomise* l'ensemble des élèves. Ceux qui sont au-dessus du seuil sont réputés réussir; peu importe, une fois les décisions prises, qu'ils aient réussi brillamment ou de justesse. Au-dessous du seuil, on trouve ceux qui échouent, que ce soit «d'un rien» ou de façon spectaculaire. Selon les systèmes scolaires, la façon d'opérer cette dichotomie varie. On prend en général en compte diverses disciplines. Certains systèmes définissent la réussite à l'intérieur de chaque discipline, la réussite globale exigeant une réussite dans chaque discipline principale.

D'autres systèmes admettent certaines compensations d'une discipline à l'autre, fixant par exemple le seuil de réussite en fonction d'une hiérarchie globale, elle-même obtenue par combinaison mathématique ou synthèse intuitive de hiérarchies partielles.

La sociologie de l'éducation n'a pas encore suffisamment étudié l'origine et la rationalité des «recettes» qui guident la combinaison des «ingrédients» dans la fabrication des jugements de réussite et d'échec. Pour passer d'évaluations partielles et continues, souvent contrastées, à un classement unique et dichotomique - tel réussit, tel échoue -, il faut prendre des décisions inévitablement arbitraires. Pourquoi prend-on en compte, au moment de la synthèse, certaines disciplines seulement? Comment justifie-t-on telle pondération? Pourquoi choisit-on une logique de l'homogénéité (la réussite globale suppose un niveau minimum d'excellence dans chaque discipline) ou une logique de la compensation entre disciplines (par le mécanisme de la moyenne par exemple)? Derrière ces choix opèrent des images de la culture et de la mesure qu'il faudrait mettre à jour.

Les gens d'école considèrent que la culture scolaire ne forme pas un tout homogène, qu'elle se compose de provinces distinctes qui doivent être enseignées séparément et donc faire l'objet d'évaluations séparées: la langue maternelle, la mathématique, les activités d'éveil, l'étude de l'environnement, les activités artistiques dans l'enseignement primaire; la littérature, la philosophie, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, dans l'enseignement secondaire; les disciplines académiques ou techniques dans l'enseignement postobligatoire. Dans la plupart des systèmes scolaires, on accepte tout aussi facilement l'idée que certaines de ces disciplines sont elles-mêmes des totalités complexes, dans lesquelles on doit discerner plusieurs composantes. Dès l'école primaire, la maîtrise de la langue maternelle recouvre par exemple, pour les maîtres et l'organisation, la maîtrise de l'expression orale, de la lecture, de la syntaxe, du lexique, de l'orthographe, de l'expression écrite, de la morphosyntaxe du verbe. La maîtrise de la culture mathématique est supposée recouvrir la maîtrise des systèmes de numération, des opérations arithmétiques de tête ou par écrit, de la logique des ensembles et relations, de la logique naturelle et du raisonnement, de la géométrie.

Ce fractionnement du curriculum en disciplines et des disciplines en composantes plus ou moins cloisonnées varie sensiblement d'une époque ou d'un système à l'autre. Ce qui suggère que les divisions ne tiennent pas seulement à l'état et à la structure interne des savoir-faire et des connaissances, mais à un mode de découpage propre à chaque organisation scolaire. Bernstein (1975) a montré que le passage d'un curriculum fragmenté à un curriculum intégré était lié à d'autres changements structurels du système scolaire. Il reste qu'en un moment donné, dans un système donné, un découpage est institué, qui gouverne la division du travail entre enseignants spécialisés et, dans l'emploi du

temps de chacun, la répartition des heures et les divisions du curriculum réel (cf. Perrenoud, 1984).

Les procédures d'évaluation n'ont qu'une autonomie relative par rapport au découpage du curriculum. Les hiérarchies d'excellence sont en général construites à l'intérieur de chaque discipline ou sous-discipline: certaines sont plus spécifiques encore. Comment assembler ce puzzle? Comment retrouver l'unité perdue? Peut-on fonder une approximation de la valeur globale de l'élève par delà la diversité des disciplines? Ce qui est sûr, c'est que certains systèmes scolaires «font comme si» les compétences acquises dans ces divers champs pouvaient faire l'objet de synthèses significatives. C'est ce qui leur permet de fabriquer des jugements de réussite.

Admettons qu'aucune évaluation ne peut se passer d'une fragmentation de la culture: il est impossible de cerner *tout* ce que savent ou savent faire un ensemble d'individus. Il faut choisir, les interroger ou les mettre à l'épreuve sur des points particuliers. Que l'école adopte les divisions instituées du savoir dans la société globale et qu'à l'intérieur de chaque province, elle se donne des découpages supplémentaires, voilà qui peut paraître inévitable. Il reste à comprendre *pourquoi on adopte tel découpage plutôt que tel autre*, pourquoi on en change, pourquoi on sépare ici des champs d'excellence qu'on réunit ailleurs et inversement. Et pourquoi on reconstitue une valeur scolaire globale par tel mode de synthèse plutôt que par tel autre.

Il ne suffit pas de décrire, ou même d'expliquer, la logique qui préside au découpage et à la synthèse des évaluations partielles. Il faut encore décrire, dans chaque province du curriculum, la fabrication des hiérarchies spécifiques. Ce qui ne va pas sans analyser le mode de définition des normes d'excellence et des niveaux d'exigence.

V. La fabrication des jugements d'excellence

Observer par exemple qu'une organisation scolaire prévoit d'évaluer la maîtrise de l'expression écrite dans tel degré ne nous dit encore ni ce qu'il faut entendre exactement par là (contenu de la norme), ni à quel seuil de maîtrise on s'attend à ce degré du cursus et dans cette filière (niveau d'exigence), ni comment les maîtres ou d'autres examinateurs vont s'y prendre pour «mesurer» concrètement la maîtrise (modalités et procédés d'évaluation). Les textes sont à cet égard assez vagues: pour donner forme et substance aux normes d'excellence, pour fixer leur niveau d'exigence, pour fabriquer leurs épreuves et leurs barèmes, les établissements, les équipes pédagogiques ou les maîtres pris individuellement font un immense travail *de spécification, d'interprétation et de transposition didactique* (cf. notamment Young, 1971, Verret, 1975, Conne, 1981, Perrenoud, 1984, Isambert, 1984, Perret, 1985, Chevallard, 1985) des contenus sommairement indiqués par les textes légaux et les plans d'études officiels.

Ce travail est guidé par les méthodologies, les moyens d'enseignement, les épreuves standardisées disponibles, mais les maîtres bénéficient d'une assez grande autonomie dans la plupart des systèmes scolaires qui pratiquent une *évaluation continue*. Chacun peut, dans certaines limites évidemment, spécifier sa propre définition de l'excellence, définir le seuil de maîtrise réputé «suffisant» et se donner des procédures d'évaluation correspondant à sa manière d'enseigner et d'organiser le travail des élèves.

Pour reconstituer les normes d'excellence, les niveaux d'exigence et les procédures d'évaluation, il faut donc non seulement identifier les règles et la doctrine non écrite de l'organisation scolaire, mais tenir compte de la diversité des conceptions et des pratiques. *A chacun sa vérité*: l'excellence et la réussite ne sont pas d'un seul tenant; leur définition varie d'un établissement, d'une classe, d'une année à l'autre dans le cadre du même plan d'études. Cette diversité - largement méconnue, parce que peu légitime - n'empêche pas le jugement d'excellence d'être énoncé *au nom de l'institution* et d'avoir «force de loi» chaque fois que des décisions en dépendent.

Les jugements d'excellence dépendent non seulement de la définition que se donnent chaque établissement, chaque équipe pédagogique, chaque maître, chaque évaluateur des normes d'excellence et des niveaux d'exigence, mais d'une impressionnante série de *décisions* en apparence «techniques»: a) le choix du moment de l'évaluation; b) la délimitation de l'ensemble d'élèves au sein duquel s'établit la hiérarchie (un groupe-classe, les élèves d'un même degré ou d'un même établissement, les candidats à un examen); c) la nature des activités, du travail ou des oeuvres sur lesquels porte l'évaluation; d) la définition de la tâche, des consignes, des règles à respecter, du temps accordé, des ouvrages de référence disponibles; e) la façon d'enregistrer, d'observer, d'analyser, de coder les conduites ou les oeuvres des élèves; f) la façon de corriger, de compter ou de coder la valeur d'un travail (nombre d'idées, de réponses justes, d'erreurs, de qualités ou de défauts); g) la façon de comparer les oeuvres ou les travaux entre eux ou de les rapporter à un critère de référence; h) la façon de coder et d'exprimer la hiérarchie établie (notes, lettres, rangs, mentions); i) la façon dont leur position dans la hiérarchie est communiquée aux intéressés, enregistrée dans des dossiers, transcrite dans des bulletins à l'intention des parents; j) les procédures de recours et de négociation en vigueur en cas de désaccord sur le jugement.

A ces règles s'ajoutent toutes celles qui président à la fabrication de hiérarchies plus synthétiques à partir d'évaluations ponctuelles, en particulier dans les systèmes où l'on pratique une évaluation étalée tout au long de l'année scolaire. S'introduisent ici tous les arbitraires liés: a) au découpage du curriculum et du temps scolaire qu'opère le maître dans le cadre des découpages institués; b) à la façon (instituée ou personnelle) de faire la synthèse des évaluations partielles: moyennes de notes, synthèses intuitives, profils.

Les hiérarchies d'excellence scolaire, des plus formelles aux plus intuitives, ne sont que des *représentations*. Mais ce sont ces représentations qui font foi, qui passent pour une image acceptable de réelles inégalités. *Toute hiérarchie tient sa légitimité de la méconnaissance relative de l'arbitraire de son mode de fabrication*. Les hiérarchies d'excellence scolaire auraient moins de poids, pendant la scolarité et au-delà, si les principaux intéressés doutaient de la *réalité*, de la *pertinence* ou de l'*homogénéité* des inégalités qu'elles prétendent simplement mettre en évidence. Les parents ou les élèves dénoncent parfois certaines injustices ou certaines incohérences du système de notation. Il leur arrive de contester les niveaux d'exigence ou de mettre en doute le bien fondé de telle interprétation d'une norme d'excellence, par exemple lorsque des critères esthétiques sont en jeu. Mais *les critiques et les controverses mettent rarement en cause l'existence, au fondement des hiérarchies d'excellence, de réelles inégalités de maîtrise du curriculum*. Certains ont une foi de charbonnier dans l'objectivité de l'évaluation. D'autres savent qu'aucune mesure, aussi instrumentée et impartiale soit-elle, ne peut cerner absolument la réalité des écarts. Cela n'empêche pas la majorité des élèves et des parents de croire: 1) qu'il *existe* des inégalités réelles de maîtrise des savoirs et savoir-faire enseignés et exigés; 2) que les hiérarchies d'excellence fabriquées par l'école en donnent une image *grosso modo* acceptable. On fait comme si ces hiérarchies existaient à l'état *latent* et ne demandaient qu'à être mises à jour, à la manière dont on suppose que la température et ses variations existent indépendamment du thermomètre qui les mesurera.

Si l'existence d'une hiérarchie est généralement acceptée comme un mal nécessaire, la place que chaque élève y occupe est un enjeu de taille pour lui et sa famille. Sans contester la légitimité d'un classement, les intéressés essayent donc, avec plus ou moins de combativité et de bonheur, d'améliorer leur position en recourant à diverses stratégies, et notamment en contestant les corrections ou la notation. Comme le montre très bien Chevallard (1985), les notes que le maître attribue à chaque élève et à sa classe en général sont un moyen de contrôler le travail et le comportement de ses élèves. L'évaluation renvoyée à l'élève ou au groupe n'a jamais pour seule fin de situer chacun à son juste niveau d'excellence. *L'évaluation est un message*, dont le maître prend en compte les effets probables sur le groupe ou sur certains élèves. Il module donc ses barèmes à des fins pragmatiques aussi diverses que les enjeux qui se présentent tout au long d'une année scolaire: maintien de l'ordre, entretien d'un climat favorable au travail, progression dans le programme, etc.

L'évaluation n'est jamais assimilable à une simple mesure. Elle résulte d'une négociation qui la dépasse et qui porte sur l'ensemble du travail scolaire et du fonctionnement de la classe. Il faut la concevoir non comme une prise d'information à sens unique, mais comme un moment d'affrontement entre les stratégies du maître, qui veut savoir «ce que vaut» tel élève et les stratégies de l'élève, qui veut paraître à son avantage, masquer ses lacunes, mettre en évidence ses

points forts. J'ai analysé ailleurs (Perrenoud, 1982) l'évaluation comme rapport social stratégique. Les hiérarchies d'excellence que fabrique un maître sont enfin un enjeu entre lui et d'autres membres de l'organisation scolaire, ses collègues ou ses supérieurs. L'enseignant ne cesse de jouer avec les règles de l'organisation (cf. Perrenoud, 1985) pour préserver à la fois son autonomie et sa réputation.

Je ne puis approfondir ici les divers aspects de la fabrication des hiérarchies d'excellence (cf. Perrenoud, 1984). Les quelques éléments qui précèdent suffisent à montrer qu'on ne peut réduire l'excellence à la maîtrise pure et simple de telle ou telle province du curriculum formel, telle que l'évaluerait par exemple une enquête pédagogique bien faite. *Les jugements d'excellence résultent du fonctionnement routinier de la machinerie de l'évaluation.* Lorsque l'évaluation est continue et que l'organisation la confie au maître, elle se fond en outre dans l'ensemble des situations didactiques et des travaux scolaires. Alors qu'on peut isoler dans l'examen une logique de l'évaluation qui garde quelques rapports avec un modèle psychométrique, l'évaluation continue participe de tous les enjeux de la salle de classe, si bien que le modèle de la mesure fait écran plus qu'il n'aide à comprendre les modalités de fabrication des hiérarchies d'excellence scolaire.

Je voudrais ici, sans revenir au détail de la fabrication, tenter de mettre en évidence la nature de l'excellence scolaire et de ce qu'elle «cache».

VI. De l'excellence observée aux compétences supposées

La justice prétend juger des *conduites*, sans en inférer forcément des traits de personnalité ou des qualités morales ou psychologiques. En fait, avec l'évolution de la criminologie et le recours croissant aux expertises psychiatriques et à la psychologie, le débat judiciaire porte de plus en plus sur les mobiles, les intentions, le sens des conduites. La justice n'échappe donc pas totalement aux risques qu'il y a à prendre des actes pour l'indice de dispositions permanentes qui ne sont pas directement observables.

A l'école, l'évaluation porte concrètement sur des conduites ou sur leur produit. Mais on fait constamment comme si les performances observées ou les travaux rendus n'avaient pas en eux-mêmes d'importance, ne faisaient que manifester des compétences latentes, et en particulier la maîtrise des savoirs et savoir-faire fondamentaux que l'école se propose de développer. Tentons de ne pas nous enfermer dans cette interprétation.

Que voit-on dans les classes? Des maîtres qui observent et qui hiérarchisent des *pratiques* ou les produits tangibles de ces pratiques, essentiellement des travaux écrits allant du texte libre, du dossier ou de la monographie aux épreuves scolaires classiques, mélangeant dans des proportions diverses questions ouvertes,

questions à choix multiples, formes à identifier, phrases, expressions ou mots à souligner, déplacer, entourer, relier, classer, transformer, compléter; verbes à conjuguer; calculs à poser et à exécuter, problèmes à résoudre, figures, diagrammes ou classements à construire, textes à rédiger ou à expliquer, etc. *L'excellence est la qualité d'une pratique*. Est-ce à dire qu'on ne peut rien affirmer sur les compétences sous-jacentes? Je ne serai pas aussi affirmatif. Mais rien n'autorise en revanche à soutenir que l'excellence scolaire manifeste constamment et uniquement, ou même principalement, le type de compétences générales auxquelles on se réfère dans les listes officielles d'objectifs ou, moins explicitement, dans les plans d'études.

Insistons d'abord sur un point capital: à l'école obligatoire, les élèves n'ont pas choisi d'entrer dans une compétition pour l'excellence. Certains jouent le jeu et «font de leur mieux». D'autres au contraire «pourraient mieux faire». Ce qui signifie qu'ils restent très souvent *en deça* de la maîtrise qu'ils pourraient afficher s'ils voulaient bien faire quelques efforts, se donner «plus de peine». Jusqu'à la fin des études obligatoires, nul ne peut jurer qu'un défaut d'excellence scolaire manifeste un véritable défaut de compétence, et encore moins une réelle «inaptitude à apprendre». Le travail scolaire est vécu par certains élèves comme un *travail forcé*, qu'ils font pour éviter de graves ennuis. Beaucoup d'autres modulent leur investissement dans les tâches scolaires en fonction des enjeux. Les situations d'évaluation formelle sont en général suffisamment dramatisées pour que même de jeunes élèves aient conscience des enjeux. Mais lorsque l'évaluation est continue, prise en charge tout au long de l'année par les maîtres, elle se fond dans le flux du travail scolaire ordinaire et n'échappe pas au calcul intuitif des coûts et des bénéfices associés à l'excellence. S'il était possible d'être constamment excellent sans effort, peu d'élèves se limiteraient volontairement à des performances médiocres. Dès lors que l'excellence est le produit d'un travail, dans la situation d'évaluation et au cours de la période précédente, l'élève dose son effort en fonction des nécessités de l'heure. Il reste en deça de ce qu'il pourrait faire s'il a, à tort ou à raison, l'impression qu'un surcroît d'effort ne lui vaudra aucun avantage supplémentaire. Certains, pour mille raisons possibles — réussir, s'affirmer, faire plaisir, avoir la paix, maîtriser le savoir dans un domaine qui les intéresse, éviter les ennuis — *veulent* faire «de leur mieux»; ils mobilisent alors toutes leurs ressources. Leur excellence observable est alors à la mesure de leurs compétences. D'autres élèves ne s'engagent presque jamais dans la compétition pour l'excellence; ils manquent l'école aussi souvent que possible, restent absents mentalement de la plupart des activités, ne font ni leurs devoirs à la maison, ni leurs exercices en classe, indifférents aux mauvaises notes et aux sanctions; ils font tout pour fuir les situations d'évaluation, au besoin en tombant malades; s'ils sont «pris au piège», ils ont recours à divers expédients ou rendent une feuille blanche. Ces cas sont assez rares, sauf dans les filières les plus dévalorisées du secondaire, là où l'école a perdu complètement son sens pour une fraction des adolescents. Entre ces figures extrêmes; une majorité d'élèves compose avec les contraintes de la situation et font

«juste ce qu'il faut» pour éviter des résultats catastrophiques. Il est alors fort difficile de dissocier, dans leurs performances «moyennes» ou «médiocres», ce qui revient à un défaut de compétence et ce qui n'est que bonne volonté limitée. *L'excellence scolaire mesure donc au moins autant l'application, le sérieux de l'élève, son désir de bien faire que ses compétences.*

A supposer qu'un élève donne la pleine mesure de ses compétences, que faut-il d'ailleurs entendre par là? Une compétence se présente d'abord comme une *excellence virtuelle*, autrement dit comme la capacité latente, intériorisée, de faire certaines choses réputées difficiles: jouer de la flûte, taper à la machine, lire une langue étrangère, rédiger une lettre, construire un triangle rectangle. *La compétence n'est en toute rigueur que la face cachée de la performance*: elle est ce qui la rend possible, mais cela ne nous dit rien encore de sa nature exacte!

VII. La diversité des ressources mises en jeu

Les gens d'école, enseignants, méthodologues, spécialistes de l'évaluation, psychopédagogues, parlent volontiers de savoirs, de notions, de techniques, de savoir-faire, de qualifications, de maîtrises. Parfois ils pensent à des compétences très générales, comme la maîtrise de la langue écrite ou du raisonnement mathématique; certaines compétences sont jugées plus spécifiques, comme la maîtrise de la morphosyntaxe du verbe ou des opérations arithmétiques; d'autres passent pour plus spécialisées encore: maîtrise de l'accord du participe passé ou de la mesure d'aire du losange, pour ne prendre des exemples que dans les disciplines principales de l'enseignement primaire. Selon la généralité prêtée aux compétences envisagées, les gens d'école les associent à une gamme plus ou moins large de situations analogues. Mais dans tous les cas, *l'école entretient volontiers l'illusion qu'elle forme des compétences transposables à des situations qui n'ont pas été rencontrées et exercées en classe*. Or on peut à cet égard rester très sceptique: une partie des apprentissages scolaires porte sur des tâches extrêmement stéréotypées. On sait par exemple qu'un élève peut parfaitement exécuter des soustractions en série alors qu'il est incapable, devant un problème de type soustractif assez simple, de choisir les opérands ou même de décider s'il faut soustraire ou additionner.

Le degré de transfert des acquis scolaires à des situations non familières est faible, de façon générale (cf. Perret, 1985). Dans la mesure où *l'excellence scolaire est fortement liée aux conditions spécifiques du travail et de l'exercice scolaires*, elle n'exige pas toujours, loin de là, la compréhension des mécanismes logiques, scientifiques, linguistiques que les plans d'études modernes et les taxonomies d'objectifs mettent désormais au premier plan. Un «excellent élève» peut être un élève qui sait parfaitement identifier le type de tâches et se servir d'indices superficiels tout à fait étrangers à la compétence que le maître croît évaluer. Ainsi tel matériel ou telle consigne appellent-ils telle transformation

grammaticale ou telle construction de diagramme (cf. Conne, 1981) sans que l'élève ait aucune idée des structures syntaxiques ou logiques en jeu. C'est pourquoi, placés devant une tâche qui se présente de façon inhabituelle, certains élèves d'ordinaire moyens, voire excellents, sont complètement démunis, privés qu'ils sont de leurs indices familiers.

Les compétences qui se cachent «sous» l'excellence scolaire ne sont pas aussi transposables que l'école veut le croire. Ce qui signifie que, loin de faire appel à une compréhension profonde, l'excellence est souvent affaire de conformisme ou d'habitude. Or pour interioriser de *bonnes habitudes*, pour acquérir des automatismes efficaces dans des situations fortement stéréotypées, il n'est pas nécessaire de mobiliser d'exorbitantes ressources intellectuelles ou culturelles. Peuvent suffire une bonne mémoire, un certain perfectionnisme, une certaine application dans l'observation et l'imitation du modèle magistral, dans la mémorisation et l'application de règles. Dans ses aspects les plus minutieux, les plus liés à l'observance scrupuleuse d'une orthodoxie, l'excellence scolaire valorise des tendances un peu maniaques au moins autant que l'intelligence ou la culture générale. On peut se demander si les élèves qui excellent dans certaines tâches très méthodiques n'y manifestent pas leur angoisse ou un perfectionnisme quasi névrotique plutôt que leur intelligence ou leur «capital culturel». De là à dire que certains élèves réussissent *en dépit* de leur intelligence ou de leur culture générale plutôt que grâce à elles, il y a un pas qu'il ne faut pas franchir, sauf peut-être dans certaines écoles ou certaines classes, qui transforment l'ensemble du travail scolaire en *routines* à accomplir sans intuition ni raisonnement mais avec la plus grande minutie.

Le rôle de la mémorisation est d'autant plus important que l'évaluation scolaire porte souvent sur des notions ou des thèmes travaillés en classe très récemment, ce qui est courant dans les classes où l'on pratique des contrôles hebdomadaires ou plus fréquents encore. Faire bonne figure devant l'évaluation consiste, dans beaucoup de classes, à affronter seul, pour une note, des tâches très voisines de celles qu'on a accomplies peu de temps auparavant dans le cadre du travail ordinaire. *L'excellence scolaire est dans une très large mesure l'art de refaire ce qui vient d'être exercé en classe.* Ce qui contribue à accroître le poids des indices superficiels, par exemple la typographie, la mise en page, le vocabulaire familiers des consignes.

Il faut aussi faire la part de ce que j'appelle le *métier d'élève* (Perrenoud, 1984). Dès la première année d'école un élève apprend à présenter un travail, à ligner, marger des cahiers et des feuilles, à mettre des titres, son nom, la date, à présenter un texte, à identifier des questions, des commentaires, des exemples, des indications sur la valeur de tel ou tel exercice; il sait quand il faut expliquer une réponse, quand il faut mettre les calculs en marge, au dos ou sur une autre feuille; quand il faut vérifier dans le dictionnaire; quand il faut soigner la présentation, comment il faut effacer une erreur, déplacer une réponse, indiquer un

renvoi; l'élève connaissant son métier sait combien de lignes il faut écrire pour faire un texte décent, il sait quelle imprécision il peut se permettre lorsqu'il construit une figure, fait une mesure expérimentale ou traduit un texte. Une partie de ces savoir-faire sont indispensables à tout travail intellectuel; beaucoup d'autres sont propres à la situation scolaire, au respect d'une série de conventions que chaque établissement ou chaque maître imposent, parfois pour des raisons pratiques évidentes, parfois parce qu'ils valorisent certains rituels: le CQFD au bas d'une démonstration, le plan explicite d'une dissertation, le protocole de laboratoire selon tel standard «indiscutable», la façon de former les lettres ou certains symboles, l'ordre dans lequel on énumère certains auteurs, etc.

A ces ressources puisant dans le métier d'élève, il faut ajouter toutes les *compétences stratégiques* acquises par la pratique en situation d'évaluation: savoir esquiver ou solliciter l'interrogation, orienter les questions, obtenir des indices, une aide ou du temps; savoir évaluer l'importance de l'épreuve ou de telle question; savoir estimer le temps nécessaire, prendre le risque d'aller vite sans tout vérifier, pour répondre à toutes les questions; savoir jauger rapidement la difficulté des questions et les chances d'y répondre correctement; savoir déjouer les pièges, extraire l'essentiel d'une consigne, utiliser les exemples; savoir masquer des incertitudes, choisir les sujets sans risques, mettre en valeur ce qu'on sait; savoir influencer la correction en jouant sur la présentation, la lisibilité; savoir *négoier* la correction, la notation, l'interprétation des résultats avec le maître; savoir calculer le travail de préparation, bachoter à bon escient, prendre du temps pour ce qui en vaut la peine; savoir parfois tricher sans se faire prendre. Ces savoir-faire stratégiques mobilisent certaines compétences intellectuelles générales, alors que d'autres sont extrêmement liés aux situations d'évaluation scolaire et n'ont guère d'intérêt au-delà.

Au côté des ressources stratégiques, je situerai les *compétences expressives*. J'entends par là l'ensemble des ressources linguistiques, graphiques, relationnelles qui permettent de faire valoir une compétence, de la mettre en scène et en valeur. Faute de pouvoir ou de vouloir placer les élèves dans des situations où ils devraient mobiliser ce qu'ils savent pour résoudre de «vrais problèmes», l'école invente en permanence des problèmes à résoudre «sur le papier». Lorsque les pilotes ou les médecins sont formés hors de situations réelles (vol avec un véritable appareil, soins à un véritable patient), on s'efforce au moins de simuler, parfois grâce à une technologie sophistiquée, les conditions de la pratique réelle. A l'école, on ne se donne pas tant de peine. Pour faire montre de leurs savoirs, les élèves sont invités soit à en faire étalage en «racontant ce qu'ils savent», figure classique de l'interrogation orale ou de certaines épreuves d'histoire, soit à répondre à des questions qui n'ont d'autre sens que d'obliger à manifester ce qu'on sait sous peine de recevoir une mauvaise note. La compétence est jugée soit sur l'expression directe du savoir, soit sur sa manifestation dans des tâches papier-crayon très artificielles et stéréotypées: composition, transposition, résumé, réponse à des questions ouvertes. Si bien qu'on juge au moins autant les capacités expressives des élèves que les compétences qu'on

prétend évaluer. L'oral de baccalauréat en est l'illustration consacrée: l'essentiel est de *paraître* compétent. Ce qui suppose un minimum de compétence «réelle» dans le domaine considéré, mais aussi un «talent» d'orateur et d'interlocuteur mis au service de la manifestation probante de la compétence évaluée. Certes, il y a des connaissances qui n'ont, hors de l'école comme à l'école, aucune utilité si on ne peut les verbaliser; il serait alors absurde de les dissocier totalement des compétences expressives qui en permettent la manifestation. Mais dans nombre de cas, le poids considérable des compétences expressives tient surtout aux limites et au caractère artificiel des situations d'évaluation scolaire (cf. Perrenoud, 1982).

Les compétences expressives les plus générales, qui permettent de faire valoir toutes sortes de savoirs et savoir-faire, font partie du *capital culturel et linguistique*, qu'il ait été acquis à l'école ou en dehors (cf. Bourdieu, 1966, Bourdieu et Passeron, 1970, Bernstein, 1975). Les situations d'évaluation mettent en jeu d'autres composantes de ce capital, en particulier la culture générale acquise hors de l'école, qui permet de faire bonne figure devant certaines questions. Mentionnons aussi ce qu'on pourrait appeler intelligence opératoire ou *logique naturelle*, fortement imbriquées à ce que Bourdieu (1980) a nommé *le sens commun*, les catégories et les schèmes qui structurent la pensée d'une société et d'une époque. Ces ressources sont mobilisées pendant l'apprentissage et le travail scolaire, mais aussi au moment de l'évaluation. Elles sont d'ailleurs évaluées directement dans certains types de tâches.

Cet inventaire des ressources mises en oeuvre dans les situations d'évaluation mériterait évidemment d'amples développements. Je renvoie à une autre publication (cf. Perrenoud, 1984), pour esquisser ici, en guise de conclusion, certaines conséquences de l'analyse qui précède pour l'explication des inégalités de réussite scolaire.

VIII. Les conséquences pour l'explication des inégalités

Encore une fois, la réussite scolaire, celle qui compte, celle qui décide chaque année de la carrière de millions d'enfants et d'adolescents, n'est pas mesurée par une armée de psychopédagogues dotés des instruments les plus sophistiqués de la psychométrie. La réussite est un jugement global fabriqué par l'école, de façon routinière, parfois intuitive, parfois très codifiée, à partir de multiples hiérarchies d'excellence portant sur des pratiques, sur le travail des élèves ou sur les produits de ce travail dans certaines situations d'évaluation. Si l'on veut expliquer les inégalités de réussite, il faut les prendre pour ce qu'elles sont et ne pas entretenir l'illusion qu'elles recouvrent simplement une maîtrise plus ou moins assurée ou étendue de la culture scolaire telle qu'on peut s'en faire une idée en consultant les plans d'études officiels. Bien entendu, la position d'un élève dans les hiérarchies d'excellence scolaire est rarement sans lien avec son degré de maîtrise de la culture scolaire entendue en ce sens général. Mais l'analyse des procédés de fabrication des jugements d'excellence interdit

d'assimiler purement et simplement l'excellence à la manifestation des compétences générales, durables et transposables que l'école déclare vouloir développer chez ses élèves. Les hiérarchies d'excellence recouvrent des différences et des inégalités de toutes sortes, qui touchent à la bonne volonté, au désir d'apprendre et de bien faire, au conformisme intellectuel et social, aux «bonnes habitudes», au sens commun, au développement opératoire, aux capacités stratégiques en situation d'évaluation, aux compétences expressives mobilisées dans la mise en scène d'autres compétences. En outre, les compétences réellement mises en oeuvre dans le travail scolaire sont toujours beaucoup plus liées qu'on ne le croît aux conditions d'exercice du *métier d'élève*, à la *culture interne de la classe ou de l'établissement scolaire*; elles manifestent souvent une familiarité avec certaines tâches et certaines consignes plus qu'une compréhension profonde et durable de mécanismes généraux de la pensée ou de la langue.

Si l'on prend en compte la nature concrète de l'excellence scolaire, et non sa définition abstraite comme maîtrise de la culture enseignée, on ne peut se satisfaire des explications couramment avancées de la réussite ou de l'échec. Prenons l'idéologie du don, qui tient encore lieu fort souvent d'explication, y compris dans le corps enseignant. Elle postule qu'il faut, pour réussir à l'école, avoir de fortes «aptitudes à apprendre», ce qui équivaut dans beaucoup d'esprits à un Q.I. élevé. Binet, en présentant l'intelligence - «ce que mesure mon test», disait-il - comme le meilleur prédicteur de la réussite, insistait lui aussi sur une aptitude générale à apprendre des choses difficiles et abstraites. Or l'analyse du travail scolaire suggère que beaucoup de facettes de l'excellence scolaire ne reposent pas sur des apprentissages intellectuellement très exigeants, mais plutôt sur des apprentissages méthodiques, astreignants, «scolaires» avec ce que cela implique de conformisme, de persévérance, de résistance à l'ennui. Pour apprendre ce que le maître exige, il n'est pas, dans l'enseignement primaire du moins, nécessaire d'avoir des «aptitudes» hors du commun. Il suffit souvent d'être travailleur, appliqué, soucieux de bien faire.

Cela ne veut pas dire que l'intelligence opératoire ou la culture générale héritée d'une famille fortement scolarisée sont des ressources inutiles. Elles sont au contraire *suffisantes* pour certains élèves, qui réussissent à l'école obligatoire sans trop travailler, parce qu'ils comprennent vite ou parce qu'ils savent déjà en bonne partie ce que l'école est censée leur enseigner, par exemple à lire en première année. Mais ces ressources ne sont *nécessaires* que dans des proportions modérées: on peut réussir sans elles, de façon sans doute moins brillante et moins désinvolte, mais avec des résultats «honorables». Il y a *plusieurs façons de réussir*, d'être «*excellent*» ou du moins «*suffisant*». Chaque réussite recouvre un *mélange* spécifique de divers ingrédients. Les stéréotypes qui circulent dans le corps enseignant en distinguent au moins deux: l'élève *brillant*, qui réussit sans rien faire et peut même se permettre une certaine dose de négligence ou d'indiscipline; et l'élève *scolaire* ou *travailleur*, qui «compense» son manque de brillant par des efforts acharnés. Ces stéréotypes (cf. Marc, 1985, Weiss, 1984)

recouvrent sans doute une partie de la réalité. Mais ils masquent la diversité des ingrédients et la complexité de leurs combinaisons.

Cette diversité et cette complexité invalident-elles la théorie de l'héritage culturel? Tout dépend de ce qu'on entend par là. Si ce que Bourdieu appelle un «capital culturel scolairement rentable» recouvre exclusivement *la familiarité avec les contenus et les formes de la culture scolaire*, il faut faire appel à d'autres théories pour expliquer la genèse des inégalités. L'héritage culturel, en ce sens restreint, est sans doute important dans l'enseignement secondaire long, où comptent la familiarité avec les langues anciennes, la littérature et les oeuvres consacrées, les courants philosophiques et esthétiques, mais aussi, plus récemment, avec la pensée et les connaissances scientifiques ou informatiques. Cette familiarité est plus qu'un atout dans le travail scolaire quotidien: *elle s'identifie à un aspect de l'excellence*, si bien que les élèves imprégnés de culture «académique» savent déjà ou s'approprient aisément ce que d'autres doivent apprendre laborieusement, comme une culture étrangère à leur expérience familiale.

A l'école élémentaire, cette familiarité joue un moindre rôle, dans la mesure où les savoir-faire instrumentaux et les savoirs de base sont désormais, après un siècle de scolarisation intensive, maîtrisés par une fraction des parents beaucoup plus large que la classe dominante. Il reste que la familiarité avec le travail intellectuel et les jeux avec la langue sont des ressources indéniables.

Rien n'interdit d'ailleurs d'étendre la notion de «capital culturel scolairement rentable» à toutes les composantes de l'habitus qui fonctionnent comme ressources dans le travail scolaire, en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation. Mais la bonne volonté, le désir d'apprendre, l'application, le sens commun, l'intelligence opératoire, la mémoire, l'habileté tactique en situation d'évaluation relèvent-ils d'un héritage culturel? Sans doute ces acquis extrascolaires ne sont-ils pas indépendants de la socialisation familiale dans son sens le plus large. Mais il y a quelque abus à présenter cette influence comme une transmission, et surtout à en concevoir les effets comme une familiarité avec les contenus du curriculum.

Si l'on considère la diversité des ressources mises en jeu, rien ne permet d'affirmer que les enfants des classes privilégiées ont les meilleurs atouts dans tous les domaines. Certaines des ressources mobilisées, tant au moment de l'apprentissage qu'au moment de l'évaluation, sont peut-être plus abondantes dans les classes moyennes traditionnelles ou même dans les fractions les plus «embourgeoisées» des classes populaires. Lorsqu'il s'agit d'ordre, d'application, de travail, de conformisme, il se peut qu'une éducation familiale autoritaire et sévère prépare mieux à l'école, du moins là où elle pratique encore une pédagogie relativement traditionnelle, qu'une éducation «libérale avancée». D'autres ressources peuvent ne pas varier systématiquement avec l'origine sociale: le sens commun, la capacité de mémoriser ou de décoder des indices superficiels

sont-ils liés à la condition de classe? La manière d'être, de négocier son travail et son insertion dans le groupe-classe peut dépendre davantage du «paradigme familial», du mode particulier de fonctionnement de la famille que de sa condition sociale (cf. Montandon, 1985).

Quant aux habiletés stratégiques mise en jeu dans l'évaluation, il est probable qu'elles sont plus élevées dans les classes dominantes. Berthelot (1983) les envisage comme des capacités de s'orienter dans le système scolaire, d'identifier les établissements, les filières, les disciplines porteuses des plus grandes chances. J'insiste ici sur les stratégies face à l'évaluation, au moment de l'examen, mais plus encore en classe dans le cadre de l'évaluation continue. Dans les deux cas, on sort d'une théorie de l'héritage culturel *stricto sensu*.

Le débat sociologique se fixe souvent sur la question de savoir si l'appartenance à une classe sociale est le principal déterminant de la réussite ou de l'échec scolaires. Les corrélations sont importantes lorsqu'on envisage la carrière scolaire entière et le niveau final de formation, compte tenu de l'ensemble des stratégies de scolarisation et des choix d'orientation des familles. A l'intérieur d'un cycle d'études, en terme de réussite proprement dite, les corrélations, sans être négligeables, ne sont pas assez fortes pour autoriser à fonder toute l'explication sur la seule appartenance de classe. De toute façon, ce n'est pas le seul problème pertinent. Il s'agit plutôt d'expliquer *toutes* les inégalités de réussite. Et pour cela de prendre en considération, dans toute sa complexité, le processus de fabrication des hiérarchies d'excellence et des jugements de réussite, donc aussi la nature exacte des ressources et des compétences mises en oeuvre dans les situations d'évaluation. Les éléments qui précèdent ne font qu'esquisser quelques pas dans ce sens.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., Cardinet J., Perrenoud, Ph. (éd.):
L'évaluation formative dans un enseignement différencié,
Berne, Lang, 1979.
- Avanzini, G.: *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion, 1977.
- Barbier, J.-M.: *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, pp. 47-60.
- Bernstein, B.: *Class, Codes and Control. Vol. III: Toward a Theory of Educational Transmissions*, London, Routledge & Kegan, 1975.

- Bernstein, B.: *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- Berthelot, J.-M.: *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.
- Bisseret, N.: *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1974.
- Bourdieu, P. & De Saint-Martin, M.:
L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français, in «Annales», n° 1, 1970, pp. 147-175.
- Bourdieu, P. & De Saint-Martin, M.:
Les catégories de l'entendement professoral, in «Actes de la recherche en sciences sociales», 1975, n° 3, pp. 68-93.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.:
L'examen d'une illusion, in «Revue française de sociologie», 1967-1968, n° spécial «Sociologie de l'éducation», pp. 227-253.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.:
Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C.:
La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Bourdieu, P.: *L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, in «Revue française de sociologie», 1966, n° 3, pp. 325-347.
- Bourdieu, P.: *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Broadfoot, P.: *Assessment, Schools and Society*, London, Methuen, 1979.
- Cardinet, J.: *L'inégalité devant l'examen*, in «Etudes pédagogiques», 1976.
- Cherkaoui, M.: *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.
- Chevallard, Y.: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage Editions, 1985.

- Chevallard, Y.: *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*, Aix-Marseille, IREM, 1985 (texte provisoire d'une communication à la Rencontre sur l'évaluation «Approches descriptives et prescriptives», Bruxelles, 16-18 septembre 1985, à paraître dans les Actes en 1986).
- Conne, F.: *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième années de l'école primaire*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse), 1981.
- Cresas: *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Ed. ESF, 1981.
- Cresas: *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Ed. ESF, 1978.
- Eggleston, J.: *The Sociology of the School Curriculum*, London, Routledge & Kegan, 1977.
- Forquin, J.-C.: *La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965*, in «Revue française de pédagogie», I. 1979, n° 48, pp. 90-100, II. 1979, n° 49, pp. 87-99, III. 1980, n° 51, pp. 77-92.
- Forquin, J.-C.: *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale*, in «Revue française de pédagogie», I. 1982, n° 59, pp. 52-75, II. 1982, n° 60, pp. 51-70.
- Husen, T. et al.: *International Study of Achievement in Mathematics*, New York, Stockholm, Wiley & Almquist, 1967, 2 vol.
- Hutmacher, W.: *Négociation du sens de la déclaration d'échec scolaire entre l'école, la famille et l'élève*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1983.
- Isambert-Jamati, V.: *Classes sociales et échec scolaire*, in «L'Ecole et la Nation», n° 203, 1971, pp. 19-27.
- Isambert-Jamati, V.: *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984.
- Jackson Ph.W.: *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

- Labov, W.: *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, 1978, 2 vol.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P.: *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.
- Marc, P.: *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Lang, 1984.
- Marc, P.: *Quand juge le maître*, Cousset (Fr), Delval, 1985.
- Montandon, C.: *Des pratiques éducatives et des relations avec l'école de quelques familles genevoises*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1985.
- Perrenoud, Ph.: *L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 17, 1982.
- Perrenoud, Ph.: *L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence*, in «Revue européenne des sciences sociales», 1982, n° 63, pp. 87-142.
- Perrenoud, Ph.: *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 1984.
- Perrenoud, Ph.: *La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école*, in «Revue européenne des sciences sociales», n° 70, 1985, pp. 165-186.
- Perrenoud, Ph.: *Scolarisation et sens des savoirs. Réflexions sur l'obsession d'instruire la jeunesse*, in «Revue suisse de sociologie», 1985, n° 2, pp. 213-226.
- Perrenoud, Ph.: *Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons...*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1985 (texte d'une communication à la Rencontre sur «L'avenir du système éducatif français, axes de recherches», Paris, 23-24 septembre 1985).
- Perrenoud, Ph.: *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1985 (texte provisoire d'une communication à

la Rencontre sur l'évaluation «Approches descriptives et prescriptives», Bruxelles, 16-18 septembre 1985, à paraître dans les Actes en 1986).

Perret J.-F.: *Comprendre l'écriture des nombres*, Berne, Peter Lang, 1985.

Petitot, A.: *Production de l'école — production de la société*, Genève, Droz, 1982.

Plaisance, E. (éd.): «*L'échec scolaire*»: *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, à paraître.

Robert, Ch.-N.: *Fabriquer la délinquance juvénile*, in «Revue suisse de sociologie», 1977, n° 1, pp. 31-65.

Sirota, R.: *L'école primaire au quotidien*, Paris, Université Paris V, (thèse), 1983.

Verret, M.: *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975, 2 vol.

Weiss, J.: *La subjectivité blanchie?*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1984 (texte provisoire d'une communication à la Rencontre sur l'évaluation «Approches descriptives et prescriptives» Bruxelles, 16-18 septembre 1985, à paraître dans les Actes en 1986).

Young, M. (éd.): *Knowledge and Control*, London, Collier & MacMillan, 1971.

ZUSAMMENFASSUNG

Woraus besteht Schulerfolg?

Um in der Schule Erfolg zu haben, genügt es anscheinend, wenn der Schüler beweist, dass er gelernt hat, was ihm gelehrt worden ist. Die Soziologie kann aber weder davon ausgehen, dass das Gelehrte streng dem formalen Curriculum entspricht, noch dass das, was evaluiert wird, streng der Beherrschung des Gelehrten entspricht. Die Forschung über Schularbeit und Evaluationspraxis zeigt, dass die Schüler für ihre Leistungen nicht nur allgemeine Kompetenzen mobilisieren, sondern auch guten Willen, Vernunft, Intelligenz, Konformität gegenüber spezifischen Normen des Lehrers, expressive und strategische Fähigkeiten sowie eine Vertraulichkeit mit der Schulkultur, die sie eher im Elternhaus als im Klassenzimmer erworben haben. Die Inbetrachtung der verschiedenen Ressourcen, die zum Schulerfolg beitragen, erweitert und nuanciert die herkömmlichen Erklärungen der formalen schulischen Ungleichheiten.

SUMMARY

What is school success?

School success seems to result from evidence that pupils have learnt what has been taught. Sociology however can't take for granted neither that what is taught by a formal curriculum, nor what is assessed as mastery of what has been taught. Research on academic work and evaluation practices in the classroom suggests that pupils invest in their performance not only general competences, but good will, common sense, intelligence, conformity to teacher's specific standards, expressive and strategic skills as well as an acquaintance with school culture acquired at home rather than in the classroom. Taking into account these different kinds of resources operating in school success leads to enlarge and revise current explanations of formal inequalities in education.