

Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école

Gilles Combaz

En France, c'est la loi d'orientation de 1989 qui institue le projet d'établissement. Celui-ci doit permettre, entre autres, d'accroître l'autonomie de l'établissement afin qu'il puisse mieux s'adapter aux spécificités locales. Nous ferons l'hypothèse que cette démarche qui cherche à mettre en valeur l'originalité et la singularité de chaque établissement est susceptible de contribuer à un fonctionnement relativement inégalitaire du système éducatif. Pour tester cette hypothèse, une étude monographique réalisée à l'échelle d'un département métropolitain a permis d'analyser les axes prioritaires des projets d'établissement de l'ensemble des collèges publics (N = 101). Cette enquête révèle que dans les collèges socialement favorisés, les caractéristiques du public scolaire font que l'on peut se permettre de mettre l'accent sur des objectifs relativement « nobles » (ouverture culturelle, travail en interdisciplinarité, vie à l'intérieur de l'établissement). Au contraire, dans les établissements scolarisant des élèves de milieux modestes ou défavorisés, les orientations qui se manifestent à travers les projets d'établissement traduisent plutôt une adaptation contrainte et forcée aux difficultés que rencontrent quotidiennement les élèves (difficultés scolaires, situations sociales précaires, violences urbaines, etc.).

Mots-clés : projet d'établissement, sociologie des rapports État-école, autonomie des établissements scolaires, inégalités scolaires.

INTRODUCTION

Cet article s'efforce de rendre compte d'une recherche qui constitue le dernier volet d'un triptyque consacré à l'analyse de l'évolution récente des rapports entre l'État et l'école (essentiellement pour le premier cycle du second degré). Plus précisément, nous avons tenté d'évaluer les

effets sociaux d'un certain nombre de mesures qui ont contribué à transférer une partie des responsabilités de l'État central vers les niveaux périphériques (rectorat, inspection académique ou établissement ; région, département ou commune du point de vue des collectivités territoriales). En s'inscrivant explicitement dans la perspective des travaux qui ont cherché à apprécier le rôle que

peut jouer le « fonctionnement interne » de l'école dans la création, la réduction ou le maintien des inégalités de réussite scolaire, la première étape a consisté à analyser les effets du dispositif des projets d'action éducative (Combaz, 1996). La recherche engagée au cours d'une deuxième étape nous a permis d'apprécier les retombées des mesures qui ont contribué à la mise en œuvre des parcours pédagogiques diversifiés (Combaz, 1999). Au cours de la troisième phase, nous avons choisi de travailler sur l'une des mesures qui constitue probablement l'illustration la plus exemplaire des procédures qui ont contribué à assouplir les rapports entre l'État et l'école : le projet d'établissement. Institué par la loi d'orientation de 1989, le projet d'établissement se présente comme une obligation faite aux collèges et aux lycées d'élaborer et de préciser les orientations éducatives et pédagogiques à travers lesquelles doit se manifester l'articulation entre les directives nationales et la prise en compte des spécificités locales. Nous ferons l'hypothèse que ces orientations peuvent constituer un puissant révélateur des processus qui contribuent à différencier les apports culturels à l'école en fonction des caractéristiques sociales du public auquel on s'adresse. C'est parce que la démarche de projet implique la différence que l'on peut supposer qu'un certain nombre de procédures visant à mettre en évidence les spécificités et la singularité des établissements scolaires peuvent contribuer à la hiérarchisation croissante de ces derniers ; cette hiérarchisation se manifestant entre autres, de manière palpable, à travers une distribution inégalitaire des savoirs.

C'est au cours de la décennie quatre-vingt que la notion de projet d'établissement fait son apparition au sein du système éducatif français. Son émergence est loin de résulter uniquement de la seule évolution du fonctionnement propre de l'école. Il importe, au contraire, de rappeler que le contexte général dans lequel apparaît cette notion de projet correspond à une crise de la société de progrès et à la montée des précarités, notamment celles liées au chômage. Comme le précise très justement J.-P. Boutinet (1999, p. 23), « dans cette société plus précaire et mouvante, de nombreux repères disparaissent ou se transforment. Famille, travail, école ou religion, sont autant de domaines de la vie autrefois clairement définis et stables, et désormais en pleine mutation ». Cette perte de repères stables ainsi que le caractère fluctuant et relativement imprévisible de l'environ-

nement dans lequel nous évoluons favorise l'avènement d'une véritable « culture à projet » (Boutinet, 1992). Dans ce contexte, le besoin de donner du sens à nos actions ainsi que la nécessité de pouvoir jalonner un futur aux contours de plus en plus flous peuvent expliquer en partie l'engouement actuel pour les conduites à projet. Peut-on considérer que l'émergence du projet d'établissement est totalement déconnectée de cette évolution ? Un certain nombre d'éléments semblent plutôt plaider en faveur d'une réponse négative. En premier lieu, retenons que le projet d'établissement apparaît en grande partie comme l'une des solutions envisageables pour répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves (Cros, 1987). À cette particularité liée à l'évolution du public s'ajoutent les problèmes inhérents à la multiplication des situations scolaires difficiles et au climat d'insécurité ou de violence qui se développe dans certains établissements. Ainsi, il apparaît vraisemblable que pour une partie des acteurs concernés — en particulier les enseignants — « le mot "projet" s'identifie (...) au refus d'une situation scolaire insupportable. Plutôt qu'une démarche consciente et méthodique, il traduit simplement un espoir d'amélioration, de transformation, l'expression d'un désir de changement, notamment dans les conditions d'exercice du métier » (Obin, Weber, 1987, p. 57). En second lieu, on ne peut que souligner le flou qui entoure les grandes finalités qui devraient impulser les politiques éducatives. On serait tenté de penser, à la suite de B. Charlot (1994), que l'État ne dispose plus de discours politique fort sur l'éducation. Et il est probable que « c'est lorsque les finalités ne sont pas sûres, lorsque apparaissent des dissensions internes sur leur interprétation, que l'on éprouve le besoin de formaliser un projet, comme garant, justification, légitimation même de l'organisation » (Boutinet, 1992, p. 113). Par ailleurs, il faut noter que les années quatre-vingt constituent une période au cours de laquelle « les idées 'd'autonomie', de 'compétitivité' et de réduction du contrôle de l'État sont largement diffusées à propos des établissements d'enseignement ; l'autonomie et la compétitivité devant garantir un meilleur "rendement" scolaire » (Lelièvre, 1990, p. 213). Un certain nombre de recherches ou d'études récentes se sont d'ailleurs efforcées d'apprécier l'efficacité de l'enseignement (Merle, 1998). D'autres travaux ont tenté de dénoncer le caractère de plus en plus libéral du fonctionnement de l'école

publique. Ce qui pourrait s'apparenter à un relatif « retrait de l'Etat » en matière de politiques éducatives favoriserait le développement d'une école à plusieurs vitesses (Careil, 1998). Ce dernier point semble pourtant donner lieu à discussion. Est-il vraiment question d'une quelconque forme de « désengagement » ou de « démission » de l'État ou bien s'agit-il plutôt d'une simple redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie ? Si en l'état actuel de la réflexion il paraît difficile de fournir une réponse définitive à cette question, en revanche, il est permis de penser que les objectifs en termes de démocratisation de l'enseignement semblent avoir été singulièrement revus à la baisse. Comme l'indique très justement A. Van Zanten « (...) la déssectorisation, la décentralisation, l'accroissement relatif de l'autonomie des établissements et, plus encore, la non-limitation des stratégies de choix et d'évitement des établissements des parents favorisés dans un contexte de laxisme institutionnel ont (...) probablement contribué à éroder fortement l'idéal d'égalité sociale » (Van Zanten, 1999, p. 142).

Quelles incidences sur le curriculum ?

En s'inspirant des travaux qui ont souligné l'étroite correspondance qui peut exister entre le type de contenus enseignés, les objectifs poursuivis ou les modèles éducatifs retenus et les caractéristiques socioculturelles des élèves auxquels on s'adresse (Isambert-Jamati, 1984 ; Plaisance, 1986), on peut se demander si l'évolution que nous venons d'analyser est susceptible d'avoir des répercussions en termes de curriculum scolaire. Le projet d'établissement — à travers les axes prioritaires retenus — servira alors de révélateur des inégalités qui peuvent éventuellement se manifester quant aux contenus culturels proposés. Dans l'utilisation que nous souhaitons faire de cette notion, le curriculum scolaire ne se réduit pas, de façon étroite, aux savoirs enseignés dans le cadre des programmes mais renvoie plutôt à la définition plus large qu'en donne J.-C. Forquin. Le curriculum sera ainsi défini comme un « (...) ensemble d'expériences d'apprentissages effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée » (Forquin, 1984, p. 213).

Les caractéristiques du curriculum, dont nous rendrons compte des variations éventuelles en fonction du type d'élève auquel il s'adresse, seront appréhendées à travers « un instantané »

constitué par les orientations qui se manifestent par le biais des projets d'établissement. Comme le précise très justement G. Figari (1991), il serait faux de penser que le projet d'établissement ne constitue qu'un simple document administratif au service d'une meilleure gestion. Depuis sa mise en œuvre officielle avec la loi d'orientation de 1989 et l'expérience aidant, il est devenu un instrument permettant de définir la « politique de l'établissement » et, de ce point de vue, il n'est pas sans incidence sur le curriculum scolaire. S'inscrivant parfaitement dans l'ensemble des mesures qui ont contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires, l'un des objectifs majeurs du projet d'établissement est de permettre une meilleure adaptation aux caractéristiques locales. Plutôt que d'être contraint d'appliquer des directives quelque peu rigides et standardisées émanant des services centraux de l'Éducation nationale, l'établissement est explicitement appelé à effectuer un certain nombre de choix qui permettent, entre autres, de prendre en compte les spécificités des élèves auxquels il s'adresse. Ces transformations relativement récentes du fonctionnement de l'établissement ne peuvent être que questionnées par le sociologue soucieux de suivre l'évolution des inégalités scolaires. À ce titre, nous ferons l'hypothèse que les orientations qui émanent du projet d'établissement constituent un puissant révélateur des disparités qui existent entre les établissements. Aux disparités dues aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves peuvent s'associer des disparités quant au curriculum. Cette adéquation — bien souvent indispensable et contrainte — entre les orientations du projet d'établissement et les caractéristiques socioculturelles des élèves, peut conduire à un maintien — voire à une aggravation — des inégalités existantes. Si l'utilisation de la marge d'initiatives laissée à l'établissement scolaire peut donner lieu, dans certaines circonstances, à la production d'inégalités, elle peut aussi — et il est important de le souligner — permettre, selon les orientations de la « politique » envisagée par l'équipe éducative, d'engager des actions spécifiques susceptibles d'avoir des effets « démocratisants ».

LA MÉTHODE

Comme nous l'avons déjà montré (Combaz, 1996, 1999), lorsqu'il s'agit d'étudier la nature

des actions entreprises par les collèges dans le cadre des mesures qui ont contribué à assouplir les rapports entre les « services centraux » et les « échelons périphériques », la perspective de constituer un échantillon national qui pourrait satisfaire aux exigences d'un minimum de représentativité n'est pas acceptable. L'autonomie qui est accordée aux établissements par le biais de ces mesures ne peut effectivement être analysée en dehors du cadre géographique dans lequel elle prend sens. En ce qui concerne les collèges, l'unité d'analyse qui paraît la plus pertinente est le niveau départemental. L'enquête empirique destinée à tester nos hypothèses porte ainsi sur l'ensemble des collèges publics du département du Val-de-Marne en région parisienne (N = 101). L'élaboration des catégories permettant de caractériser les orientations prises par les projets d'établissement n'a pas été réalisée à partir des catégories indigènes utilisées dans les documents écrits que les établissements remettent aux autorités de tutelle. Nous avons, au contraire, privilégié le recensement des actions réellement entreprises dans le cadre du projet d'établissement. Plutôt que s'en tenir aux intitulés souvent généraux et ambitieux qui peuvent avoir pour fonction, dans certaines circonstances, de fournir au regard extérieur une image flatteuse de l'établissement, nous avons préféré être en mesure d'analyser la nature des actions menées. Afin de disposer d'un minimum de contrôle sur le caractère authentique ou fictif de ces actions nous avons bénéficié des informations fournies par les membres de la cellule pédagogique de l'inspection académique chargés de suivre ces dossiers. Une fois recensées, ces actions ont fait l'objet d'un classement qui a consisté à regrouper en catégories relativement homogènes les principales orientations caractérisant chaque projet d'établissement. On pourra consulter en annexe III la définition précise de chacune de ces catégories. L'objectif étant de mettre en correspondance la nature de ces orientations et la composition sociale du public scolaire, une typologie des collèges a été construite à partir d'un certain nombre d'indicateurs socio-démographiques permettant de cerner le profil socioculturel des élèves de chaque établissement. Pour davantage de précisions sur la manière dont cette typologie a été construite, nous renvoyons le lecteur à l'annexe II. Il importe de préciser que pour chacun des types d'établissement (« Très favorisés », « Ouvriers », etc.), les intitulés retenus ne fournis-

sent qu'une image très synthétique et quelque peu grossière de la composition sociale. Ainsi, un collège classé dans la catégorie « Très favorisés » ne signifie pas qu'il ne scolarise aucun enfant d'ouvriers. Le classement indique simplement que ces enfants-là sont nettement minoritaires par rapport aux enfants dont les parents sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les orientations du projet d'établissement sont-elles susceptibles de varier selon la composition sociale du public scolaire ? Les travaux de S. Devineau (1998), réalisés à partir d'un échantillon de 125 projets nous inciteraient plutôt à répondre par la négative. Nos données empiriques laissent pourtant penser qu'il existe des liaisons assez fortes entre les orientations prises par les projets d'établissement et les caractéristiques socioculturelles des élèves concernés. Pour la plupart d'entre elles, ces liaisons vont dans le sens d'un maintien — voire d'un creusement — des inégalités. Ce qui tend à valider partiellement notre hypothèse. Ces inégalités se manifestent dans les secteurs suivants.

L'ouverture culturelle

Eu égard aux résultats observés, on pourrait considérer que c'est le thème à partir duquel se manifestent le plus clairement les inégalités révélées par les projets d'établissement. On constate en effet que cette orientation est d'autant plus investie que l'on a affaire à des collégiens socialement privilégiés (70 % pour les collèges « très favorisés » et 77,3 % pour les « favorisés » contre 62,4 % pour l'ensemble des établissements. Tableau 1, annexe I). Ainsi, les apports culturels qui sortent quelque peu du cadre strict des activités d'enseignement, sont d'autant plus développés que l'on s'adresse à des élèves dont l'héritage culturel a toute chance d'être très conséquent. On peut supposer que cet investissement qui se situe relativement à la périphérie des activités d'enseignement, sans en être totalement déconnecté, ne peut avoir lieu que lorsque les acquisitions scolaires sont déjà suffisamment solides. Par ailleurs, tout laisse à penser que

cette ouverture culturelle n'atteint son développement le plus accompli que lorsqu'elle s'adresse à un public déjà fortement sensibilisé, par les pratiques familiales, à une culture relativement élaborée (au sens où l'entend G. Snyders, 1986). A l'inverse, l'on observe que les élèves qui ne peuvent compter que sur l'école pour bénéficier de tels apports sont ceux pour lesquels le thème de l'ouverture culturelle est, comparativement, le moins développé (les collèges « défavorisés » sont effectivement largement distancés avec 53,2 %). Pour tâcher de « comprendre » cette tendance quelque peu surprenante, on pourrait éventuellement évoquer le fait que mettre délibérément l'accent sur cette dimension implique une phase d'acculturation qui peut provoquer une rupture culturelle susceptible de mettre ces élèves dans une posture encore plus inconfortable par rapport à l'école. Il serait prétentieux de vouloir fournir une réponse définitive à cette question dans le cadre restreint de cet article. Mais si nous revenons à notre questionnement initial, nous ne manquerons pas d'observer que nous assistons bel et bien ici à un creusement des inégalités par les orientations qui se manifestent à travers les projets d'établissement. La question de l'ouverture culturelle est appréhendée de manière si différenciée selon la composition sociale du public scolaire, que l'on peut légitimement se demander si l'on n'a pas affaire à une forme de discrimination négative particulièrement marquée.

La prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves

Le fait de s'adapter pour prendre en compte et gérer la diversité et l'hétérogénéité des niveaux scolaires semble quasiment réservé aux collégiens issus de couches sociales plutôt favorisées (31,8 % pour les collèges « favorisés » et 36,4 % pour les collèges « couches moyennes » contre 23,8 % pour l'ensemble des établissements). En revanche, les collèges les plus « défavorisés » sont en net retrait avec 13,3 %. Ce résultat semble pour le moins paradoxal car on peut penser que les élèves scolarisés dans ces établissements ont, au moins, autant besoin que les autres de la prise en compte de leur diversité. Un certain nombre de travaux ont montré que lorsque cette question donne lieu à l'élaboration de dispositifs pédagogiques qui favorisent l'hétérogénéité des classes, ce sont les élèves faibles ou moyens qui

en tirent le plus grand bénéfice (Mingat, 1984, 1987 ; Grisay, 1990). Et, à l'inverse, c'est lorsque l'on regroupe les élèves faibles dans des classes de niveau homogène que la progression dans les acquisitions scolaires s'avère la plus faible (Duru-Bellat, Mingat, 1997). On pourra objecter que si l'on ne met pas l'accent sur les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans les collèges « défavorisés », c'est probablement parce que la question ne se pose pas ; le niveau étant uniformément très faible pour tous. Ce serait alors admettre que les difficultés rencontrées sont strictement de même nature et ce serait faire peu de cas des réussites exceptionnelles que l'on peut parfois observer dans les établissements à public populaire. La priorité qui semble être donnée à la question de l'hétérogénéité des élèves dans les collèges « favorisés », ou dans ceux qui scolarisent en majorité des élèves issus des couches moyennes, peut renvoyer aux pressions qu'exercent certains parents pour que leurs enfants soient dans de « bonnes classes » ; ces dernières devant être suffisamment homogènes pour éviter que les « mauvais » élèves retardent les meilleurs.

L'interdisciplinarité

Cet aspect est, proportionnellement, beaucoup plus investi par les collèges « très favorisés » et « favorisés » que par les autres (avec respectivement 30 % et 22,7 % contre 15,8 % pour l'ensemble des collèges). Peut-on supposer que c'est seulement lorsque les conditions d'enseignement sont les plus favorables que le dialogue entre les différentes disciplines peut s'instaurer ? On peut en effet imaginer que les échanges interdisciplinaires ne peuvent avoir réellement lieu et être bénéfiques que lorsque les apprentissages dans chacune des disciplines concernées sont déjà suffisamment maîtrisés par les élèves. On peut faire l'hypothèse que ce travail de décloisonnement qui permet de mettre en perspective les différents types de savoirs autorise l'accès à un degré de connaissance plus élaboré que dans la situation où les disciplines interviennent de manière relativement indépendante les unes des autres. Dans l'affirmative, on assisterait, une fois de plus, à des apports culturels socialement très différenciés. Par ailleurs, on peut suggérer que ce mode de fonctionnement intellectuel trouve une résonance plus marquée chez les collégiens issus de milieux favorisés que chez les autres.

B. Bernstein (1975) et E. Plaisance (1986) ont successivement montré que le fameux *code intégré* qui caractérise la pédagogie dite *invisible* mise en œuvre dans le cadre de l'école maternelle moderne semble beaucoup mieux convenir aux enfants des fractions intellectuelles des classes supérieures et des classes moyennes qu'aux autres. Même si les deux notions ne sont pas strictement équivalentes, le code intégré et le travail interdisciplinaire partagent néanmoins quelques points communs ; en particulier, le fait que les relations entre les différents contenus sont ouvertes et que les phénomènes de communication tendent à s'opérer horizontalement. Ainsi, le fait que les collèges qui scolarisent les élèves issus des couches sociales les plus privilégiées accordent, comparativement, plus d'importance que les autres au travail interdisciplinaire pourrait traduire une forme de proximité culturelle existant entre le monde enseignant et ce type de public scolaire.

Les relations école-familles

Les établissements les plus mobilisés sur cet aspect sont les collèges qui scolarisent en majorité des enfants de classes moyennes (avec 27,3 % contre 18,8 % pour l'ensemble des collèges). Peut-on encore évoquer, à ce stade de la scolarité, la fameuse connivence mise en évidence, par les travaux de J. Pacaud-Breton (1981) et de R. Sirota (1988), entre les parents de classes moyennes et les enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire ? Au collège, les uns et les autres se considèrent-ils encore comme de véritables partenaires ? On aurait pu s'attendre à ce que les établissements pour lesquels ces relations école-familles sont à la fois les plus conflictuelles et les plus utiles soient davantage mobilisés sur cette question ; en particulier, les collèges qui scolarisent des élèves de milieux modestes ou très défavorisés. On peut supposer que les comportements de méfiance et de retrait qui caractérisent l'attitude de ces familles vis-à-vis de l'école ne facilitent probablement pas les efforts que l'institution met en œuvre pour établir des liaisons régulières. Les recherches de C. Montandon (1991) et de J. Pacaud-Breton (1981) ont montré combien les contacts à l'initiative de l'école, qu'ils soient formels ou informels, sont relativement délaissés par les parents des couches populaires. Une enquête plus récente sur les attentes et le degré d'implication des familles

qui ont un enfant scolarisé en collège ne fait que conforter ce résultat. Elle montre notamment que seulement un quart des familles ouvrières a pris l'initiative de rencontrer un enseignant depuis que leur enfant est scolarisé en collège alors que l'on compte près de 40 % des parents qui sont cadres ou qui exercent une profession intellectuelle supérieure dans ce cas (Caille, 1992). Comme le signale très justement J.-M. de Queiroz (1982), dans la plupart des cas, cette attitude de retrait des familles socialement défavorisées est interprétée, par les enseignants, comme un désintérêt pour l'école. Ce qui ne peut manquer d'entretenir ou d'accentuer les malentendus et de rendre le dialogue encore plus difficile. Si l'on peut admettre que le fait de ne pas vraiment mettre l'accent sur les relations école-familles peut être une source de handicap pour les élèves des collèges scolarisant un public d'origine modeste, ce type de considération est de peu d'intérêt pour comprendre les raisons qui amènent les collèges « très favorisés » à accorder très peu d'importance à ce thème. Il y a tout lieu de penser que les parents d'élèves de ces établissements peuvent se permettre d'être relativement en retrait par rapport à une scolarité qu'ils peuvent encore considérer comme allant de soi. Le temps d'une mobilisation active par rapport aux études n'interviendra sans doute que bien plus tard lorsque le choix des meilleures filières d'enseignement nécessitera l'élaboration de savantes stratégies.

La connaissance du monde du travail

A priori, l'on pourrait penser que ce point est avant tout investi par les établissements qui scolarisent, en majorité, des élèves qui, comparativement, ont plus de chances d'être concernés par cette question dans des délais assez brefs : c'est-à-dire les établissements à recrutement plutôt populaire. Or, il n'en est rien. Les résultats révèlent que les réflexions et les actions menées autour du monde du travail sont avant tout le fait des établissements les plus « favorisés » (avec 30 % contre 15,8 % pour l'ensemble des collèges). Et, à l'inverse, les collèges « défavorisés » et les collèges de type « ouvriers » font partie de ceux qui sont les moins mobilisés sur ce thème (avec respectivement 13,3 % et 10 %). Il est probablement fort instructif de rapprocher ce résultat de celui qu'ont révélé les travaux de V. Isambert-Jamati (1984) sur la place de la culture technique à l'école élémentaire. Cette recherche montre que

dans les séquences pédagogiques étudiées, lorsqu'il est question du système productif, les aspects relatifs à la pénibilité du travail et à la répartition des profits sont proportionnellement moins souvent évoqués dans les écoles « ouvrières » que dans les écoles « bourgeoises ». Ces aspects semblent pourtant concerner au premier chef les élèves des milieux modestes qui auront, pour une part, à subir de plein fouet les effets ségrégatifs du système de production dans lequel ils seront amenés à s'insérer. On pourra objecter que le fait de ne pas accorder trop d'importance aux questions relatives au monde du travail dans les établissements à recrutement plutôt populaire peut relever d'un souci de préserver temporairement ces élèves qui connaîtront suffisamment tôt cet univers où les relations d'exploitation n'ont nullement disparu. À cette objection, on pourra répondre que l'un des rôles de l'école est de fournir à l'élève suffisamment d'outils intellectuels lui permettant d'analyser de manière lucide et critique le fonctionnement de la société dans laquelle il évolue.

Accroître la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires

Exception faite des collèges « très favorisés » pour lesquels cette question peut sembler superflue, c'est paradoxalement pour les collèges les plus « défavorisés » et les établissements socialement mixtes que cet aspect est, proportionnellement, le moins souvent pris en compte (respectivement 6,7 % et 3 % contre 30 % pour les collèges de type « ouvriers » et 27,3 % pour les collèges de type « classes moyennes »). Le résultat concernant les collèges « défavorisés » peut paraître relativement surprenant compte tenu de l'importance que peut prendre la question de la motivation si l'on se situe dans une perspective de lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Non seulement ce résultat peut paraître surprenant mais il peut aussi laisser penser que la situation scolaire de ces collégiens est considérée comme étant « irrécupérable ». À l'évidence, une attitude entachée d'autant de fatalisme ne pourrait conduire qu'à un renforcement des processus de ségrégation scolaire. Les perspectives développées par les travaux centrés sur le concept de rapport au savoir (notamment ceux de Charlot, Bautier et Rochex, 1992) semblent suggérer qu'abordée sous l'angle du sens que les élèves peuvent donner à leurs apprentissages, la

réflexion autour de la question de la motivation pourrait donner lieu à l'élaboration de dispositifs pédagogiques susceptibles de faire renaître le goût de connaître et de savoir. Si les résultats concernant cette question peuvent sembler relativement paradoxaux pour les collèges « défavorisés », en revanche, pour les établissements de type « ouvriers », les tendances observées peuvent paraître plus « conformes » à ce que nous attendions. En particulier, parce qu'elles peuvent dénoter le souci affirmé de vouloir prendre réellement en charge les difficultés inhérentes au manque de motivation des élèves. Peut-on cependant véritablement considérer que ces collégiens sont moins éloignés de la norme scolaire que leurs camarades des collèges « défavorisés » et qu'ainsi, l'on serait encore en mesure de remédier à leurs difficultés ? Les résultats qui caractérisent les collèges de type « classes moyennes » peuvent traduire le fait que, dans ces établissements, la réussite scolaire des élèves n'est pas aussi assurée et brillante que dans les collèges favorisés. De ce point de vue, la question de la motivation pour les apprentissages peut apparaître comme l'une des préoccupations majeures sur laquelle ces établissements se doivent d'être mobilisés pour répondre aux attentes élevées qui caractérisent une partie des parents d'élèves concernés.

La vie à l'intérieur de l'établissement

Améliorer le cadre de vie à l'intérieur de l'établissement, favoriser la vie collective ainsi que la communication entre tous les membres de la communauté éducative semble constituer un souci majeur dans les collèges scolarisant une population plutôt favorisée socialement (40 % pour les « très favorisés », et 54,6 % pour les collèges « classes moyennes » contre 28,7 % pour l'ensemble des établissements). Cette tendance peut-elle en partie traduire les affinités évoquées par A. Léger (1983) entre les enseignants du secondaire et les élèves d'origine plutôt bourgeoise ? Tout incite à penser qu'à la connivence culturelle déjà mentionnée plus haut sont associées des préoccupations relatives aux commodités matérielles de la vie quotidienne et au caractère chaleureux — voire convivial — des relations humaines qui peuvent se nouer au sein de l'établissement. Assez paradoxalement, ce sont les collèges pour lesquels on aurait pu s'attendre à une forte mobilisation sur ce thème, tant

le besoin de restaurer un minimum de lien social semble impérieux, qui sont comparativement les plus éloignés de ces préoccupations. Ceci est particulièrement net pour les collèves de type « ouvriers ». On peut supposer que n'ayant pu fuir ou éviter les établissements scolarisant un public d'origine populaire, une bonne part des enseignants concernés n'est que peu disposée à investir de l'énergie et du temps pour tenter d'améliorer des relations qui seront probablement fort conflictuelles et assez peu gratifiantes.

Par les orientations qu'il peut prendre dans certaines circonstances, le contenu du projet d'établissement ne traduit parfois qu'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Pour les collèves « défavorisés » ou pour ceux qui scolarisent des élèves issus de milieux plutôt modestes, un certain nombre d'orientations peuvent être révélatrices d'une adaptation contrainte compte tenu des caractéristiques des élèves. Ainsi le renforcement des apprentissages disciplinaires, le développement des compétences instrumentales, l'aide aux élèves en difficulté et l'objectif d'accroître la motivation des élèves (principalement pour les collèves « ouvriers ») constituent des orientations guère surprenantes eu égard au faible niveau scolaire et aux lacunes qui caractérisent une bonne majorité des collégiens scolarisés dans ces établissements. Il en va de même pour ce qui est de la formation morale et civique (surtout pour les collèves « défavorisés »), de la prévention dans le domaine de l'hygiène et de la santé ainsi que de la lutte contre la violence (essentiellement pour les collèves de type « ouvriers »). Il paraît tout à fait compréhensible que compte tenu de la gravité des incidents qui émaillent malheureusement la vie quotidienne de ces établissements souvent jugés « difficiles », un certain nombre de mesures urgentes soient prises pour canaliser les conduites déviantes. Tout se passe comme si, mis dans l'obligation de faire face à un public de plus en plus éloigné des normes scolaires, le choix de ces établissements, quant aux orientations données au projet d'établissement, s'avérait quasiment inexistant. Comment dans ces conditions imaginer qu'un certain nombre de dispositifs allant dans le sens d'une égalisation des chances puissent être mis en place ? Peut-on véritablement imaginer que l'on donne la priorité aux actions axées sur l'ouverture culturelle ou sur une meilleure communication entre l'école et la famille

alors que le « climat interne » de l'établissement est des plus conflictuels ?

Jusqu'à présent nous avons montré que les orientations qui caractérisent les projets d'établissement confortent plutôt un fonctionnement très inégalitaire du système éducatif. Les résultats observés laissent toutefois apparaître quelques tendances qui peuvent être considérées comme allant dans le sens d'une réduction des inégalités. Celles-ci concernent essentiellement les collèves « ouvriers ». En premier lieu, l'on constate que, comparativement aux autres, ces établissements accordent une large priorité aux liaisons avec les autres segments du système éducatif (école élémentaire, lycée d'enseignement général et lycée professionnel). Ceci peut éventuellement favoriser une meilleure prise en charge des difficultés scolaires dans la mesure où la concertation entre les différentes équipes éducatives peut amoindrir les effets de rupture qui ont tendance à déstabiliser les élèves lorsqu'ils franchissent les étapes importantes de leur scolarité. On objectera très justement que le résultat observé ne va pas forcément dans le sens d'une diminution des inégalités puisque les collèves « très favorisés » semblent également très préoccupés par cette question (avec 50 % des établissements dont le projet intègre cette dimension ; cette proportion étant de 60 % pour les collèves « ouvriers »). Les collèves « ouvriers » se singularisent également en mettant l'accent sur les procédures d'orientation scolaire et professionnelle. Compte tenu des caractéristiques scolaires des élèves de ces établissements et du fait que l'accès au lycée s'est élargi de façon notable, on peut supposer que l'on mette l'accent sur l'information des collégiens dans le domaine de l'orientation pour qu'ils puissent « choisir » la filière dans laquelle ils pourront poursuivre le plus longtemps possible leurs études. Par ailleurs, on peut penser que le fait de consentir des efforts soutenus pour informer et sensibiliser les élèves peut contribuer à rendre les « règles » de la sélection scolaire plus explicites. Les travaux de M. Cherkaoui (1979) ont montré que lorsque c'est le cas, la réussite scolaire des élèves issus des milieux modestes est plus élevée. On peut néanmoins avancer la même objection que précédemment, en termes de réduction des écarts, puisque l'on peut très bien utiliser la même argumentation pour les collèves « favorisés » qui se révèlent, eux aussi, très préoccupés par la question de l'orien-

tation scolaire et professionnelle (95,4 % des établissements mentionnent cette dimension dans les axes prioritaires de leur projet ; cette proportion est de 80 % pour les collèges « ouvriers »).

CONCLUSION

Parvenu au terme de cette étude, rappelons-en, dans une première étape, les principaux résultats. En premier lieu, il importe de souligner que, contrairement à ce qu'un certain nombre d'idées reçues peuvent laisser entendre, il semble que les mesures qui ont contribué à doter l'établissement scolaire d'un surcroît d'autonomie — en particulier celles qui sont relatives au projet d'établissement — n'ont pas toujours les effets « démocratiques » qu'on pouvait en attendre. Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que l'on assiste même assez souvent à un effet inverse. Les orientations qui se manifestent à travers les axes prioritaires des projets d'établissement révèlent une différenciation relativement marquée en termes d'apports culturels. Les variations observées tendent à montrer que ces apports sont loin d'être comparables en fonction des caractéristiques socioculturelles des élèves auxquels ils s'adressent. Aux disparités croissantes relatives à la composition sociale et aux caractéristiques scolaires du public semblent correspondre des disparités importantes quant au curriculum. Cette tendance qui s'apparente à une véritable dérive du curriculum est susceptible d'alimenter les processus d'appropriation et de privation de savoir déjà mis en évidence par les travaux de V. Isambert-Jamati (1984) et de L. Tanguy (1983). Si nos résultats tendent à valider notre hypothèse générale, un certain nombre de nuances s'imposent cependant. En premier lieu, il apparaît que si pour les cas quelque peu extrêmes (collèges « très favorisés » ou « favorisés » d'une part et collèges « défavorisés » d'autre part), l'on observe quasiment la constitution de curricula séparés, les variations sont presque inexistantes pour les collèges socialement mixtes qui représentent tout de même près

du tiers de notre population. En second lieu, il faut rappeler qu'il s'agit d'une étude à caractère monographique réalisée à l'échelle d'un seul département ; celui-ci ne pouvant pas être considéré comme représentant une « situation moyenne » à partir de laquelle des généralisations sont envisageables. Caractérisé par de gros centres urbains, composé aussi bien de communes socialement très favorisées que de communes de banlieues dites « difficiles », ce département peut, à la limite, être considéré comme exemplaire des départements où les disparités entre les collèges se sont le plus accrues au cours des dix dernières années (Ernoul et al., 1999).

Nos premiers travaux sont loin d'avoir épuisé la question de l'autonomie des établissements scolaires et, plus généralement, celle de l'assouplissement des rapports entre l'État et l'école. Peut-on par exemple faire l'hypothèse que le projet d'école, pour le premier degré, a des effets comparables à ceux que l'on a observés pour le projet d'établissement ? Le rôle spécifique que peuvent jouer certaines catégories de personnel (inspecteurs de l'Éducation nationale, conseillers pédagogiques notamment) peut-il contribuer à limiter la dérive du curriculum constatée pour le second degré ? Par ailleurs, la mise en œuvre des « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée constitue sans nul doute une perspective fructueuse pour analyser la manière dont les « acteurs » peuvent se saisir de la marge d'initiatives qui leur est nouvellement offerte. Enfin, les « itinéraires de découverte » qui vont prochainement être proposés au collège pourront probablement permettre aux établissements d'engager des projets très originaux susceptibles de s'adapter parfaitement aux caractéristiques des publics concernés. Il est cependant possible que ce nouveau dispositif donne lieu à des actions relativement discriminantes socialement en termes de transmission culturelle.

Gilles Combaz

CERLIS
CNRS – Université Paris V

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (1975). — **Classe et pédagogies : visibles et invisibles.** OCDE : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BOUTINET J.-P. (1992). — **Anthropologie du projet.** Paris : PUF.
- BOUTINET J.-P. (1999). — L'adulte immature. **Sciences humaines**, n° 91, p. 22-25.
- CAILLE J.-P. (1992). — Les parents d'élèves de collèges et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication. **Éducation et formations**, n° 32, p. 15-23.
- CAREIL Y. (1998). — **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement.** Rennes : PUR.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs.** Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1994). — La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. In B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.** Paris : Colin, p. 27-48.
- CHERKAOUI M. (1979). — **Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement.** Paris : PUF.
- CROS F. (1987). — Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre. **Éducation permanente**, n° 87, p. 37-48.
- DEVINEAU S. (1998). — **Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours.** Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). — La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, 38 (4), p. 759-789.
- ERNOULT M.-C., STEFANO A., TRANCART D. (1999). — Collèges publics : les disparités s'accroissent-elles ? **Données sociales**, p. 72-80.
- FENELON J.-P. (1981). — **Qu'est-ce que l'analyse des données ?** Paris : Lefonen.
- FIGARI G. (1991). — Etudes sur la démarche de projet : recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. **Revue française de pédagogie**, n° 94, p. 49-62.
- FORQUIN J.-C. (1984). — La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, 25 (2), p. 211-232.
- GRISAY A. (1990). — Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. **Éducation et formations**, n° 22, p. 31-46.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** Paris : PUF.
- JAMBU M. (1978). — **Classification automatique pour l'analyse des données. Méthodes et algorithmes.** Paris : Dunod.
- JAMBU M. (1989). — **Exploration informatique et statistique des données.** Paris : Dunod.
- LEBART L., MORINEAU A., PIRON M. (1995). — **Statistique exploratoire multidimensionnelle.** Paris : Dunod.
- LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire.** Paris : PUF.
- LELIÈVRE C. (1990). — **Histoire des institutions éducatives. 1789 - 1989.** Paris : Nathan.
- MERLE P. (1998). — L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, 39 (3), p. 565-589.
- MINGAT A. (1984). — Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, p. 49-64.
- MINGAT A. (1987). — Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. **Revue française de pédagogie**, n° 79, p. 5-14.
- MONTANDON C. (1991). — **L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents du primaire genevois.** Genève : service de la recherche sociologique.
- OBIN J.-P., WEBER A. (1987). — Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité. **Éducation permanente**, n° 87, p. 49-64.
- PACAUD-BRETON J. (1981). — **Les parents et l'école maternelle. Contribution à l'étude de la différenciation scolaire.** Thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation. Université Paris V.
- PLAISANCE É. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société.** Paris : PUF.
- QUEIROZ J.-M. de (1982). — Le désintérêt scolaire des parents. **Psychologie scolaire**, n° 39, p. 40-54.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SNYDERS G. (1986). — **La joie à l'école.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). — Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, 24 (2), p. 227-254.
- VAN ZANTEN A. (1999). — Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. Meuret (Ed.), **La justice du système éducatif.** Bruxelles : De Boeck, p. 139-154.

ANNEXE I

**Tableau 1. – Les axes prioritaires du projet d'établissement
selon la composition sociale du public scolaire**

Axes prioritaires des projets d'établissements **	Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire *						
	Très favorisés	Favorisés	Classes moyennes	Mixtes	Ouvriers	Défavorisés	Tous les collèges
Hétérogénéité des élèves	20,0	31,8	36,4	21,2	20,0	<i>13,3</i>	23,8
Interdisciplinarité	30,0	22,7	18,2	<i>6,1</i>	10,0	20,0	15,8
Renforcement des apprentissages	<i>0,0</i>	13,6	27,3	9,1	20,0	26,7	14,8
Performances scolaires	10,0	9,1	0,0	12,1	0,0	13,3	8,9
Compétences instrumentales	<i>40,0</i>	<i>40,9</i>	36,4	54,6	70,0	66,7	51,5
Motivation des élèves	<i>0,0</i>	13,6	27,3	<i>3,0</i>	30,0	6,7	10,9
Orientation scolaire et professionnelle	60,0		<i>45,4</i>	<i>57,6</i>	80,0	60,0	67,3
Technologies nouvelles	10,0	9,1	0,0	9,1	10,0	13,3	8,9
Activités socio-éducatives	10,0	9,1	0,0	9,1	0,0	0,0	5,9
Élèves en difficultés scolaires	<i>20,0</i>	31,8	45,4	30,3	30,0		32,7
Lutte contre l'exclusion	0,0	0,0	0,0	6,1	10,0	6,7	4,0
La vie dans l'établissement scolaire	40,0	22,7	54,6	27,3	<i>10,0</i>	26,7	28,7
Liaisons école-familles	<i>10,0</i>	22,7	27,3	15,1	20,0	20,0	18,8
Liaisons avec les autres segments du système éducatif	50,0	31,8	27,3	42,4	60,0	33,3	39,6
Connaissance du monde du travail	30,0	9,1	9,1	21,2	<i>10,0</i>	13,3	15,8
Ouverture culturelle	70,0	77,3	45,4	60,6	60,0	53,3	62,4
Formation morale et civique	<i>50,0</i>	77,3	54,6	72,7	70,0	80,0	70,3
Prévention, hygiène et santé	<i>30,0</i>	59,1	36,4	63,6	80,0	60,0	57,4
Lutter contre la violence	<i>10,0</i>	<i>9,1</i>	18,2	24,2	60,0	26,7	22,8

Exemple de lecture du tableau : 30 % des collèges « très favorisés » ont inscrit la question de l'interdisciplinarité comme l'un des axes principaux de leur projet d'établissement alors que l'on observe seulement 10 % des collèges de type « ouvriers » dans cette situation. Nous avons souligné en caractères gras les résultats qui font état d'une sur-représentation par rapport aux pourcentages qui caractérisent l'ensemble des collèges ; en caractères italiques, ceux qui manifestent une sous-représentation.

Champ : ensemble des collèges publics du département du Val de Marne (N = 101).

* La typologie des collèges présentée dans ce tableau résulte d'une procédure de classification ascendante hiérarchique dont les principales étapes ont fait l'objet d'une présentation détaillée en annexe II.

** Plutôt que de dresser une liste détaillée de toutes les orientations caractérisant les projets d'établissement – ce qui aurait conduit à un inévitable émiettement des résultats – celles-ci ont fait l'objet de regroupements qui ont donné lieu aux intitulés qui ont été utilisés dans ce tableau. Pour plus de précisions sur la manière dont chaque catégorie a été définie, nous renvoyons le lecteur à l'annexe III.

ANNEXE II – La composition sociale du public scolaire des établissements

Plutôt que de suivre la démarche adoptée par A. Léger (1983) ou V. Isambert-Jamati (1984) qui a consisté à n'utiliser que le taux d'enfants d'ouvriers pour caractériser la composition sociale des établissements étudiés – ce qui aboutit à un classement relativement grossier et trop dichotomique – nous avons souhaité pouvoir prendre en compte, simultanément, un ensemble plus large d'indicateurs socio-démographiques. Parmi ces derniers, nous avons retenu la catégorie socio-professionnelle du chef de famille ainsi que le taux d'élèves de nationalité étrangère. Le recours à l'analyse multidimensionnelle des données, et plus précisément, l'utilisation des

méthodes de classification nous a permis d'aboutir à la constitution de catégories d'établissement suffisamment homogènes du point de vue des indicateurs retenus. Pour la mise en œuvre de cette méthodologie nous nous sommes largement appuyé sur les publications suivantes : M. Jambu (1978, 1989) ; J.-P. Fénelon (1981) et L. Lebart, A. Morineau, M. Piron (1995). Parmi les différentes méthodes disponibles, nous avons choisi la classification ascendante hiérarchique qui procède par agglomération progressive des éléments deux par deux. On trouvera dans le tableau ci-dessous les résultats qui sont issus de cette procédure.

Tableau 2. – **Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire**
La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de collèges	Artisans et commerçants	Cadres, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprises	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi	Nationalité étrangère
« Défavorisés »	15	3,7	4,0	9,2	22,2	37,4	19,1	27,0
« Ouvriers »	10	3,8	5,6	15,2	23,3	39,7	10,3	25,8
« Mixtes »	33	6,6	12,8	18,2	23,1	26,0	10,1	15,3
« Classes moyennes »	11	6,1	19,6	29,6	17,8	16,7	6,1	8,6
« Favorisés »	22	8,8	29,2	18,1	18,0	17,8	5,3	10,7
« Très favorisés »	10	6,8	48,5	19,9	11,6	6,3	3,6	4,4
Tous les collèges	101	6,3	18,6	18,0	20,1	24,3	9,3	16,0

Lecture du tableau : pour les collèges « défavorisés », on compte 37,4 % d'enfants d'ouvriers et 27 % des élèves sont de nationalité étrangère. Pour les PCS, la catégorie « non-réponse » n'a pas été insérée dans le tableau. Ce qui explique que le total ne soit pas égal à 100 %.

Source : services statistiques du rectorat de l'académie de Créteil.

Champ : ensemble des collèges publics du département du Val-de-Marne (N = 101).

ANNEXE III – Les axes prioritaires des projets d'établissements

1 - Les transformations pédagogiques. Celles-ci peuvent se manifester dans deux directions :

– s'adapter pour prendre en compte et gérer la diversité des élèves et l'hétérogénéité des niveaux scolaires ;

– favoriser la communication entre les différentes disciplines (interdisciplinarité).

2 - L'approfondissement et le renforcement des apprentissages disciplinaires

3 - L'amélioration des performances scolaires

4 - Compétences instrumentales et capacités opératoires : l'amélioration de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, des capacités de raisonnement et l'acquisition de méthodes de travail sont ici les principaux buts visés.

5 - Accroître la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires : le principal objectif poursuivi est de tenter de redonner du sens aux apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et d'inciter les élèves à s'investir davantage dans ces activités.

6 - L'orientation scolaire et professionnelle

7 - Les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'utilisation des technologies nouvelles : il s'agit essentiellement d'apprendre à maîtriser l'outil informatique et de savoir utiliser les moyens audiovisuels les plus récents.

8 - Les compétences extra-scolaires et les activités péri-éducatives : il s'agit essentiellement des activités socioculturelles qui se déroulent dans le cadre du foyer socio-éducatif.

9 - L'aide aux élèves en situation difficile. Celle-ci peut se manifester de deux manières. Il peut s'agir d'une aide aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Mais, plus largement, il peut aussi s'agir de prendre en charge les élèves

les plus démunis socialement et de lutter contre l'exclusion.

10 - La vie à l'intérieur de l'établissement. Thème qui rassemble les actions qui visent à améliorer le cadre de vie, à favoriser la vie en collectivité ainsi que la communication entre tous les membres de la communauté éducative.

11 - Ouverture sur l'extérieur. Celle-ci peut se manifester sous quatre formes relativement distinctes :

– liaisons école-familles ;

– liaisons avec les autres segments du système éducatif (école élémentaire, lycée et lycée professionnel) ;

– connaissance du monde du travail ;

– ouverture culturelle qui suppose, dans la plupart des cas, la découverte d'autres civilisations que la nôtre ou d'aspects du patrimoine artistique français relativement peu abordés dans le cadre des enseignements.

12 - La socialisation : sous ce terme on qualifiera toute action à travers laquelle les élèves sont amenés à intégrer un certain nombre de valeurs et de normes de comportements dans les domaines suivants :

– la formation morale et civique (apprentissage de la démocratie, de la tolérance, de la responsabilité, respect des différences...) ;

– l'hygiène et la santé avec un souci de prévention (toxicomanie, tabagisme, alcoolisme, sida...);

– il s'agit aussi, par ailleurs, de lutter contre la violence et tous les comportements déviants qui peuvent y être associés.

Remarque : pour chacun des projets d'établissements l'ensemble de ces axes a fait l'objet d'un codage binaire de type « présence - absence ».

