

LE COLLÈGE, UN OBJET À CONSTRUIRE

OLIVIER COUSIN

Le collège occupe une place particulière dans le système scolaire français. Prolongement de l'école primaire, il délivre un savoir de base en vue de diffuser une culture commune à tous les élèves qui aujourd'hui entrent dans le secondaire. Antichambre du lycée, il opère une sélection des élèves afin d'assurer la meilleure orientation possible dans un souci de méritocratie. Le collège forme aussi des individus afin qu'ils deviennent des citoyens et conquièrent leur autonomie. Si ces trois missions ne sont pas en soi contradictoires, dans les faits elles peuvent entrer en concurrence. Il paraît souvent difficile d'assurer l'équilibre. La nécessité de diffuser un savoir et une culture communes peut se heurter à la volonté d'organiser la sélection des élites. Par ailleurs, la socialisation des jeunes nécessite de s'intéresser autant aux élèves qu'aux individus. Le collège agit sur plusieurs fronts, avec le risque permanent de privilégier un axe au détriment des autres. La situation est d'autant plus délicate que c'est au niveau de l'établissement lui-même que les choix s'opèrent et que les problèmes se dénouent. En effet, si le système scolaire demeure une institution centralisée, l'école se caractérise aujourd'hui par une indécision quant à ses objectifs et une relative décentralisation quant à la mise en place de sa politique. Il n'y a plus, à proprement parler, de définition unanime du collège et chaque unité pédagogique tente localement de redéfinir de ce que doit être l'école. C'est dans cette optique que l'on parle de "crise de sens", puisqu'il n'existe pas d'accord général sur ce que doit être le collège. Parallèlement, la pression

et les attentes de la société pesent sur le système scolaire et ne s'harmonisent pas toujours avec celles des acteurs de l'école.

Dans ce contexte, l'attention portée sur le collège privilégie deux aspects. D'une part, dans la continuité des grandes enquêtes sur l'école à partir de la fin des années 50, il s'agit d'évaluer les mécanismes de la sélection. Ce premier axe cherche à comprendre comment la sélection s'opère, interroge le collège sur sa capacité à réaliser l'égalité des chances et établit des comparaisons entre les établissements afin de saisir les facteurs qui les différencient. Ces recherches s'appuient sur des enquêtes statistiques complexes. D'autre part, il s'agit de comprendre comment le collège prend en charge les problèmes sociaux, comment il y répond et quel modèle il propose aux élèves. Ce deuxième ensemble de recherches privilégie les aspects liés à la socialisation des élèves et repose, le plus souvent, sur des enquêtes qualitatives qui donnent la priorité à la subjectivité des acteurs. Dans les deux cas, les éléments liés à l'organisation des établissements sont pris en compte et constituent souvent des points d'appui importants pour décrire et comprendre ce qu'il s'y passe. Pour faciliter la lecture des travaux sur le collège, nous avons choisi de dissocier ces deux aspects. Dans la réalité, il n'existe pas d'opposition entre ces deux approches du collège et certaines analyses tentent d'aborder les deux aspects. Néanmoins, cette distinction n'est pas purement analytique, elle met l'accent sur la relative indépendance entre l'efficacité et la socialisation.

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

Dans le contexte français, l'évaluation du système scolaire est un phénomène récent qui a rapidement pris de l'ampleur. L'évaluation répond à un souci d'efficacité en vue d'améliorer le pilotage du système, même si le lien est extrêmement fragile¹, et à une volonté d'exercer un plus grand contrôle sur les institutions. L'école n'échappe pas à une exigence de transparence, et à l'idée plus générale que les institutions doivent rendre des comptes à la Nation. L'évaluation traduit aussi un changement dans les attentes vis-à-vis de l'école. On lui demande moins de garantir la mobilité sociale que d'offrir une insertion professionnelle. L'équation entre le niveau de diplôme et le taux de chômage conduit à adopter une lecture plus instrumentale de l'école. La société attend de l'école qu'elle amène le maximum de ses enfants le plus loin possible dans un souci de se protéger contre le chômage. La recherche se fait à la fois l'écho de ces interrogations et reprend les thèmes propres à la question de l'inégalité des chances. Il s'agit de savoir si les réformes, qui ont conduit à la création du collège unique, ont permis de les réduire. Au regard de ce qui se passait dans les années 60 et 70, la réponse est plus complexe, même si le constat d'un maintien des inégalités perdure².

Cependant, il existe des divergences d'approches entre les attentes de la société et le regard porté par la sociologie de l'éducation. L'opinion publique, en particulier les parents d'élèves, privilégie comme critère essentiel de l'évaluation la réussite aux épreuves. Le taux de réussite au baccalauréat en est un des exemples. Critère simple à appréhender, cet indicateur ne retient du système scolaire que son aptitude à produire des lauréats. L'efficacité est donc définie dans l'absolu. En revanche, cet indicateur ne tient pas compte des conditions dans lesquelles la réussite a été acquise. La recherche privilégie ce deuxième aspect. L'efficacité est définie par rapport à la capacité du système scolaire à faire réussir le maximum d'élèves, quelle que soit leur caractéristique

de départ. Dans le premier cas, un établissement est jugé efficace s'il obtient de bons résultats. Dans le second, s'il offre des chances de réussite équivalentes à tous les élèves. Les deux critères ne se recourent pas nécessairement.

L'évaluation des établissements porte sur deux aspects, l'efficacité et l'équité, et retient deux critères, l'orientation et l'acquisition des connaissances. L'efficacité consiste à se demander si des établissements font mieux réussir que d'autres leurs élèves. L'équité prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves (origine sociale et ethnique, âge, sexe...), et cherche à savoir si les établissements offrent les mêmes chances de réussite aux élèves. Ces deux aspects sont évalués, soit par rapport à l'orientation, passage en 4^e ou en seconde³, soit par rapport aux performances des élèves, en comparant leurs acquisitions cognitives en français et en mathématiques entre le début et la fin de l'année⁴. Un établissement est sélectif si, toutes choses égales par ailleurs, il fait moins passer ses élèves en 4^e ou en seconde. Dans l'autre cas, un collège est performant si, en moyenne, les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves finales (à la fin de l'année par exemple) que celles prédites par leurs caractéristiques de départ (origine sociale, âge..., test en début d'année). On parle dans ce cas d'une valeur ajoutée positive. Mais la performance n'est pas nécessairement liée à la sélectivité, puisqu'un établissement peut faire progresser les élèves, et pratiquer une sélection sévère. Ainsi, les deux approches se complètent plus qu'elles ne s'opposent, même si elles n'évaluent pas les établissements avec les mêmes indicateurs. L'évaluation des collèges apporte deux types de réponses. Tout d'abord, les enquêtes montrent que si le système scolaire français est plus ouvert et démocratique qu'il ne l'était dans les années 60, la réussite reste encore fortement liée à l'origine sociale des élèves. Globalement, le collège unique remplit sa mission, et aujourd'hui près de 70 % d'une classe d'âge atteint le niveau du baccalauréat, alors qu'ils n'étaient que 34 % en 1981, et environ 55 % des enfants d'ouvriers y accè-

1 C. Thélot, 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

2 J.-M. Berthelot, 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF. A. Prost, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF.

3 M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF. O. Cousin, 1998, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

4 A. Grisy, 1997, L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 88.

dent en 1998, contre seulement 20 % en 1984⁵. Cependant, les inégalités demeurent importantes et, selon leur origine sociale, les élèves ne poursuivent pas leurs études dans les mêmes sections. Les enfants d'ouvriers redoublent plus souvent au collège et sont ensuite sur-représentés dans les filières technologiques et professionnelles. Les enfants de cadres continuent surtout leurs études dans l'enseignement général, en particulier dans les filières les plus sélectives. Par ailleurs, la sélection ne repose pas sur des critères méritocratiques puisque à niveau équivalent, élèves moyens, les collèges laissent passer les enfants de cadres, ou leur donnent la possibilité d'aller dans les sections les plus prestigieuses, alors qu'ils proposent aux enfants d'ouvriers le redoublement, ou les filières dévalorisées socialement⁶. Ensuite, les recherches retiennent l'hypothèse d'un effet établissement, mais concluent à son caractère marginal. Il existe un effet établissement dans la mesure où les modalités de la scolarité des élèves varient selon le collège où ils sont inscrits. Surtout, deux collèges au recrutement social proche ne pratiquent pas la même sélection et ne font pas progresser les élèves de la même manière. Certains, toutes choses égales par ailleurs, sont plus sélectifs que d'autres, tandis que d'autres améliorent les performances des élèves au regard de leur situation initiale. Ainsi, il existe des établissements qui réduisent les inégalités sociales et se montrent plus équitables⁷. Cependant, l'effet établissement ne gomme pas les inégalités constatées au niveau général, c'est pourquoi il reste modeste.

ORGANISATION ET POLITIQUE D'ÉTABLISSEMENT

L'intérêt pour les collèges ne se limite pas à l'évaluation de la performance des élèves. Les réformes concernant le

statut des établissements, la mise en place des projets d'établissement, rendus obligatoires par la loi de 1989, l'autonomie relative qui en découle, conduisent à s'interroger sur l'organisation et le fonctionnement des collèges. En théorie, chaque établissement définit une politique et une stratégie en fonction de la population qu'il accueille. Si les programmes demeurent nationaux, localement les établissements proposent à leurs élèves des pédagogies adaptées afin que l'égalité de l'offre n'entraîne pas une inégalité de résultats. La politique d'établissement offre aux collèges une marge d'autonomie pouvant aller jusqu'à l'utilisation d'un volant d'heures spécifique dans certaines disciplines. Elle permet aussi d'aménager les horaires de travail, pour organiser la concertation entre les enseignants, le travail pluridisciplinaire et des activités éducatives de grande envergure. Dans la réalité, la politique d'établissement est fragile et reste encore très largement à construire. Car elle se heurte à de nombreuses résistances et à l'absence de culture de projet chez les acteurs du système éducatif. C'est pourquoi, avant même d'apprécier la politique d'un établissement, il est nécessaire de se demander si l'établissement existe⁸. Les projets d'établissement supposent un engagement des acteurs autour d'une politique définie collectivement. Or, dans de nombreux cas, l'établissement n'est que le résultat d'une aggrégation d'actions individuelles indépendantes les unes des autres. Il réunit, par le fait du hasard des nominations, des acteurs qui agissent soit en fonction des priorités dictées par leur statut ou les programmes, soit au nom de la conception qu'ils se font de l'école. Pour qu'il y ait une politique d'établissement, il faut au préalable que les acteurs s'accordent sur le sens de leur action, sur un diagnostic de la situation dans laquelle ils exercent, et sur les priorités à donner à leur action. Il faut, pour reprendre les termes de Derouet, qu'il y ait une définition d'un "bien commun local"⁹. Celle-ci se révèle un

- 5 *L'état de l'école, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, 1999, Paris, Ministère de l'éducation nationale de la Recherche et de la Technologie.
- 6 M. Duru-Bellat et A. van Zanten, 1999, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- 7 O. Cousin, 1998, *op. cit.* F. Dubet *et al.*, 1989, "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue française de sociologie*, XXX-2, p. 235-256. M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1988, "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait la différence", *Revue française de sociologie*, XXIX-3, p. 649-666. A. Grisay, 1997, *op. cit.* D. Meuret, 1994, "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, 109, p. 41-64.
- 8 J.-L. Derouet et Y. Dutercq, 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.
- 9 J.-L. Derouet, 1992, *L'école et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailie.

exercice périlleux. D'une part, parce qu'il n'existe pas de définition univoque de l'école. Certains donneront priorité à l'efficacité et à la performance, dans une logique de sélection des élites, d'autres à l'accueil et à l'intégration des élèves, dans une logique de socialisation. D'autre part, parce que cette mise en commun déstabilise les acteurs, les expose aux regards des autres et les oblige à sortir de leur rôle traditionnel. Elle peut générer des conflits, et rien n'indique que les acteurs aient intérêt à s'y investir. La décision politique, conduisant à l'autonomie des établissements, repose sur l'idée qu'il existe une volonté de mettre en commun les savoir-faire pour construire collectivement et localement l'école. Elle suppose une mobilisation latente, qui ne demande qu'à s'exprimer à partir du moment où les établissements disposent d'une plus grande marge de manœuvre. À quelques exceptions près, cette politique ne s'est pas réalisée et les rapports de l'Inspection générale constatent même une dégradation depuis 10 ans, au point de penser que la politique du projet d'établissement est en voie d'extinction¹⁰.

Sur quoi repose la politique d'établissement ? Elle dépend, pour une large part, de l'engagement et de la mobilisation des acteurs. Mais aucun modèle ne l'emporte. En effet, à l'origine de la mobilisation, il s'agit d'une combinaison aléatoire qui se construit dans bien des cas sur le hasard. Ici, c'est l'urgence de la situation qui déclenche une prise de conscience et incite les acteurs à élaborer un projet collectif. C'est le cas dans quelques établissements envahis par la violence ou par l'échec scolaire. Mais, les mêmes événements, ailleurs, renforcent au contraire l'apathie et un sentiment d'impuissance, conduisant chacun à se replier sur sa fonction traditionnelle. Là, c'est un stage de quelques-uns autour d'une pratique pédagogique qui, au retour dans leur établissement, les incite à engager le collègue dans une réflexion, et à pousser leur collègue à s'engager dans cette voie. Ailleurs, enfin, c'est le départ, ou au contraire l'arrivée, d'un acteur qui permet de débloquer une situation et de lever les résistances dues à

des conflits larvés. Le jeu des nominations et l'instabilité des équipes renforcent le caractère hasardeux de la politique d'établissement. De fait, dans la description des collèges, la liste des obstacles à l'élaboration d'une politique est plus facile à dresser que celle qui la favorise. Parmi les éléments moteurs, le chef d'établissement retient souvent l'attention. Des enquêtes lui accordent un rôle déterminant dans la définition de la politique d'établissement, dans la capacité de fédérer les acteurs et de les mobiliser autour d'un projet¹¹. Les nouvelles définitions de sa fonction lui donnent plus de poids et il est souvent le seul à avoir une lecture globale de l'établissement. Si son rôle peut être déterminant, il semble toutefois qu'il soit sujet à discussion. Pour que le chef d'établissement puisse agir, il faut que les autres acteurs lui reconnaissent une légitimité à le faire, en particulier dans le domaine de la pédagogie. L'enseignement est encore largement vécu comme une épreuve individuelle et de nombreux enseignants refusent toute intervention extérieure. Par ailleurs, le principal et son adjoint sont nommés séparément. Les cas de relations conflictuelles ne sont pas rares, d'autant plus, qu'au sein de l'équipe de direction, aucun texte ne définit formellement la répartition des fonctions. Enfin, comparé aux enseignants ou aux CPE, le chef d'établissement reste souvent moins longtemps en poste. Autant d'éléments qui fragilisent son action et qui entravent sa capacité à mobiliser l'établissement¹².

Le lien entre effet d'établissement et politique d'établissement s'avère, lui aussi, fragile et incertain. Statistiquement, les études qui testent les indicateurs concernant l'innovation pédagogique et la mobilisation des acteurs concluent à leur faible impact. L'effet établissement s'expliquerait beaucoup plus par une disposition générale à l'égard des élèves que par une politique d'établissement¹³. Cependant, les collèges les plus mobilisés et ceux qui offrent la plus grande cohérence se révèlent moins sélectifs et plus équitables, en particulier parce que les acteurs ont une vision plus positive des élèves et de leur métier. Le lien

10 *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*, 1991, Paris, La Documentation française. IGAEN (Rapport A. Dulot), 1998, *Regards sur le collège*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

11 R. Ballion, 1992, *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier. Dubet *et al*, 1989, *op. cit.* D. Paty, 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.

12 O. Cousin, 1998, *op. cit.*

13 A. Grisay, 1997, *op. cit.* D. Meuret (ed.), 1999, *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck Université.

entre efficacité et politique d'établissement serait donc indirect.

LE COLLÈGE, LIEU DE VIE ET DE SOCIALISATION

Pour les élèves, le collège ne se résume pas à ses performances scolaires et à son efficacité. C'est aussi un endroit dans lequel s'expriment la vie et la sociabilité juvénile. Dans ses missions et ses objectifs, le collège se veut aussi un lieu de socialisation capable de former des individus autonomes appelés à devenir des citoyens. Le collège s'adresse donc autant à des élèves qu'à des personnes. Or, cette articulation pose parfois des problèmes car, d'une part, pendant longtemps la socialisation n'a été conçue qu'à travers l'enseignement et l'imposition d'une discipline stricte. Les élèves se construisaient comme individu au contact de la culture. D'autre part, aujourd'hui les logiques proprement scolaires et les logiques de construction de soi se séparent et entrent parfois en tension¹⁴. Les élèves vivent dans deux mondes, celui de l'école qui s'incarne dans la relation pédagogique et où une forte compétition s'exerce, celui de la communauté juvénile qui repose sur ses propres règles et privilégie le conformisme de groupe. La socialisation résulte donc plus d'un travail de l'acteur, qui tente de donner du sens aux différentes logiques d'actions auxquelles il est confronté, que de l'institution scolaire qui s'impose aux individus¹⁵.

Au collège, puis au lycée, l'élève doit s'intégrer à un système, maîtriser ses codes et entrer dans une logique de classement qui le différencie des autres en fonction de sa réussite. L'école est essentiellement définie par la relation pédagogique et la réussite, ou la menace de l'échec scolaire, commande en grande partie le rapport au savoir¹⁶. L'élève s'insère aussi dans la communauté juvénile qui propose ses propres codes, valorise des valeurs particulières et repose en grande partie sur la cohésion du groupe. Il doit enfin se construire comme un être autonome faisant preuve de son individualité et de son

authenticité. Ces trois logiques ne s'articulent pas nécessairement et logiquement. Au contraire, elles peuvent entrer en conflit. Par exemple, l'élève se doit d'être un bon élève, qui participe et s'investit dans sa scolarité. Pour réussir, il faut qu'il se distingue. Dans le même temps, pour s'intégrer et faire pleinement partie de la communauté juvénile, il se plie au conformisme du groupe. Enfin, il s'efforce d'être lui-même, capable de se forger sa propre opinion. Pour les élèves, la socialisation devient une expérience dans la mesure où elle s'apparente à une épreuve individuelle. Dans la réalité, elle varie en fonction des ressources scolaires, sociales et symboliques à la disposition des élèves. Plus la menace de l'échec scolaire est grande, plus l'expérience risque d'être éclatée. Les élèves s'adaptent plus à l'univers scolaire, que celui-ci ne s'impose à eux¹⁷.

Pour les enfants des classes moyennes, scolarisés dans les "bons" collèges, l'expérience scolaire est faiblement éclatée parce qu'ils se placent dans une situation d'attente. Faiblement menacés par un échec scolaire immédiat, ils espèrent que les sacrifices qu'ils font aujourd'hui se révéleront payants demain. Dans leurs rapports aux études, ils adoptent une attitude essentiellement instrumentale. Ils privilégient l'utilité au détriment de l'intérêt, et les disciplines n'ont de valeur que parce qu'elles pesent dans les décisions d'orientation. Dans ces collèges, une sociabilité juvénile se développe sans que la culture adolescente se heurte à la culture scolaire. Les établissements exercent d'ailleurs un faible contrôle sur les élèves. L'autonomie et la liberté laissées, plus que données, aux élèves représentent une compensation à la pression scolaire. Les élèves jouent le jeu car ils se placent dans une logique de gratification différée. Pour beaucoup d'entre eux, la vraie vie est ailleurs et plus tard. La situation est plus délicate pour les élèves en difficulté. Ils n'ont pas toujours leur place dans ce type d'établissement, et leur statut scolaire les marginalise au regard de la communauté juvénile. Pour sauver la face, quelques-uns se réfugient dans des conduites stéréotypées, renforçant leur marginalité.

14 F. Singly de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

15 J. Dubet, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil. J. Dubet et D. Martuccelli, 1996, *À l'école. sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

16 B. Charlot et al, 1992, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

17 F. Dubet et D. Martuccelli, 1996, *op. cit.*

Dans les collèges au recrutement social défavorisé, l'expérience est plus éclatée et souvent dominée par une tension entre l'espace scolaire et la communauté juvénile. Le rapport aux études est hypothéqué par la menace permanente de l'échec scolaire. L'enseignement s'apparente à une course d'obstacles, dont les élèves ne maîtrisent pas toujours les règles. La sélection apparaît brutale, parfois injuste et presque toujours négative. Les élèves les plus faibles ont le sentiment de n'être plus définis que par leur échec. Prisonniers de leur stigmat, ils se sentent à la fois jugés comme élève et comme individu. Pour résister à cette image négative, certains d'entre eux choisissent de se réfugier dans la culture juvénile et se réfèrent exclusivement au groupe de pairs. Ils se construisent une autre identité, qui prend le contre-pied de ce que l'école attend. Ils adoptent des conduites ostentatoires, défiant l'autorité de l'école, à travers l'usage d'un vocabulaire provocant et parfois outrancier. À la civilité préconisée par l'univers scolaire, ils opposent l'usage de la force. Ils se donnent des allures de rebelles¹⁸. Pour un grand nombre d'élèves en difficulté, l'école, loin d'aider à la formation des individus, apparaît comme une machine aveugle et brutale qui les détruit.

C'est dans ce cadre que la violence scolaire peut en partie se comprendre. Contrairement à l'image construite par le système scolaire, la violence n'est pas le fait d'éléments extérieurs, ou exclusivement le produit d'un défaut d'éducation, ou encore le reflet de la crise urbaine. La violence est aussi une production du système scolaire et les collèges, selon leur organisation et la place qu'ils offrent aux adolescents, l'accroissent ou, au contraire, l'atténuent¹⁹. Une partie de la violence scolaire trouve son origine dans les rapports pédagogiques et dans les relations entre les jeunes et les adultes. Elle reflète la manifestation du mépris que ressentent les élèves quand ils ne sont plus définis que par leur statut scolaire, quand l'échec envahit complètement l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Le collège coproduit la violence, et il existe une forte corrélation entre le taux d'échec scolaire et les manifestations d'incivilités²⁰. La violence reflète aussi l'état des relations sociales dans les collèges.

L'organisation de l'établissement, à travers la cohérence de ses projets et de ses actions, permet de pallier la violence. Les établissements qui abritent des conflits ou qui sombrent dans l'anomie, tant l'éclatement est important, connaissent une violence endémique. Les différences d'interprétation des situations de la part des adultes et la très grande variabilité des sanctions sont vécues par les collégiens comme des formes d'injustice, accroissant la méfiance qu'ils peuvent avoir à l'égard de l'école. Au contraire, quand les collèges réussissent à coordonner les actions et à mettre en place une réflexion collective afin d'envisager des instances de régulation, la violence est contenue et le recours aux sanctions les plus graves diminue²¹.

Le collège est donc l'objet d'enjeux multiples. Il doit assurer l'accès de toute une classe d'âge à un niveau de connaissance générale, il représente le palier principal pour l'orientation, et il offre aux adolescents les moyens de se construire. Ces fonctions ne sont pas nouvelles, elles ont toujours été dévolues au système scolaire. La nouveauté vient du changement dans le lien entre le système scolaire, comme institution, et le collège, comme organisation sociale. Jusqu'au début des années 80, les établissements avaient peu d'autonomie et les réponses aux problèmes scolaires étaient très largement commandées par le haut. Des circulaires, des directives ou des réformes dictaient aux établissements la marche à suivre. L'établissement n'était qu'une courroie de transmission. L'autonomie et la politique des projets d'établissement modifient considérablement les modalités de résolution des problèmes. Le ministère propose un cadre général, fixe les objectifs, et laisse aux établissements le soin de trouver les réponses adaptées. Les collèges n'appliquent donc pas seulement des programmes, ils doivent se construire comme des cités politiques afin de prendre en charge des problèmes spécifiques. Dans bien des cas, ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Or, le constat général conduit à penser que le collège reste encore largement à construire.

Pour que l'établissement existe, plusieurs obstacles sont

18 D. Lepoutre, 1997, *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Paris, O. Jacob.

19 E. Debarbieux, 1996, *La violence en milieu scolaire, 1. État des lieux*, Paris, ESF.

20 M. Duru-Bellat et A. van Zanten, 1999, *op. cit.*

21 E. Debarbieux, 1996, *op. cit.* M. Wieviorka, 1999, *Violence en France*, Paris, Le Seuil.

à surmonter. Tout d'abord, il doit devenir un enjeu dans la formation des acteurs. Les fonctions de chacun restent encore trop largement pensées dans un cadre décontextualisé. C'est particulièrement vrai pour les enseignants qui s'identifient à leur discipline et qui n'appréhendent guère l'établissement dans leur formation. Leur lieu référence demeure la classe. Alors que le thème du travail pluridisciplinaire revient régulièrement quand il s'agit d'envisager des solutions à l'échec scolaire, cette pratique est largement ignorée dans la formation des enseignants. Par ailleurs, dans leur évaluation, le travail collectif reste marginal. Ainsi, rien n'incite les enseignants à s'engager dans des actions collectives, et cette démarche comporte un coût dont les enseignants ne sont jamais sûrs qu'il soit bénéfique. Le travail pluridisciplinaire ou la concertation représente une surcharge de travail que l'institution ne valorise que partiellement. Ensuite, pour que l'établissement prenne corps, il faut qu'il devienne un lieu de débat, d'échange et de discussion où les enjeux et les objectifs sont débattus collectivement. C'est encore loin d'être le cas, car le risque de déstabilisation des acteurs est grand et cela suppose de s'exposer aux regards des autres. Or, comme ces pratiques ne sont pas valorisées, le coût de l'investissement peut sembler trop élevé et aller contre les intérêts des acteurs. Par ailleurs, dans certains collèges, la question des modalités de recrutement se pose inévitablement. La

politique des établissements et les projets sont trop soumis au hasard des départs et des arrivées. Dans bien des cas, il est impossible d'avoir une continuité, car le taux de rotation empêche un suivi dans les activités. Enfin, pour que l'établissement se construise, il ne peut être abandonné à lui-même. Il faut donc qu'une culture de l'évaluation existe. Dans de nombreux cas, des projets sont lancés ou reconduits sans qu'il y ait jamais la moindre évaluation. Ici, les instances académiques et rectorales ne remplissent pas leurs rôles. Elles n'exercent ni un vrai contrôle, ni une vraie fonction d'encadrement. Les projets d'établissement sont quasi automatiquement validés, alors que l'Inspection générale en conteste un très grand nombre. Parfois, des pratiques contraires aux directives, ou des actions qui se révèlent inefficaces ou perverses, existent sans que les instances de contrôle interviennent. Les établissements se retrouvent souvent seuls face à leurs propres décisions et n'ont pas les moyens d'en apprécier la portée. Ici, l'absence de l'institution risque de déstabiliser les collèges et aggrave parfois les situations. Elle freine l'autonomie des établissements.

Olivier COUSIN
CADIS-CNRS
Université Victor Segalen
Bordeaux 2

