



**HAL**  
open science

## Sélection et socialisation dans les collèges : La part de l'établissement

Olivier Cousin

► **To cite this version:**

Olivier Cousin. Sélection et socialisation dans les collèges : La part de l'établissement. Recherches sociologiques et anthropologiques, 1998. hal-02091738

**HAL Id: hal-02091738**

**<https://hal.science/hal-02091738v1>**

Submitted on 12 Apr 2019

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

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

## **Sélection et socialisation dans les collèges : La part de l'établissement**

par Olivier Cousin \*

La prise en compte de l'établissement dans les recherches sociologiques sur l'école est récente. Pour l'essentiel, elle résulte des changements structuraux que le système éducatif français connaît depuis la fin des années 1970 et aux nouveaux liens qu'entretiennent la société et les parents des élèves avec l'école. Dans le cadre de cet article, nous nous attacherons, à partir de la présentation de différentes recherches, d'analyser deux aspects de l'établissement : son rôle dans la sélection des élèves et sa marge de manœuvre dans la socialisation des adolescents. L'introduction de l'établissement scolaire, par rapport à ces deux interrogations, montre qu'il existe des marges de manœuvre importantes, à condition préalablement de correctement définir ce que l'on cherche à évaluer et à limiter l'ampleur de la comparaison. À recrutement équivalent, les établissements n'adoptent pas nécessairement les mêmes politiques de sélection et d'orientation et ils ne proposent pas les mêmes modes de fonctionnement à leur public, ce qui permet à certains établissements de mieux résister que d'autres à leur environnement.

Jusqu'à une date assez récente, l'établissement scolaire était un élément assez marginal dans les études concernant le système éducatif français. La force du centralisme et l'uniformisation politique et administrative du système occultaient et minimisaient les possibles différences entre les établissements. Mais, à partir de la fin des années 1970, et surtout tout au long des années 1980, l'établissement émerge et s'impose sur la scène politique en devenant un des centres des préoccupations du ministère de l'Éducation nationale et de l'opinion publique. L'intérêt pour l'établissement est étroitement lié aux réformes structurelles du système éducatif et aux changements politico-administratifs dus à la loi de décentralisation. Même si le système éducatif français reste un modèle fortement centralisé et uniformisé, continuant à gérer nationalement le contenu des programmes ou la carrière des enseignants, l'émergence de l'établissement marque un changement notable dans l'analyse de l'école. Bien que la question de l'inégalité des chances reste dominante, la manière de la poser et de l'étudier change profondément, ouvrant de nouvelles perspectives et de nouvelles

---

\* CADIS/CNRS, Université de Bordeaux II.

problématiques. En France, l'établissement et le niveau local s'imposent dans le champ de la sociologie de l'éducation, devenant soit des variables à expliquer, soit des variables explicatives. Une de ces interrogations concerne la notion d' "effet établissement", c'est-à-dire l'impact de l'établissement sur la réussite et la socialisation des élèves, le territoire devenant dans ce cas une variable explicative.

Pour comprendre l'irruption de l'établissement dans l'analyse du système scolaire français, il est nécessaire de décrire brièvement les grands changements survenus ces vingt dernières années. Jusqu'au début des années 1970, le système éducatif français se caractérise par son découpage en deux grandes filières. D'un côté, le primaire et son prolongement, le primaire supérieur où les enfants des classes populaires sont sur-représentés et qui n'ouvre la voie qu'à des métiers de faibles qualifications, de l'autre, le secondaire qui seul donne accès au baccalauréat et ne reçoit pratiquement que les enfants de la bourgeoisie. Le système évolue au fil du temps, avec notamment la création d'un enseignement technique, mais il se caractérise par l'étanchéité des deux voies. Face à l'émergence des classes moyennes et à la modernisation de la société, la pression est de plus en plus grande pour casser les filières et unifier le système. L'unification se fera en plusieurs étapes et sera définitivement réalisée en 1975 avec la création du collège unique. Le système français comprend alors trois étapes. Le primaire qui accueille tous les élèves, le collège qui prolonge le primaire, enfin le lycée qui différencie les élèves selon les types de filières qu'ils proposent. Le grand changement des années 1970 est de faire passer par les mêmes établissements tous les élèves de 6 à 16 ans. La véritable démarcation n'intervient qu'à partir du lycée. On parle à propos de cette période, les années 1970, d'une véritable démocratisation du système éducatif français <sup>1</sup>.

Mais, alors que le système devient théoriquement uniforme, accueillant la quasi-totalité des élèves dans le secondaire après le primaire, offrant à tous les élèves les mêmes conditions de scolarité, en réalité il se décompose parce qu'il apparaît rapidement que l'égalité de principe cache en fait une grande disparité. En effet, peu de temps après la mise en place de la réforme du collège unique, l'idée qu'il existe des différences entre les collèges apparaît comme une évidence. Pour les parents d'élèves, soucieux de la scolarité de leurs enfants face à la montée du chômage, les collèges ne se valent pas, il existe des établissements meilleurs que d'autres. Cette impression est renforcée et confirmée par l'apparition des palmarès des lycées puis des collèges au début des années 1980. La politique des ZEP <sup>2</sup>, puis celle des projets d'établissement, accentue encore le sentiment qu'il existe des «bons» et des «mauvais» établissements. Les parents des élèves

<sup>1</sup> Pour une présentation de l'histoire contemporaine du système éducatif français, cf. LELIÈVRE C. (1990), PROST A. (1986, 1992). Les mêmes grandes tendances se retrouvent dans d'autres pays européens qui vont pratiquement tous mettre en place le principe du collège unique, cf. LECREQ J.-M., 1993.

<sup>2</sup> Zone d'éducation prioritaire.

traduisent ce phénomène par le désir de pouvoir choisir leur lieu de scolarisation (Ballion, 1982). La notion d'usagers s'impose alors. Sans que la politique du collège unique soit responsable de l'ensemble des changements qui vont suivre, force est de constater qu'en moins de vingt ans le rapport qu'entretient la société avec le système éducatif a radicalement changé. Dans un contexte de chômage croissant et de polarisation sur les zones urbaines les plus défavorisées socialement, l'école, par le biais de l'établissement scolaire, devient le centre des attentes et des préoccupations. Les établissements sont autant recherchés pour leur efficacité supposée que parce qu'ils accueillent peu d'enfants issus de l'immigration. L'omniprésence du chômage, d'un côté, et la montée des thèmes sécuritaires et de la violence à l'école, de l'autre, ne font que renforcer le thème de l'établissement. Devenant objet de politique et centre de décision, du fait de la mise en place des projets d'établissement, l'établissement devient objet de recherche. En effet, la sociologie de l'éducation s'intéresse à l'établissement tardivement, alors que jusqu'à présent il n'était perçu que comme une unité administrative permettant aux classes de fonctionner.

L'essentiel des recherches portant sur l'établissement s'intéresse à valider ou à infirmer la notion d'effet établissement, puis à s'interroger sur l'établissement comme lieu de socialisation. La première interrogation renvoie directement à la problématique de l'efficacité de l'établissement et s'inscrit plus généralement dans le cadre des recherches sur l'inégalité des chances de réussite<sup>3</sup>. La deuxième interrogation s'inscrit dans un cadre plus général qui recoupe souvent la problématique des jeunes issus de l'immigration et plus généralement des établissements de banlieue confrontés aux problèmes d'insécurité et parfois de violence<sup>4</sup>. Ce qui caractérise ces deux approches, c'est que l'établissement est abordé comme une cité politique capable d'agir sur son environnement à partir de choix conscients ou inconscients. Dans le cadre de cet exposé, nous présenterons la problématique de l'effet établissement en nous appuyant sur quelques recherches empiriques.

## I. L' "effet établissement"

La notion d'effet établissement illustre une pensée largement partagée par l'opinion publique : malgré l'uniformité de la forme éducative, il existe en France des établissements meilleurs que d'autres. Une des conséquences de la création des collèges uniques est d'avoir introduit de la concurrence entre les établissements. La concurrence n'est pas reconnue officiellement puisque la carte scolaire prévaut toujours, ce qui signifie que,

<sup>3</sup> À titre d'exemple, cet axe de recherche est illustré par les travaux suivants : COUSIN O. (1996), DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993), GRISAY A. (1989), et plus généralement par des études publiées par la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective, ministère de l'Éducation nationale).

<sup>4</sup> Ce deuxième axe de recherche peut être illustré par les travaux suivants : BALLION R. (1993), DUBET F., MARTUCELLI D. (1996), PAYET J.-P. (1995).

sauf cas exceptionnels et sous réserve de l'autorisation des instances académiques, les élèves ne peuvent pas choisir leur établissement. Ils sont scolarisés dans l'établissement correspondant à leur secteur d'habitation. Mais, par ailleurs, la concurrence n'est pas illégitime. Elle est même soutenue et encouragée par le ministère de l'Éducation nationale à partir de la notion de projet d'établissement et de la publication officielle des résultats aux examens ainsi que par les études d'évaluation produites par le ministère lui-même<sup>5</sup>. C'est pourquoi, en réalité, la concurrence est plus réelle que ne le laissent croire les textes, et bien des parents ont la possibilité de choisir véritablement le lieu de scolarisation de leurs enfants, soit avec la connivence des chefs d'établissement, soit en jouant avec leur domiciliation, allant parfois jusqu'à louer fictivement un appartement près de l'établissement désiré, soit en ayant recours au privé. Le jeu du choix de l'établissement et de la publication régulière de palmarès renforce la concurrence entre les établissements et accrédite la thèse des «bons» et «mauvais» établissements.

Mais cette thèse repose aussi sur un malentendu, car elle s'appuie sur l'idée que les établissements seraient efficaces, ou inefficaces, dans l'absolu. Or, la réalité est plus complexe et il convient de définir ce qu'est un bon établissement. Les palmarès sont trompeurs. Même ceux qui utilisent des indicateurs complexes, comme le taux de bacheliers rapporté au nombre d'élèves inscrits en seconde trois ans plus tôt, laissent entendre que les lycées sont comparables en soi. D'un point de vue méthodologique, cette approche est erronée et conduit à construire des comparaisons fictives. Il est important de rappeler ici que les établissements sont par définition différents parce qu'ils ne se situent pas dans les mêmes aires géographiques, parce qu'ils accueillent des publics différents et parce qu'ils n'ont pas les mêmes histoires. Ainsi, il n'est possible de comparer que des établissements semblables, c'est-à-dire ayant des caractéristiques proches. C'est pourquoi il est important d'éviter de raisonner de manière absolue et d'aborder la sélection de manière relative. Car, compte tenu du poids de l'origine sociale dans l'analyse de la réussite scolaire, il est nécessaire de comparer des établissements ayant des profils sociologiques proches. Ainsi, un des premiers éléments de l'analyse de l'effet établissement consiste à construire méthodologiquement les éléments de comparaison (Cousin, 1993).

#### A. Une méthode comparative

Le premier aspect de l'effet établissement renvoie directement à l'étude de l'efficacité des établissements. La question devient alors : à profil sociologique équivalent, existe-t-il des établissements plus efficaces, ou, pour le dire autrement, si A et B appartiennent à la même catégorie d'établissement, obtiennent-ils des résultats semblables ? Ensuite, il convient

---

<sup>5</sup> Cf. l'ensemble des publications de la DEP dans sa revue, *Éducation et Formations* et en particulier les numéros spéciaux concernant les résultats au baccalauréat : «Trois indicateurs de performance des lycées», *Les dossiers d'Éducation et formations*, mars 1994, mars 1995, mars 1996.

de définir quels sont les critères permettant de répondre à cette question. Plusieurs solutions existent et il n'y a pas de choix objectifs. Ils dépendent du chercheur, de la valeur sociale accordée à tel ou tel indicateur et, en dernier recours, de l'accessibilité des données. Si les indicateurs sont objectifs, leur choix est purement subjectif. Deux critères retiennent l'attention. Le premier renvoie à la sélection scolaire. Le plus souvent, il s'agit d'indicateurs longitudinaux qui permettent de comparer l'accès à un niveau X par rapport à un niveau Y situé dans le temps, par exemple la réussite au bac rapportée à l'entrée en seconde trois ans plus tôt. Cet indicateur permet d'apprécier la rentabilité de l'établissement pour tous les élèves. On se demandera donc si la réussite varie en fonction de l'établissement. Le deuxième critère renvoie à la sélection sociale. Il s'agit ici le plus souvent de comparer la réussite des élèves en fonction de leur origine sociale d'appartenance, en particulier les deux catégories opposées socialement : les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres supérieurs. Dans ce cas, la prise en compte de l'établissement consiste à se demander si les élèves, en fonction de leur origine sociale, connaissent la même réussite, quel que soit l'établissement fréquenté. De manière plus générale, cet indicateur peut aussi opposer les élèves en fonction de leur sexe ou de leur âge. Enfin, les études centrées sur l'effet établissement combinent souvent les deux indicateurs, cherchant à comparer la sélection globale des établissements, soit la sélection scolaire, et la sélection spécifique, en fonction de critères sociaux.

L'effet établissement ne concerne pas exclusivement la question de la sélection scolaire, le même problème se pose à propos de la socialisation des élèves. Si la question de la réussite scolaire reste dominante, aussi bien pour l'opinion publique que pour les sciences de l'éducation, depuis plusieurs années le problème des conduites des jeunes, et particulièrement celui de la violence, prend une place croissante<sup>6</sup>. L'insécurité, les incivilités ou la violence sont largement imputées aux établissements des banlieues défavorisées, et aux «quartiers d'exil» qui cumulent de nombreux handicaps sociaux (Dubet/Lapeyronnie, 1992). La concentration de nombreux enfants dont les parents sont au chômage, ainsi que la présence massive d'enfants issus de l'immigration, suffit aujourd'hui à cataloguer les établissements de banlieue, et particulièrement s'ils sont classés en ZEP comme des établissements difficiles en proie à toutes les difficultés. Ces établissements ont mauvaise réputation, et les familles qui le peuvent cherchent à les fuir afin de protéger leurs enfants pour leur offrir un espace éducatif à la fois plus efficace et moins envahi par les conduites déviantes des jeunes. Or, comme pour la réussite, les éléments sur lesquels s'appuie l'opinion publique sont partiels et ne reflètent souvent qu'un des aspects de la réalité. La rumeur est souvent la seule source d'information et elle tend à amalgamer dans un même ensemble les établissements de banlieue, voire la banlieue elle-même. Il est vrai, qu'à propos de la violence

---

<sup>6</sup> Cf., sur ces thèmes, DEBARBIEUX E. (1990 et 1996), PAIN J. (1992).

ou des incivilités, les informations sont particulièrement difficiles à recueillir et à maîtriser. Surtout, il est très difficile de construire des indicateurs, car bien souvent ces thèmes relèvent du tabou. Si les indicateurs de réussite sont accessibles et objectivables, pour les problèmes d'insécurité, le problème est plus complexe et il exige du chercheur une plongée dans les établissements afin qu'il se livre à des observations de ce que J.-P. Payet appelle les « coulisses de l'établissement ». Néanmoins, comme pour la réussite, il importe de contextualiser les problèmes, c'est-à-dire d'aborder cette problématique à partir d'établissements comparables. Il ne s'agit donc pas d'opposer les établissements en général, mais d'observer si deux collèges ou lycées recrutant des populations proches et situées dans des aires géographiques semblables connaissent le même type de problèmes.

### B. L'établissement comme organisation

Le deuxième aspect de l'effet établissement consiste à donner un sens aux différences constatées dans l'analyse comparative. L'hypothèse formulée ici est que, si deux établissements semblables connaissent des performances distinctes ou sont en proie à des problèmes différents, il est possible d'interpréter ces différences à partir de leur organisation interne. Pour l'organisation interne, nous faisons l'hypothèse que les établissements ne fonctionnent pas tous de manière identique et que le recrutement social des établissements ne peut suffire à rendre compte de la sélectivité ou de la socialisation des élèves. L'établissement est alors perçu comme une organisation sociale capable d'élaborer des choix conscients ou inconscients en fonction d'objectifs qu'il se fixe. Il devient un espace de conflit et de négociation entre les acteurs qui l'animent. Selon les cas et les situations que doivent affronter les acteurs, les établissements cherchent à s'accorder sur des principes communs, ou au contraire cherchent à préserver leur marge d'autonomie. Cette logique trouve une traduction immédiate dans la politique des projets d'établissements. Depuis le début des années 1980 en France, les établissements connaissent une marge d'autonomie qui leur permet de mettre en place des actions particulières. Les collègues ont été les premiers concernés par cette mesure puis, à partir de 1989, tous les établissements ont été mis en demeure de construire des projets. Les projets les obligent à élaborer un diagnostic de leur situation et à envisager des mesures particulières qui peuvent concerner le volet éducatif de l'école — sortie culturelle, projet d'action éducatif... — ou à chercher à mettre en place des actions pédagogiques afin de lutter contre l'échec scolaire — classe de niveau, devoirs en commun, concertation, cycle en 3 ans... Quelle que soit la nature des projets et leur degré d'ambition, cette politique marque un changement profond parce qu'elle donne corps à l'établissement en obligeant les acteurs à confronter leurs pratiques.

Le projet d'établissement n'est pas un élément suffisant pour comprendre la politique des établissements et expliquer pourquoi deux collèges ou lycées au recrutement comparable obtiennent des résultats différents ou

proposent des modes de socialisation distincts. Bien souvent, le projet d'établissement, parce qu'il est devenu une obligation, reflète imparfaitement la nature des orientations de l'établissement (Obin, 1993 ; *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*, 1991). Il faut donc se plonger au cœur de l'établissement afin d'observer quelle est la nature des relations entre les acteurs et leur degré de mobilisation. Dans le cadre des études sur la politique d'établissement, quatre dimensions sont généralement retenues<sup>7</sup>. Elles permettent de saisir quels sont les ressorts de la mobilisation, quelle en est sa nature et quelles sont ses orientations, afin d'apprécier la capacité des acteurs à construire l'établissement, c'est-à-dire à passer d'une organisation fragmentée à une organisation collective.

La première dimension concerne le lien qu'établit l'établissement avec son environnement. Il s'agit notamment de saisir si l'environnement devient une ressource que les acteurs peuvent mobiliser ou au contraire une contrainte qui pèse sur l'établissement au point d'anéantir tous ses efforts. L'environnement se compose de la réputation de l'établissement, des parents d'élèves ou encore du système politique et administratif local. Certains établissements pèsent sur leur environnement et réussissent, par exemple, à gérer leur image. D'autres, au contraire, se laissent envahir et ne peuvent maîtriser les rumeurs.

La deuxième dimension tente de définir le rôle de l'équipe de direction dans la capacité de mobilisation de l'établissement. La direction joue un rôle complexe différemment interprété selon les analyses. Elle est au cœur de l'établissement et, de ce fait, centralise l'information. Elle est donc la mieux à même d'élaborer un diagnostic sur ses atouts et ses obstacles. Elle occupe aussi une fonction de management qui lui permet de fixer des objectifs et d'aménager le temps de travail en vue de mobiliser les enseignants. Mais par ailleurs, elle se heurte aussi au mode de recrutement du personnel ne pouvant pas le coopter et restant souvent moins longtemps en place que les enseignants par exemple. Sa légitimité peut se révéler fragile et se heurter aux pratiques des autres membres du système éducatif. Pour analyser le rôle de l'équipe de direction, il est donc nécessaire d'observer la nature des liens qu'elle entretient avec l'ensemble de l'établissement.

La troisième dimension s'intéresse plus particulièrement à la nature de la cohésion sociale au sein des établissements. La cohésion est par définition fragile puisque l'ensemble des acteurs sont nommés de manière indépendante dans un établissement. Mais surtout, le personnel éducatif a profondément changé ces dernières années. Différentes catégories de personnels se côtoient et, à l'intérieur d'un même établissement, les parcours se sont diversifiés. Les enseignants, par exemple, ne représentent plus un corps unifié. Ils viennent d'horizons différents et, selon leur ancienneté, n'ont pas connu les mêmes types de formation et ne partagent pas néces-

---

<sup>7</sup> À titre indicatif, on citera les travaux de BALLION R. et al (1991), COUSIN O. (1996), DEROUET J.-L. (1992), DUBET F. et al. (1989), VAN ZANTEN A. et al. (1994), PATY D. (1981).



sairement les mêmes objectifs ni les mêmes orientations pédagogiques (Demailly, 1991 ; Felouzis, 1997). Il faut tenir compte de leur rapport au passé, de la vision qu'ils ont des élèves et du discours qu'ils développent à leur propos. Dans certains établissements, les acteurs dépassent leurs différends et s'accordent sur les objectifs à atteindre. Dans d'autres, les relations sont tendues et parfois conflictuelles.

Enfin, la quatrième dimension cherche à saisir quelles sont les orientations des acteurs et la nature des actions mises en place. Dans un premier temps, il s'agit d'apprécier le degré de mobilisation des acteurs. Si tous les établissements élaborent des projets, en revanche tous les acteurs ne se reconnaissent pas nécessairement dans ses orientations et ne partagent pas toujours les méthodes employées ou les objectifs. Certains projets ne sont portés que par l'administration, répondant ainsi à l'obligation du projet, d'autres mobilisent autour d'eux un groupe d'acteurs, d'autres enfin font l'objet d'un consensus. Ensuite, il est important de s'attarder sur l'orientation des actions. Elles peuvent avoir pour finalité des visées éducatives ou chercher à modifier le rapport pédagogique. Enfin, il faut aussi s'interroger sur l'articulation entre les différentes initiatives qui coexistent dans les établissements. Parfois, elles s'articulent et s'harmonisent alors que d'autres fois elles se juxtaposent au risque de s'annuler ou de se nuire.

La politique des établissements ne saurait prétendre à expliquer causalement la réussite des élèves ou leurs attitudes, et les quatre dimensions présentées ci-dessus n'épuisent pas le sujet. Les facteurs exogènes pèsent de tout leur poids et l'introduction de l'effet établissement dans l'analyse du système scolaire ne peut rendre compte que de phénomènes à la marge. Comme les analyses empiriques sur lesquelles nous nous appuyons pour illustrer cette problématique le montre, l'effet établissement corrige des tendances lourdes mais ne renverse pas la relation étroite entre composition sociale d'un établissement et réussite des élèves. *A contrario*, l'introduction de l'établissement dans l'analyse de la réussite scolaire et dans les processus de socialisation souligne la diversité des situations et les marges d'action à la disposition des acteurs. Elle remet en cause le lien mécanique trop souvent établi entre établissement populaire et échec scolaire ainsi que les stéréotypes qui veulent que tous les établissements de banlieue dits difficiles soient dépassés par les problèmes de la cité. L'effet établissement tempère l'impression de fatalisme.

## II. Les logiques de l'effet établissement

Pour illustrer l'effet établissement, nous nous appuyerons sur plusieurs enquêtes empiriques menées, pour l'essentiel, dans des collèges. Les premières d'entre elles se sont surtout intéressées à l'évaluation des performances scolaires. Par la suite, la problématique de l'effet établissement a été étendue au volet éducatif de l'établissement, mais elle reste plus fragile et demande à être approfondie. C'est pourquoi nous ne ferons qu'essayer ce deuxième point en nous efforçant de poser les bases de ce que

pourrait être une analyse de l'établissement au regard des problèmes de socialisation.

#### A. L'analyse de la sélectivité des collèges

L'étude de la sélectivité des collèges repose sur une analyse comparative de plusieurs établissements situés dans la même académie. Douze collèges ont été comparés<sup>8</sup>. L'indicateur retenu est la capacité d'un collège d'amener les élèves en seconde trois ans après la cinquième ; il est testé sur l'ensemble de la cohorte et en fonction de l'origine sociale des élèves. Parmi les douze collèges, huit recrutent l'essentiel de leur population dans les classes populaires (plus de 40 % d'enfants d'ouvriers ou employés), deux sont des établissements bourgeois (plus de 40 % d'enfants de cadres supérieurs) et deux sont socialement mixtes (forte présence d'enfants d'employés et de cadres intermédiaires). Enfin, tous, sauf un, sont en zone urbaine et se retrouvent dans une situation de concurrence avec un autre établissement.

Le premier enseignement de l'étude, et conformément aux grandes enquêtes sociologiques, souligne le caractère particulièrement sélectif du système éducatif français. Tous collèges confondus, seul un peu plus d'un tiers des élèves (39,5 %) parvient en seconde trois ans après la cinquième<sup>9</sup>. La sélection a eu lieu dans les mêmes proportions à la fin de la cinquième et à la fin de la troisième. En revanche, elle n'affecte pas les élèves de la même manière selon leur origine sociale. Si globalement la sélection sociale s'atténue au collège, puisque les enfants d'ouvriers accèdent plus fréquemment au lycée, elle reste très importante si l'on ne retient que les parcours sans redoublement. Ainsi, les enfants de cadres supérieurs ont presque trois fois plus de chances d'accéder en seconde trois ans après la cinquième que les enfants d'ouvriers (66,5 %, 22 % respectivement)<sup>10</sup>. La même observation vaut pour les élèves en retard ou pour les garçons. Les élèves n'ayant jamais redoublé accèdent plus que la moyenne en seconde (59,5 %), alors que ceux qui ont un an de retard et ceux qui en ont deux ou plus sont fortement pénalisés (18 % et 5 % respectivement). Enfin, même si les différences entre filles et garçons sont moindres en fin de troisième, à la fin de la cinquième, elles réussissent toujours mieux : 44,5 % d'entre elles entrent en seconde trois ans après la cinquième contre 34 % pour les garçons.

L'introduction de l'établissement modifie quelque peu les observations. Compte tenu de la forte disparité sociale qui existe entre les collèges, les

<sup>8</sup> COUSIN O., 1994, 1996. Pour une application aux lycées, cf. COUSIN O., GUILLEMET J.-P., 1992.

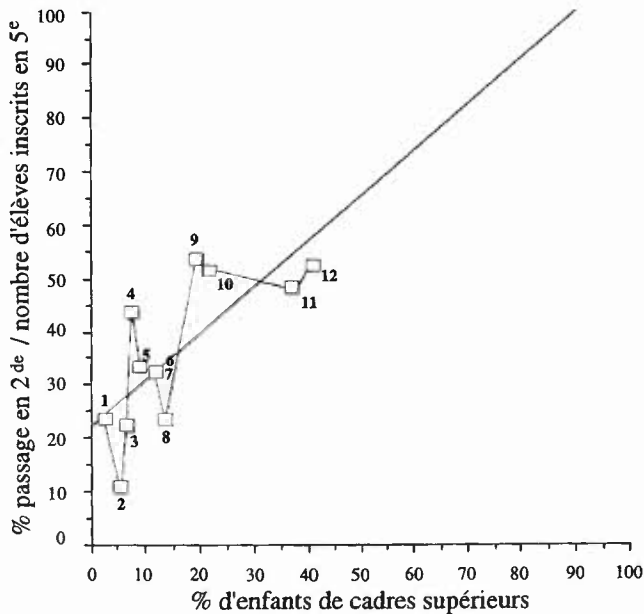
<sup>9</sup> Si l'on tient compte des redoublants au collège, c'est-à-dire de ceux qui peuvent mettre 4 ans ou plus, le taux d'accès est un peu plus élevé mais la sélection n'en reste pas moins forte. Pour 100 élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1980, 46 arriveront en seconde ; pour ceux entrés en 1988 le taux est de 54,8 % (estimation). Cf. DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1992 et *Les Cahiers français*, 1991.

<sup>10</sup> Au niveau national, par rapport à la cohorte entrée en 6<sup>e</sup> en 1980, les données indiquent des écarts tout aussi importants : 85,5 % des enfants de cadres supérieurs entrent en seconde, contre 35,3 % pour les enfants d'ouvriers qualifiés et 26,2 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés (DURU-BELLAT M., A. HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1992).

chances d'accès en seconde trois ans après la cinquième varient fortement. Dans un collège, la probabilité d'entrer en seconde tombe à 10,5 % alors qu'à l'opposé, dans un autre collège, elle atteint 54 %. Les mêmes constats s'imposent pour la sélection sociale. Dans certains établissements, aucun enfant d'ouvrier n'arrive en seconde alors que dans d'autres, presque que la moitié y parvient (44,5 %). Pour les enfants de cadres supérieurs, il existe aussi des variations importantes puisque, selon les établissements, leurs chances varient entre 20 % et 91,5 %. Ainsi, l'établissement introduit des différences significatives qui s'expliquent a priori par son recrutement social. Mais, quand on compare des établissements semblables, il existe aussi des différences notables. À recrutement équivalent, les établissements ne procèdent pas au même type de sélection et, surtout, la hiérarchie sociale entre les établissements ne recouvre pas totalement la hiérarchie de la sélection. Il existe donc un effet d'établissement puisque le collège qui amène le grand nombre d'élèves en seconde trois ans après la cinquième n'est pas le plus favorisé socialement et, inversement, le plus sélectif n'est pas le plus défavorisé. L'introduction d'une analyse de régression permet de distinguer sept collèges qui se démarquent par rapport à la moyenne.

**Taux de passage en 2<sup>de</sup> par collège, par rapport à la totalité des élèves inscrits en 5<sup>e</sup>, en fonction de la proportion d'enfants de cadres supérieurs**

$$y = 22,376 + 0,86297 \times R^2 = 0,531$$



Le graphique souligne deux phénomènes. Tout d'abord, la tendance générale dessine une relation forte et positive entre la composition des établissements et la sélection. Ensuite, il existe des écarts à la moyenne suffisamment importants pour conclure à un effet établissement, ce qui signifie que la sélection ne se réduit pas à la seule composition sociale des établissements dans plusieurs cas. En effet, à profil équivalent, les établissements n'appliquent pas la même sélection. C'est le cas des collèges 2, 3, 8 et 11, qui pratiquent une sélection plus importante que des établissements appartenant à la même catégorie. À l'inverse, les collèges 4, 9 et 10, sont moins sélectifs que leurs homologues. Cette distinction ne classe pas les collèges en "bons" ou en "mauvais" établissements, car le collège 11 demeure un bon établissement, elle souligne simplement les écarts par rapport aux résultats attendus.

Par rapport à la sélection sociale, l'impact de l'établissement est moins net. Quel que soit le collège, les inégalités persistent. Mais, si l'on compare les écarts entre enfants d'ouvriers et enfants des classes moyennes et supérieures dans chaque établissement par rapport à la moyenne, il existe là aussi un effet établissement. Alors que l'écart moyen pour l'accès en seconde trois ans après la cinquième est de 36,1 points, dans les collèges peu sélectifs globalement (4, 9 et 10), les écarts diminuent sensiblement et toujours au bénéfice des enfants d'ouvriers. Ce qui signifie que la bonne performance générale des collèges profite à tous les élèves et que les enfants d'ouvriers y réussissent mieux <sup>11</sup>. Alors que dans les établissements plus sélectifs, le phénomène inverse se produit. Ces collèges (2, 3, 8 et 11), diminuent aussi les écarts entre enfants d'ouvriers et enfants de classes moyennes supérieures, mais toujours au détriment des seconds. Dans ces établissements, les enfants d'ouvriers réussissent conformément à la moyenne, et quelquefois moins bien, mais ce sont surtout les enfants de cadres qui sont pénalisés puisqu'ils échouent plus qu'ailleurs et parfois dans des proportions importantes <sup>12</sup>. En revanche, l'effet établissement ne joue pas pour les élèves les plus âgés. Même dans les collèges «peu sélectifs», ils échouent massivement et quelquefois plus qu'ailleurs.

## B. Les politiques d'établissement

Si les établissements ne pratiquent pas la même sélection, c'est parce qu'ils ne gèrent pas les problèmes de la même manière. Chaque établissement, en fonction de son histoire, de la nature des relations sociales entre les acteurs et du diagnostic qu'il établit de la situation, construit un mode d'organisation spécifique. Au regard des quatre dimensions que nous avons retenues pour rendre compte de la politique d'établissement,

---

<sup>11</sup> Dans le collège 4, l'écart entre enfants d'ouvriers et enfants des classes moyennes supérieures, pour l'entrée en seconde 3 ans après la 5<sup>e</sup>, est de 29,2 points ; il est de 32,1 points dans le collège 9 et de 17 points dans le collège 10.

<sup>12</sup> Dans le collège 2, l'écart entre enfants d'ouvriers et enfants des classes moyennes supérieures, pour l'entrée en seconde 3 ans après la 5<sup>e</sup>, est de 13,4 points ; il est de 26,2 points dans le collège 3, de 10 points dans le collège 8 et de 32 points dans le collège 11.

les collègues se distinguent assez nettement. Les collègues "peu sélectifs", se situent pratiquement tous sur le versant positif de chacune des dimensions. L'environnement leur est favorable et surtout il devient une ressource. Chaque équipe de direction appréhende de manière particulière sa fonction. De ce point de vue, il n'existe pas de modèle ou de style de direction capable de rendre compte de la mobilisation des acteurs. Mais leur rôle au sein de l'établissement ne rencontre pas d'obstacle. Il n'y a pas de conflit entre l'administration et le personnel éducatif. La cohésion et la mobilisation des acteurs demeure fragile et connaît des formes particulières. Selon les établissements, les acteurs s'engagent plus ou moins collectivement dans l'établissement. Mais il n'y a pas de différends entre les acteurs. S'ils ne partagent pas tous les mêmes objectifs et s'ils n'ont pas tous la même appréciation de la situation, ils ne s'opposent pas et accordent une légitimité à ceux qui s'engagent dans des actions pédagogiques et/ou éducatives. Enfin, il existe un degré de mobilisation important qui permet aux établissements d'entreprendre des actions de plus ou moins grande envergure et de les exploiter. Elles permettent de consolider la réputation des collègues et renforcent la cohésion entre les acteurs en rompant avec l'isolement qui prévaut normalement dans l'activité pédagogique.

En revanche, dans les collègues "sélectifs", la situation est plus complexe. Il n'y a pas d'unité, et les collègues se positionnent différemment sur chacune des dimensions. Le contexte n'est pas un élément suffisant pour expliquer leur forte sélectivité. Certains établissements sont prisonniers de leur environnement mais ce n'est pas le cas général ; et il y a même des établissements qui bénéficient d'une très bonne image. L'équipe de direction joue aussi un rôle différent selon les collègues. Fréquemment, il existe un conflit soit au sein de l'administration soit avec les enseignants. À la différence des collègues "peu sélectifs", dans les autres établissements, le personnel éducatif accorde une faible légitimité à la politique défendue par l'équipe de direction ou, au contraire, n'y trouve pas de relais. Mais tous les établissements ne sont pas en conflit et, dans quelques cas, il existe un consensus au sein de l'établissement à l'égard de sa politique. Ce sont alors surtout les orientations qui permettent de comprendre pourquoi l'établissement connaît une telle sélectivité. Enfin, dans les collègues "sélectifs", la cohésion et la mobilisation des acteurs est toujours fragile et parfois minée par des tensions. Les acteurs, et au premier chef les enseignants, ne partagent ni les mêmes définitions de leur fonction ni les mêmes objectifs. Pour éviter l'affrontement, soit ils s'accordent sur un minimum, soit ils laissent chacun agir comme il l'entend dans son domaine. Mais aucune des deux solutions ne permet une politique d'établissement. Le collège, en réalité, devient une succession d'individus et d'initiatives qui ne s'harmonisent guère et se contredisent parfois. Ainsi, les collègues "sélectifs" sanctionnent plus fortement leurs élèves pour des raisons différentes et c'est la combinaison de plusieurs facteurs qui en s'additionnant nuit à l'établissement et l'empêche de devenir un « construit d'action collective » (Crozier/Friedberg, 1977).

### III. L'établissement comme lieu de régulation des conduites

À propos de la socialisation et de l'intégration des élèves, les mêmes remarques s'imposent et le cas des établissements des banlieues populaires permet de l'illustrer. De nombreux établissements, particulièrement les collèges, doivent faire face aux conduites déviantes des élèves. Depuis plusieurs années, la presse rapporte régulièrement des événements traitant d'agression, de vol, de racket au sein des établissements scolaires. L'École, longtemps perçue comme un espace protégé et comparé à un «sanctuaire», apparaît désormais comme un lieu banalisé envahi par les problèmes des cités. Les conduites délinquantes et déviantes se prolongent dans les établissements scolaires et la frontière entre le dedans et le dehors apparaît parfois inexistante. De nombreux facteurs permettent de comprendre l'implosion des établissements en zone sensible. Pêle-mêle sont invoqués la «désaffiliation sociale» (Castel, 1995), le chômage, l'urbanisme des années 1960 (Bachman/Leguennec, 1996), la crise de la modernité et la fin du monde ouvrier (Dubet, 1987 ; Dubet/Lapeyronnie, 1992 ; Touraine, 1992 ; Wieviorka, 1992) ou encore l'embourgeoisement des enseignants qui conduit à accroître la distance entre l'institution scolaire et les milieux populaires<sup>13</sup>, quand ce n'est pas tout simplement l'exploitation faite par certains de la présence de minorités ethniques. Tous ces éléments apportent un éclairage, mais ils ne s'attardent qu'aux facteurs exogènes. Or, tous les établissements implantés dans les banlieues difficiles ne sont pas en proie à l'insécurité, certains résistent et offrent aux élèves un cadre construit alors que d'autres n'opposent à l'anomie des cités qu'une atomisation des pratiques. Les problèmes de violence ou d'incivilité s'enracinent aussi dans l'organisation interne des établissements. Comme l'ont montré à des titres différents E. Debarbieux et J.-P. Payet, la manière de traiter les élèves, de les accueillir et de les encadrer produit ou atténue ces comportements (Debarbieux, 1996 ; Payet, 1995).

#### A. Un collège envahi par la cité

Pour illustrer ce propos et sans prétendre traiter l'ensemble du problème, nous nous appuyerons sur la monographie d'un établissement de la banlieue parisienne ainsi que sur une recherche en cours en Angleterre. Le collège de la Cité incarne de manière idéale-typique l'établissement à problèmes. Situé aux pieds de grands ensembles et enclavé entre deux cités et une autoroute, il accueille une très forte proportion d'enfants issus de l'immigration et les enfants d'ouvriers représentent la moitié des effectifs<sup>14</sup>. Régulièrement, le collège subit des dégradations, les adultes se font insulter et sont parfois victimes d'agressions physiques et les bâtiments reçoivent souvent des projectiles. La frontière entre l'établissement et la

<sup>13</sup> Cf. CAREIL Y. (1994), LAHIRE B. (1995), CHAPOULIE J.-M. (1987), LÉGER A., TRIPIER M. (1986), SIROTA R. (1988), SCHWARTZ O. (1990).

<sup>14</sup> Pour l'année 95/96, le collège accueille 650 élèves, les enfants d'ouvriers représentant 51 % de la population, les enfants de chômeurs 21 % et les enfants ayant la nationalité étrangère 40 %.

cité est particulièrement lâche et il n'est pas rare de voir la police à l'intérieur du collège appelée pour démêler des affaires s'étant déroulées en dehors et autour du collège. Les élèves, les parents et les enseignants parlent d'un monde totalement dérégulé. Mais, paradoxalement, alors que la situation est objectivement difficile, il y a un mélange de fatalisme et d'empathie avec le quartier, particulièrement chez les enseignants.

Pour tenter de remettre de l'ordre et d'enrayer la montée de la violence, l'établissement envisage différentes actions originales et ambitieuses. Mais elles en restent au stade de projet, car il n'y a pas d'accord entre les différents acteurs sur les objectifs, et surtout parce que la frontière entre les tâches administratives et les tâches pédagogiques, d'une part, la classe et l'établissement, d'autre part, est floue. Au delà des apparences d'un établissement convivial, le collège connaît de nombreux conflits. Le premier concerne les relations entre les enseignants et l'équipe de direction. Les professeurs récusent l'action du principal et ils redoutent qu'il empiète sur la pédagogie. De plus, ils lui reprochent une attitude souvent trop conciliante avec les élèves les plus perturbateurs. De son côté, le principal regrette l'inertie des enseignants et les accuse de ne pas vouloir s'adapter aux caractéristiques du public. Il fustige leur isolement et leur repli sur les programmes et leur discipline, ainsi que leur manque d'initiatives collectives. Le conflit entre équipe de direction et enseignants empêche les nombreuses initiatives de voir le jour. Elles en restent au stade de projet et trouvent rarement traduction dans les faits.

Le deuxième aspect des tensions au sein de l'établissement concerne les zones d'intervention légitime des acteurs. Les enseignants, bien qu'ayant conscience que l'essentiel des problèmes se joue hors de la classe, dans les couloirs, à la cantine, dans la cour de récréation et devant la grille, refusent en majorité d'intervenir dans les espaces publics. Hors de la classe, ils estiment ne pas avoir de légitimité et renvoient le problème à la vie scolaire et à l'équipe de direction. «Il y a des carences, mais je n'ai pas fonction d'autorité dans les couloirs, hors de ma classe. Je veux bien assurer ma part d'autorité mais ce n'est pas à moi de faire tout le boulot» déclare un professeur. Le repli sur la classe entraîne une séparation nette entre les espaces "privés", la classe, et les espaces "publics". Le collège devient alors la réunion de deux mondes étrangers l'un à l'autre : la classe dans laquelle l'ordre règne, du fait même de la relation pédagogique et l'extérieur sur lequel les enseignants n'ont pas de prise et refusent d'en avoir.

Face à ce type de public, une des conséquences des tensions et des désaccords entre les acteurs est le délitement, voire la disparition, de l'idée d'institution. En effet, les élèves ne sont plus face à un ensemble, à une organisation cohérente, mais face à une succession d'individus qui gèrent au coup par coup les problèmes auxquels ils sont confrontés. Tout se joue dans une relation de face-à-face et non plus au regard d'un principe supérieur commun. Lorsque les acteurs interviennent et prennent une décision, en particulier les enseignants, ils n'agissent pas au nom d'un principe gé-

néral porté par un collectif. Ils réagissent en fonction de la situation et de leur personnalité. Le délitement de l'institution renverse alors la fonction socialisatrice de l'école. Comme l'a montré F. Dubet, ce ne sont plus les collègues qui socialisent les jeunes et donnent un sens à leur expérience, mais les élèves eux-mêmes qui en font l'apprentissage en agençant des logiques différentes pour construire leur propre expérience (Dubet, 1991, 1994a ; Dubet/Martuccelli, 1996).

La classe devient souvent le seul refuge possible des enseignants, là où ils exercent encore une autorité non contestée. Mais le repli sur la classe est par définition antinomique avec la nécessité de construire l'établissement, et il aggrave le sentiment de crise de l'institution. En devenant une succession de classes, l'établissement perd toute cohérence et chaque action, chaque décision, s'annule ou se noie dans l'éclatement de l'organisation. Au collège de la Cité, la confusion est telle qu'elle inverse complètement l'ordre des choses. L'arrangement au sein de sa classe prévaut sur les décisions prises dans le cadre du collège. À propos du retard, le règlement n'est pas respecté, et la tolérance varie selon les enseignants et les classes. Certains refusent tout retard, d'autres tolèrent plusieurs minutes. Le sentiment dominant est que ce n'est pas l'établissement qui régule le comportement des élèves, mais les élèves eux-mêmes qui contrôlent l'organisation. La tolérance par rapport aux retards, aux problèmes de comportement, au travail varie d'un enseignant à l'autre, et les professeurs cherchent à préserver cette situation car elle leur permet de se protéger. Toute application du règlement engendre des contraintes, alors que son interprétation offre de nombreuses possibilités pour gérer la situation. Mais ceci conduit à tout interpréter au cas par cas. Le collège n'est plus une institution, il devient un lieu de négociation permanent laissant la place au règne des «procéduriers», selon l'expression du principal. Tout est négociable, et le lien pédagogique et éducatif n'est plus qu'une relation de face-à-face entre deux personnalités.

La conséquence essentielle de cette logique tient au renversement qui s'opère dans les collèges. L'atomisation des établissements n'offre plus un cadre cohérent aux élèves qui, pour s'imposer, s'engouffrent dans les discordances. Ils savent parfaitement jouer des incohérences du système et surtout de son absence pour s'infiltrer dans ses failles. Les collégiens profitent des divergences et savent ce qu'ils peuvent faire et avec qui. Le prix à payer peut être très élevé, pour les élèves comme pour les enseignants. Les premiers n'ont plus aucun cadre intégrateur auxquels ils peuvent s'affronter. Chez les plus forts, le sentiment de toute-puissance prévaut, alors que chez les plus faibles un sentiment destructeur l'emporte. Les seconds s'isolent de plus en plus et ils encaissent seuls les coups. La fragilité des enseignants s'en accroît d'autant plus, car ce n'est plus le représentant d'une institution qui est visé mais un individu. Pour les professeurs, il s'agit d'éviter l'affrontement avec les élèves ou la déstabilisation devant l'ensemble de la classe. Dans la grande majorité des cas, ils réussissent à préserver l'espace classe mais l'accord ne tient pas au-delà.



Ainsi, il est possible de comprendre les difficultés du collège de la Cité à partir de son organisation interne. Elles ne sont certes pas responsables de l'ensemble des conduites des jeunes et de la délinquance générale qui règne par ailleurs, mais, en ne réussissant pas à se construire comme une organisation sociale, l'établissement ne peut s'y opposer et il aggrave peut-être la situation.

Dans le cadre français, la situation paraît souvent inextricable et la tendance spontanée est de se tourner vers des institutions extérieures, police et justice le plus souvent, afin d'ériger une barrière entre l'établissement et son environnement. Si, dans bien des cas, la frontière doit être marquée et maintenue et s'il est nécessaire de décharger les établissements de tâches qui ne relèvent pas de leurs compétences, cette logique d'action n'est pas suffisante. La réponse incombe aussi à l'institution scolaire qui est, elle aussi, productrice de forme de violence (Dubet, 1994b). En privilégiant la sélection et la compétition scolaire, l'école instaure des relations froides et parfois brutales avec son public. Les élèves savent dans bien des cas que le lien qu'ils tissent avec les enseignants et leur établissement est essentiellement placé sous le signe de l'échec et le seul rapport qu'ils entretiennent avec l'institution se résume à un sentiment de mépris. Certains de ces élèves n'attendent plus rien de l'école et ils vivent leur scolarité comme un acharnement. Dans bien des cas, il existe un malentendu entre la philosophie du système, ce qu'attendent les enseignants et ce que perçoivent les élèves. Comme l'a montré E. Debarbieux, les enseignants ressentent la parole et le bruit des élèves comme une violence tournée contre eux. Alors que pour les élèves la violence correspond à la privation de la parole, au manque de communication dans la classe et au déni de la personne (Debarbieux, 1990).

## B. Les collègues anglais <sup>15</sup>

Le détour par l'Angleterre et l'organisation des écoles britanniques permet de poser un autre regard sur les établissements français et sur les relations entre les élèves et les équipes éducatives et pédagogiques. Parmi les différences essentielles, deux retiennent l'attention : l'importance de l'identité de l'établissement et la polyvalence des enseignants. Les établissements britanniques disposent d'une grande autonomie et ils recrutent l'ensemble du personnel par cooptation au sein du conseil local (LEA, *Local Education Authorities*). Cette politique permet aux établissements de travailler dans la continuité et garantit une assez grande cohésion au sein de l'équipe pédagogique et éducative. Comme en France, les enseignants travaillent seuls dans leur classe mais la collaboration et les échanges entre les professeurs demeurent plus importants. Surtout, leur fonction est plus étendue. Tout le personnel, du directeur aux professeurs, enseigne et occupe à la fois une fonction administrative et une fonction éducative.

---

<sup>15</sup> Ce dernier point s'appuie sur une recherche en cours, il ne fait donc qu'esquisser quelques pistes de travail qui ne sauraient être définitives.

C'est ainsi, que des professeurs assument une fonction de tuteurs, chargés d'encadrer les élèves en dehors des cours et de gérer aussi bien des problèmes scolaires que des questions extrascolaires. D'autres enseignants sont responsables des cycles (*head of years*), ils coordonnent l'action des tuteurs et gèrent les problèmes des élèves quand ils dépassent les compétences des tuteurs. Enfin, et pour s'en tenir au volet éducatif, deux enseignants par collège assurent une fonction de responsable éducatif (*deputy head*) et encadrent l'ensemble de l'établissement. Par rapport aux collèges français, tous les enseignants britanniques font office de CPE (Conseiller Principal d'Éducation) en encadrant les élèves et en assurant un suivi éducatif et pédagogique.

Dans les établissements français, il existe une séparation assez nette entre les fonctions pédagogiques assurées quasi exclusivement par les enseignants et les fonctions éducatives assurées par un personnel spécialisé. Cette séparation conduit à privilégier la relation pédagogique et à minimiser les aspects qui ne relèvent pas de l'apprentissage, car même les problèmes de discipline sont souvent retraduits en termes scolaires. Les collègues encadrent très fortement les élèves dans les apprentissages mais interviennent peu hors de la relation pédagogique. Ils exercent un très faible contrôle sur leur manière d'être, leur mode vestimentaire ou sur les liens affectifs et amoureux. Par ailleurs la vie personnelle et relationnelle des jeunes reste très largement étrangère au monde scolaire. De ce point de vue, le système scolaire français s'adresse essentiellement à des élèves et exerce un faible contrôle sur la personne. L'enfant, ou l'adolescent, est traité comme un élève à qui on demande de laisser à l'extérieur de l'établissement son identité personnelle.

Dans les établissements britanniques l'organisation conduit à inverser les modes de contrôle. La séparation entre les fonctions pédagogiques et les fonctions éducatives est moins nette, et l'accent porte principalement sur l'encadrement des élèves. Les collègues exercent un fort contrôle sur leur comportement, par le biais de l'uniforme qui reste obligatoire dans la quasi-totalité des établissements et par la place essentielle occupée par le tutorat. L'école n'accueille pas seulement des élèves, elle enrôle des personnes à qui elle offre de nombreux espaces. Si dans le cas français, les élèves paraissent plus libres, en réalité les établissements ignorent la personne ou cherchent à la mettre entièrement au service de l'activité pédagogique. Dans le cas anglais, les établissements s'attachent à prendre en charge les jeunes en accordant une attention particulière aux processus de socialisation. Les jeunes paraissent moins libres mais les adultes sont plus attentifs. Le tableau ci-dessous résume la situation.

Angleterre		France	
Contrôle fort	Contrôle faible	Contrôle faible	Contrôle fort
Personne	Elève	Personne	Elève

Au regard de la place de l'établissement scolaire dans les processus de socialisation, les deux systèmes procèdent différemment. Le système français est à la fois plus démocratique et plus sélectif dans la mesure où le modèle est très exigeant dans ses attentes et qu'il existe plusieurs filières scolairement et socialement très hiérarchisées. Le système anglais est globalement moins démocratique, si on ne retient comme critère que l'accès aux universités, mais dans son organisation il est moins sélectif. La sélection n'intervient qu'à la fin du collège et auparavant les élèves ne sont jamais sanctionnés scolairement. Il n'y a ni redoublement ni orientation avant la fin du collège. De ce fait, le lien entretenu par les élèves avec le système est de nature différente. Les enseignants sont autant des éducateurs que des pédagogues, et l'établissement devient une organisation qui prend en charge les élèves dans différents registres et tout au long de la journée. Par exemple, les élèves "appartiennent" à l'établissement parce qu'ils portent l'uniforme et le règlement de l'établissement s'applique tout au long de la journée, tant que l'élève porte l'uniforme. Ce qui signifie que même après les cours, quand les élèves rentrent chez eux, ils sont identifiés à un établissement et se doivent de respecter les règles prescrites. Il en va ainsi de l'interdiction de fumer. Un élève qui fume sur le trajet de l'école peut se voir infliger une remontrance ou une punition, et le collège risque d'en être informé. Le contrôle exercé par les établissements est donc beaucoup plus fort et pesant que dans le cas français, mais la contrepartie est qu'il existe une véritable prise en charge des élèves qui trouvent dans les établissements des espaces où ils peuvent s'exprimer en tant qu'élèves et en tant que personnes.

Le mode d'organisation des collèges anglais n'empêche pas les établissements implantés dans les *inner cities* de connaître eux aussi des problèmes de délinquance ou de violence, ni qu'il existe de la ségrégation et de la discrimination à l'égard des enfants issus des milieux populaires ou des minorités ethniques (Van Zanten, 1996). Néanmoins, ces problèmes sont perçus différemment et gérés collectivement. L'observation de quelques collèges anglais, loin d'être représentative de la situation en Grande-Bretagne, nous conduit à penser que l'établissement anglais est une organisation plus forte et plus structurée que dans le cas français et qu'il demeure une institution dans le sens où il cherche à exercer un contrôle sur les conduites des jeunes et qu'il offre un cadre au contour délimité. De ce point de vue, l'établissement britannique reste une communauté plus présente et plus solide que dans le cas français. Le rapport avec les enseignants est plus individualisé parce que ceux-ci sont plus accessibles et plus disponibles sans qu'ils soient perçus comme la rencontre de deux personnalités. Face à l'atomisation et à l'éclatement de nombreux collèges français, le modèle anglais offre une organisation collective plus structurante mais aussi certainement plus pesante pour les jeunes. C'est pourquoi il paraît moins anémique que dans le cas français. En France, l'élève vit l'établissement comme une succession de cours et de professeurs et il ne perçoit pas toujours la cohérence de l'organisation en dehors des heures de classe.

En Angleterre, l'élève est pris en charge dans ses activités scolaires et extrascolaires par le biais d'un contrôle quasi permanent. Le sens et le poids de ce contrôle varient selon les établissements et le type de public qu'ils accueillent, s'exerçant plus ou moins fortement et visant plus ou moins à rendre l'attitude des jeunes conforme au modèle éducatif, mais, comparé au système français, il reste une constante et se révèle toujours plus présent.

La différence entre l'Angleterre et la France ne tient pas seulement à des questions de sélectivité et de performance du système, elle s'appuie aussi sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'institution. Dans le cas français, ils sont souvent livrés à eux-mêmes et, dans les situations difficiles, leurs conduites semblent souvent échapper aux acteurs qui exercent peu d'emprise sur eux car ils n'en ont souvent pas les moyens. Dans le cas britannique, une contre-culture se développe parfois, signifiant que l'établissement représente une institution à laquelle se confrontent les jeunes <sup>16</sup>. L'expérience scolaire est ici co-organisée par l'établissement.

\*  
\* \*

L'introduction de l'établissement, pris comme variable explicative de la sélection des élèves ou de leur mode de socialisation, permet de souligner les différences qui se jouent au niveau local. Sans remettre en cause les grandes observations sur le système scolaire français, l'analyse et l'observation de l'établissement enrichit la connaissance du système et aide à comprendre les marges d'action des acteurs. L'école n'apparaît plus comme un ensemble cohérent et uniforme, mais au contraire se caractérise par sa diversité due à l'hétérogénéité des situations, des histoires et des publics. L'établissement souligne la force et la faiblesse du système.

La faiblesse, tout d'abord, car, en perdant de son unité, l'école a aussi vu une de ses principales fonctions s'amoindrir. Elle n'est plus une institution car elle ne permet plus la construction de rôles sociaux, et les élèves bricolent dans un espace qui ne donne plus de sens à leur expérience. Cette observation est vraie un peu partout mais la prise en compte de l'établissement montre à quel point les situations peuvent varier selon les contextes. Parfois, l'établissement prend la forme d'une organisation sociale capable de reconstruire la cohésion ; d'autres fois, au contraire, il se déchire, aggravant encore les situations. Dans les mécanismes de sélection, les faiblesses sont tout aussi criantes. L'école produit et renforce les inégalités et, selon le contexte et le public auquel elle s'adresse, le système pénalise plus ou moins fortement les élèves. C'est le cas dans les ZEP et les zones sensibles qui, malgré les efforts et l'engagement des acteurs, n'ont pas réussi à relever le défi. Les établissements ne se sont pas ouverts

---

<sup>16</sup> Cf. les travaux de WILLIS P. (1978, 1997).

à leur environnement et la coopération avec les nouveaux partenaires sociaux ne s'est pas réalisée, comme le laisse entrevoir la philosophie de cette politique (Van Zanten, 1990 ; Van Zanten et al., 1994 ; Wieviorka, 1993). Les enfants en difficulté scolaire n'y réussissent pas mieux, et même, à profil équivalent, les ZEP pénalisent plus qu'ailleurs les enfants des milieux populaires (Meuret, 1994). Enfin, l'analyse à partir du territoire montre à quel point les idéaux de la République sont malmenés. Les collèges de banlieue sont souvent moins bien équipés que les établissements de centre-ville, ils accueillent un corps enseignant inexpérimenté et instable, et il faut souvent attendre des explosions de violence pour que l'on se préoccupe de ces établissements de relégation qui parfois prennent la forme de ghettos.

En contrepartie, l'établissement montre un autre visage du système scolaire qui en souligne sa force. Les enseignants, le personnel éducatif et les équipes de direction ne sont pas des agents soumis à des directives lointaines plus ou moins arbitraires. Ce sont de véritables acteurs capables de peser sur la situation et de s'engager, ou de refuser de s'engager, dans des actions collectives. Malgré les contraintes et les incertitudes, certains établissements font preuve de dynamisme et ils ne cessent d'entreprendre de nouvelles actions pour lutter contre l'échec scolaire ou pour garantir un meilleur accueil aux élèves. Ces initiatives sont le fait des équipes de direction, du personnel éducatif ou des enseignants, qui, à la suite de stages ou de rencontres, décident de rompre avec la monotonie. Les acteurs se révèlent souvent audacieux et enthousiastes, et donnent à voir une image d'eux-mêmes, au niveau des établissements, souvent très éloignée de celle qui est donnée au niveau national par le biais de leurs représentants syndicaux. Le conservatisme des syndicats ne reflète qu'imparfaitement le dynamisme et parfois le non-conformisme des acteurs. Sur le plan de la sélection scolaire, l'établissement apporte aussi d'autres éclairages. Il montre qu'il existe bien des différences selon le contexte et que des marges de manœuvre sont réelles. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires reste une constante, mais, selon les établissements, il s'atténue grâce à la mobilisation des acteurs. Enfin, l'établissement, en devenant une organisation sociale et collective, peut aussi se reconstruire comme institution.

Si le modèle britannique n'est pas exportable, il montre néanmoins qu'il existe des marges de manœuvre. Quand la relation avec les enseignants ne se limite pas à la seule relation pédagogique, qui pour les enfants des milieux populaires est souvent synonyme d'échec, l'école prend un autre sens, et le rapport à l'institution peut devenir plus positif. C'est par exemple le cas quand les établissements se lancent dans de véritables politiques de formation à la citoyenneté et de formation des délégués. Ils deviennent alors des cités politiques où les élèves peuvent s'exprimer et faire entendre leur voix <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cf. DUBET F., MARTUCCELI D., 1996, en particulier le chapitre 10.

Mais la construction de l'établissement se heurte encore à une tradition, à un mode de formation et de recrutement des acteurs qui la rend très fragile. Les analyses longitudinales soulignent à quel point l'établissement reste faible, car il est à la merci des mutations qui peuvent mettre fin à toutes les actions collectives. Les établissements de ZEP des grandes banlieues sont les premières victimes des nominations provisoires et des taux de rotation pouvant parfois dépasser le tiers de l'effectif chaque année. Pour que l'établissement existe, il faut qu'il puisse se construire sur le moyen terme. Or l'instabilité du corps enseignant ou des équipes de direction est un des obstacles à sa réalisation.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACHMAN C., LEGUENNEC N.,  
1996 *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Paris, Albin Michel.
- BALLION R.,  
1982 *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.  
1993 *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette.
- BALLION R. et al,  
1991 «Fonctionnement des lycées ; étude de cas», *Les Dossiers Éducation et Formations*, n°10, DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective).
- CAREIL Y.,  
1994 *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF.
- CASTEL R.,  
1995 *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.
- CHAPOULIE J. -M.,  
1987 *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- COUSIN O. ,  
1993 «L'effet établissement. Construction d'une problématique», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, pp.395-419.  
1994 *L'effet établissement, étude comparative de douze collèges*, Thèse, Université de Bordeaux II.  
1996 «Construction et évaluation de l'effet établissement ; le travail des collèges», *Revue française de pédagogie*, n°115, avril-juin, pp.59-75.  
1998 *L'efficacité des collèges : L'effet établissement*, Paris, PUF, 226p.
- COUSIN O., GUILLEMET J. -P.,  
1992 «Variation des performances scolaires et effet d'établissement», *Éducation et Formations*, n°31, avril-juin, pp.23-30.
- CROZIER M., FRIEDBERG E.,  
1977 *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DEBARBIEUX E.,  
1990 *La violence dans la classe*, Paris, ESF.  
1996 *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.
- DEMAILLY L.,  
1991 *Le collègue : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.
- DEROUET J.-L.,  
1992 *École et justice*, Paris, Métailié.

- DUBET F.,  
1987 *La galère*, Paris, Fayard.  
1991 *Les lycéens*, Paris, Seuil.  
1994a *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.  
1994b «Les mutations du système scolaire et les violences à l'école», *Cahiers de la sécurité intérieure*, n°15, 1<sup>er</sup> trimestre, pp.11-26.
- DUBET F. et al,  
1989 «Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges», *Revue française de sociologie*, XXX, 2, pp.235-256.
- DUBET F., LAPEYRONNIE D.,  
1992 *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil.
- DUBET F., MARTUCELLI D.,  
1996 *À l'école*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A.,  
1992 *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A.,  
1993 *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G.,  
1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- GRISAY A.,  
1989 *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ?*, Étude d'un groupe contrasté de collèges performants et peu performants, Liège, Université de Liège, Service de pédagogie expérimental.
- LAHIRE B.,  
1995 *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard/Seuil/EHESS.
- LECRECQ J.-M.,  
1993 *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*, Paris, La documentation française.
- LÉGER A., TRIPIER M.,  
1986 *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- LELIÈVRE C.,  
1990 *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan.
- LES CAHIERS FRANÇAIS,  
1991 «Le système éducatif», La documentation française, n°249, janvier-février.
- LES DOSSIERS D'ÉDUCATION ET FORMATIONS, 1994, 1995, 1996.
- MEURET D.,  
1994 «L'efficacité des zones d'éducation prioritaires», *Revue française de pédagogie*, n°109, pp.41-64.
- OBIN J.-P.,  
1993 *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.
- PAIN J.,  
1992 *École ; Violence ou pédagogie*, Vigneux, Matrice.
- PATY D.,  
1981 *Douze collèges en France*, Paris, La documentation française.
- PAYET J.-P.,  
1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens.
- PROST A.,  
1986 *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.  
1992 *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil.
- RAPPORT DE L'INSPECTION GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
1991 Paris, La documentation française.

- SCHWARTZ O.,  
1990 *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.
- SIROTA R.,  
1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- TOURAINÉ A.,  
1992 *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.
- VAN ZANTEN A.,  
1990 *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*, Lyon, PUL.  
1996 "La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande Bretagne", *Revue française de pédagogie*, n°177, octobre-décembre, pp.177-149.
- VAN ZANTEN A. et al,  
1994 *L'école dans la ville*, Paris, L'Harmattan.
- WIEVIORKA M., Dir.,  
1992 *La France raciste*, Paris, Seuil.  
1993 *L'école et la ville*, Paris, CADIS, avec le concours de la F.A.S (Fonds d'Action Sociale), juin.
- WILLIS P.,  
1978 «L'école des ouvriers», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, pp.51-61.  
1997 *Learning to Labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House.