



**HAL**  
open science

## Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire

Olivier Cousin

► **To cite this version:**

Olivier Cousin. Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. A. van Zanten (dir), L'école, l'état des savoirs, Paris, La découverte, 2000. hal-02092056

**HAL Id: hal-02092056**

**<https://hal.science/hal-02092056>**

Submitted on 7 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.

Olivier Cousin  
CADIS/CNRS/EHESS  
Université Victor Segalen Bordeaux2

A. van Zanten (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

## *Chapitre 14*

### **Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire**

S'interroger sur les politiques et les effets établissements, c'est tout d'abord prendre la mesure des changements survenus dans le système éducatif français. L'établissement impose comme une évidence et comme un des lieux les plus pertinents pour comprendre l'école aujourd'hui. Pour ceux qui font l'école, des instances rectorales aux enseignants en passant par les élèves et leurs parents, il devient aussi un enjeu central, lieu de décision où s'élaborent les politiques éducatives et pédagogiques. Objet recherché, convoité ou fui, il symbolise la réussite ou l'échec. Ainsi, alors même que les zones d'ombres demeurent importantes, il existe une croyance collectivement partagée qui fait de l'établissement le cœur du système scolaire. Cette croyance marque à quel point l'école s'est transformée ces dernières années, puisqu'il y a encore peu de temps, avant les années quatre-vingt, l'établissement n'était pas l'objet d'une telle attention et restait largement méconnu.

Les raisons de ces changements sont multiples. Elles tiennent, pour ce qui nous concerne, autant à des changements propres à la recherche qu'à des transformations dans la politique de l'Education nationale et dans la gestion politique en général. Deux concepts peuvent résumer cette mutation : celui d'acteur dans le cadre de la recherche, qui suppose que les systèmes sont agis, de l'intérieur, par des agents et donc susceptibles d'être transformés ; celui d'autonomie dans le cadre de l'école, qui suppose qu'il existe des marges de manœuvres laissées à la disposition des établissements. Les changements propres à la

recherche et ceux spécifiques à l'école conduisent à poser au système éducatif de nouvelles questions, dont celles qui vont directement s'intéresser à l'établissement. On en recense au moins quatre. Existe-t-il un effet établissement ? Comment fonctionnent les établissements, et y a-t-il des éléments qui le rendent le plus efficace ? En quoi l'établissement résiste-t-il aux problèmes sociaux ? Enfin, quelle place l'établissement fait-il à la construction des individualités ? Chacune de ces questions renvoie à des travaux particuliers qui accordent une place et un statut spécifique à l'établissement scolaire.

### ***L'Ecole efficace***

Dans le cas français, les recherches dans le domaine de l'école efficace sont récentes et encore peu nombreuses, alors qu'elles abondent dans le monde anglo-saxon. Pour l'essentiel, elles concernent les collèges. La question de l'efficacité des établissements nécessite des études comparatives et fait appel à des analyses statistiques complexes. Surtout, elle sous-entend une comparaison entre des établissements semblables. Car, compte tenu du poids de l'origine sociale et de l'âge des élèves, et ces variables sont étroitement liées, dans les facteurs de prédictions de la réussite ou de l'échec, un établissement socialement défavorisé ne connaîtra pas la même réussite qu'un établissement socialement favorisé. Dans le cadre de l'analyse de l'école efficace, ces variables sont neutralisées, afin d'isoler la part qui revient à l'établissement selon la formule statistique " toutes choses égales par ailleurs ". On cherche donc à savoir si un élève donné réussirait partout et de la même manière si les établissements avaient les mêmes caractéristiques.

L'analyse porte sur deux aspects et peut être appréhendée à partir de deux critères. La première interrogation renvoie à l'efficacité elle-même : les établissements font-ils mieux réussir que d'autres leurs élèves ? La deuxième porte sur l'équité. Il s'agit de savoir si tous les élèves ont les mêmes chances de réussite, ou plus exactement si les écarts de réussite se réduisent entre les élèves compte tenu de leurs caractéristiques propres. L'efficacité et l'équité s'apprécient par rapport à l'orientation, on parle alors de la sélection des établissements, ou par rapport à l'apprentissage et à l'acquisition des connaissances, on parle alors de performance. Dans le cas des collèges, la sélection porte sur l'orientation en fin de 5ème [Duru-Bellat et Mingat, 1993], ou en fin de 3ème [Cousin, 1998]. La performance a été évaluée par rapport aux acquisitions cognitives en français et en mathématiques des collégiens [Grisay, 1997]. Un établissement est sélectif si, toutes choses égales par ailleurs, il fait moins passer ces élèves en 4ème ou en seconde. Ici, la sélection ne présage ni en bien ni en mal de l'avenir des élèves, et une faible sélectivité peut être en réalité une marque de laxisme. 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..., tests 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. Un établissement

peut faire progresser ces élèves et pratiquer une sélection sévère. Les deux approches se complètent plus qu'elles ne s'opposent, même si elles n'évaluent pas les établissements avec les mêmes indicateurs. Ce faisant, elles soulignent la complexité de l'évaluation.

Au regard de la question initiale, existe-t-il un effet établissement, les recherches apportent deux grands types de réponses. Tout d'abord, elles confirment le poids des variables individuelles. Montrant que, si le système scolaire français est plus ouvert et plus démocratique qu'il ne l'était dans les années soixante, la réussite reste encore fortement liée à l'origine sociale des élèves [Duru-Bellat et van-Zanten, 1999]. Ensuite, et compte tenu de la première observation, les analyses retiennent l'hypothèse d'un effet établissement, mais concluent à sa modestie ou à son aspect marginal. Ce qui signifie que la performance d'un élève ou son orientation peut varier sensiblement selon le collège fréquenté, d'une part, et que certains d'entre eux réduisent les inégalités initiales ou, en d'autres termes, se révèlent équitables, d'autre part [Cousin, 1998 ; Dubet et *al*, 1989, Duru-Bellat et Mingat, 1993, Grisay 1997, Meuret, 1994]. Alors qu'il n'existe pas d'effet école significatif en primaire [Bressoux, 1994]. L'effet établissement ne joue pas seulement sur les résultats des élèves, il existe aussi quand on s'interroge sur leur bien-être, sur le sentiment d'estime de soi ou sur la valorisation des élèves. Selon l'indicateur retenu, l'effet établissement est plus ou moins net, ce qui souligne à quel point les établissements sont différents [Grisay, 1997 ; Meuret et Marivain, 1997]. Cependant, l'établissement ne fait pas tout, et il existe aussi un effet classe souvent plus significatif.

### ***Politique et projet d'établissement***

L'interrogation sur le fonctionnement des établissements déborde la question de l'effet établissement et de nombreuses recherches l'abordent du point de vue de son organisation sans en évaluer ses effets. Dans le cadre des travaux sur l'école efficace, les études tentent de souligner les facteurs pertinents qui expliquent la différence entre les unités pédagogiques. Une liste, plus ou moins exhaustive, est dressée mettant en avant divers éléments. Ainsi, un environnement qui incite au travail, des attentes élevées et positives à l'égard des élèves, des évaluations fréquentes des élèves, un climat discipliné ou encore une évaluation régulière du travail des élèves sont autant d'éléments favorisant leur apprentissage [Duru-Bellat et van Zanten, 1999, p. 115]. Ces études, qui testent statistiquement la pertinence de chaque indicateur sur la réussite des élèves, concluent par ailleurs au très faible impact sur la performance des élèves d'un grand nombre d'indicateurs relevant de l'innovation pédagogique et de la mobilisation des acteurs [Grisay 1997]. L'effet établissement s'expliquerait beaucoup plus par une disposition générale des enseignants à l'égard des élèves que par une politique d'établissement.

Pour autant, l'interrogation sur les politiques d'établissement reste pertinente, car elle permet de mieux comprendre comment l'école fonctionne. L'établissement devient une

organisation dont on cherche à saisir les orientations et ses modes d'organisation. Cette question fait suite à la politique de l'Education nationale qui, depuis 1989, a modifié le statut des établissements en leur offrant une plus grande autonomie. Il s'agit alors de comprendre, dans une nouvelle configuration, comment les établissements s'emparent et s'approprient les directives ministérielles et comment ils s'organisent. En particulier, l'attention porte sur le rôle et la définition des actions de chacun des acteurs animant l'établissement, sur l'articulation entre les actions et leur cohérence, sur la définition des orientations et la capacité à les construire collectivement. La part de la subjectivité est ici beaucoup plus grande parce que les recherches s'appuient, d'une part, sur le discours des acteurs et sur le sens qu'ils donnent à la situation et, d'autre part, sur des méthodes qualitatives qui laissent une place importante à l'observation et à l'ethnographie.

Une des premières questions est de savoir si l'établissement existe [Derouet et Dutercq, 1997]. En effet, l'établissement reste une construction politique récente. Les programmes et le métier d'enseignant, par exemple, demeurent définis nationalement et indépendamment des unités pédagogiques. L'établissement peut être, en réalité, le résultat d'une agrégation d'actions individuelles indépendantes les unes des autres. Dans ce cas, sociologiquement il n'existe pas au sens où il n'y a pas de réalité collective, il n'est qu'une succession d'heures de cours [Ballion et *al*, 1991 ; Paty, 1981]. La réalité de l'établissement, au sens de son degré de cohésion symbolique, se révèle fragile. L'établissement reste un objet en construction. Car, si en théorie il dispose d'une autonomie relative, dans les faits, elle n'est pas toujours avérée. L'autonomie est à conquérir et demande aux acteurs du système scolaire, en particulier les enseignants, de changer leur pratique et de se lancer dans des nouveaux modes d'organisation. Or, les enquêtes conduites par l'inspection générale soulignent à quel point les établissements sont encore loin d'avoir pris la pleine mesure de cette nouvelle donne. En un peu moins de dix ans d'intervalle, ces rapports constatent même que la logique de projet d'établissement tend à s'épuiser [IGEAN, 1991, 1998]. Dans de nombreux cas, les établissements n'ont pas de véritable projet. Mais, comme il s'agit d'un acte officiel et obligatoire, ils se contentent de reconduire des actions, taxées de conformistes par l'Inspection générale, qui engagent peu les acteurs. Le rapport Dulot redoute même une extinction de la politique du projet [IGEAN, 1998].

La politique d'un établissement repose sur sa capacité à définir collectivement une orientation générale, c'est-à-dire finalement à redéfinir localement une politique éducative [Derouet, 1992]. Or, il n'existe pas une orientation, mais des orientations qui accordent la priorité à des objectifs différents selon le modèle auquel elles se réfèrent. La définition d'un " bien commun local " se révèle un exercice d'autant plus périlleux que les choix ne recourent plus les clivages traditionnels, comme les orientations politiques ou syndicales des acteurs. Elle est, en partie, commandée par la lecture que les acteurs font de la situation et de l'interprétation qu'ils en donnent. Ainsi, par exemple, dans de nombreuses ZEP la logique de la lutte contre l'échec scolaire tend à passer au second plan. A la place, des logiques sociales

émergent. Elles s'inscrivent dans le cadre de la politique de la ville, et cherchent à socialiser les élèves et parfois les parents à travers des actions comme le soutien scolaire ou le recours à des médiateurs [Bouveau et *al*, 1999 ; Glasman 1992].

La politique des établissements dépend donc de l'engagement et de la mobilisation des acteurs. Chaque unité pédagogique possède sa spécificité et opte pour des orientations particulières. L'organisation du travail, la définition du rôle de chacun, l'orientation de l'action et les articulations possibles entre les actions diffèrent selon les établissements. L'analyse qui en ressort montre qu'il n'existe pas de modèle, et aucun élément, *a priori*, ne semble prépondérant. Au contraire, il s'agit d'une combinaison aléatoire qui dans bien des cas repose sur le hasard. Le jeu des nominations et l'instabilité des équipes renforce le caractère hasardeux de la politique d'établissement, car le départ ou l'arrivée d'un nouveau membre menace sa pérennité. Par ailleurs, l'articulation des actions repose sur une redéfinition locale du rôle de chacun. Ce qui oblige les acteurs à sortir de leur rôle traditionnel. Il en va ainsi du chef d'établissement. Parfois présenté comme un manager [Ballion, 1992 ; Dubet et *al*, 1989 ; Paty, 1981], son rôle semble moins assuré, car il faut aussi tenir compte de la légitimité que les autres acteurs lui reconnaissent [Cousin, 1998]. Légitimité fragile quand on sait qu'aujourd'hui les enseignants représentent une minorité de ceux qui se présentent au concours. Les chefs d'établissement auront ainsi d'autant plus de mal à s'immiscer dans le domaine de la pédagogie qu'ils n'y ont aucune expérience.

Si incontestablement aujourd'hui les établissements font preuve d'un grand dynamisme et se lancent dans de nombreuses innovations, tant pédagogiques qu'éducatives, il n'en est pas moins vrai que le constat général conduit à penser que la logique qui domine est celle d'actions diverses et éclatées, et non pas celle d'un projet. L'idée qu'il y aurait une mobilisation spontanée et une volonté de mettre en commun ses savoirs faire pour ensemble construire localement l'école, à partir du moment où les établissements auraient une plus grande autonomie, ne s'est pas réalisée à quelques exceptions près. La politique d'établissement est un chantier encore en construction. De ce point de vue, la différence entre les établissements au regard de leur organisation et de leur politique est plus importante que celle observée quand on ne retient que leur efficacité. Peut-on établir un lien entre mobilisation et efficacité ? Statistiquement, il n'y a pas de relation causale. Néanmoins, les établissements qui présentent une forte cohérence et un degré de mobilisation élevé se révèlent souvent moins sélectifs et plus équitables, en particulier parce que les acteurs ont une vision plus positive des élèves et de leur métier [Cousin, 1998 ; Dubet et *al* 1989]. La mobilisation autour d'une politique d'établissement permettrait donc de mettre les acteurs dans de meilleures dispositions à l'égard des élèves. Le lien entre efficacité et politique d'établissement serait donc indirect.

### ***L'établissement face à son environnement***

Longtemps l'école, comme institution, et les établissements, comme lieux

d'enseignement, ont été pensés comme des espaces à part, à l'abri des tumultes de la société. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Espaces ouverts sur leur environnement, les établissements accueillent des jeunes venant d'horizons différents. A bien des égards, l'école reflète sa société, et les problèmes qui s'y posent existent aussi à et dans l'école. C'est pourquoi, les problèmes sociaux qui défient aujourd'hui la société française, la pauvreté, la précarité, la violence, le racisme..., touche aussi l'école qui doit y faire face et trouver des remèdes. Et, comme pour les problèmes de l'échec scolaire, l'idée dominante suggère que les problèmes seront d'autant mieux diagnostiqués et résolus qu'ils seront pris en charge au niveau local.

Dans le domaine des problèmes sociaux et de leurs prises en charge, il est aussi possible de parler d'effet établissement, dans la mesure où, selon les lieux, ces problèmes ne se posent pas et ne sont pas traités de la même manière. Trois types de problèmes, différents en nature et quant à leurs enjeux, permettent de comprendre les défis qu'ils doivent relever. Nous n'en observerons que les aspects qui intéressent les établissements<sup>1</sup>. Le premier concerne le lien entre l'école et la libéralisation des échanges et du marché. En théorie, l'école n'est pas un marché. Les élèves sont soumis à une sectorisation qui limite très fortement la possibilité de choisir son établissement. Dans l'ensemble, les acteurs du système scolaire sont hostiles à l'idée d'un marché scolaire ouvert, où parents et élèves pourraient choisir leur établissement. Enfin, dans leur très grande majorité les parents n'exercent pas de pression pour l'abrogation de la sectorisation et il n'existe pas de véritable offre politique allant dans ce sens [Ballion, 1992]. Pourtant, les établissements se représentent l'environnement comme un marché et les parents comme des consommateurs qu'il s'agit de séduire et de sélectionner. A travers la politique des projets d'établissement se développe une logique de "marketing", où les établissements ont le souci de faire leur publicité. Les établissements prennent soin de diffuser des plaquettes afin de se faire connaître, proposent des options rares ou des regroupements spécifiques d'élèves pour attirer et sélectionner leur public [Payet, 1995 ; Ball, van Zanten, 1998]. Sans présager de l'impact de telles pratiques, il suffit de noter ici à quel point les établissements participent d'un mouvement de libéralisation du système scolaire. Ils ne font pas que subir une pression, ils l'anticipent parfois.

Le deuxième aspect des relations entre établissements et problèmes sociaux concerne les questions de violence. Le plus souvent, le système scolaire présente la violence comme un phénomène extérieur qui envahit les établissements. Les enquêtes le contredisent [Debarbieux, 1996]. La violence est aussi une production du système scolaire et les établissements, selon leur mode d'organisation, accentuent ou, au contraire, atténuent la violence scolaire. Car une partie de la violence s'origine dans les rapports pédagogiques. Elle traduit aussi la manifestation du mépris que ressentent certains élèves quand ils ont le sentiment d'être définis uniquement par leur statut scolaire, quand l'échec envahit complètement l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. La violence est une coproduction scolaire

---

<sup>1</sup>. Sachant que chacun d'entre eux fait l'objet d'un chapitre spécifique dans cet ouvrage.

et, en ce sens, il existe une forte corrélation entre le taux d'échec scolaire et l'incivilité ou la violence [Duru-Bellat et van Zanten, 1999]. La violence reflète aussi l'état des relations sociales dans les établissements. L'organisation de l'établissement, à travers la cohérence de ses projets et de ses actions, permet de pallier ou d'accroître la violence. Les établissements qui abritent des conflits ou qui sombrent dans l'anomie, tant l'éclatement est important, connaissent une violence endémique [Debarbieux, 1996].

Le troisième aspect peut-être illustré par les questions touchant à l'immigration. Si l'école, dans son approche générale et son mode de sélection des élèves, n'est pas discriminante à l'égard des enfants issus de l'immigration, localement, au niveau des établissements, des logiques de ségrégation apparaissent. Elles se jouent d'abord à travers la construction des classes. Les classes de niveaux, les options rares ou spécifiques, tel que l'arabe ou le portugais, les classes à projet (presse vs sport) etc., sont autant de pratiques qui induisent une ségrégation, puisque qu'elles excluent une partie des élèves et les regroupent au sein d'un même ensemble [Payet, 1995]. Dans certains établissements de banlieue, la question de l'immigration devient un problème en tant que tel, et des politiques visant à assurer leur intégration se mettent en place. C'est le cas avec le recours croissant aux médiateurs, souvent eux-mêmes issus de l'immigration, qui du fait même de leur origine seraient mieux à même d'accompagner les jeunes et de les aider à devenir des élèves. Ce faisant, les établissements enferment souvent ces élèves dans des catégories dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas nécessairement, puisqu'ils ne sont plus définis que par leur origine ethnique. Ainsi, on assiste à une ethnicisation des rapports sociaux [Bouveau et al 1999].

Les trois cas évoqués ici montrent comment les établissements tentent de gérer des problèmes qu'ils contribuent eux-mêmes à produire. Dans bien des cas, les logiques qui se mettent en place échappent aux acteurs. Il n'y a pas volonté de produire de la ségrégation et encore moins de favoriser l'éclosion de la violence. Pourtant, ces logiques varient selon les établissements. Surtout, ces cas montrent la diversité des problèmes que doit résoudre aujourd'hui les établissements et leur impuissance dans la mesure où ils n'y sont pas préparés. En pensant essentiellement subir des situations et en se vivant comme une institution plus moins agressée par son environnement, l'école n'a pas pleinement conscience de ce qu'elle induit à travers ses actions, qui relèvent dans bien des cas d'un bricolage plus ou moins bien assumé.

### ***La place faite aux individus***

La mission de l'école ne se réduit à sa seule fonction de transmission de savoirs et de sélection des élèves en fonction de leur mérite. Elle " fabrique " aussi des individus et, dans le cas français, des citoyens. Elle s'adresse donc autant à des élèves qu'à des personnes. Or, cette articulation pose souvent des problèmes tant les logiques proprement scolaires peuvent entrer en tension avec les logiques d'individuation [Dubet et Martuccelli, 1996]. Car le propre de la



socialisation dans les sociétés contemporaines est de résulter plus d'un travail de l'acteur, qui doit articuler différentes logiques d'action, que de l'institution elle-même qui s'impose aux individus. La socialisation devient une expérience. Dans le cadre scolaire, l'élève doit s'intégrer à un système et entrer dans une logique de classement qui le différencie des autres en fonction de sa réussite. Il s'insère dans la communauté juvénile qui valorise au contraire le conformisme de groupe. Il doit enfin se construire comme sujet, être lui-même et s'affirmer comme une personne. Dans cette optique, l'établissement n'a pas été directement au cœur des recherches, néanmoins l'expérience varie selon le type d'établissement du fait de son recrutement et de sa structure pédagogique.

Dans les collèges et les lycées au recrutement social favorisé, l'expérience scolaire est faiblement éclatée. Les élèves ont un rapport aux études essentiellement instrumental. Ils privilégient l'utilité au détriment de l'intérêt, et certains se comportent comme des consommateurs réalisant des coûts afin d'assurer leur avenir [Charlot et al, 1992, Dubet 1991]. Ces établissements ne connaissent en général pas de troubles particuliers et exercent un faible contrôle sur les élèves. Une sociabilité juvénile s'y développe sans que la culture adolescente se heurte à la culture scolaire. L'autonomie et la liberté laissée, plus que données, aux élèves peuvent être dans ce cas perçues comme une compensation à la pression scolaire. Les élèves jouent le jeu car ils espèrent que leur investissement d'aujourd'hui sera payant demain. 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 vis-à-vis de la communauté juvénile. Pour sauver la face, certains d'entre eux se réfugient dans des conduites stéréotypées, renforçant leur marginalité.

Dans les collèges et les lycées populaires, 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 et parfois injuste. Dans ce contexte, les élèves les plus faibles ont le sentiment de n'être plus définis que par leur échec, de mauvais élèves, ils deviennent aussi de mauvais sujets. Certains d'entre eux choisissent alors 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. A la civilité préconisée par l'univers scolaire, ils opposent l'usage de la force. Ils se donnent des allures de rebelles. 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.

Les établissements, en tant qu'organisation, peuvent en partie atténuer ces tensions quand ils réussissent à mettre en place des structures valorisantes pour les adolescents. C'est-à-dire quand ils font aussi de la place à la part non-scolaire de l'élève. Néanmoins, les actions qui permettent aux élèves de prendre des responsabilités dans les établissements et d'exercer

un contre-pouvoir suscitent une faible adhésion. Les élèves préfèrent se protéger du système scolaire que de s'y investir. L'établissement, comme lieu de vie et d'apprentissage, reste à construire.

\* \* \*

Efficacité, prise en charge des problèmes sociaux et des adolescents, définition des objectifs de l'école..., autant d'éléments qui sont désormais sous la responsabilité directe des établissements. En effet, ils ne bénéficient pas seulement de marges de manœuvre plus importantes, ils doivent traiter et résoudre des problèmes et des questions qui auparavant ne leur incombaient pas directement. Surtout, les établissements ont le sentiment d'être seuls face à ces problèmes, ils ne peuvent compter que sur eux mêmes. Or, s'il existe de nombreux exemples de réussite, force est de constater que les établissements peinent à remplir ces multiples missions et qu'ils n'y sont guère préparés. La tâche est d'autant plus difficile qu'elle semble sans limites. La difficulté peut s'évaluer à l'aune de la crise de recrutement des chefs d'établissements. Ce n'est certainement pas un hasard si, malgré la revalorisation de la fonction et sa professionnalisation, elle connaît un déficit important dans le nombre de candidats qui se présentent au concours.

Sans faire de l'établissement la clé de tous les problèmes, pour qu'il relève ces défis, il semble que deux conditions au moins doivent être remplies. Tout d'abord, la formation des acteurs, du chef d'établissement aux enseignants en passant par le personnel éducatif (CPE, documentaliste...). L'établissement doit devenir une réalité et un souci, il doit être un lieu dont les acteurs se sentent responsable et redevable. Pour ce faire, il faut aussi que l'établissement deviennent un véritable lieu d'échange et de discussion, où les enjeux et les objectifs sont débattus collectivement. Cependant, l'investissement a un coût. Il suppose de s'exposer aux regards des autres, et rien n'indique que les acteurs, dans l'immédiat, aient intérêt à s'y investir, en particulier les enseignants. Ensuite, il faut que le système scolaire, via les instances rectORAles et départementales, exerce un véritable contrôle afin d'encadrer et de soutenir les établissements dans leurs démarches. Ces instances ne jouent pas leur rôle. C'est manifeste dans le cadre des projets d'établissement, quasi automatiquement validés même quand leurs contenus est pauvre, ou quand certains se lancent dans des initiatives contraires aux directives ministérielles, ou encore quand ils prolongent des actions dont tout montre qu'elles ont des effets pervers. Or, tout se passe comme si le système scolaire français était passé d'un modèle hyper centralisé, où la marge des acteurs est présentée et vécue comme extrêmement faible en dehors de la classe, à un système émiété, où les établissements se doivent de réinventer localement l'école et se trouvent seuls face à leurs propres décisions.

## Bibliographie

- Ball S.J. et Van Zanten A. (1998), “ Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique ”, *Eduation et sociétés*, 1, p. 47-71.
- Ballion R., Bayart D. et Mayer P. (1991), “ Le fonctionnement des lycées : étude de cas ”, *Les Dossiers de l'éducation et formation*, n° 10.
- Ballion R. (1992), *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée*, Hatier, Paris.
- Bouveau P., Cousin O. et Favre-Perroton J. (1999), *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, ESF, Paris.
- Bressoux P. (1994), “ Les recherches sur les effets-école et sur les effets-maître ”, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J -Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris.
- Cousin O. (1998a), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Paris.
- Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, ESF, Paris.
- Derouet J -L. (1992), *Ecole et justice*, Métailié, Paris.
- Derouet J -L. et Dutercq Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, ESF, Paris.
- Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Le Seuil, Paris.
- Dubet F., Cousin O. et Guillemet J -P. (1989), “ Mobilisation des établissements et performances scolaires ”, *Revue française de sociologie*, XXX, p. 235-256.
- Dubet F. et Martuccelli D. (1996), *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, A. Colin, Paris.
- Glasman D. (1992), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, Paris.
- Grisay A. (1997), “ L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ”, *Les Dossiers de l'éducation et formation*, n° 88
- IGAEN (Rapport A. Dulot), (1998), *Regards sur le collège*, Ministère de l'éducation nationale.
- Meuret D. (1994), “ L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges ”, *Revue française de pédagogie*, 109, p. 41-64.
- Meuret. D. (ed.), (1999), *La justice du système éducatif*, de Boeck, Bruxelles.
- Meuret D. et Marivain T. (1997), “ Inégalités de bien-être au collège ”, *Les Dossiers de l'éducation et formation*, n° 89.
- Paty D. (1981), *Douze collèges en France*, La documentation française, Paris.

Payet J -P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens-Klincksieck, Paris.

*Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*, (1991), La documentation française, Paris.