



HAL
open science

DE L'INSTITUTION A L'ETABLISSEMENT. LE CAS DES COLLEGES DE BANLIEUE

Olivier Cousin

► **To cite this version:**

Olivier Cousin. DE L'INSTITUTION A L'ETABLISSEMENT. LE CAS DES COLLEGES DE BANLIEUE. L'Orientation scolaire et professionnelle, 1998, 27 (2), pp.303-325. halshs-00008128

HAL Id: halshs-00008128

<https://shs.hal.science/halshs-00008128>

Submitted on 24 Jan 2006

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.

DE L'INSTITUTION A L'ETABLISSEMENT. LE CAS DES COLLEGES DE BANLIEUE *

Olivier Cousin

Chargé de recherche au CNRS, rattaché au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologique), laboratoire fondé par Alain Touraine et dirigé par Michel Wieviorka. Depuis 1986 je travaille avec François Dubet, professeur de sociologie à l'université de bordeaux II, sur l'école. Les premières recherches nous ont conduits à réfléchir sur l'efficacité des établissements, puis, par la suite, sur l'établissement comme lieu de socialisation des élèves.

Résumé de l'article.

La violence et la déviance sont-elles des phénomènes inéluctables dans les établissements de banlieue? Spontanément, les difficultés des collèges de banlieue sont expliquées à partir de la dégradation de l'environnement social et familial des élèves. La comparaison de deux collèges populaires de banlieue permet d'aborder la question sous un autre angle. Les problèmes que rencontrent ces établissements tiennent aussi à l'affaiblissement de l'institution scolaire. En effet, les collèges doivent gérer seuls, et souvent au coup par coup, leurs problèmes, et les enseignants n'ont plus de points de repères autres que leur bonne conscience et leur savoir faire. Ne pouvant proposer aux élèves un cadre général et intégrateur, autre qu'un règlement, les collèges ne réussissent pas à s'opposer aux conduites déviantes et leurs actions ne font plus sens en dehors du cadre scolaire. Ces remarques s'appliquent en particulier aux collèges de banlieue, mais c'est l'Ecole dans son ensemble qui se trouve confronté à cette situation.

mots clés.

Etablissement, Collège populaire, Banlieue, Institution, Organisation collective, Déviance, Violence, Politique d'établissement.

*. Cet article s'appuie sur trois enquêtes différentes : Un travail comparatif entre douze collèges sur la notion d'effet établissement dans le cadre de ma thèse de doctorat, l'enquête sur l'expérience scolaire, sous la direction de F. Dubet et une étude d'un collège de la banlieue Parisienne dans le cadre d'un projet de recherche européen.

Title : From the institution to the educational establishment. The case of the inner city schools

Abstract.

Are violent and delinquency behaviours phenomena inescapably linked with suburban schools? The difficulties experienced by suburban establishments are spontaneously believed to originate in the students' social and family decaying environment. A comparison between two inner city schools enables a new approach to the subject. The problems these establishments have to cope with are also to be ascribed to educational system growing weaker. As a matter of fact, should a problem arise, the school have to settle it on their own and the only landmarks of teachers are their conscience and ability. Unable to offer the students general and integrating surroundings -apart from regulations- the schools fail to contend with deviant behaviours and thier actions have no meaning beyond the school premises. If these observations more particulary apply to suburban, yet the Institution as a whole is faced the situation.

Key words.

Educational establishment, Inner city school, Suburbs, Institution, Collective organization, Delinquency behaviour, Violence, School policy.

Régulièrement les établissements de banlieue défraient la chronique et ils sont l'objet d'intenses débats à travers la presse entre les partisans d'un retour à un ordre républicain affirmant la primauté des savoirs académiques et universels, et les partisans de l'ouverture de l'Ecole et d'une rénovation de la pédagogie. Les uns comme les autres somment l'Ecole de se ressaisir, de réagir ou de se réformer. En interpellant l'Ecole, chacun pense s'adresser à une institution clairement définie ayant une unité incontestable. Or, il n'est pas sûr que chacun parle de la même chose, ni même qu'il la définisse de la même manière. Derrière ce terme, se cache des réalités très différentes. L'Ecole désigne au moins trois niveaux distincts. Le plus souvent, il s'agit de l'institution scolaire qui englobe l'organisation scolaire, les programmes et le personnel enseignant et éducatif. C'est ce que l'on nomme habituellement en France, l'Education nationale. D'autres fois, il s'agit d'une réalité plus empirique : l'établissement scolaire. Enfin, il peut s'agir aussi du niveau élémentaire, mais l'école primaire est plus rarement concernée par ces polémiques.

Si les débats parlent toujours de l'Ecole au singulier c'est parce que le système

éducatif français se pense encore comme une institution fortement centralisée et uniformisée. De ce point de vue, chacun fait comme si en parlant de l'Ecole il se référait à un concept abstrait, l'Instruction publique ou l'Education nationale, et non pas à une réalité empirique, les établissements de banlieue et plus particulièrement les collèges de ZEP. Mais cette confusion est peut-être moins illusoire qu'il n'y paraît. Bien que les collèges de banlieue soient par bien des aspects exceptionnels, ils peuvent être considérés comme des miroirs grossissant d'une forme de réalité vécue aujourd'hui par la grande majorité des établissements scolaires et plus particulièrement les collèges. La banlieue est en effet l'incarnation parfaite de la fin du modèle français de la laïcité qui reposait, entre autre, sur une distance entre la société et l'Ecole. Depuis le début des années soixante-dix ce principe ne tient plus, la laïcité s'est laissé envahir par une culture de masse. Les *looks* et la culture juvénile pénètrent les établissements scolaires sans que le système scolaire les organise. Cela est vrai des collèges de banlieue comme de tous les établissements en France.

S'attarder sur les collèges de banlieue, c'est en réalité partir d'un double principe. D'une part, se demander quel est le niveau pertinent d'analyse du système scolaire pour comprendre aujourd'hui les défis que doivent relever les enseignants face à l'échec scolaire et à la violence. Nous faisons ici l'hypothèse que l'établissement scolaire incarne le mieux ce niveau, depuis les lois de la décentralisation et l'introduction de la notion de projet d'établissement. D'autre part, c'est d'essayer d'engager une réflexion sur l'idée d'institution. Nous faisons là l'hypothèse que les problèmes que rencontre aujourd'hui le système éducatif viennent en partie de l'affaiblissement de la notion d'institution. Les collèges de banlieue illustrent parfaitement ces deux principes, mais ils n'en ont pas l'exclusivité. Ils représentent simplement un état «pur», un peu comme on le dirait des conditions d'une expérience chimique, car ils concentrent tous les problèmes à un niveau particulièrement élevé.

De l'institution à l'établissement

L'Ecole est une institution au sens fort du terme, au même titre que la famille et l'Eglise, car elle prétend former des corps et des esprits afin de faire vivre ensemble des individus. Elle joue un rôle de première importance dans la construction et la consolidation de la société et, dans le cas français, de la Nation. De ce point de vue, la sociologie de l'éducation, telle que Durkheim la pense, s'intéresse moins au système

scolaire qu'à la nature de la civilisation que l'Ecole transmet et à «l'outillage employé».¹ Chez Durkheim, la mission essentielle de l'éducation est de garantir un principe d'homogénéité entre les membres d'une même société afin de la conforter. Il définit alors l'éducation comme devant «perpétuer et renforcer cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective».²

L'Ecole comme institution assume trois fonctions indissociables qui se font échos et s'enrichissent mutuellement. Elle répond à une vocation d'intégration des individus au sein de la société et entre les générations afin d'assurer la cohésion sociale. Elle doit aussi transmettre des savoirs qui s'appuient sur une culture universelle, dans un souci d'égalitarisme et de méritocratie. Enfin, l'Ecole a pour vocation de former et de laisser s'épanouir des individualités grâce au développement moral et psychique des élèves. Ce modèle de l'Ecole repose sur la croyance infaillible dans l'idée de progrès et de la raison. Dans l'imaginaire collectif de la société Française, l'Ecole républicaine et laïque est l'incarnation parfaite de ce modèle.³ Mais l'Ecole n'est pas uniquement une institution parce qu'elle assure l'intégration et la socialisation des individus. Elle l'est aussi du point de vue des acteurs qui l'animent et plus particulièrement des enseignants. L'Ecole comme institution est ce qui donne du sens à l'activité pédagogique et ce qui légitime l'action des enseignants. En effet, la légitimité des enseignants ne tient pas seulement à leurs savoirs universitaires et à leurs compétences pédagogiques. Ils occupèrent un rôle central dans la construction de la France moderne et industrielle en portant le projet de la modernisation, en offrant un cadre intégrateur s'appuyant sur un principe général, en articulant laïcité et progrès. Les hussards de la république, ces instituteurs de la III^e et IV^e République en sont l'illustration exemplaire.⁴ Les instituteurs étaient respectés et craints pour leurs savoirs et leur fonction. Bien que souvent opposés au curé, ils jouaient un rôle semblable parce qu'ils incarnaient une puissance morale.⁵

Cette image de l'Ecole sur laquelle les enseignants s'appuient est à la fois une

1. E. Durkheim, 1985, *Education et sociologie* (1922), Paris, PUF, 5^{ème} éd.

2. *Ibidem*, p. 50

3. Pour une présentation théorique et critique de ces fonctions, F. Dubet, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Editions du Seuil., F. Dubet, D. Martuccelli, 1996, *A l'école*, Paris, Editions du Seuil.

4. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, 1992, *Les collèges du peuple*, Paris, INRP-CNRS-ENS, C. Nicolet, 1982, *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, A. Prost, 1967, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, J. et M. Ozouf, 1992, *La république des instituteurs*, Paris, EHESS, Gallimard, Editions du Seuil.,

5. Durkheim, à propos de la mission de l'instituteur, n'hésite pas à parler de «la foi» et il le compare à un prêtre laïc. E. Durkheim, *op. cit.* Par ailleurs, les romans populaires ont souvent mis en avant cet aspect de l'instituteur mélange d'intellectuel et de conscience morale, en particulier Pagnol.

réalité historique et sur un mythe. De nos jours, la réalité est bien différente et les instituteurs, pas plus que les enseignants du secondaire, ne s'identifient à des «prêtres laïcs». Ils ne représentent plus une puissance morale, non pas parce qu'ils refusent d'endosser cette figure ⁶ mais parce que l'Ecole n'est plus une institution au sens où nous l'avons défini, à cause de la conjonction de trois phénomènes qui se télescopent et la déstabilisent. La première raison tient à la remise en cause du principe de méritocratie et de neutralité sociale de l'Ecole. La sociologie, à partir des années soixante, a montré à plusieurs reprises les mécanismes engendrant les inégalités devant l'enseignement. Quels que soient les points de vue théoriques adoptés, ces travaux ont mis en avant le caractère sélectif de l'Ecole.⁷ Une des conséquences de la sociologie critique est d'avoir rompu l'unité de l'institution scolaire. Il n'y a plus de modèle de référence, de principe général et fédérateur. Au contraire plusieurs modèles émergent et se concurrencent.⁸

La deuxième raison tient au phénomène de massification. L'Ecole, par le biais de l'entrecroisement entre une offre éducative et une demande sans cesse croissante, s'ouvre au plus grand nombre.⁹ Le collège unique, instauré au milieu des années soixante-dix, a conduit peu à peu à ce que la totalité, ou presque, des enfants scolarisés au primaire entre au collège, puis quelques années après au lycée.¹⁰ La massification des effectifs engendre au moins deux phénomènes. D'une part, le profil des élèves se diversifie et ils arrivent au collège avec des niveaux très hétérogènes et des aspirations très différentes. Les enseignants doivent alors gérer une hétérogénéité croissante à laquelle ils ne sont pas spécifiquement formés. D'autre part, avec la massification des effectifs le nombre et la diversité des filières s'accroît. Par exemple, au début des années

⁶. Ce qui vaut pour les enseignants, est aussi vrai pour d'autres professions comme les médecins, les notaires ou les avocats. La figure du notable a disparu.

⁷. C. Baudelot, R. Establet, 1971, *L'Ecole capitaliste en France*, Paris, Maspéro. R. Boudon, 1973, *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1970, *La reproduction*, Paris, Ed de minuit, Et pour une présentation plus générale des problématiques concernant les thèses sur la sélection à l'école, M. Duru-Bellat, A. Henriot-van Zanten, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.

⁸. J.-L. Derouet, 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances au compromis locaux*, Paris, Metailié. J.-L. Derouet, s'inspirant des travaux de L. Boltanski et de L. Thévenot, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, présente trois grands modèles de justice auxquels les acteurs du système scolaire se réfèrent afin de reconstruire de l'unité : le modèle d'intérêt général (très proche du modèle républicain) ; le modèle communautaire (qui cherche à laisser une plus grande place aux élèves) ; et le modèle industriel (qui s'appuie sur des critères d'efficacité).

⁹. A. Prost, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF. 1992, *Education, société et politique*, Paris, Editions du Seuil.

¹⁰. «Entre 1945 et 1963, les effectifs des collèges et des cours complémentaires sont multipliés par 5, ceux des lycées par 3 et ceux de l'enseignement supérieur par 2,5», F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.* Si jusqu'au début des années 80, moins de 30% d'une classe d'âge passe le baccalauréat, ce taux est proche de 60% en 1995.

1990, il existait plus de 60 baccalauréats différents, dont 28 pour l'enseignement général et technique et 32 pour le baccalauréat professionnel. La massification génère donc une diversification du public qui s'éloigne de plus en plus de l'image de l'Héritier et qui tente de conjuguer son attrait pour une culture de masse avec les exigences de la culture savante transmise à l'École. Elle signifie aussi un éclatement du système scolaire qui, face à la différenciation des filières, gère un corps professoral lui aussi hétérogène.¹¹

Enfin, la troisième raison tient aux changements structurels et politiques que la France connaît depuis le début des années quatre-vingts. La loi de décentralisation de 1982 affecte directement l'École et modifie profondément le statut des établissements scolaires. Les écoles primaires passent sous la responsabilité des communes pour le choix d'implantation et l'entretien des locaux, les collèges dépendent des départements et les lycées des régions. Mais c'est surtout dans l'organisation même du système scolaire que les changements les plus importants interviennent. A la suite d'un long processus, qui remonte pour l'essentiel aux réflexions engagées lors du colloque d'Amiens en 1968¹² et qui trouveront leur aboutissement en 1982 puis en 1989,¹³ les établissements scolaires changent de statut et deviennent partiellement autonomes. La notion de projet d'établissement en constitue le cœur.¹⁴ Elle signifie, qu'au-delà des programmes et de la gestion de la carrière du personnel éducatif, l'État laisse aux établissements une grande marge de manœuvre. Les établissements se diversifient par la présence ou l'absence d'une politique éducative et/ou pédagogique. Le chef d'établissement devient un personnage central parce qu'il dirige le conseil d'administration et parce qu'il est l'interlocuteur privilégié des instances académiques et politiques locales. Une des conséquences de ce changement est l'éclatement du système. Les établissements se démarquent, et une véritable concurrence s'instaure. Par ailleurs, les classes moyennes tentent par divers moyens de choisir leur établissement, cherchant

11. Par exemple, depuis la création des Instituts de Formation des Maîtres (IUFM), dans les écoles primaires des instituteurs recrutés au niveau du baccalauréat et formés dans les Ecoles Normales côtoient des professeurs des écoles recrutés au niveau de la licence et formés dans les IUFM. Dans les collèges, les PEGC qui enseignent souvent deux disciplines côtoient des Maîtres Auxiliaires, des certifiés ou des agrégés. Selon leur âge, ils n'ont pas le même niveau de formation ni le même parcours professionnel. Certains ont commencé dans les écoles primaires, d'autres ont connu l'école avant la réforme Haby, voire même la non-mixité. Cf. L. Demailly, 1991, *Le collège : crise, mythe et métiers*, Lille, PUL, H. Hamon, P. Rotman, 1984, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil.

12. AEERS, 1969, «Pour une école nouvelle», *Acte du colloque national, Amiens 1968*, Dunod.

13. La notion de projet d'établissement apparaît en 1982 sous la responsabilité du Ministère d'Alain Savary, elle deviendra une obligation en 1989, loi d'orientation du 10 juillet 1989, sous la responsabilité du Ministère de Lionel Jospin. En 1985, la loi transforme le statut juridique des établissements, ils deviennent des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Les conseils d'administration accueillent des représentants des personnels, des élèves, des parents, des élus ainsi que des personnalités extérieures. L'établissement devient ainsi une véritable cité politique.

14. Pour une présentation de l'histoire et des conséquences du projet d'établissement, cf. J.-P. Obin, 1993, *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.

ainsi à échapper à la rigidité de la carte scolaire.¹⁵ On parle alors d'établissements ghetto et d'écoles efficaces.¹⁶

A la suite de ces changements, il n'est plus possible de parler de l'École au singulier. Il faut parler des écoles et plus exactement des établissements qui deviennent des centres d'expérimentation et offrent des choix éducatifs et pédagogiques différents selon la composition du corps enseignant, leur recrutement social, leur implantation géographique et le marché scolaire. Dans les quartiers socialement défavorisés, des règles spécifiques s'appliquent avec la politique des ZEP, les établissements cherchent à s'ouvrir en harmonisant leur pratique avec les politiques de la ville.¹⁷ Alors qu'au cœur des grandes villes, les établissements essayent de se constituer comme des «pôles d'excellence». Entre ces deux extrêmes, il existe une grande diversité des types d'établissement. L'éclatement de la forme scolaire n'entérine pas seulement une diversité de performance entre les établissements, elle signifie pour les acteurs du système scolaire la nécessité de reconstruire localement du sens à leur activité pédagogique et éducative. Les enseignants vivent de manière très concrète la disparition de l'institution. Ils ne travaillent plus au nom de la consolidation d'une Nation. Ils ne sont plus les hérauts du progrès et de la rationalité. Ils ne parlent plus au nom de la République. Au contraire, ils sont confrontés à des individus aux demandes contradictoires. Pour y répondre, ils tentent, en bricolant souvent, diverses expériences. Elles s'avèrent parfois efficaces mais elles sont toujours insatisfaisantes car elles ne sont que des ajustements partiels guidés par une rationalité limitée.¹⁸ Car si l'établissement est devenu une organisation, il ne parvient pas à être une institution.¹⁹

15. R. Ballion, 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris Stock.

16. Cf. R. Ballion, 1991, *La bonne école*, Paris, Hatier, M. Duru, A. Mingat, 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF, O. Cousin, 1993, «L'effet établissement construction d'une problématique», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, 1994, *L'effet établissement. Etude comparée 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, A. Grisay, 1990, «Des indicateurs d'efficacité pour les établissements», *Education et formations*, n°22, MEN.

17. Pour une analyse critique des liens entre la politique des ZEP et les politiques de la ville, cf. A. Henriot-van Zanten, 1990, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones prioritaires*, PUL, Lyon. A. Henriot-van Zanten et al, 1994, *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan. M. Wieviorka (éd.), 1993, *L'école et la ville*, CADIS-EHESS.

18. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

19. L'établissement n'est pas une organisation au sens défini par M. Crozier et E. Friedberg. Il correspond en réalité à une «bureaucratie professionnelle» telle que H. Mintzberg l'a défini. C'est à dire, à une organisation qui fonctionne sur le mode de la standardisation des qualifications professionnelles mais qui ne maîtrise que partiellement les procédures et les résultats. Cf. M. Crozier et E. Friedberg, 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil. H. Mintzberg, 1982, *Structures et dynamiques des organisations*, Paris, Economica. Pour une discussion du modèle de H. Mintzberg, R. Ballion et al, 1991, «Le fonctionnement des lycées», *Education et formations*, Dossiers n°10. J.-P. Obin, *op. cit.*

Des collèges de banlieue

L'étude de cas portant sur deux collèges de banlieue permet d'illustrer ce propos. Le choix des collèges n'est pas fortuit. Ils sont aujourd'hui au cœur de toutes les préoccupations et concentrent un grand nombre de problèmes. Ils représentent le point critique du système car ils sont le prolongement de l'école primaire, à ce titre ils doivent assurer la transmission des apprentissages de base, ils sont le lieu où se décident les grandes orientations et ils sont tenus d'exercer une fonction éducative. Or ces fonctions semblent parfois impossibles à lier. Le collège est aussi le moment où les problèmes de l'adolescence se posent avec le plus d'acuité. Par ailleurs, c'est aussi le lieu où l'hétérogénéité des acteurs est la plus importante, et les enseignants remplissent un rôle de généraliste tout en essayant de défendre une position de spécialiste.²⁰

Bien que le collège de la Cité se démarque du collège du Marais, il est possible de les comparer car les problèmes qu'ils doivent surmonter sont de même nature. Entre les deux établissements, la différence tient à une question de degré, mais du point de vue des acteurs les problèmes sont similaires.

L'un comme l'autre sont au cœur d'une cité qui domine l'établissement. Les élèves proviennent quasi exclusivement des grands ensembles qui ceignent les deux collèges et ils sortent des mêmes écoles primaires. La proximité entre la cité et les établissements scolaires renforce le cloisonnement des quartiers que les élèves ne quittent guère. La frontière entre l'institution scolaire et la cité est mince, et les deux établissements luttent afin de marquer les territoires et d'imposer un code de conduite qui ne soit pas celui de la cité, assimilé à la loi du plus fort. Enfin, les deux collèges se caractérisent par la très grande faiblesse du niveau scolaire des élèves.

Le collège du Marais est un petit établissement (moins de 400 élèves) implanté à la périphérie de la ville de Bordeaux.²¹ Le Marais, à l'image du quartier, a mauvaise réputation. Il accueille principalement des enfants issus des milieux défavorisés dont une grande partie est au chômage, et les enfants de nationalité étrangère représentent le quart de la population.²² L'entrée en ZEP en 1984 et la présence d'une SES et des

²⁰. En revanche l'école primaire offre encore une grande cohérence et elle garde tous les aspects d'une institution. Au lycée, les problèmes sont d'une autre nature ne serait-ce que parce qu'ils connaissent une relative spécialisation en fonction du type d'enseignement qu'ils proposent. Cf. F. Dubet, 1991, *Les lycéens*, Paris, Editions du Seuil. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

²¹. Pour une présentation du collège du Marais, Cf. O. Cousin, 1994, *op. cit.* F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*, en particulier le chapitre 6. Dans cet ouvrage, le collège se nomme «le collège de Garonne».

²². Toutes les données concernant la Marais portent sur la période 1990-1994. En 1990, les enfants

classes de 4^{ème} et de 3^{ème} technologique ne font que renforcer l'image d'un établissement «poubelle». Entre 1990 et 1993, les effectifs du collège ont diminué de 14% et si l'on tient compte des classes de technologie, la baisse est encore plus brutale : - 33,5%. A ce propos les enseignants parlent d'une «fuite des cerveaux» vers le collège voisin qui, lui, a refusé l'entrée en ZEP. Le Marais vit avec les pires rumeurs et reste traumatisé par une agression au couteau entre des élèves. Bien que cette histoire se soit déroulée en 1990, elle continue à hanter le collège et chaque année, enseignants et élèves ne cessent de s'y référer. Les problèmes de discipline occupent l'essentiel des conversations et constituent l'identité de l'établissement. «A la réunion de rentrée, on nous a parlé d'assurance de bris de glace et de pneus crevés...». Le collège perçoit la cité avec une grande hostilité et cherche par tous les moyens à instaurer une coupure nette avec le quartier. Une porte électronique permet de garder l'entrée de l'établissement, et des barrières ceinturent le collège. Contrairement à la logique des ZEP, le collège se coupe de son environnement qu'il perçoit comme un obstacle à son bon fonctionnement. Le quartier, les familles, la situation socio-économique des résidents expliquent, pour les enseignants, les difficultés croissantes à surmonter. La présence d'une forte proportion d'immigrés sert de repoussoir, et les familles deviennent à la fois les coupables et les victimes de la situation dans laquelle s'enfonce le collège. Malgré une politique de reprise en main, le Marais n'arrive à renverser l'image d'un «établissement à problèmes».

Le collège de la Cité se démarque du précédent par l'ampleur des problèmes qu'il doit surmonter. Sur de nombreux points, les difficultés sont plus importantes. Collège de taille moyenne (proche de 650 élèves), l'établissement est situé dans la proche banlieue Parisienne. Les enfants d'ouvriers constituent la majorité des effectifs et ceux dont les parents sont chômeurs représentent presque un quart de la population. Par ailleurs, le collège accueille une très forte proportion d'enfants de nationalité étrangère.²³ Le collège est en zone sensible ²⁴ depuis 1990 et il abrite une SES et des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologique. Comme le Marais, le collège de la Cité a très mauvaise réputation. Situé au pied d'un grand ensemble datant des années soixante, il est totalement enclavé entre deux cités et une autoroute. Régulièrement le collège subit

d'ouvriers représentent 36,6% de la population du collège, les enfants d'inactifs : 25,9% ; les enfants d'employés : 19,7% et les enfants de cadres : 9,6%. Les enfants de nationalité étrangère représentent 24% de l'effectif en 1990 et 32,3% en 1992. Cf. O. Cousin, 1994, *op. cit.*

²³. Pour l'année 95/96, les enfants d'ouvriers représentent 51% des effectifs ; les enfants d'employés : 10% et les enfants de cadres 7%. Les enfants dont les parents sont au chômage comptent pour 21% de la population totale. Enfin, les enfants ayant la nationalité étrangère représentent 40% des effectifs.

²⁴. La zone sensible est une mesure qui s'ajoute à la politique des ZEP. Elle permet à l'établissement d'obtenir plus de postes d'encadrement, notamment des surveillants effectuant leur service militaire, et plus de moyens.

des agressions, et les élèves prolongent leurs activités délinquantes à l'intérieur de l'établissement.²⁵ La frontière entre la cité et le collège est particulièrement lâche et il n'est pas rare de voir la police à l'intérieur du collège pour démêler des affaires s'étant déroulées en dehors et autour du collège. A l'extérieur, la cité a toutes les apparences des zones qualifiées de «non droit» où les pratiques délinquantes se répandent et où la police ne s'aventure que très rarement et jamais en petit nombre. Les élèves, les parents et les enseignants parlent d'un monde totalement dérégulé où les habitants se barricadent et cherchent, pour ceux qui le peuvent, à fuir. A la différence du Marais, le collège de la Cité ne réussit pas à instaurer une barrière avec son environnement. Mais paradoxalement, alors que la situation est objectivement beaucoup plus difficile, l'hostilité au milieu est moins forte. Il y a au collège de la Cité un mélange de fatalisme et d'empathie avec le quartier.

Dans les deux établissements les élèves décrivent des situations similaires. Tout en défendant leur quartier, ils supportent difficilement l'étiquette et la réputation qu'ils traînent avec eux. La cité est décrite comme un monde anomique où la loi du plus fort règne. Les conflits entre les bandes dégènèrent souvent et, selon la principale du collège de la Cité, les élèves qui arrivent avec une jambe ou un bras dans la plâtre «ne sont pas tombés tout seul». La loi du silence prévaut et la règle et la non-compromission avec les adultes, particulièrement les enseignants, s'appliquent quelles que soient les circonstances. Les élèves qui se font racketter dans le collège ou dans la cité gardent le silence de peur de passer pour des *bouffons* ou d'être des «balances».²⁶ Chaque année, au Marais et à la Cité, des élèves sont renvoyés pour des problèmes de discipline ou pour agression sur d'autres élèves.²⁷ Mais le renvoi définitif ne semble pas avoir d'effet préventif. Lors des conseils de discipline, les élèves continuent à narguer les adultes en niant ostensiblement les faits reprochés et ils affichent un très grand mépris à l'égard de l'assemblée et une indifférence aux décisions prises.²⁸ Si les élèves bluffent dans ces moments et jouent «aux durs» afin de garder la face,²⁹ il n'en reste pas moins que leurs attitudes déconcertent les adultes et qu'ils résistent à la mise en scène du conseil de

25. Sur les murs on peut voir plusieurs impacts de balles et depuis le début de l'année 95/96, 64 signalements à la police ont été dénombrés.

26. Sur le thème du *bouffon*, cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

27. Pour la seule année 1992/1993, 12 élèves ont été renvoyés du collège du Marais, ils étaient pour l'essentiel en 4ème. Au collège de la Cité 15 élèves ont été renvoyés en 1995/1996

28. J'ai eu l'occasion d'assister à trois conseils de discipline au collège de la Cité. A chaque fois il s'agissait de garçons assez âgés, mais scolarisés aussi bien en 5ème qu'en 3ème. Ils passaient en conseil de discipline pour absentéisme prononcé, pour agression physique envers d'autres élèves ou pour contestation des décisions du collège. Dans le même établissement, une fille de 6ème est passée en conseil de discipline en avril 1996.

29. Cf. E. Goffman, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Ed de Minuit. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

discipline. Leur hostilité se manifeste d'abord par leurs comportements physiques. Certains continuent ostensiblement à mâcher leur chewing-gum, d'autres se murent dans le silence, regardant leurs chaussures ou le plafond, d'autres encore se tiennent avachis sur leur chaise. Ensuite, ils réfutent les faits et tentent toujours de les minimiser en répondant souvent violemment aux reproches qui leur sont adressés.

Les élèves paraissent souvent totalement imprévisibles. Alors qu'ils se plaignent du racisme et du mépris des adultes à leur égard, ils ne cessent de s'insulter entre eux. A la Cité, les entretiens en petits groupes sont l'objet d'un défoulement où chacun y va de son insulte, usant et abusant des joutes verbales sur le modèle de «ta mère...». Les propos racistes ne sont pas rares mais semblent sans conséquence, comme si les mots n'avaient aucune signification. Quand les enseignants entreprennent des actions particulières, consacrant une grande part de leur temps à monter un projet pour aider les élèves et les revaloriser, il n'est pas rare que tout s'effondre parce qu'un membre du groupe saborde le projet dans lequel il s'était investi depuis de nombreux mois. Au collège du Marais, l'équipe féminine de volley-ball s'est fait exclure de toutes les compétitions dans le cadre de l'UNSS, «pour jeu agressif, insulte à l'arbitre et vol dans les vestiaires», alors qu'elles étaient à un stade avancé de la compétition. Au collège de la Cité, les élèves ont agressé à deux reprises les îlotiers, dans et en dehors du collège, menaçant de mettre fin à un projet de voyage au Sénégal pour une classe de 5ème. Les îlotiers participent à ce projet et proposent de financer une partie du voyage en organisant un match de football avec une équipe de *Canal+*. Le match aura finalement lieu mais le professeur, à l'initiative du projet, redoute en permanence un dérapage qui annulerait le voyage.³⁰ Enfin, les enseignants subissent aussi des agressions verbales ou physiques. Elles vont des pneus crevés aux cailloux lancés. Elles sont rarement graves mais toujours humiliantes et ruineuses. Les chefs d'établissement ne sont pas à l'abri. Le principal du collège du Marais raconte avec résignation : «J'ai eu ma voiture couverte de graffitis. Quand je me promène, on gueule mon nom. J'ai reçu des mottes de terre, elles ne m'ont pas atteint et ce n'était que de la terre...». Quant à la principale de la Cité, elle a reçu à plusieurs reprises des lettres d'insultes et des menaces de mort, et les fenêtres de son logement de fonction reçoivent régulièrement des projectiles. Ces agressions sont indifféremment commises par des élèves ou par les habitants de la cité qui perçoivent les établissements comme un corps étranger.

Tout, dans ce tableau bien sombre, accuse les élèves et leurs parents. Spontanément, on explique l'envahissement des établissements scolaire par les

³⁰. Sur les comportements des jeunes qui oscillent en permanence entre une logique de protection et une logique de destruction, cf. F. Dubet, 1987, *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.

conduites déviantes : par la crise, le chômage et l'immigration. La concentration dans un même lieu des familles au chômage, quasiment exclues du marché de l'emploi pour certaines, vivant au bord de la précarité, engendre en partie la violence scolaire. Par cette approche, les problèmes sont extérieurs à l'Ecole et ils ne peuvent être résolus que par une politique volontaire visant à décloisonner les quartiers et à les revaloriser en y introduisant, par exemple, des pôles d'excellence. Des initiatives se multiplient dans ce sens, utilisant parfois des moyens symboliques forts et quelquefois brutaux, comme la destruction des tours.³¹ D'autres approches, plus critiques, cherchent à expliquer la situation des établissements de banlieue par l'écart grandissant qui existe entre les enseignants et les milieux populaires.³² Le corps enseignant s'embourgeoise,³³ les professeurs ne vivent plus dans les quartiers où ils enseignent et ils cherchent à les quitter le plus rapidement possible. En effet, les conduites des enfants issus des milieux populaires sont au plus loin des valeurs véhiculées par les classes moyennes et leurs comportements apparaissent comme irrationnels et quelquefois pathologiques. Aux yeux des enseignants, les parents oscillent toujours entre deux attitudes, signe de leur incompetence et de leur irresponsabilité. Soit, ils couvent trop leurs enfants, cédant à tous les caprices et refusent de voir la réalité. Soit, ils les abandonnent devant la télévision ou dans la rue. Les parents sont d'autant plus irresponsables qu'ils préfèrent investir dans des équipements audiovisuels que dans les cahiers et les livres nécessaires à une bonne scolarité.³⁴

Pour autant ces approches laissent de côté la capacité de mobilisation des acteurs. La dérive des collèges de banlieue ne s'explique pas seulement à partir de la dégradation socio-économique des familles ou d'un face à face enseignants / élèves. Tous les établissements scolaires sont plus ou moins confrontés à ces difficultés car ils ne réussissent plus à concilier les objectifs qui fondent l'institution scolaire. A l'image de l'acteur, l'Ecole, en tant que système, est prise par des logiques contradictoires qui s'affrontent et parfois se nuisent.³⁵ Et cette situation est d'autant plus difficile que ce sont les acteurs eux mêmes qui portent à bout de bras les différents morceaux du système. L'émergence de l'établissement, comme lieu d'élaboration d'un principe de

31. Un des grands ensembles faisant face au collège de la cité a été détruit à l'automne 1995. Les élèves étaient conviés à assister «au spectacle».

32. Cf. Y. Careil, 1994, *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF. B. Lahire, 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard-Seuil-EHESS. A. Leger, M. Tripier, 1986, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens-Klincksieck. R. Sirota, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

33. J.-M. Chapoulie, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*, Paris, éd. de la MSH.

34. Sur le thème de la télévision et du repli sur le domicile dans les familles populaires, voir les très belles pages de O. Schwartz, 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.

35. Cf. F. Dubet, 1994, *op. cit.*

justice, fondement du bien commun,³⁶ confronte les acteurs à l'éclatement du système. Ne pouvant plus se référer à un principe supérieur commun, ils tentent localement de le reconstruire. Le projet d'établissement est le résultat immédiat de cette logique. Il offre aux acteurs la possibilité d'élaborer une politique en fonction de leurs choix éducatifs et pédagogiques. Mais cette politique ne repose plus sur la base d'un volontariat et d'un mouvement spontané, elle est devenue une obligation. Or ni les établissements, en tant qu'organisation, ni les acteurs, en particulier les enseignants, ne sont préparés à cette nouvelle épreuve. Pour comprendre la situation des collèges, il faut donc aussi s'interroger sur la nature de la politique des établissements, sur les orientations conscientes et inconscientes des acteurs.

Deux orientations éducatives différentes

La politique du collège du Marais se démarque des orientations prises par le collège de la Cité. Le Marais met uniquement l'accent sur une rupture entre l'établissement et son environnement, et affiche sa volonté d'une reprise en main de la discipline. Au collège de la Cité, l'orientation est plus confuse. L'établissement essaye d'articuler différentes logiques qui oscillent entre la volonté de marquer la loi et le désir de rendre les élèves autonomes et responsables.

La méfiance et l'hostilité envers l'environnement conduisent le collège du Marais à ériger une barrière symbolique et réelle avec le quartier. Spontanément, les enseignants se méfient du quartier et ils rendent la forte concentration d'immigrés responsable de sa dégradation et, par ricochet, du collège. Le sentiment général qui prévaut est un envahissement du collège par les conduites marginales et déviantes des jeunes. Si l'établissement ne réagit pas, c'est l'École qui risque de disparaître, ensevelie par la cité. Les faits ici se mélangent aux fantasmes et, bien que la situation dans la banlieue de Bordeaux soit moins tendue que dans la banlieue Parisienne, la part de la subjectivité l'emporte sur l'objectivité de la situation.³⁷ Pour faire face, l'établissement a choisi d'articuler l'essentiel de sa politique autour d'une logique de «reprise en main». Un règlement intérieur strict sanctionne graduellement les incartades des élèves. «Au bout de trois observations, l'élève a une heure de colle, puis une exclusion», explique une enseignante. Les professeurs appliquent le règlement et les heures de colle tombent

³⁶. L. Boltanski, L. Thévenot, *op. cit.*

³⁷. E. Debarbieux, 1996, *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF. H. Lagrange, 1995, *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*, Paris, PUF. S. Roché, 1996, *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Paris, Editions du Seuil.

régulièrement. L'équipe de direction soutient les enseignants et leur permet de renvoyer les élèves trop difficiles. Pratiquement à tout moment de la journée, on peut voir un ou deux élèves, assis devant le bureau du principal, recopiant des lignes ou dissertant sur la nécessité de respecter les règles. Par ailleurs, les élèves sont étroitement surveillés et lors des récréations les surveillants et la principale adjointe veillent à ce qu'ils ne s'agrippent pas aux barrières afin de discuter avec les passants extérieurs.

La politique du collège du Marais s'appuie sur une répartition des rôles bien délimitée. Le principal est le représentant de l'ordre. «Vis à vis de tous, et surtout des élèves, ici je suis l'autorité. Je suis la loi». Il soutient en tout état de cause les enseignants et les encourage à la fermeté. Les professeurs adhèrent à cette politique parce qu'elle respecte les domaines traditionnels de chacun. L'administration prend en charge les problèmes de discipline et d'écoute des élèves, les professeurs gèrent leurs classes. La politique de reprise en main n'empiète pas sur la pédagogie et ne demande donc pas aux enseignants d'innovation. Elle leur garantit une autonomie et des conditions minimales de travail. L'équipe de direction sert de relais aux enseignants en cas de difficulté et brise le tabou du professeur se faisant chahuter en cours. Cette politique permet donc, en dernière instance, de soulager et de déculpabiliser les enseignants. «Il y a une très bonne cohésion entre l'administration et nous. Si on renvoie un élève, c'est qu'on en a ras le bol...». «Avec un élève on a failli se battre. On a exclu l'élève. Dans ce cas on est plutôt soudé. On me dit ce que je ne dois pas faire. Je n'ai pas eu de reproche. Le principal me soutient».

Les élèves acceptent partiellement la politique du collège car elle permet de pacifier l'établissement. La volonté de «re-socialiser les élèves», selon l'expression du chef d'établissement, en imposant des normes et des règles de conduite, préserve les élèves des dangers et des querelles du quartier. Les relations entre les élèves s'apaisent et les tensions diminuent. La peur qui règne parfois à l'extérieur s'arrête à la porte du collège. L'instauration d'un cadre plus rigide protège aussi les élèves du racisme ainsi que les filles de la pression des garçons et des familles. Officiellement et publiquement le racisme n'a pas le droit de cité et les élèves retiennent leur propos. Dans le collège, les filles se sentent mieux traitées que dans le quartier.³⁸ Mais cette politique connaît malgré tout des limites. Elle offre un cadre pédagogique très traditionnel et le repli du collège sur lui-même contredit la politique des ZEP. Les liens entre les travailleurs sociaux et le collège sont inexistantes et, bien que l'établissement accueille dans ses locaux un éducateur de rue, aucun enseignant n'a de contact avec lui. Si au Marais les

³⁸. Ceci ne signifie pas que le racisme ou le sexisme n'existent pas. Ils sont simplement neutralisés. Cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.* chapitre 6.

relations sont pacifiées, le collège ne réussit pas à accueillir véritablement les élèves dans un cadre éducatif et, chez les élèves, la règle de la non-compromission s'impose.

Certains points de la politique du collège du Marais se retrouvent au collège de la Cité mais, globalement, l'établissement ne connaît pas la même unité, et la cohérence des projets est moins nette. Au collège de la Cité, les problèmes de discipline occupent l'essentiel des conversations et des préoccupations. Le bulletin hebdomadaire de la Cité relate invariablement des événements similaires. Pour inverser le processus, le collège a élaboré un système complexe qui cherche à lier répression et prévention. Un permis à point, sur le modèle du permis de conduire, existe depuis plusieurs années. Quand un élève commet une faute, en classe ou hors de la classe, il écope d'un permis contenant 5 points. A chaque fois qu'il se fait de nouveau prendre, il perd un point. Après l'épuisement d'un permis, l'élève est exclu une semaine. Après la perte d'un deuxième permis, il passe en conseil de discipline et il est renvoyé définitivement. Chaque membre du personnel peut enlever des points, mais seules la principale et la CPE gèrent les permis.

Pour cadrer les élèves, obligation leur est faite d'avoir en permanence avec eux leur carnet de correspondance. Sans ce carnet, ils ne peuvent pas entrer en classe. Par ailleurs, il existe un système complexe pour enrayer le retard chronique des élèves. Depuis le début de l'année 95/96, quand les élèves arrivent en retard, après avoir été signalés à la vie scolaire (CPE), qui inscrit le retard sur le carnet de correspondance, l'élève réintègre sa classe mais il doit rattraper le temps manqué le soir même après les cours. Enfin, depuis le début de l'année 95/96, l'établissement a ouvert une structure particulière permettant d'accueillir les élèves «indésirables». Le SAS³⁹ consiste à extraire un élève de sa classe et à le scolariser dans une structure à petits effectifs (entre 6 et 8 élèves). Un seul professeur prend en charge les élèves qui viennent de classes et de niveaux différents. Il encadre les élèves et les aide dans leur travail, mais il n'enseigne pas véritablement des disciplines. Le SAS cherche principalement à résoudre des problèmes de comportements dans la classe. L'idée est la suivante : c'est parce que les élèves ne supportent plus la relation à l'autre dans la classe qu'il faut l'isoler pour le «re-socialiser». Pendant la période où il est dans le SAS, l'élève ne vit pas au même rythme scolaire que les autres collégiens. Les heures de récréations sont décalées et ils

39. Le SAS est une structure originale mise en place dans le collège de la Cité. Mais d'autres collèges et d'autres communes tentent aussi le même type d'expérience. L'idée de départ est commune, seuls les moyens divergent sensiblement. Cette initiative tend à s'institutionnaliser. Le Ministère de l'éducation nationale parle «de structure expérimentale qui permettront d'accueillir et de scolariser des adolescents en très grandes difficultés ou exclus d'un établissement..., le temps de les aider à trouver une solution scolaire ou pré professionnelle». *B. O. N° 13, 28 mars 1996.* «Les mesures de prévention de la violence à l'école»

sortent plus tôt le soir. Après une période pouvant varier de quatre à huit semaines, l'élève réintègre sa classe d'origine.

En dehors de ces mesures, le collège multiplie d'autres expériences avec plus ou moins de succès. A l'initiative d'une personnalité extérieure, tous les quinze jours à l'heure du repas, une rencontre entre des élèves et des professeurs s'organise. Cette rencontre se fait sur la base d'un cahier de doléances sur lequel les élèves et les adultes peuvent écrire ce qu'ils veulent à propos de la vie du collège à condition qu'ils signent et que les messages ne soient «ni insultants, ni injurieux». Les séances sont consacrées aux «mots» inscrits. Les auteurs du message viennent débattre du problème soulevé avec ceux qui le souhaitent. La parole y est la plus libre possible, et la règle veut que lors des séances «il y ait une parole à égalité entre les élèves et les enseignants». Une autre initiative relève du partenariat entre l'Ecole, la police et la justice. Afin de combattre le sentiment d'impunité que peuvent avoir les élèves quand ils commettent un acte délinquant, les procédures s'accélèrent, et dès qu'un événement survient, l'élève est immédiatement signalé au parquet des mineurs. Dans des délais extrêmement courts, il est convoqué devant le substitut au parquet des mineurs et, selon la gravité de la faute et le passé de l'élève, les peines vont d'une mise en garde avec leçon de morale à la réparation matérielle ou financière des biens endommagés, ou bien à des poursuites judiciaires. Un îlotier est spécialement affecté au quartier de la Cité et il est chargé de faire le lien entre la justice et l'Ecole.

A côté de ces mesures visant la restauration de l'ordre, le collège organise aussi des projets éducatifs et pédagogiques. Une fois tous les quinze jours les cours se terminent plus tôt le jeudi afin de permettre aux enseignants d'assister à la réunion de concertation. Pendant deux heures ils débattent de différents points échangeant ainsi leurs opinions sur les actions en cours ou en projet. Par ailleurs, chaque classe est encadrée par deux professeurs principaux qui se partagent une moitié de classe. Les enseignants s'occupent donc que «de douze élèves et aucune décision prise pour l'un de ces gamins ne se fera sans le professeur principal». Cette initiative permet de mieux encadrer les collégiens et de les rapprocher de leur professeurs. Chaque enseignant exerce aussi la fonction de tuteur dans le cadre de l'ATP. Ils encadrent, quatre heures par semaine, en dehors des cours, les élèves dont ils sont responsables. Ils les aident dans leur travail, contrôlent leur devoir et reprennent quelquefois les points non assimilés par les élèves. Enfin, le collège essaye aussi d'organiser des sorties, il reste ouvert pendant les vacances et il emmènera une classe de 5^{ème} en septembre prochain au Sénégal.

Une des différences majeures entre les deux établissements tient à ce que le collège de la Cité reste largement ouvert sur son environnement. Malgré une charte qui

explique aux élèves la spécificité du collège et les règles de conduite qu'ils doivent adopter, s'appuyant sur de nombreux exemples, l'établissement est en réalité le prolongement immédiat et naturel de la cité. Il est ainsi fréquent de voir des mères de famille entrées dans l'établissement avec leur landau afin de rendre visite à des membres du personnel du collège. Si les portes des grilles sont fermées à clé, les élèves entrent et sortent facilement parce qu'un peu partout des barreaux ont été écartés, permettant aux élèves de s'y faufiler. «On ne peut pas dire la grille est fermée, car elle ne ferme pas et il y a tellement de clôtures que c'est ingérable». Dans la cour de récréation il existe de nombreux endroits non surveillés, et les bagarres ne sont pas rares. Enfin, chaque fois qu'un vol est commis dans l'établissement, les objets, quand ils sont retrouvés, sont toujours cachés dans les immeubles de la cité et ils sortent immédiatement du collège. La barrière entre le quartier et l'établissement est donc relative.

Mais la différence entre les deux établissements tient surtout à l'état des relations entre les enseignants et la direction. Au collège de la Cité, la frontière entre les activités administratives et les activités pédagogiques est plus floue. Le chef d'établissement ne limite pas son rôle à la gestion administrative du collège ou à l'application de la loi. Selon elle, «un chef d'établissement c'est à la fois un pilote et un bouche-trou. Il y a plein d'endroits défectueux et j'essaye de boucher les trous... Le rôle de pilote c'est de faire des propositions et de mettre en forme des choses». Elle cherche à mobiliser les enseignants autour d'une politique visant à relever le niveau général du collège, à accorder une place plus importante aux élèves en les faisant participer à la vie de l'établissement et à modifier la nature des comportements des jeunes en réaffirmant la loi. Or cette politique se heurte à plusieurs niveaux aux attentes des enseignants. Ils redoutent toujours l'irruption du chef d'établissement dans le domaine de la pédagogie et, dans l'ensemble, ils souhaitent une démarcation des champs de compétence et d'intervention. Surtout, ils ne désirent pas avoir à intervenir dans le domaine de la gestion de la discipline en dehors de leur classe. De nombreux enseignants craignent une dérive. Certains dénoncent l'emprise de l'attention éducative au collège qui serait toujours trop conciliante avec les élèves. Ils critiquent ici la «commission des sanctions et des réparations» qui «propose de réfléchir et de penser aux sanctions en rapport avec le contenu de l'acte posé et de sa gravité». Ou ils se méfient des «cahiers de doléances» dans lesquels les élèves critiquent souvent le collège et parfois les enseignants. D'ailleurs, ils ne participent guère à ces réunions et n'y font jamais allusion, sauf pour la critiquer. D'autres aussi redoutent une dérive demandant aux enseignants d'être toujours plus présents. «Je crois qu'il y a un but, qu'on soit présent 39 heures par semaine dans l'établissement. Les 39 heures c'est pour s'occuper des mêmes».

L'accord tacite du collège du Marais, autour d'une logique de «reprise en main»,

ne tient pas à la Cité. Malgré l'ambiance très chaleureuse de l'établissement et l'atmosphère décontractée de la salle des professeurs, le collège de la Cité abrite de nombreux conflits latents qui émergent de manière sporadique. Les projets se mettent difficilement en place et ils sont toujours sous la menace «d'un sabotage de la part des élèves ou des profs». Au Marais les difficultés du collège et l'hostilité à l'égard de l'environnement rapproche les acteurs sur une définition minimale mais commune. Au collège de la Cité, une situation par bien des aspects identiques aboutit à des modes de régulation différents qui se caractérisent par un éclatement des initiatives. Certaines recueillent l'adhésion de la majorité des acteurs, d'autres en reste à un niveau expérimental faute d'accord sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre. Mais la différence entre les deux établissements tient moins à un problème d'adhésion qu'à un mode de gestion des problèmes. A la Cité, chaque projet fait l'objet d'une lecture et d'une interprétation particulière et individuelle. Une des conséquences de l'atomisation du collège est de renforcer ses difficultés car il n'a en réalité que très peu d'emprise sur les élèves et leurs comportements.

Atomisation et anomie dans les collèges

La présentation contrastée des politiques des deux établissements laisse croire que l'une est efficace et appropriée alors que l'autre ne répond pas à la situation. La réalité est évidemment plus complexe et aucune de ces deux politiques n'est satisfaisante. Tout d'abord, parce que dans les deux cas, les collèges sont très sélectifs. Le collège du Marais l'est particulièrement puisqu'il oriente massivement les élèves vers les filières de relégations.⁴⁰ La sélectivité est telle que le collège n'épargne personne. En effet, quelle que soit l'origine sociale des élèves, leur probabilité de réussite est très faible et les filles réussissent ici beaucoup moins bien que partout ailleurs.⁴¹ Au collège de la Cité, les élèves enregistrent eux aussi des performances très faibles. Beaucoup d'entre eux échouent au brevet des collèges, et même au brevet blanc la très grande majorité n'obtient pas la moyenne.⁴² Dans les deux collèges, des similitudes

40. Sur 100 élèves inscrits en 5ème en 1990, trois ans plus tard seuls 10 entrent en seconde et pour les même élèves, ils ne sont que 13 à obtenir le brevet des collèges. En comparaison avec d'autres établissements, le collège du Marais est plus sélectif. Ailleurs, en moyenne, ce sont 40% des élèves qui entrent en seconde, 3 trois ans après la 5ème et 42% obtiennent le brevet. Cf. O. Cousin, 1994, 1996. *op. cit.*

41. 7,1% des enfants d'ouvriers arrivent en seconde trois après le 5ème et 33% des enfants de cadres connaissent le même parcours. Ailleurs, en moyenne, cette probabilité est de 22% pour les enfants d'ouvriers et de 58% pour les enfants de cadres. Pour les filles, les données sont 17% au Marais et 44% ailleurs. *Ibidem.*

42. En 1995, 30,5% des élèves de la Cité obtiennent leur brevet (35% pour la série des collèges et 6%

apparaissent. La politique des établissements délaïsse le champ pédagogique pour se centrer essentiellement sur les problèmes de discipline, particulièrement au Marais. Par exemple, lors des entretiens avec les professeurs du Marais, il n'est pratiquement jamais question du travail des élèves et des activités en classe. Les enseignants parlent du niveau des élèves en général mais ils interprètent tout, ou presque, à partir de leur comportement. Au collège de la Cité, malgré les initiatives concernant l'ATP, par exemple, l'essentiel des conversations tourne autour du fonctionnement de l'établissement et des mesures à prendre concernant l'attitude des élèves. C'est ainsi que sur la dizaine de réunion de concertation auquel j'ai assisté, l'ordre du jour n'a jamais été respecté et toutes les questions concernant le travail des élèves ont rarement été abordées. Quand les enseignants réfléchissent à l'activité pédagogique, ils le font en petit groupe. Dans les deux collèges, la pédagogie ne relève pas de l'établissement, elle n'est pas le produit d'un ensemble collectif, pensé et porté par une organisation. Au contraire, elle reste encore largement du domaine individuel. Par ailleurs, certains enseignants avouent aussi diminuer leurs exigences. C'est particulièrement le cas au Marais qui, de ce point de vue, résiste moins que le collège de la Cité. Le collège du Marais pratique à de nombreux égards le principe de la prophétie créatrice qui a force de prédire l'échec l'engendre en partie.⁴³ Si la politique de « reprise en main » améliore le climat de l'établissement et permet d'atténuer les conflits entre les élèves et entre les adultes et les jeunes, elle n'apporte aucune solution par rapport à la mission de transmission des savoirs qu'affiche en priorité l'École. Elle semble même être contre-performante.

Sur le versant éducatif ces politiques connaissent vite des limites. Les politiques de « reprises en main » cherchent plus à imposer un code de bonne conduite à l'intérieur des collèges qu'à véritablement transmettre des normes et des valeurs universelles permettant aux individus une intégration culturelle et sociale. La restauration de la discipline et le rappel de la loi changent assez nettement l'état des relations sociales au collège du Marais et, dans une moindre mesure, à la Cité. Mais la coupure entre l'établissement et le quartier est telle que ces mesures ne se prolongent pas hors de

pour la série technologique), ce qui est un des taux les plus faibles du département : 64,5% (et pour les deux épreuves, respectivement 66% et 54,5%). Par ailleurs, au brevet blanc de janvier 1996, 14 élèves seulement sur 85 ont obtenu la moyenne. Les notes moyennes obtenues sont de 7,5 sur 20 en français, 8 en histoire géographie et 6,5 en mathématiques. Bien qu'il ne soit pas possible de comparer les deux établissements puisque les données ne proviennent pas des mêmes sources, et que les informations concernant le suivi de cohorte sont incomplètes et qu'elle ne mesurent pas les mêmes réalités, les données concernant le collège de la Cité donnent un aperçu. Sur les problèmes du travail et du niveau des élèves de la Cité, cf. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992, *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin. Un des établissements présenté est le collège de la Cité.

⁴³. Cf. R. Rosenthal, L. Jacobson, 1971, *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman. G. Felouzis, 1997, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF

l'Ecole. L'interdiction des bagarres ou des insultes, par exemple, au sein des collèges ne tient plus une fois la porte franchie. L'effet de ces mesures est donc fortement limité et tout se passe comme si l'impact des choix éducatifs de l'Ecole ne trouvait plus d'écho au-delà de l'institution scolaire. Ce qui signifie que le rayonnement de l'Ecole, en tant que diffuseur de normes et de valeurs, ne passe plus les frontières des établissements scolaires. Ce qui vaut à l'intérieur des collèges ne vaut plus hors de l'institution. Ceci est particulièrement vrai au Marais, où les élèves vivent nettement la séparation des deux mondes, et où finalement l'Ecole n'arrive pas à prendre pied sur son environnement. Au collège de la Cité, la situation est légèrement différente, puisqu'en réalité l'Ecole n'arrive à s'imposer, ni dans le collège, ni dans le quartier. L'Ecole se construit donc moins contre les quartiers qu'en marge de ceux-ci, et quand elle assure encore une fonction d'éducation elle ne la contrôle pas. Tout son travail est toujours menacé par son environnement.

Enfin, sur le versant de la socialisation des jeunes, les mêmes réserves s'imposent. Les élèves se construisent en marge de l'Ecole et parfois contre celle-ci. L'omniprésence du thème du *bouffon*, c'est à dire de la condamnation de celui qui n'affiche pas avec assez de conviction son détachement par rapport à l'institution, marque les limites de l'emprise des établissements sur les élèves. L'Ecole est un lieu de refuge pour les élèves dans lequel il ne faut pas s'investir. Ici, la pression du groupe l'emporte, et toute participation est interprétée comme une forme de trahison au groupe de pair et au quartier.⁴⁴ Parfois, comme à la Cité, le collège sert de base arrière pour les pratiques plus ou moins délinquantes, souvent il est un lieu de passage pour lequel les élèves affichent la plus grande réserve. Cette logique les conduit à se construire contre l'Ecole, en opposant un modèle d'intégration normative à un modèle basé sur des rapports de force et de violence. L'échec scolaire et l'impossibilité de réaliser un projet positif et valorisant, à partir d'un rapport au savoir et à l'apprentissage, amènent certains élèves à basculer dans un autre monde, radicalement opposé à l'Ecole. L'attitude des élèves lors des conseils de discipline le montre bien. Faisant croire que l'Ecole n'a plus rien à leur apporter, les élèves minimisent l'impact du conseil de discipline comme s'ils appartenaient déjà à un autre univers. A l'Ecole, ils n'existent qu'en négatif, alors qu'à l'extérieur ils s'affirment comme des êtres autonomes et maîtres de leur propre histoire. Mais pour la plus grande majorité des élèves, le lien à l'Ecole s'accomplit dans la douleur parce qu'ils partagent leur expérience entre l'échec scolaire et la nécessité de

⁴⁴. Un des exemples les plus probants est le match de football organisé entre les îlotiers et l'équipe de Canal + pour financer le voyage des élèves de 5ème au collège de la Cité. Pratiquement aucun des garçons de la classe n'a assisté au match et sont les filles qui ramassaient le ballon. Les autres élèves du collège ne se sont pas déplacés.

poursuivre leur scolarité. Ils doivent élaborer un projet dans un espace qui leur ferme plus de portes qu'il ne peut en ouvrir.⁴⁵

Sans nier et minimiser les éléments exogènes caractérisant l'état économique et social des familles et des quartiers, il semble nécessaire de revenir sur des facteurs endogènes pour comprendre les difficultés qu'affrontent les établissements de banlieue. Le délitement de la notion de société et l'apparition de la notion de projet d'établissement rendent directement les établissements responsables. Ils doivent se construire comme des organisations capables de répondre à des situations particulières, et plus les situations se diversifient plus ils sont isolés. Dans bien des cas, les établissements ne peuvent pas aller chercher au-delà de leur propre organisation les réponses à apporter et les ressources pour mettre en œuvre leur politique. L'établissement doit compter sur ses propres forces. «L'affaire du foulard» illustre parfaitement ce cas. Au moment où sont apparus les «problèmes» des jeunes filles portant le foulard, le Ministère a refusé d'apporter une réponse claire et générale à la question. Il s'est contenté de rappeler les grands principes de laïcité, laissant le choix aux établissements de décider s'ils acceptaient ou non ces élèves.⁴⁶ On sait que selon les établissements, des décisions différentes ont été prises.

Mais, l'établissement réussit avec les plus grandes difficultés à devenir une organisation. Parce qu'il doit gérer des logiques contradictoires, d'une part, et parce qu'il y a chez les acteurs un désajustement entre leur mode de référence et les exigences de l'organisation, d'autre part. Bien que l'équipe de direction joue un rôle important dans l'élaboration d'une politique d'établissement et dans la capacité de mobilisation des acteurs, elle dépend de l'adhésion des enseignants à l'établissement.⁴⁷ Or, les professeurs sont loin de parvenir à s'identifier et à construire ce nouvel espace voué à devenir une cité politique. Tout d'abord, parce que rien dans leur formation ne les prépare à cette fonction. Ils s'identifient encore très largement à la discipline qu'ils enseignent et plus rarement à leur établissement, surtout quand celui-ci est quasi exclusivement défini négativement. Ensuite, parce que la disparition de l'idée d'institution a brisé les repères des enseignants conduisant à un «brouillage des identités».⁴⁸ Elle ne fournit plus «les mots et les récits dans lesquels s'originent les

45. Sur ce thème, cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

46. Cf. F. Gaspard, F. Khosrokhavar, 1995, *La République et le Foulard*, Paris, La Découverte. F. Locerie, 1996, «Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration?», *Revue française de pédagogie*, n° 117, Octobre-décembre, p. 53-85

47. O. Cousin, 1994, 1996, *op. cit.*

48. Cf. D. Martuccelli, 1995, *Décalages*, Paris, PUF., En particulier le chapitre 3.

matrices de sens... et prend forme la construction identitaire». ⁴⁹ Les professeurs n'ont plus de points de repère clairs, ils ne savent plus sur quoi s'appuyer. Ils se trouvent donc seuls face à des problèmes qui les dépassent. Le consensus qui prévalait vole en éclat et les établissements apparaissent plus souvent comme une succession d'individualité et de personnalité. La crise de l'Ecole résulte autant d'une crise de sens que d'une crise d'identité.

Les conséquences immédiates du délitement de l'idée d'institution sont l'atomisation et parfois l'anomie qui règne dans les établissements. En effet, la classe est souvent le seul refuge encore possible des enseignants, là où ils exercent encore une autorité non contestée, là où la tension entre le métier et le statut s'atténue partiellement. ⁵⁰ 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 classe, l'établissement perd toute cohérence et chaque action, chaque décision s'annule ou se noie dans l'éclatement de l'organisation. Au Marais, la séparation tranchée entre les activités de l'équipe de direction et celles des enseignants permet d'éviter cette dérive car c'est l'administration qui endosse seule le rôle de l'établissement, mais elle ne résout rien par ailleurs. Au contraire, au collège de la Cité, la confusion est telle qu'elle inverse complètement l'ordre des choses. En effet, chacun essaye de trouver un arrangement au sein de sa classe, ce qui au bout du compte annule toutes les décisions prises dans le cadre du collège. A propos du retard, le règlement n'est pas respecté, et selon les enseignants et les classes la tolérance varie. Certains refusent tout retard, d'autres tolèrent plusieurs minutes. Le sentiment qui prévaut alors, est que ce n'est pas l'établissement qui régule les comportements des élèves, mais les élèves eux-mêmes qui contrôlent l'organisation. Et ceci est vrai dans tous les domaines auxquels le collège est confronté. 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 sauver la face. Toute application du règlement engendre des contraintes, alors que l'interprétation offre des 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 permanente laissant la place au règne des «procéduriers». Tout est négociable et le lien pédagogique et éducatif n'est plus qu'une relation de face à face entre deux personnalités.

Le repli sur la classe entraîne aussi une séparation nette entre les espaces

⁴⁹. L. Demailly, *op. cit.* p. 119

⁵⁰. F. Dubet, 1991, *op. cit.* F. Dubet, D. Martuccelli, *op. cit.*

«privés» et les espaces «publics». Autant les enseignants se sentent responsables dans leur classe et pensent avoir une autorité légitime, autant dans l'espace «public» (les couloirs, la cour, devant la grille...), ils n'interviennent plus car ils n'y ont aucune autorité. Les collèges sont alors décrits comme la réunion de deux mondes étrangers l'un à l'autre : la classe dans laquelle l'ordre peut encore régner, du fait même de la relation pédagogique ; l'ailleurs dans lequel les enseignants n'ont plus de prise et sur lequel ils refusent d'en avoir. «Il y a une carence 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». Ceci ne fait donc qu'accroître, pour les enseignants, la perte de leurs repères basée sur l'identification à un personnage social et, pour les établissements, le sentiment d'anomie.

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 s'engouffrent dans les discordances pour s'imposer. Ils savent parfaitement jouer des incohérences du système et surtout de son absence pour s'infiltrer dans ses failles. Au collège de la Cité, par exemple, des enseignants en viennent à se demander comment ils pourraient résoudre les retards chroniques des élèves quand il y a une interrogation. Quand d'autres proposent de mettre systématiquement un zéro, les professeurs hésitent car ils ne veulent pas pénaliser les élèves. Les collégiens, eux, profitent des divergences et savent ce qu'ils peuvent faire et avec qui. L'établissement est alors dans la situation que vivent certains couples divorcés qui, dans l'impossibilité de s'entendre, appliquent des principes éducatifs différents. Les enfants profitent parfois de cette situation et savent que ce qu'ils n'obtiennent pas avec l'un, l'autre le donnera. 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'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 alors de sauver la face, c'est à dire d'éviter l'affrontement avec les élèves ou d'être déstabilisé devant l'ensemble de la classe. Pour se préserver, les enseignants tendent à minimiser la situation. L'important est que rien ne sorte du cadre de la classe. C'est pourquoi, par exemple, le SAS rencontre un écho assez faible, car y envoyer un élève c'est avouer publiquement rencontrer des problèmes dans la classe. D'autres tombent parfois dans une forme de compassion, cherchant à rationaliser leur impuissance par les difficultés que connaissent les élèves par ailleurs. Si eux, les professeurs, n'ont pas un peu d'indulgence, qui en aura?

*
* *

Si le collège du Marais et celui de la Cité représentent des exceptions à bien des égards, les questions qu'ils soulèvent concernent une grande partie des collèges bien au-delà de la banlieue. Tous les établissements, quel que soit leur recrutement social et leur implantation géographique, doivent élaborer un projet d'établissement et se retrouvent seul face à leurs propres choix. Si la violence et les comportements marginaux des jeunes concernent en priorité les écoles de banlieue, ailleurs, les établissements ne sont pas plus protégés. Partout, les écoles doivent gérer des logiques contradictoires et elles se retrouvent tout aussi désemparées devant l'exigence de résultat et la nécessité d'accueillir des adolescents puisant leurs valeurs hors de l'institution scolaire. Les collèges de banlieue affrontent des situations extrêmes mais ils ne sont pas des exceptions, et la violence prend des aspects différents selon les circonstances. Dans les quartiers défavorisés, elle s'exprime par des actes de dégradation et d'agression, elle est physique et expressive. Dans les «beaux quartiers», la violence s'exprime par la compétition entre les élèves et l'angoisse de la chute. Elle est plus silencieuse et plus sournoise mais elle a les mêmes capacités de destruction du sujet. Dans les quartiers populaires, les collèges prennent en charge la violence. Ils la traitent par la répression et l'exclusion des élèves les plus difficiles. Dans les quartiers des classes moyennes, ce sont les parents qui la prennent en charge par le biais des cours particuliers ou par un traitement médical et psychologique des enfants.

Il est vain de croire que la crise du système scolaire pourrait trouver une solution par la reconquête de l'institution. La crise n'est pas passagère, il s'agit d'une transformation profonde qui affecte en priorité l'Ecole mais pas seulement. L'Ecole n'est que le reflet de la société qui elle aussi ne peut plus prétendre contrôler dans sa totalité les processus d'intégration et de socialisation des individus. En revanche, c'est au niveau local que l'Ecole peut retrouver de la cohérence et affronter les nouveaux défis. Mais elle ne peut y faire face que si elle devient un véritable espace collectif capable de définir ses choix et ses orientations. Pour ce faire, l'établissement doit devenir véritablement un lieu auquel les acteurs s'identifient et dans lequel ils s'investissent. Or, aujourd'hui, force est de constater que l'établissement n'est pas un lieu où peuvent s'exprimer les conflits permettant aux acteurs de penser et d'élaborer des orientations pédagogiques et éducatives. Au mieux, il est un espace d'évitement, au pire il est un espace d'affrontement conduisant à l'éclatement du système. Il devient alors une succession de classe. Il est par exemple tout à fait frappant de constater à quel point les enseignants discutent peu de pédagogie dans la salle des professeurs. Il est toujours

question de cas (d'un élève, d'une classe) ou de discussions parfaitement banales, mais rarement des enjeux et des choix de l'établissement. A ce propos J. P. Obin estime que les acteurs du système éducatif possèdent des outils dont ils ne savent pas se servir.⁵¹ Les orientations de l'Ecole ne peuvent plus uniquement se négocier entre les syndicats et le Ministère. Elles sont aussi un enjeu des établissements scolaires qui, en fonction de leurs caractéristiques propres, doivent opérer des choix collectifs concernant aussi bien le champ de la pédagogie que le champ éducatif. Le repli des enseignants sur leur classe est de moins en moins pertinent, par rapport aux critères d'efficacité, et de plus en plus déstabilisant quand il s'agit de donner du sens à son action.

Construire l'établissement comme lieu de décision et de négociation signifie aussi l'ouvrir aux partenaires extérieurs et notamment les parents. En se repliant sur elle-même, en cherchant à ériger des barrières entre l'établissement et son quartier, l'Ecole nie aux parents et aux élèves leur statut d'acteur, c'est à dire leur capacité à élaborer des projets et de formuler des demandes générales et particulières. Les parents sont toujours considérés soit comme des consommateurs trop exigeants, soit comme des êtres immatures abandonnant leurs enfants à l'Ecole. De la même manière, et particulièrement dans les collèges de banlieue où les élèves vivent dans des situations précaires, l'Ecole doit pouvoir être un lieu autre que celui de la sélection et de la compétition. C'est aussi un lieu de relation. Malgré toutes les réserves et l'extrême attention qu'on doit porter à des structures comme le SAS, il est intéressant de constater que si cette expérience fonctionne ce n'est pas parce que les élèves refusent la relation mais parce qu'elle est trop absente. En effet, il permet d'approcher l'élève dans toute sa dimension humaine, avec ses faiblesses et ses doutes. Le comportement des élèves et leur attitude par rapport au travail change complètement dans cette structure, car ils ne sont pris en charge que par un seul enseignant. En ce sens, le SAS ressemble beaucoup plus au modèle de l'Ecole primaire qu'aux «maisons de redressement». En revanche, cette initiative connaît vite ses limites, car la réintégration dans la classe est souvent un échec. Mais le SAS est une initiative intéressante car elle montre que d'autres moyens de prise en charge peuvent exister. A condition qu'elles ne soient pas uniquement pensées comme une mesure répressive cherchant à isoler les élèves indésirables afin de protéger les autres, ce qu'elles semblent être trop souvent.

⁵¹. J. P. Obin, *op. cit.*

O. Cousin
Chargé de recherche
CADIS / CNRS URA 985
Université Victor Segalen Bordeaux II
3 ter Place de la Victoire
33076 Bordeaux cedex
E-mail : cousin@ehess.fr

Bibliographie

- AEERS. (1969). «Pour une école nouvelle», *Acte du colloque national, Amiens 1968*, Dunod.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris: Stock.
- (1991). *La bonne école*. Paris: Hatier.
- Ballion, R. Bayart, D. Mayer, P. (1991). «Le fonctionnement des lycées», *Education et formations*, Dossiers n°10.
- Baudelot, C. Establet, R. (1971). *L'Ecole capitaliste en France*, Paris: Maspéro.
- Boltanski, L. Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*, Paris: Editions de minuit.
- Briand, J.-P. Chapoullie, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple*, Paris: INRP-CNRS-ENS.
- Careil, Y. (1994). *Instituteurs des cités HLM*, Paris: PUF.
- Chapoullie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*, Paris: Editions de la MSH.
- Charlot, B. Bautier, E. Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris: A. Colin.
- Cousin, O. (1993). «L'effet établissement construction d'une problématique», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, 395-419.
- (1994). *L'effet établissement. Etude comparé 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, 59-75.
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris: Editions du Seuil.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*, Paris: ESF.
- Demailly, L. (1991). *Le collège : crise, mythe et métiers*, Lille: PUL.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances au compromis locaux*, Paris: Metaillé.
- Dubet, F. (1987). *La Galère. Jeunes en survie*, Paris: Fayard.
- (1991). *Les lycéens*, Paris: Seuil.
- (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1996). *A l'école*, Paris: Editions du Seuil.
- Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie*. (1922), Paris: PUF, 5ème éd.

- Duru-Bellat, M. Henriot-van Zanten, A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris: A. Colin.
- Duru, M. Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris: PUF,.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, Paris: PUF.
- Gaspard, F. Khosrokhavar, F. (1995). *La République et le Foulard*, Paris: La Découverte.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris: Editions de Minuit.
- Grisay, A. (1990). «Des indicateurs d'efficacité pour les établissements», *Education et formations*, n°22, MEN.
- Hamon, H. Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*, Paris: Editions du Seuil.
- Henriot-van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones prioritaires*, Lyon: PUL.
- Henriot-van Zanten, A. Payet. J.-P. Roulleau-Berger, L. (1994). *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris: L'Harmattan.
- Lagrange, H. (1995). *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*, Paris: PUF.
- Lahire, B. (199). *Tableaux de famille*, Paris: Gallimard-Seuil-EHESS.
- Leger, A. Tripiet, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Locerie, F. (1996). «Laïcité1996. La république à l'école de l'immigration?», *Revue française de pédagogie*, n°117, Octobre-décembre. 53-85
- Martuccelli, D. (1995). *Décalages*, Paris: PUF.
- Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamiques des organisations*, Paris: Economica.
- Nicolet, C. (1982). *L'idée républicaine en France*, Paris: Gallimard.
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*, Paris: Hachette.
- Ozouf, J et M. (1992). *La république des instituteurs*, Paris: EHESS-Gallimard-Seuil.
- Prost, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris: A. Colin.
 - (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris: PUF.
 - (1992). *Education, société et politique*, Paris: Editions du Seuil.
- Roché, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Paris: Editions du Seuil.
- Rosenthal, R. Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris: Casterman.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*, Paris: PUF.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*, Paris: PUF.
- Wieviorka, M (éd.), (1993). *L'école et la ville*, Paris: CADIS-EHESS.