

Vers une écologie de l'école ?

(Les Cahiers d'Education et devenir, n°57 , 2002)

Hier, s'agissant de l'école, on s'est d'abord préoccupé des finalités poursuivies, des contenus enseignés et de la qualification des maîtres. Le 20^{ème} siècle dans sa recherche d'efficacité, s'est ensuite intéressé aux méthodes, à la pédagogie et à la didactique, ainsi qu'aux élèves, à leurs conditions sociales et à leurs caractéristiques psychologiques. L'époque actuelle ouvre un nouveau champ d'investigation à ce souci d'efficience scolaire : celui de l'environnement. Et si, se demande-t-on, la qualité des études, le rendement des apprentissages dépendaient aussi du "milieu" dans lequel vivent en partie et travaillent les élèves ? Cette hypothèse est de plus en plus souvent admise, notamment à la suite des travaux sur "l'effet établissement" et de ceux du courant de "l'école efficace". Le rôle de l'aménagement de l'espace, de l'organisation du temps, de la qualité des relations, du "climat" est souvent évoqué. Va-t-on alors vers la prise en compte d'une "écologie de l'école" ? Nous vous invitons à ce voyage. Chaussons donc nos lunettes vertes et partons pour l'aventure d'une exploration écologiste de l'école. Mais attention aux pièges !

Le piège : nature ou culture ?

Prenons pour commencer une définition généralement admise de l'écologie : c'est la science, nous dit-on, des relations *naturelles* entre les êtres vivants, des relations aussi qu'ils entretiennent avec leur milieu de vie ; ou encore c'est l'étude de l'adaptation des êtres vivants à leur milieu *naturel*. Est-il alors pertinent de parler sans danger d'une "écologie humaine", de transférer une notion conçue pour les systèmes naturels à des systèmes qui ne le sont pas ? L'école, pour ne parler que d'elle, n'est en rien naturelle, de même que l'enseignement ou l'éducation en général. L'école est une institution, une création culturelle, irréductible à l'ordre naturel. Ne risque-t-on pas, à vouloir utiliser les concepts issus de l'écologie aux organisations et aux populations humaines *de naturaliser* les relations que nouent les hommes entre eux et avec l'environnement qu'ils se sont construits ? Que reste-t-il en effet de *naturel* dans notre milieu humain ? Peu de choses sans doute : l'homme n'a eu de cesse de transformer la nature pour la rendre habitable. Ce qui est *cultivé*, c'est ce que l'homme a transformé de la nature. La culture, depuis Cicéron, c'est à la fois la transformation de la nature et l'humanisation de l'homme. Il faut donc être très prudent car aujourd'hui certains courants, en particulier écologistes mais aussi politiques, ont tendance à vouloir *naturaliser* le culturel. C'est le cas notamment de "penseurs" d'extrême droite, à la recherche de convergences avec des éléments du mouvement écologiste, qui voient dans les différences culturelles des inscriptions indépassables, des aspects proprement raciaux (prononcer *ethniques* aujourd'hui) distinguant d'une manière définitive les hommes entre eux en les renvoyant à des identités quasi biologiques. Un homme comme Bruno Mégret multiplie les clin d'œil en direction des écologistes. En témoigne par exemple cette déclaration faite à un colloque du Front National sur l'écologie en 1991 : " *Pourquoi se battre pour la préservation des espèces animales et accepter en même temps la disparition des races humaines par métissage généralisé ?* ". Au nom de la "préservation des espèces", les hommes devraient donc être distingués d'une manière définitive, et donc élevés séparément et accueillis dans des établissements scolaires distincts. Le projet de l'extrême droite ce n'est pas (ou plus)

l'extermination, c'est *l'apartheid*, le " développement séparé ". Son fondement n'est plus une hiérarchie des peuples ou des races, scientifiquement indéfendable de nos jours, mais la nécessité de préserver la " *bio-diversité* du genre humain ". Comme souvent dans l'histoire, l'extrême droite établit aussi des connexions idéologiques avec une frange radicale de l'ultra gauche, campée hier sur le " droit à la différence ", revendiquant aujourd'hui des quotas pour les " minorités ethniques ". Beaucoup de précautions doivent donc être prises pour utiliser l'idée d'écologie avec les systèmes humains. Nos propos ne peuvent être lus comme une naturalisation de la culture, comme une tentative de faire des distinctions culturelles des différences *naturelles*, donc indépassables. L'école en particulier *n'a rien de naturel*, c'est une construction, une institution marquée par l'histoire et la politique, et on voit mal ce que la pédagogie, n'en déplaise aux pédagogues libertaires, gagne à paraître *naturelle*.

Ces précautions étant prises, on peut avancer dans la direction d'un transfert des méthodes et des concepts de l'écologie aux systèmes humains. Pourquoi en effet ne pas étendre l'idée d'écologie à des relations construites, dès lors qu'elles définissent un rapport contraint entre une population et un environnement ? Cet environnement n'est certes pas naturel, il est social, mais puisque ce social est un social obligé, que nous sommes inscrits dès la naissance dans une langue, une culture, un cadre national, et dès trois ans dans une école que nous ne quitterons plus guère, pourquoi ne pas tenter de pousser l'analogie écologique ? Observons nos élèves dans la classe lorsque la sonnerie retentit : leur comportement (qu'on qualifie parfois de naturel), se dresser, rassembler précipitamment ses affaires, se ruer vers la porte et fuir, n'évoque-t-il pas celui de populations animales ? Pourtant nul prédateur dans les parages. Ce comportement, que l'on retrouve à l'identique par delà les générations et les établissements, n'a pourtant fait l'objet d'aucun apprentissage formalisé ; il peut en première analyse apparaître comme " naturel ". Mais il prend du sens dans un rapport à l'environnement scolaire en termes d'espace (la classe, le couloir, la cour...), de temps (l'heure de cours, la récré...) et de relations entre populations (professeurs, élèves, surveillants...). Il est clair que la même sonnerie, dans la rue ou à la maison ne provoquerait nullement le même effet ! Il y a là un ensemble d'éléments espace-temps-population-milieu spécifiques et en interaction, qui expliquent un comportement plus général que nous appellerons plus loin " l'échappement " des élèves.

Les sciences : " dures " et " molles "

Renversons maintenant la perspective habituelle, celle selon laquelle les hommes agissent sur leur milieu, le construisent même (c'est ce qu'on appelle la société). Ce milieu social influe également sur nous, et l'on peut parfois se demander qui gouverne, de l'homme ou du milieu, surtout si l'on observe l'homme et la société scolaires ! Bien sûr, c'est l'histoire de l'oeuf et de la poule, il y a toujours rétroaction, interaction réciproque, mais la prégnance du monde scolaire, sa capacité à s'opposer à tout progrès, à annihiler tout mouvement, à digérer toute réforme, à phagocyter toute innovation, ne laissent pas de surprendre. On sait que l'élève y a été placé idéalement " au centre ". Pierre Dac aurait peut-être demandé innocemment si l'élève était vraiment au centre de son milieu ! Plus sérieusement, pour construire des connaissances, on peut se demander sur quels modèles appuyer les réflexions, comment relier en particulier les apports des sciences naturelles, des sciences humaines et des sciences sociales ? Prenons l'exemple emblématique des rythmes scolaires. Les apports de la chronobiologie, science " dure " s'il en est, se heurtent à des réalités humaines et sociales encore plus dures : la société des loisirs, les attentes des classes moyennes, les exigences de l'économie, la montée de l'individualisme, le consumérisme scolaire, etc., autant de facteurs qui ont fait de cette question un casse-tête pour les ministres

qui ont voulu l'aborder sous un angle "rationnel" et "scientifique", en cherchant à adapter l'organisation scolaire aux présumés rythmes biologiques des enfants. Entre la société et la "nature", cela fait trente ans que le combat fait rage, et on voit bien qui risque de gagner à l'école primaire : la semaine de quatre jours !

Notre regard sur l'école est ici forcément plus pragmatique. La proposition faite dans le titre un peu provocateur de cette contribution, est plutôt d'utiliser l'écologie simplement comme une métaphore, puis de la filer pour voir jusqu'où elle peut nous éclairer sur les comportements et les attitudes de "populations scolaires" observées dans leurs interactions avec leur milieu, sur les "niches écologiques" que constituent les collèges et les lycées... On traitera donc successivement de l'espace, du temps, des populations et du climat scolaires.

L'espace scolaire : cris et chuchotements

La référence première à l'espace c'est l'implantation de l'établissement. C'est, de plus en plus souvent, pour ceux qui y travaillent, ce qui l'identifie : "*Je suis prof dans un établissement de banlieue ; proviseur d'un lycée de centre ville ; principal d'un collège rural...*". On semble avoir dit là l'essentiel. Récemment, dans un colloque, un chef d'établissement se présentait ainsi : "*Je suis proviseur d'un établissement du 93 coincé sous un échangeur d'autoroute*". Tout était dit !

Deuxième type d'identification : l'aménagement intérieur. L'établissement scolaire est maintenant le fruit d'une pensée architecturale, le résultat d'une volonté esthétique. Les architectes ne sont plus des ingénieurs comme Pailleron, ce sont des artistes préoccupés de laisser ici-bas leur "trace", une œuvre, et pas seulement des cendres... De grands hommes ont confié à des architectes inspirés le grand ouvrage scolaire de leur modeste cité. Giscard a voulu pour Clermont-Ferrand un lycée en forme de volcan... Volcanique ? Non, kafkaïen ! Monory a construit un lycée du futur, câblé et branché, pour son Futuroscope... Futuriste ? Non, souvent en panne ! Le lycée international de Gerland à Lyon, voulu par Millon est une citadelle de béton et de verre coiffée de pelouses gazonnées, érigée au confluent majestueux des deux fleuves... Audacieux ? Certes, mais avec des problèmes de tondeuse et d'étanchéité ! Parallèlement ou par réaction à ces courants esthétisants se sont développées des approches fonctionnalistes de l'aménagement de l'espace. On y trouve mêlées différentes conceptions : l'établissement lieu d'étude, où l'espace est organisé en rejetant à la périphérie bureau de la vie scolaire et administration, restaurant, foyer et cafétéria ; l'établissement lieu de vie qui prend le parti inverse ; l'établissement lieu de communication, avec son agora centrale, et dans lequel on met l'accent sur ce qui rapproche et permet les circulations. Lorsqu'on se promène dans ces établissements, postérieurs à la décentralisation (l'Etat avait surtout des préoccupations comptables !), on est frappé par cette variété idéologique, par cette coexistence baroque entre courants esthétiques et fonctionnalistes, rassemblés au fond par un primat commun de l'idéal conceptuel sur les contraintes de la vie scolaire et les attentes des personnes, sans parler de la révérence à la tradition. Prenons un aspect important de la vie scolaire : le bruit. La manière dont l'architecture traite le bruit est très représentative d'un parti pris idéologique : ainsi, dans le magnifique lycée de Saint-Julien-en-Genevoix, tout a été fait pour "communiquer", mais pas pour s'entendre ! Un signe à propos du bruit : comment se parle-t-on dans les classes ? Il y existe deux modèles : l'église et le stade, à l'église on chuchote, au stade on hurle. Dans l'établissement, c'est aussi cela : cris ou chuchotements...

Enfin, l'espace scolaire est aussi un espace d'identification. On s'identifie à *son* collège, à *son* lycée, de manière positive ou négative. Une proviseure parle d'une "*belle*

maison ” pour désigner le lycée où elle vient d’être nommée. Des élèves disent qu’ils ont été placés dans un “ *lycée poubelle* ” puisque leurs vœux d’orientation n’ont pas été acceptés. Le lycée et ceux qui y travaillent sont alors identifiés à quelque chose qui est de l’ordre du rebut social, conception parfois partagée par des professeurs. A l’inverse, on peut trouver un lycée que les élèves ont du mal à quitter en fin de journée. Les élèves respectent leur lycée lorsqu’ils en sont fiers. Les lycées tagués sont des établissements qu’on ne respecte pas, parce qu’on ne les aime pas, qu’on n’aime pas ce qu’ils représentent ou qu’on n’aime pas ce qui s’y fait. Il faut être sensible aux signes que constituent les tags et les graffitis dans le marquage de l’espace scolaire.

Le temps scolaire : la cloche et le sablier

Pour qui vit à l’école, au moins une partie de sa vie, la perception du temps est d’abord celle du rythme des sonneries qui, il y a peu (mais pas encore partout), ont remplacé les cloches ancestrales. Le temps scolaire est un temps scandé, c’est celui des “ emplois du temps ” rythmés et mesurés par quatre unités de base : l’heure, la semaine, le trimestre et l’année. Le temps de l’école c’est bien sûr celui du monastère, dont il est l’héritier, le temps “ régulier ” imposé par la règle monacale. C’est un temps cyclique, fondé sur l’éternel retour des saisons, des travaux des champs et la vie immuable de la campagne. Le temps cyclique est à la fois le temps de la nature et des paysans, de Dieu et des monastères, c’est celui de l’éternité ; et c’est celui des établissements scolaires. Et dans ces établissements, c’est d’abord le temps des professeurs.

L’autre temps de l’école est celui du sablier, un temps linéaire celui-là, qui s’écoule et qui s’égraine. Ce temps-là est celui des élèves. Pour les élèves, contrairement aux professeurs, l’année n’est pas un *cycle* qu’on recommence, c’est un *degré* qu’on gravit : après le CP voici le CE1, et après le premier voilà le second degré. L’élève effectue étape après étape (parfois un peu sur les genoux !) son pèlerinage scolaire. Grain après grain il dévide le long chapelet du compte à rebours qui, de la sixième (auparavant la onzième) l’amènera jusqu’au bac.

Tension fondamentale de l’écologie scolaire, le temps des professeurs n’est pas le temps des élèves. De là provient sans doute cette donnée majeure de la vie scolaire qu’est *le sentiment de dégradation*. Pour les professeurs, dont la vie s’inscrit dans un temps cyclique, le temps linéaire des élèves est dur à vivre : les élèves, année après année, changent mais gardent un âge immuable ; dans sa classe, seul, le professeur ne bouge pas, mais il vieillit ! L’oubli ou le déni de cette réalité en amène plus d’un à projeter cette dégradation sur ses élèves et à ressentir une perpétuelle (et improbable) “ baisse de niveau ”. Pour les élèves, les professeurs changent, mais le temps et l’organisation scolaires ne varient pas : heures, sonneries, journées, contrôles, conseils de classes, bulletins trimestriels ; toujours, année après année... Peu à peu ce temps est perçu comme infantilisant : “ *Je grandis, je mûris, je ne suis plus un enfant, mais je suis toujours traité à l’identique !* ”. Dans leur besoin de s’émanciper les élèves ne revendiquent pas des droits ou des libertés mais, comme on dit du mécanisme d’horlogerie, par le corps ou l’esprit ils *s’échappent* ! Echapper au carcan du temps cyclique est pour eux toujours une fête : jouissance intime de l’élève “ dans la lune ” qui suit clandestinement, sur son banc, le fil de ses rêveries, explosion de joie de la classe qui apprend du surveillant qu’un professeur est absent, plaisir défendu de l’école buissonnière, délires ritualisés des manifs, débordements festifs des fins d’année...

Les populations scolaires : marquages culturels et corporels

Les populations qui cohabitent dans les établissements se distinguent d'abord par la manière dont elles se désignent mutuellement : il y a là les *profs*, les *familles* (il y a peu on disait encore les parents, mais maintenant on n'est plus sûr de rien !), les *élèves* bien sûr, les *Atos* et enfin "*l'administration*" (malgré ce qu'on pourrait croire, on désigne par là des personnes). Leurs relations sont souvent complexes, d'autant plus que chacune de ces catégories peut rassembler des populations fort diverses : l'établissement est une petite société.

Parmi les adultes, on doit placer d'abord "*l'administration*", terme consacré par les enseignants pour désigner de manière impersonnelle le chef d'établissement et, lorsqu'il existe, son adjoint : "*Qui a pris cette décision ? C'est encore l'administration !*", entend-on parfois gémir dans les salles des profs ; ou encore, de façon plus résolue : "*Il faut aller protester auprès de l'administration !*". Chef d'établissement, direction, proviseur, principal, autant de termes semble-t-il difficilement prononçables par les professeurs. Ce qui est dénié n'est pas tant la fonction que son incarnation, le fait d'avoir à traiter personnellement avec une femme ou un homme qui dirige, décide, assume des responsabilités (qui plus est, pédagogiques). La culture égalitariste des enseignants, ainsi que leur souhait de conserver le monopole de la pédagogie, s'accommodent mal de cette assumption. La réussite au concours de personnel de direction a rompu définitivement le lien qui unissait l'ancien professeur à l'ensemble de ses *collègues* pédagogues. Quoi qu'il fasse dorénavant ("*Mes chers collègues...*", lors de la réunion de prérentrée), personne ne lui renverra plus ce signifiant codé consacrant la reconnaissance, la proximité, pour tout dire l'appartenance à un même monde.

Il y a ensuite les personnels ATOS qui se distinguent de tous les autres par le critère social. En leur sein, le tri se fait sur une base culturelle : d'un côté les A, les secrétaires, employées attachées à leur service ou à leur "*patron*", aux horaires adaptables en fonction de leurs charges de famille ; et de l'autre les TOS, présents en hiver avant l'aube, et à l'identité nettement prolétaire : hommes ouvriers professionnels et femmes de service, une conscience de classe plus nettement marquée, avec une difficulté à être introduits dans un fonctionnement éducatif.

Les professeurs, quant à eux, se regroupent plutôt sur une base que l'on peut qualifier d'éthico-syndicale. Les syndicats enseignants sont des syndicats de masse, ils sont à la fois nombreux et représentatifs et regroupent les professeurs sur des conceptions partagées du métier. Trois à quatre grandes conceptions, pas plus, partagent le monde enseignant : les "*savants*" sont les plus nombreux et identifient leur fonction à la possession du savoir disciplinaire, ils se reconnaissent dans les mots d'ordre d'un grand syndicat, le SNES, qui met l'identité disciplinaire au cœur de ses problématiques. Deuxième groupe, moins nombreux, les "*pédagogues*", qui se définissent principalement par une posture professionnelle de transmission du savoir ; ceux-là, traditionnellement, sont plus à l'aise au SGEN-CFDT. Troisième catégorie, ceux qu'on peut appeler les "*professionnels*", qu'on retrouve essentiellement dans le technique et dont le "*métier*" n'est pas principalement l'enseignement, mais celui qu'ils ont d'abord exercé et qu'ils enseignent aux élèves : la mécanique, la restauration ou l'électricité ; on les retrouve dans les divers syndicats propres à l'enseignement professionnel, notamment affiliés aux confédérations ouvrières. Et puis il y a ceux, minoritaires mais influents dans les mouvements sociaux, qui se distinguent par leur refus de toute réforme, de tout aménagement du système, et même de toute négociation, et dont un petit syndicat tenu par une secte trotskiste a fait son fonds de commerce.

Du côté des familles l'offre est limitée à la concurrence établie de deux fédérations, l'une de droite et l'autre de gauche, soeurs ennemies de la représentation parentale, une division politico-idéologique qui ne se retrouve pas toujours au sein d'un établissement que les familles fréquentent avant tout par solidarité familiale. On aime ses enfants, on s'intéresse d'abord à leurs études, on voudrait qu'ils réussissent, on est inquiet pour leur avenir. Après, seulement après, il arrive qu'on se présente à des élections des délégués, puis qu'on milite dans une fédération.

Enfin il y a les élèves. Comment se façonnent-ils de nos jours une identité collective ? Par opposition aux adultes, sur une base plus socio-corporelle que socioculturelle. Au collège, au lycée, on est d'abord "black", "blanc" ou "beur". Il y a aussi la prégnance du territoire, on est de tel quartier, de telle cité, voire de tel immeuble. On se regroupe parce qu'on est du même lieu, de la même origine d'immigration ou de la même couleur de peau. Il y a enfin les affinités construites, souvent autour d'un marquage corporel ou vestimentaire, d'une inscription sportive ou musicale (mais c'est la musique dans son rapport au corps, le rythme, la danse). Ces groupes de jeunes peuvent être qualifiés d'ambivalents. D'une part ce sont le plus souvent des relais de socialisation. L'adolescence est l'âge où l'on s'éloigne de la famille, première inscription sociale, avec son trop plein d'affection ou de violence, mais aussi ses normes et ses exigences de solidarité. Le groupe de jeunes prend le relais avec d'autres normes, d'autres valeurs, mais des formes de solidarité souvent identiques, comme la fameuse loi du silence, qui est d'abord la marque d'une solidarité spontanée avec le proche ou le semblable. L'expérience du groupe affinitaire prolonge et amplifie celle du groupe familial. Elle peut être une transition nécessaire vers une troisième forme de solidarité, plus élaborée car raisonnée, la solidarité politique, fondée sur la participation à la vie citoyenne et le sentiment d'appartenance à une communauté nationale. Mais le groupe de pairs peut être aussi le lieu de toutes les dérives : l'entraînement vers la délinquance bien sûr, mais également le martyr du souffre-douleur. Le groupe est socialisateur, mais aussi tyrannique. La question se pose donc de la responsabilité des adultes sur ces groupes d'adolescents. "L'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours plus forte et plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il", affirme Hannah Arendt dans *La crise de l'éducation*. Il est donc de la responsabilité des adultes, s'ils veulent être réellement des éducateurs, de ne pas laisser les groupes d'enfants à eux-mêmes, c'est-à-dire à leur tyrannie. C'est pourquoi à l'école, on institue les groupes, les classes, que l'on constitue sur des bases ni naturelles, ni culturelles, ni électives. L'institution de la classe comme celle de l'établissement représentent en quelque sorte le combat de l'autorité contre la tyrannie. Enfants et adultes y ont d'ailleurs des places et des statuts différents. Car ce que l'institution institue ce sont des statuts, c'est-à-dire de l'inégalité de droits et d'obligations ! Il faut s'insurger contre la conception naïve de la démocratie comme égalité des droits et des devoirs dans la société. La démocratie institue au contraire, dans les institutions, l'inégalité des statuts ! A l'école on est élève, ou bien enseignant : inégalité des droits et des obligations scolaires. Dans la famille on est parent, ou alors enfant : inégalité des droits et des obligations civiles. Ce que la démocratie, seule, permet, c'est la libre circulation entre ces statuts : ici je suis élève, mais dehors je suis enfant dans une famille, ou membre d'un club sportif, etc. Aujourd'hui fils, demain père de famille. Changeant de statut, je change de droits et d'obligations. En démocratie, il n'y a pas inscription dans un statut prescrit, comme dans une société traditionnelle. La démocratie libère, elle permet la circulation, dans le temps et dans l'espace, entre des statuts toujours plus nombreux.

Le climat scolaire : la pluie et le beau temps

On parle souvent du climat d'un établissement : bon, médiocre ou détestable. Dans les conversations entre parents, à l'époque des choix d'orientation, la météorologie scolaire prend toujours une place de choix. Mais par delà l'épithète utilisée, c'est le verbe qui retient l'attention : bon ou mauvais, le climat, toujours, *règne*. Par ce verbe, le climat se rapproche ainsi du monarque ; ce qui nous renvoie à certains travaux sur l'effet établissement : celui qui établit le climat d'un collège ou d'un lycée, c'est bien le chef d'établissement. Pour filer la métaphore, on peut dire qu'il instaure, à travers le type de relations humaines qu'il favorise, à la fois le régime d'ensoleillement et celui des précipitations.

L'ensoleillement d'abord. Un récent rapport de l'Inspection générale des établissements et de la vie scolaire, dû à Gérard Pourchet, fort critique sur les conditions d'accueil des élèves, des parents et des nouveaux professeurs, montre que c'est bien le chef d'établissement qui instaure un "climat", c'est-à-dire un type de relations plus ou moins chaleureux. "*J'ai été reçu fraîchement*" dit l'un, tandis que l'autre parle d'un "*accueil chaleureux*" lors de la prérentrée. Avec le régime des précipitations, second facteur du climat, il ne s'agit plus de rayonnement, de relations, mais de rapport au pouvoir. On connaît des proviseurs dont on dit qu'ils sont "cool", et lorsque l'on est trop "cool" on devient vite "coulant", laxiste, voire fuyant, pour pousser la métaphore de l'humidité. Il y a aussi ceux qui "se mouillent" ou qui n'ont pas peur de "mouiller leur chemise", en bref qui ne craignent pas les responsabilités, la prise de risques, de s'exposer pour entraîner. On trouve aussi des principaux "un peu secs", des proviseurs "pète-secs", autoritaires, et qui installent parfois un régime de pouvoir personnel. Le chef d'établissement, de par sa personnalité, même s'il ne le souhaite pas ou s'il n'en a pas conscience, fait en quelque sorte un peu la pluie et le beau temps... Les études sur l'effet établissement montrent l'importance de cette subjectivité, en bout de course, dans la réussite scolaire. Un changement de chef, c'est souvent une modification climatique et, plus ou moins rapidement, une variation des comportements et des résultats des élèves, transmise il est vrai par des mécanismes plus diffus que directs et résultat d'une alchimie mystérieuse et subtile. Comme l'astre solaire, le chef d'établissement *règne* en faisant régner un certain climat. Dans une version plus républicaine on pourrait dire qu'il *préside* aux modifications climatiques. C'est un petit "nino", ou une petite "nina", à l'échelle de l'établissement, responsable parfois de certaines catastrophes qu'on hésite à qualifier de naturelles. C'est le cas de ces établissements qui défraient régulièrement la chronique de la violence scolaire : il y a toujours derrière ces affaires un problème de chef d'établissement, sans aucune exception.

Comment conclure ce qui ne veut être qu'une introduction ? Le fonctionnement des établissements scolaires a été analysé jusqu'ici à travers de nombreux modèles, tous transférés des sciences exactes, humaines ou sociales. L'approche systémique par exemple est issue de la thermodynamique, la psychosociologie et la psychanalyse ont inspiré plusieurs lectures du fonctionnement des institutions scolaires, divers courants de la sociologie ont donné leur conception de l'établissement comme mini-société ou petite cité politique. La lecture écologiste en fait un micro-monde au climat fragile et variable, avec ses relations particulières à l'espace et au temps, et ses interactions singulières entre populations. Il reste que l'étude des systèmes humains ne peut faire fi de la conscience, de la raison et de la volonté qui distinguent l'homme des autres créatures. Comment, sans ignorer cette irréductible liberté humaine, réconcilier de façon féconde les sciences de l'homme et les sciences naturelles ? L'avenir est-il à l'idée d'anthropo-système, qui vise à prendre en compte les acquis des sciences "dures" et "molles" dans l'étude de la dynamique des sociétés ? Demain nous le dira.