

Changement des modes de régulation et production sociale
des inégalités dans les systèmes d'éducation :
une comparaison européenne

Deliverable 7

*Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements :
une comparaison européenne*

Bernard Delvaux
Cerisis-UCL

Agnès van Zanten
OSC – CNRS / Sciences-Po

mars 2004

Chapitre 1

La problématique, les objets et les méthodes d'étude

1. La problématique et les objets d'étude

L'objectif global du projet REGULEDUC est d'analyser les évolutions des systèmes de régulation et les effets de ces évolutions sur la recomposition des processus de production et de reproduction des inégalités. L'hypothèse sous-jacente est celle d'une autonomie croissante, mais variable selon les pays et les contextes locaux, des acteurs de la base (les familles, les professionnels de l'éducation travaillant dans les établissements scolaires et les autorités éducatives locales). Dans ce cadre, l'objectif du *workpackage* 6 est de faire une synthèse et dégager les principales conclusions qui émergent des enquêtes de terrain menées dans chaque pays sur le thème des "Espaces locaux d'interdépendance entre établissements : approches statistique et qualitative par pays". Ces enquêtes avaient pour but d'analyser les positions respectives des établissements dans un espace local donné et d'étudier les logiques des directions concernant l'offre d'enseignement, la gestion des flux d'élèves et l'organisation de leur école, puis d'établir un lien entre ces deux dimensions et d'évaluer leurs effets sur la perception et le traitement des inégalités.

Ce travail doit aussi permettre d'établir un lien entre ces dynamiques locales et les transformations des modes de régulation du système scolaire dans chaque pays, analysés dans le *workpackage* 2. Il proposera également quelques éléments d'articulation entre ces dynamiques et l'évolution des modes d'intervention des autorités éducatives locales (étudiés en détail dans les enquêtes menées dans les mêmes contextes locaux de chaque pays dans le cadre du *workpackage* 7) d'une part, et entre ces dynamiques et les logiques d'action internes de chaque établissement (étudiées en détail dans les enquêtes menées dans deux ou trois établissements du même contexte local dans chaque pays dans le cadre du *workpackage* 9). L'accent est donc mis dans ce travail sur les établissements scolaires, conçus comme des organisations relativement autonomes mais entretenant des relations d'interdépendance, plus ou moins fortes, au niveau local. Une organisation est en relation d'interdépendance avec une autre à partir du moment où les actions de l'une affectent ou sont affectées par les actions de l'autre (Pfeffer et Salancik, 1997). L'interdépendance, ainsi définie, peut exister même en l'absence d'interactions effectives entre les deux organisations.

Cette interdépendance est le produit de deux facteurs : d'une part, l'existence de quasi-marchés car les établissements d'un espace local donné sont potentiellement en concurrence pour l'accès à des ressources qui permettent et facilitent leur fonctionnement et qui, simultanément, servent de "signal" de leurs qualités et, d'autre part, l'action des autorités éducatives locales qui, dans la plupart des contextes locaux, cherchent à réguler cette concurrence ou encouragent voire imposent certaines collaborations. Parmi les ressources en jeu, nous pouvons distinguer deux sortes : les élèves et l'offre éducative au sens large (filiales, options, enseignants, équipements). La compétition en matière d'offre éducative met en relation les établissements avec les autorités éducatives locales dont ils dépendent et plus rarement, avec des organismes privés. Cette compétition est plus ou moins importante selon le mode d'attribution des ressources (bureaucratique ou négocié) et plus ou moins transparente selon la façon dont ont lieu les transactions, quand il y en a (négociation ouverte et collective ou négociation

individuelle et plus ou moins “ clientéliste ”). Cette compétition est un enjeu important pour les établissements car l’offre influe sur le “ positionnement ” des établissements par les effets qu’engendre son affichage sur leur réputation externe, mais aussi par son impact sur le fonctionnement et les résultats des établissements à l’interne.

La compétition pour les élèves met en relation les établissements avec leurs usagers (les élèves et leurs familles), mais aussi, à des degrés divers selon les contextes nationaux et locaux, avec les autorités éducatives locales. Elle peut être plus ou moins intense en fonction de variables démographiques et de la façon dont sont attribuées les ressources relevant de l’offre éducative au sens large, la compétition étant plus aiguë quand le nombre global d’élèves est en baisse et quand les ressources sont directement attribuées par “ tête d’élève ”. Elle est aussi fortement déterminée par la mobilité des élèves qui dépend à son tour des facteurs objectifs et subjectifs comme la diversité et l’accessibilité de l’offre telles qu’elles sont perçues par les familles, le coût de la mobilité, notamment en direction ou à l’intérieur de l’enseignement privé, et les règles en vigueur en matière de choix de l’établissement, avec leurs possibles assouplissements ou contournements. Les flux d’élèves, quand ils ne sont pas totalement canalisés par des procédures de carte scolaire qui déterminent les parcours en fonction du lieu de résidence ou de l’établissement fréquenté antérieurement, permettent d’évaluer “ l’attractivité ” des établissements.

Il faut souligner que la compétition pour ces deux types de ressources a tendance à être en forte interaction, avec des processus qui se renforcent mutuellement. Ainsi, plus un établissement occupe une position élevée dans la hiérarchie, plus il a des chances d’apparaître attractif, même si l’attractivité peut reposer parfois exclusivement sur les qualités du public. Et à l’inverse, plus l’établissement se situe en bas de la hiérarchie, moins il a de chances d’attirer vers lui des flux importants d’élèves. Dans l’autre sens, une relation existe aussi car plus un établissement est demandé, plus il peut légitimement solliciter des moyens supplémentaires pour faire face à cette demande. En revanche, la baisse du nombre d’élèves s’accompagne généralement de la perte de postes d’enseignants et de certaines options, et réduit globalement la légitimité des demandes en matière d’offre.

Il faut également souligner que ce type d’interdépendance produit des formes d’inégalité et de différenciation entre des établissements. Il y a des inégalités à partir du moment où un ou plusieurs établissements accaparent des ressources convoitées par d’autres établissements, qu’il s’agisse d’options, d’enseignants, de moyens financiers ou d’élèves, ce qui se traduit automatiquement par l’incapacité d’autres établissements à avoir accès à ces ressources. Il y a différenciation à partir du moment où certains établissements captent certains types d’offre ou d’élèves tandis que d’autres captent une offre ou un public équivalents par des processus de spécialisation. Ainsi deux établissements peuvent offrir des options également prestigieuses mais s’adressant à des publics différents. Parallèlement, l’un d’eux peut chercher à capter des élèves de bon niveau académique alors que l’autre peut chercher à se spécialiser dans l’excellence sociale. Mais on observe beaucoup plus souvent des “ différenciations inégales ”, certains établissements captant des options prestigieuses alors que d’autres empilent les options et les dispositifs d’aide aux élèves en difficulté. Parallèlement, ces mêmes établissements peuvent se spécialiser dans l’appropriation des meilleurs élèves alors que d’autres s’adressent à des franges d’élèves plus moyens ou en plus grande difficulté.

Cette problématique de l'interdépendance nous permettra de structurer la présentation en deux grandes parties. Dans la première partie intitulée "interdépendance, position et attractivité" des établissements, il s'agira d'abord d'analyser la distribution des ressources entre les établissements et leur positionnement dans l'espace local. Dans un deuxième temps, il s'agira de décrire et d'expliquer la répartition des élèves entre établissements, caractérisée par la ségrégation relative des publics, par la hiérarchie des établissements et par des circuits de scolarisation types en examinant comment se structurent les grappes d'écoles interdépendantes (autrement dit, les écoles entre lesquelles les familles hésitent ou entre lesquelles les élèves cheminent durant leur cursus) et les modalités de répartition (le moment où les élèves sont distribués ou redistribués entre les écoles ainsi que les procédures activées pour cette répartition). Il s'agira enfin d'analyser les types de liens qui existent, dans différents contextes, entre le positionnement des établissements, leurs caractéristiques institutionnelles et leur attractivité mesurée au travers des flux d'élèves.

Dans la deuxième partie intitulée "L'interdépendance des logiques d'action des établissements" il s'agira d'étudier comment les établissements contribuent de façon plus ou moins active à créer des relations entre eux en obéissant à des règles d'interaction et de fonctionnement, en ajustant leurs pratiques à celles d'autres établissements ou en développant des formes de collaboration. Ces logiques d'action seront examinées en tenant compte de trois dimensions. La première est leur degré d'autonomie, de cohérence et de cohésion en fonction des contextes locaux. La deuxième est la dynamique propre à différents domaines d'actions : l'inscription des élèves, la construction de l'offre, les stratégies de promotion, l'organisation des classes et les politiques suivies en matière d'aide aux élèves en difficulté et de discipline. La troisième, enfin, concerne les types d'interdépendance des logiques d'action et leurs effets sur l'organisation des systèmes éducatifs locaux. Une dernière sous-partie examine les liens entre la position et l'attractivité des établissements et leurs logiques d'action.

2. Les espaces locaux étudiés

Mais avant de traiter ces deux grands points, il importe de justifier le choix d'une approche locale. Cette dimension n'a pas été retenue seulement dans un souci d'analyser à la loupe certains processus, mais aussi, et surtout, parce que la problématique de l'interdépendance suppose que la répartition de l'offre éducative et des élèves tout autant que les logiques d'action des établissements ne peuvent être compris qu'en considérant simultanément les divers acteurs d'un même espace.

2.1. Définition des espaces locaux

La définition d'un espace pertinent pose problème dans la mesure où les espaces d'interdépendance varient en fonction des contextes institutionnels et notamment des territoires d'intervention des autorités éducatives locales, mais également en fonction des contextes socio-géographiques (morphologie résidentielle, morphologie scolaire, morphologie des transports...). De ce point de vue, des choix différents ont été opérés dans les six contextes étudiés. Certaines équipes ont privilégié un découpage fondé tant que faire se pouvait sur les interdépendances effectives tandis que d'autres ont préféré retenir un territoire correspondant à des espaces institutionnels. Cette

dernière option méthodologique n'a pas empêché, comme on le constatera dans le chapitre 2, que les territoires ainsi délimités soient relativement en adéquation avec une délimitation des espaces d'interdépendance effectifs.

À Charleroi, l'espace étudié a été délimité sur base de l'examen des lieux de résidence et de scolarisation des élèves plus que sur base de la cartographie des territoires institutionnels. L'espace local a ainsi été défini de manière telle que les établissements qui y étaient localisés (et qui ont tous été étudiés) avaient des aires de recrutement largement communes et étaient dès lors en situation d'interdépendance en ce qui concerne l'enjeu de répartition des élèves. À Paris et Lisbonne aussi, la démarche a été similaire même si les choix ne pouvaient être fondés sur des statistiques. L'équipe portugaise a retenu la partie Est d'une commune, partant du constat que cette portion était nettement distincte du reste de la commune et que les écoles qui y étaient implantées étaient relativement autonomes par rapport aux écoles des communes avoisinantes. L'équipe parisienne a cherché un territoire hétérogène au sein duquel elle supposait qu'il y avait interdépendances entre établissements. Cinq communes ont ainsi été retenues, mais qui appartiennent à deux inspections académiques distinctes.

Dans deux autres contextes, le découpage a été d'abord effectué sur base des territoires institutionnels : à Budapest, l'espace correspond à un arrondissement (par ailleurs gestionnaire de la quasi-totalité des écoles correspondantes à la tranche d'âge étudiée) et à Lille à une municipalité (dont les contours se confondent à ceux de l'inspection académique). Dans ces deux cas, les découpages institutionnels retenus ont un lien direct avec les instances de régulation principales des établissements scolaires étudiés. L'espace londonien a quant à lui été défini selon une logique couplant les deux démarches précédentes. Partant d'un arrondissement déterminé, l'étude a ensuite intégré quelques établissements externes attirant une part des élèves de l'arrondissement sélectionné.

Par rapport à leur agglomération de référence, les espaces choisis par les équipes se positionnent différemment. Ils correspondent en effet tantôt au centre (Lille), tantôt à des arrondissements non centraux faisant néanmoins partie du cœur d'une agglomération (Londres, Budapest), tantôt à un segment de la périphérie (Lisbonne, Paris) et dans un quatrième cas intègrent le centre et un morceau de la périphérie (Charleroi). Les terrains se différencient aussi en termes de taille de population scolaire. Celle-ci peut être évaluée en tenant compte de l'ensemble des publics accueillis par les écoles étudiées ou, puisque le nombre d'années d'étude couverts par les établissements varient d'un pays à l'autre, sur base du nombre d'élèves inscrits dans une année d'études. Ce dernier chiffre varie de 600 à 2.600 élèves. Les espaces locaux définis à Budapest et Oeiras comptent peu d'élèves par année d'études (respectivement 630 et 711¹) alors que, dans les autres terrains, ces chiffres dépassent 1.600².

Les choix des équipes ont divergé aussi quant à la sélection des établissements étudiés au sein de l'espace ainsi défini. À Lille, Budapest et Charleroi, tous les établissements de la zone ont été étudiés. À Paris, seuls quelques collèges privés ont refusé d'être associés à la recherche. À Lisbonne, une sélection a priori a été effectuée au sein de la municipalité, en vue de limiter l'ampleur de

¹ Nombre d'élèves en 7^{ème} année en 2001-2002.

² A Londres 1.683 (nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans les établissements étudiés, y compris hors de l'arrondissement), à Lille environ 2.200, à Charleroi environ 2.450 et à Paris environ 2.650.

l'enquête, tandis qu'à Londres, la sélection a davantage reposé sur les difficultés d'accès à certaines écoles.

Tableau 1. Tableau synthétique des caractéristiques des espaces locaux sélectionnés

	Angleterre	Belgique	France		Hongrie	Portugal
Composition de l'espace local étudié	Arrondissement de Hackney	Partie de la commune de Charleroi et communes de Châtelet, Farciennes et Aiseai-Presles	Commune de Lille	Communes de Montreuil, Saint-Mandé, Vincennes, Fontenay et Bagnolet	Arrondissement de <u>Kőbánya</u>	Partie est de la commune de Oeiras
Métropole / agglomération	Londres	Charleroi	Lille	Paris	Budapest	Lisbonne
Position de l'espace local dans la métropole	Un des arrondissements de <i>Inner London</i> directement adjacent à la <i>City</i>	Centre et partie est de la 1 ^{ère} et de la 2 ^{ème} couronne périphérique	Centre	Partie est de la 1 ^{ère} couronne périphérique adjacente à Paris <i>intra muros</i>	Arrondissement non adjacent au centre, situé à l'est de celui-ci	Partie est de la commune, limitrophe de la ville de Lisbonne
Population résidente de l'espace	202.824 (2001)	114.05 (2002)	179.077 (1999)	271.691 (1999)	78.000 (2000)	78.210 (2001)
Population de la métropole ou agglomération	8.017.000	401.567	1.000.900	9.645.000	1.850.000	2.324.000
Nbre d'élèves par année d'étude des niveaux étudiés	1.683	2.450	2.200	2.650	630	711
Nbre d'écoles de l'espace	15	22	17	24	19	9
Nbre d'écoles analysées dans l'espace	6	22	17	17	18	9
Nbre d'écoles analysées hors de l'espace	5	0	0	0	0	0

2.2. Caractéristiques locales

2.2.1. Composition sociale

L'arrondissement londonien de Hackney est nettement défavorisé lorsqu'on le compare à la plupart des autres arrondissements londoniens. Ainsi est-il considéré, sur base du *Government Index of Deprivation* de 2000, comme le second arrondissement le plus défavorisé de la ville. Le taux de chômage y est également plus élevé que dans l'ensemble du Grand Londres (9 % contre 7 %). L'arrondissement se caractérise également par une forte proportion d'immigrants et de réfugiés :

environ 40 % de la population appartient aux groupes ethniques minoritaires, le groupe le plus nombreux étant celui des Africo-caraïbiens (25 %).

L'agglomération de Charleroi, région de vieille industrialisation, présente aujourd'hui un profil plus défavorable que nombre d'autres sous-régions de Wallonie. Prise globalement, elle ne s'écarte pas encore trop des standards wallons, mais d'importantes disparités existent entre les divers espaces composant cette agglomération. Schématiquement, l'agglomération peut être découpée en trois bandes horizontales. Celle du Nord et plus encore celle du Sud sont nettement plus favorisées socialement que celle du centre. L'espace local étudié s'inscrit dans la partie Est de cette bande centrale. Quel que soit l'indicateur pris en compte, cet espace apparaît toujours plus défavorisé que l'ensemble de l'agglomération. Ainsi, le taux de chômage s'élevait en juin 2001 à 24,3 % (contre 20,8 %) ³ ; en 1991, 15,7 % des logements disposaient du « grand confort » (contre 29,8 %) ; à cette même date, 28,6 % des ménages comptaient au moins un diplômé de l'enseignement secondaire supérieur (contre 49,5 %) ; en 1999, le revenu moyen par habitant équivalait seulement à 61 % du revenu moyen de l'ensemble de l'agglomération.

La Ville de Lille est globalement plus favorisée que la métropole dans laquelle elle s'insère. Il est en effet classique d'opposer un « versant nord-est » (Roubaix, Tourcoing) concentrant d'importantes difficultés sociales depuis le déclin de l'industrie textile, à un versant sud plus privilégié incluant Lille et la ville nouvelle de Villeneuve d'Ascq, véritable pôle de développement de l'emploi tertiaire. Les statistiques confirment cette impression. Par exemple, en 2001, le taux de chômage est inférieur à Lille que dans l'ensemble Roubaix-Tourcoing. Les cinq communes de la région parisienne — autre espace local étudié en France — forment un ensemble assez hétérogène, avec des ségrégations internes importantes. Globalement, cet ensemble comporte par exemple une palette de statuts professionnels relativement peu différente d'autres milieux urbains français. Les statistiques françaises permettent de comparer les deux espaces locaux étudiés dans ce pays. On y observe que les diplômés des 30-39 ans sont un peu plus élevés dans l'espace local lillois, que les professions des 30-49 ans sont un peu plus souvent situées dans le haut de la hiérarchie professionnelle dans l'espace local parisien, et que les inactifs y sont moins nombreux. Au total, les caractéristiques sociales des populations des deux espaces ne sont pas très différentes, mais s'écartent par contre de manière plus significative des caractéristiques de l'ensemble de la population française.

Tableau 2. Comparaison de quelques statistiques concernant les caractéristiques des populations des espaces locaux lillois et parisien

	Profession des 30-49 ans						Diplôme des 30-39 ans	
	Agric. et artisans	Cadres et prof. intell.	Prof. Interm.	Employés	Ouvriers	Inactifs	Au moins BAC + 2	Au moins BAC ou brevet prof.
Espace local parisien	4,4%	20,5%	22,9%	26,1%	16,7%	9,4%	37,0%	52,3%
Espace local lillois	3,9%	18,6%	21,0%	24,2%	18,6%	13,7%	42,2%	54,0%
France	7,7%	11,1%	20,1%	25,9%	23,5%	11,8%	25,4%	39,7%

³ Source : Service d'Etudes et de Statistiques de la Région wallonne.

Kőbánya est un arrondissement de très grandes dimensions (32 km) à la population assez hétérogène, même si la proportion des statuts sociaux élevés est plus basse que dans les beaux quartiers de la capitale. Il peut être considéré comme un arrondissement ouvrier où le secteur industriel reste le plus grand employeur (26 % de la population active). Le niveau d'étude de la population est inférieur à la moyenne de Budapest mais supérieur à la moyenne nationale.

La commune de Oeiras peut être considérée comme un territoire urbain typique de la réalité portugaise. Cependant, lorsqu'on observe certaines statistiques telles que celles des diplômés de la population résidente, les cinq districts d'Oeiras qui composent l'espace local apparaissent relativement favorisés. Ainsi compte-t-on, tous âges confondus, 27,5 % de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'espace local, contre 26 % dans l'ensemble de la commune, 18 % dans le Grand Lisbonne et 10,6 % dans l'ensemble du Portugal.

En résumé, il apparaît que les caractéristiques comparées des populations vivant dans l'espace local et dans les espaces environnants différencient les espaces étudiés. Trois d'entre eux ont un profil socio-économique moyen inférieur à la moyenne de l'agglomération (Budapest, Charleroi et Hackney) ; un a un profil plus ou moins équivalent (Paris) tandis que les deux derniers un profil plus favorisé (Lille et Oeiras).

2.2.2. Evolutions démographiques

Les évolutions socio-démographiques peuvent avoir un impact important sur les processus de répartition des élèves. La croissance ou la décroissance de la population scolarisable affecte les relations de concurrence entre établissements : en période de baisse démographique, la compétition pour le nombre d'élèves scolarisés dans chaque école tend à s'exacerber et les ensembles d'écoles interdépendantes peuvent de la sorte se développer puisque certaines écoles sont poussées à étendre leur aire de recrutement.

Or, l'évolution démographique des espaces locaux est contrastée : on enregistre une chute nette des effectifs globaux à Kőbánya, Oeiras et Charleroi, une stabilité relative à Lille et Paris, et une croissance à Hackney. À Kőbánya, le nombre de 6-13 ans diminue de près de 25 % entre 1990 et 1998. À Oeiras, la diminution est à peine moindre puisque les effectifs totaux des écoles de l'espace diminuent de 22 %. À Charleroi, le nombre de jeunes scolarisés dans les écoles secondaires du bassin scolaire chute de 17 % entre 1988 et 2000. À Lille, il semble qu'il y a aussi une baisse démographique, mais de moindre importance, puisque les effectifs de 6^{ème} année passent d'environ 2.200 élèves en 94/95 à 2.100 en 2001-2002. À Paris, on observe une diminution de la population scolarisable à Montreuil et Bagnolet, une augmentation nette à Vincennes et plus faible à Saint-Mandé et à Fontenay. À Hackney, les effectifs tendent à croître. On note en effet, dans l'arrondissement londonien, une augmentation de 13 % de la population de 0 à 15 ans entre 1991 et 2001.

3. Les méthodes d'enquête

Notre recherche a veillé à combiner les approches quantitatives et qualitatives.

3.1. Données et analyse statistiques

Idéalement, l'approche statistique devait servir, dans le cadre de l'analyse propre à chaque pays, à objectiver certains faits (évitant que les entretiens s'écartent trop du réel), à stimuler l'émergence d'hypothèses, voire à vérifier certaines hypothèses nées de l'approche qualitative, et, dans le cadre de l'analyse internationale, à asseoir certaines comparaisons entre pays. Si le premier objectif constituait parfois déjà une gageure (puisque, dans certains cas, les données n'étaient pas accessibles pour des écoles privées, certaines variables n'étaient pas collectées ou il fallait procéder soi-même à la collecte de données), le second objectif constituait un véritable défi. Les variables disponibles ne sont en effet pas identiques dans tous les pays. En outre, l'élaboration d'indicateurs ayant vraiment une signification commune est complexe en raison des spécificités de chaque système. Étant données ces contraintes, étant donné aussi que notre recherche ne visait pas à élaborer un système d'indicateurs transnationaux, nous n'avons pas cherché à effectuer des comparaisons terme à terme. Dans cette synthèse, nous mobiliserons dès lors pour les comparaisons des données « de même ordre » pas exactement similaires, mais qui, interprétées avec prudence, permettent néanmoins de faire apparaître certaines similitudes et différences entre les espaces locaux.

Les données statistiques visent d'une part à caractériser le contexte, d'autre part à décrire les établissements scolaires, et enfin à dénombrer certaines décisions administratives. En ce qui concerne le contexte, les données collectées visaient essentiellement à définir les caractéristiques de la population résidente (au niveau de l'activité professionnelle, des revenus, des diplômes, de la nationalité ou de l'origine ethnique) et des logements. Elles visaient aussi à caractériser les évolutions démographiques. L'objectif n'était pas de se limiter à une approche globale de l'espace local. Nous étions en effet soucieux de rendre compte au mieux de la ségrégation résidentielle et donc de disposer de données à des échelles plus petites. Pour ce type de travail, nous étions entièrement dépendants des services statistiques de nos pays respectifs, et de leurs limites tant en termes de variables que de date de saisie des données ou d'échelle territoriale d'agrégation des données individuelles. Les appareils statistiques de France, d'Angleterre et du Portugal se sont révélés plus efficaces en ces matières que ceux de Belgique ou de Hongrie.

L'autre catégorie de données collectées concerne bien sûr les établissements scolaires. L'essentiel de notre attention s'est porté dans ce domaine d'une part sur les effectifs d'élèves, d'autre part sur leurs caractéristiques tant académiques que sociales et enfin sur les trajectoires d'élèves. À Paris et à Londres, l'accès à de telles données était impossible dans certaines écoles privées. Dans les autres cas, les efforts qu'ont dû faire les équipes pour obtenir de telles données ont varié notamment en fonction de l'état de centralisation des données. Trois équipes ont ainsi dû collecter elles-mêmes auprès des écoles certaines données dont elles avaient besoin. À Lisbonne, l'équipe de recherche a fait passer un questionnaire après de l'ensemble des élèves scolarisés en 9^{ème} et 10^{ème} année, avec un taux de réponse de 81 %. En Hongrie, un questionnaire a été adressé aux chefs d'établissements pour connaître les caractéristiques de leurs publics et les données concernant les changements d'école. À Charleroi, l'équipe s'est reposée en partie sur un fichier qu'elle avait constitué entre 1995 et 2000 et qui permet de suivre les trajectoires de chaque élève scolarisé dans une des écoles de l'espace local.

Enfin un troisième type de donnée a été parfois collecté : il s'agit de données administratives rendant compte des décisions prises par des autorités de régulation. Ainsi les équipes françaises ont-

elles mobilisé les données concernant les dérogations, et l'équipe anglaise les données concernant les priorités de choix exprimées par les familles et le traitement qui en a été fait.

3.2. Données et analyse qualitatives

L'analyse qualitative a cherché à enrichir et à mieux interpréter les apports de l'analyse quantitative en prenant appui sur des informations recueillies à travers notamment d'entretiens et du recueil de documents et de la réalisation de quelques observations " flottantes ". Cette analyse a porté sur trois objets. Le premier, de moindre importance, concerne la caractérisation de l'espace urbain étudié grâce à l'examen de cartes, de journaux, de projets ou d'évaluations ainsi que d'entretiens menés auprès de représentants des autorités politiques locales, des administrations éducatives ou d'autres administrations ou d'associations diverses. Le deuxième concerne la caractérisation subjective des positions et de l'attractivité des établissements au travers des présentations écrites (plaquettes, projets d'établissement) et surtout des discours de ceux qui y travaillent ainsi que la mise en relation de cette caractérisation subjective avec les données objectives recueillies sur chaque établissement. Enfin, l'essentiel de l'enquête qualitative a porté sur le fonctionnement et les logiques d'action de chaque établissement par le biais du recueil de documents et de quelques observations, mais surtout d'entretiens.

Ces entretiens menés avec les directeurs des établissements, mais aussi avec d'autres professionnels de l'éducation, devaient concerner les points suivants :

- La vision des caractéristiques scolaires, sociales et ethniques du public scolaire de l'établissement et la comparaison avec le public d'autres établissements.

- La vision des caractéristiques de l'établissement en termes d'offre scolaire (filiales, options), de " niveau ", d'offre " éducative " au sens large du terme (activités de soutien pédagogique, activités culturelles et sportives) et de " climat " (discipline, incivilités, violence, exclusions) et la comparaison avec d'autres établissements de la zone.

- La vision du corps enseignant : qualification et compétence, mobilité, implication individuelle et collective dans le fonctionnement de l'établissement, relations avec les élèves, entre collègues, avec l'équipe de direction.

- La vision de la politique interne de l'établissement : " atouts " et " handicaps " de l'établissement, moyens dont il dispose, projet pédagogique et éducatif, organisation interne (classes, groupes de niveau), projets en lien avec l'extérieur.

- La vision de la politique externe de " marketing " de l'établissement : éléments mis en avant dans la présentation aux parents et au public, moyens de promotion (brochures, visites de l'établissement, présentation de l'établissement à l'extérieur...), transformations internes en lien avec la promotion.

- Les relations avec les parents d'élèves de l'établissement et la participation de ceux-ci au fonctionnement de l'établissement, ainsi que l'existence ou non de stratégies scolaires de choix de l'établissement par les familles, le lien éventuel de celles-ci avec des stratégies résidentielles, le nombre de demandes pour intégrer l'établissement, la fuite vers d'autres établissements.

- La vision de l'environnement urbain et de la zone de recrutement de l'établissement, la connaissance de l'environnement urbain et les liens éventuels avec les associations et les équipements locaux.

- La connaissance des établissements du secteur dont ils reçoivent les élèves et vers lesquels ils envoient les élèves et les relations avec eux ; la connaissance des établissements de même niveau " concurrents " dans la zone ou ailleurs et les relations avec eux.

- Les relations avec les autorités éducatives locales et les opinions sur les politiques éducatives locales qu'elles impulsent.

- Les relations avec les pouvoirs politiques locaux et les opinions concernant leurs actions dans le domaine de la scolarisation.

- Les points de vue sur les inégalités d'éducation dans le contexte local et leur lien avec les logiques de fonctionnement de l'établissement, les stratégies des parents et les politiques locales et nationales.

Chaque équipe a néanmoins adapté ce dispositif au contexte local étudié, à ses contraintes de travail et, surtout, à ses centres d'intérêt. Ainsi les deux équipes (Charleroi et Lille) qui ont accordé une place très importante à l'analyse quantitative des positions et des flux, ont réalisé des entretiens seulement avec les directions et avec des responsables hiérarchiques et mobilisé dans leurs interprétations principalement ces discours et des informations issues de différents types de documents (plaquettes, projets, rapports d'évaluation). En revanche, les quatre autres équipes (Paris, Londres, Lisbonne et Budapest) ont accordé une place centrale aux enquêtes qualitatives et réalisé des entretiens avec d'autres catégories de personnels (enseignants et parents notamment), utilisé des matériaux écrits et dans certains cas effectué quelques observations. L'utilisation du matériau qualitatif, et notamment des entretiens révèle aussi quelques différences. Certaines équipes (Paris et Londres notamment) ont utilisé ceux-ci de façon extensive alors que d'autres et notamment l'équipe de Charleroi se sont peu ou pas servis d'extraits d'entretiens pour étayer leurs analyses du fonctionnement et des stratégies des établissements.

4. Les acteurs de l'espace local

Les grappes d'interdépendance constituent les espaces d'interaction privilégiés entre trois catégories d'acteurs : les établissements, les familles et les autorités de régulation. Avant d'examiner comment ces trois catégories d'acteurs interviennent dans le processus de répartition de l'offre et des élèves, nous allons présenter les principales caractéristiques des deux premiers acteurs, qui varient de manière significative selon les contextes.

4.1. Les familles

Nous avons présenté *supra* les principales caractéristiques socio-économiques des populations habitant dans les espaces locaux. Ces caractéristiques générales donnent une première idée des caractéristiques des familles, à ceci près que les indicateurs étaient presque tous généraux et s'intéressaient à l'ensemble de la population plutôt qu'à celle des parents ayant des enfants en âge de

fréquenter les niveaux d'études que nous analysons. Or, le profil de ces parents n'est pas nécessairement similaire à celui des autres classes d'âge, notamment en matière de diplôme. Nous ne serons pas en mesure de corriger ces « biais » et de donner un meilleur aperçu de la diversité des familles, mais nous traiterons de la dispersion dans l'espace des familles de divers types, abordant ainsi la question de la ségrégation résidentielle, susceptible de peser sur les phénomènes de ségrégation scolaire, de hiérarchisation d'écoles et d'interdépendance. La ségrégation résidentielle est soulignée par toutes les équipes. Cependant, faute d'indicateurs similaires, faute aussi de données récentes disponibles à un niveau de désagrégation territoriale suffisant, il est difficile d'objectiver ce fait et plus encore de comparer les réalités des différents espaces locaux.

À Lisbonne, on observe une hétérogénéité sociale à la fois au niveau du district et au niveau du quartier. Ainsi, par exemple, la proportion d'adulte diplômés de l'enseignement supérieur varie de 26 à 41 % selon les districts.

À Lille, la ségrégation est un fait. Certains quartiers sont touchés par le phénomène de paupérisation sociale liée soit à la problématique des grands ensembles (les cités HLM du sud figurent parmi les quartiers les plus défavorisés et stigmatisés) soit à l'héritage d'un tissu urbain marqué par le passé industriel et où existent de vastes îlots à l'abandon. D'autres quartiers, par contre, sont touchés par le phénomène de *gentrification* suite aux mutations considérables du cœur historique de la ville. On remarque ainsi une élévation importante de l'indice de ségrégation pour les familles étrangères et une légère croissance de la ségrégation aux extrêmes de l'échelle sociale. Cette ségrégation se manifeste notamment par le poids variable de la population les cadres et des professions intellectuelles dans les différents secteurs de recrutement des élèves. Cette proportion, qui fluctue de 2 à 40 %, indique clairement que les secteurs de recrutement définis par les autorités ne sont pas de nature à compenser de manière significative la ségrégation résidentielle.

À Londres, dans l'arrondissement de Hackney, on note la présence d'une petite mais significative population de classe moyenne. La majorité de la population est de milieu populaire. Il n'empêche que des différences se manifestent entre quartiers et qu'on observe, comme à Lille, certains phénomènes de *gentrification*. Les ségrégations apparaissent à travers les statistiques. Ainsi, le quartier de Haggerston affiche-t-il sur la plupart des indicateurs des indices plus négatifs que celui de Clissold. La ségrégation se marque notamment sur le critère ethnique : selon les quartiers, la population non blanche varie de 27 à 52 % tandis que la population noire fluctue de 14 à 37 %.

À Charleroi, l'espace local, composé de 12 localités, est loin d'être homogène du point de vue socio-économique, même si les milieux les plus favorisés n'y sont guère représentés. Quels que soient les indicateurs observés, d'importantes différences apparaissent lorsqu'on dissèque les données au niveau des 152 secteurs statistiques que compte l'espace local. Ainsi, la part d'individus disposant en 1991 d'au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur varie de 16 à 60 % selon les quartiers.

À Paris, la frontière départementale qui traverse l'espace local n'est pas seulement administrative. Elle sépare en effet deux communes (Bagnolet et Montreuil) comportant une fraction importante d'habitants appartenant aux milieux populaires, dirigés par des maires communistes, et deux communes (Vincennes et Saint-Mandé) accueillant une fraction importante de classes moyennes et supérieures, dirigées par des maires de droite. On observe dès lors un fort contraste entre Bagnolet,

Montreuil et à un moindre degré Fontenay, d'un côté, et Vincennes et Saint-Mandé, de l'autre. Ainsi, par exemple, la proportion de cadres et de professions intellectuelles chez les 30-49 ans atteint 36 % à Saint-Mandé et Vincennes, 19 % à Fontenay et moins de 14 % dans les deux autres communes. Le même décalage s'observe au niveau des diplômes : chez les 30-39 ans, on compte plus de 50 % de bac + 2 dans les deux premières communes, 35 % dans la suivante et moins de 27 % dans les deux autres⁴. Les ségrégations se manifestent aussi à une échelle géographique inférieure. Ainsi, par exemple, les profils de population varient fortement au sein de Montreuil : deux quartiers se distinguent par une relative surreprésentation des professions intermédiaires et des cadres alors que trois autres se caractérisent par une forte surreprésentation des ouvriers et surtout des employés. L'inégalité de répartition territoriale des diverses catégories sociales au sein de Fontenay-sous-Bois est aussi manifeste.

À Budapest, dans l'arrondissement de Kőbánya, il existe quelques quartiers connaissant des situations nettement plus avantageuses que la moyenne et d'autres nettement plus détériorées. Le centre, partie la plus urbanisée et partiellement réhabilitée, est composite. Le quartier du Vieux Mont, limitrophe, est plus favorisé. Il jouxte un quartier d'immeubles sociaux, évoquant les cités des banlieues françaises, à la situation beaucoup plus désavantageuse. Une grande partie de la population vit dans cette cité détériorée du quartier du Mont Neuf. Quant aux quartiers périphériques, ils diffèrent les uns des autres. L'un d'eux (la cité des cheminots) est l'un des plus détériorés de la capitale et est habité en grande partie par des Tsiganes. Mais d'autres quartiers périphériques, tels la Cité des officiers ou le Quartier pavillonnaire, abritent des logements d'une qualité bien supérieure.

Les informations disponibles dans les rapports ne permettent pas de dresser une image objective du niveau de ségrégation et moins encore d'établir des comparaisons entre les taux de ségrégations des différents espaces. Ainsi est-il difficile de distinguer les ségrégations se structurant sur des espaces assez larges et ceux se manifestant à des échelles nettement plus petites, entre les quartiers et à l'intérieur des quartiers comme à Lille et en région parisienne. La seule approche transversale que nous avons tentée consiste à mesurer pour quatre des espaces locaux des indices de Gini à propos d'un ou deux indicateurs. Cet effort est donc fort modeste et ne débouche pas sur une véritable comparaison permettant d'affirmer que tel espace est davantage ségrégué que tel autre. En effet, d'un espace à l'autre, nous avons dû varier non seulement l'indicateur (portant tantôt sur les diplômes, sur les professions ou les caractères ethniques) mais aussi la précision du découpage (très fine à Charleroi où l'on descend au niveau du quartier, très large à Paris où sont prises en considération les municipalités, et intermédiaire à Londres ou Lisbonne). En outre, les sous-groupes dont nous avons mesuré la dispersion plus ou moins homogène dans l'espace pèsent d'un poids différent dans la population totale (représentant de 20 à 40 % de la population selon les indicateurs). Or on sait que tout indice de ségrégation est sensible à ce poids relatif, au point qu'il faut éviter de comparer les indices se rapportant à des sous-groupes de poids significativement différent.

Les graphiques ci-dessus présentent ces mesures de ségrégation. La ségrégation est d'autant plus grande que la courbe s'écarte de la droite oblique, qui représente la situation d'absence totale de ségrégation. Or, il apparaît qu'à Oeiras et Londres, l'écart de la courbe est très faible, ce qui témoigne d'une assez faible ségrégation interne à l'espace, du moins pour l'indicateur et le découpage pris en

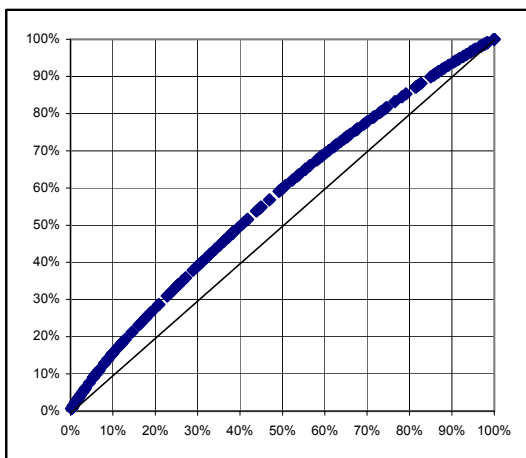
⁴ Chiffres tirés du recensement de 1999.

considération. La ségrégation apparaît davantage prononcée à Charleroi où le même indicateur, calculé à une échelle plus large (celle des localités) fait apparaître une ségrégation de moindre ampleur, ce qui témoigne d'une réalité couplant une relative mixité des populations à l'échelle des localités à une des phénomènes de ségrégation interne à l'échelle des quartiers. Les ségrégations les plus nettes apparaissent au niveau de l'espace local parisien pour les deux indicateurs retenus et dès lors que les mesures sont effectuées à l'échelle municipale.

Graphique 1. Indices de Gini rendant compte du degré de ségrégation résidentielle interne aux espaces locaux

Charleroi

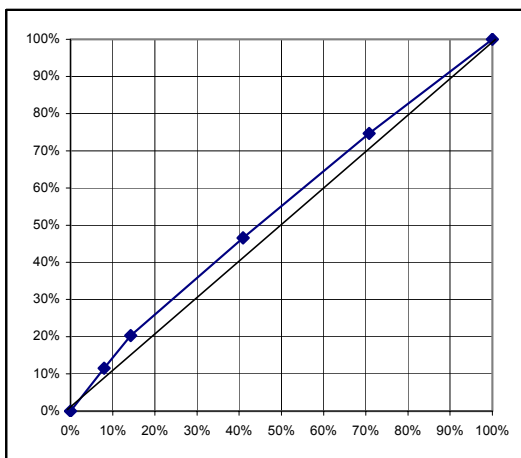
Adultes ayant au moins un diplôme de l'enseign. sec. supérieur dans l'ensemble de la population ne suivant plus d'enseignement 1991 (par quartier)



Poids de ce sous-groupe dans la population: 28 %

Oeiras

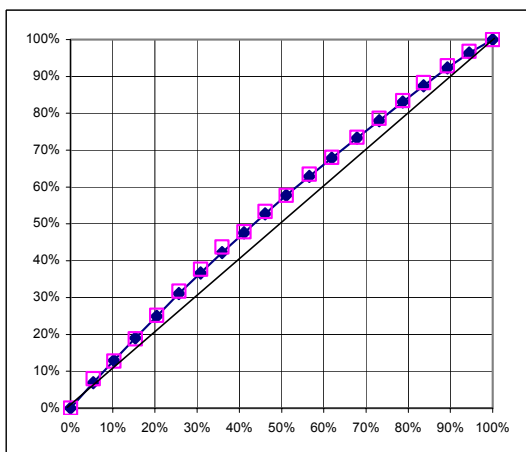
Adultes ayant au moins un diplôme de l'enseignement supérieur dans l'ensemble de la population ne suivant plus d'enseignement 2001 (par secteur)



Poids de ce sous-groupe dans la population: 35,4 %

Londres

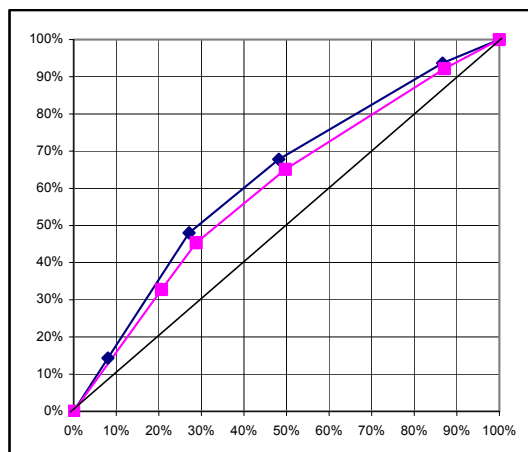
Population non-blanche (losanges)
Population noire (carrés)
2001 (par quartier)



Poids de ces sous-groupes dans la population: 40,6 et 24,7 %

Paris

Adultes de 30 à 49 ans cadre ou prof. Intellectuelles (losanges)
Adultes de 30 à 39 ans ayant au moins un diplôme bac+2 (carrés)
1999 (par commune)



Poids de ces sous-groupes dans la population: 20,5 % et 36,7 %

4.2. Les établissements

Deux caractéristiques des établissements seront ici décrites : les caractéristiques institutionnelles d'une part, et les caractéristiques d'offre, d'autre part. Les premières renvoient au type de financement et de structures de direction des écoles. Les secondes sont ici limitées au type d'années d'études organisées. Ces deux dimensions nous importent parce que la première renvoie directement aux dispositifs de régulation souvent différenciés en fonction des caractéristiques institutionnelles des écoles et que la seconde conditionne les enjeux et les processus de répartition de l'offre et des élèves entre écoles.

4.2.1. Statut institutionnel des établissements

Si l'on répertorie les dénominations utilisées dans les différents systèmes scolaires pour qualifier les différents types d'organisations scolaires, on constate qu'elles sont nombreuses et en outre non standardisées, ce qui amène à désigner sous un même nom des réalités différentes ou, au contraire, à désigner sous des vocables divers une réalité identique ou similaire. Pour proposer un classement des organisations scolaires des différents pays, nous avons privilégié deux critères :

- Le financement, qui permet de distinguer les établissements principalement financés par les pouvoirs publics et ceux qui ne le sont pas ;

- La structure de direction, qui permet de distinguer les établissements gérés par des autorités publiques et ceux qui ne le sont pas.

La combinaison de ces deux critères permet de distinguer trois grandes catégories d'établissements. Ceux financés par les pouvoirs publics et directement dirigés par eux ; ceux essentiellement subsidiés par les pouvoirs publics mais disposant d'une direction assez largement autonome par rapport à ces pouvoirs publics ; ceux indépendants des pouvoirs publics tant au niveau du financement que des instances de direction. Nous nommerons les premiers des établissements publics, les troisièmes des établissements privés, et les seconds, des établissements de structure mixte. Dans cette catégorie figurent les établissements privés sous contrat propres à la France, les *voluntary aided school* anglaises et les écoles libres belges.

Tableau 3. Répartition des écoles et des élèves de chaque espace local selon le type d'organisation scolaire

	Angleterre ⁵	Belgique	Lille ⁶	Paris	Hongrie	Portugal
Public	(5) 58,2 %	(11) 42,9 %	(9) 51,5 %	(17) ?? %	(17) 97,0 %	(9) 100,0 %
Mixte	(4) 31,7 %	(11) 57,1 %	(8) 48,5 %	(7) ?? %	(1) 3,0 %	
Privé	(6) 10,1 %					
	(15) 100,0 %	(22) 100,0 %	(17) 100,0 %	(23) 100,0 %	(18) 100,0 %	(9) 100,0 %

Note de lecture : entre parenthèses, le nombre d'établissements. Les pourcentages se rapportent au nombre d'élèves.

⁵ Exclusivement Hackney et ens. ordinaire. Sur base des élèves âgés de 15 ans en 2002 (league tables).

⁶ En 2000 sur la Ville de Lille, effectifs des collèges.

Les critères mentionnés ci-dessus permettent de comparer les six terrains en calculant la proportion de jeunes inscrits dans les six types d'écoles ainsi définis. Le tableau permet de constater qu'en dehors du cas portugais, tous les espaces sont composés d'une diversité de types d'établissements. Il met en évidence un second constat : les établissements privés non financés par les pouvoirs publics sont inexistant dans cinq des six espaces et n'occupent dans l'autre espace qu'une place modeste.

Dans la catégorie des établissements mixtes ou privés, les distinctions sont opérées selon que le pouvoir organisateur est de nature non confessionnelle ou confessionnelle. Les écoles non confessionnelles sont toujours minoritaires dans le secteur mixte ou privé, sauf en Hongrie, mais elles sont partout représentées, sauf à Lille. Au sein des écoles confessionnelles, la typologie se conforme aux différentes religions présentes sur le terrain scolaire. On observe que les écoles confessionnelles sont majoritaires au sein de la catégorie des établissements privés ou mixtes, sauf en Hongrie, et qu'ils n'existent d'ailleurs pas dans tous les espaces. On constate en outre que les établissements confessionnels sont exclusivement catholiques en Belgique et en France. L'espace local anglais est le seul à disposer d'écoles de confessions très diverses.

Tableau 4. Répartition des écoles de chaque espace local selon le type d'organisation scolaire

Catégories d'établissements		Angl. ⁷	Belg.	Lille	Paris	Hongr.	Port.
Public	Centrale ou déconc.		5	9	17		9
	Niveau intermédiaire		4				
	Niveau local	5	2			17	
Privé ou mixte	Catholique	2	10	8	5		
	Anglicane	1					
	Juive	5					
	Musulmane	1					
	Non confessionnelle	1	1		1	1	
Total		15	22	17	23	18	9

4.2.2. Caractéristiques des établissements en termes d'années d'études organisées

Dans tous les pays, le cursus d'enseignement que suit un élève est partagé en étapes successives. Le cursus précédant l'enseignement supérieur y est découpé en deux ou trois grands niveaux d'enseignement (primaire, secondaire,...), eux-mêmes découpés en sous-étapes appelées cycles, degrés, *key stage*,... Le segment de cursus étudié est celui destiné aux élèves de 12 à 14 ans en cas d'absence de retard scolaire. Ce segment fait partie de l'enseignement secondaire en Angleterre, en France et en Belgique, mais de l'enseignement primaire en Hongrie et au Portugal.

En Hongrie, ces deux années sont les dernières du cycle supérieur de l'enseignement primaire. Au Portugal, elles sont les deux premières du 3^{ème} et dernier cycle de l'enseignement de base, qui

comporte trois années d'études. En France, elles constituent le cycle central du niveau secondaire inférieur, dénommé communément collège ; celui-ci comporte quatre années d'études ; le cycle central y est précédé d'une année d'adaptation et suivi d'une année d'orientation. En Angleterre, ces deux années sont les deux dernières du *key stage 3* qui comporte trois années et marque le début de l'enseignement secondaire. En Belgique, elles constituent le premier degré de l'enseignement secondaire.

Dans tous les pays étudiés, ce segment du cursus est organisé par des établissements variés du point de vue des années d'études qu'ils couvrent. Cette variété peut parfois être très importante, comme au Portugal où pas moins de onze types d'établissements peuvent organiser le segment de cursus qui nous intéresse. Les espaces locaux étudiés ne comportent cependant pas tous les types d'établissements existant dans le pays. Tous, hormis l'espace local hongrois, comportent pourtant plusieurs types d'établissements. La notion d'établissement que nous utilisons ici ne recoupe pas nécessairement les définitions administratives en vigueur dans les divers pays. Elle désigne un ensemble de bâtiments scolaires intégrés dans un espace commun ou dans des espaces proches, et dépendant d'une instance gestionnaire commune. Si l'on se conforme à cette définition, on dénombre un type d'établissement dans l'espace local hongrois, deux types à Lille et Charleroi, trois dans l'espace local portugais, quatre dans les espaces locaux parisiens et londoniens.

En France, l'enseignement secondaire inférieur est généralement organisé par des établissements dénommés collèges, qui se limitent à ce niveau d'enseignement de quatre ans. Cependant, certaines institutions privées intègrent ce collège dans des ensembles comportant aussi une école primaire ou un lycée, ou les deux. Ainsi existe-t-il quatre types d'établissements présents sur le créneau de l'enseignement secondaire inférieur. À Paris et à Lille, quatre types d'établissements coexistent : la majorité n'organise que le collège, mais quatre parisiennes et quatre lilloises intègrent école primaire, collège et lycée, tandis que deux parisiennes et trois lilloises intègrent école primaire et collège⁸, et que deux parisiennes et une lilloise associent collège et lycée. Tous ces ensembles scolaires sont donc du secteur privé, sauf une école publique organisant à la fois l'enseignement primaire et le collège. Il faut néanmoins souligner que certains collèges publics, souvent les plus anciens, sont restés administrativement rattachés au lycée dont ils faisaient partie auparavant et ont donc un principal adjoint au lieu d'un principal. C'est le cas d'un collège de l'espace local parisien.

En Belgique, le 1^{er} degré peut être organisé théoriquement par quatre types d'établissements. Les plus nombreux sont ceux qui organisent l'ensemble de l'enseignement secondaire (6 années). Mais il existe aussi quelques établissements exclusivement centrés sur le premier degré de l'enseignement secondaire. Ces deux types d'établissements n'intègrent généralement pas de l'enseignement primaire, mais ce cas de figure existe néanmoins dans certains établissements organisés par la Communauté française. Comme, dans l'espace local étudié, il n'y a pas d'établissements centrés sur le premier degré, on ne compte dès lors que deux types d'établissements : ceux, majoritaires, organisant les six années de l'enseignement secondaires et ceux ajoutant à ces années les six de l'enseignement primaire.

⁷ Exclusivement Hackney et ens. ordinaire.

⁸ Une d'entre elles est publique.

En Angleterre, dans l'espace étudié, les trois années du *key stage 3* sont organisées par quatre types d'établissement. Les écoles publiques sont de deux types : les unes, les *secondary schools*, couvrent les *key stage 3* et 4, tandis que les autres, dénommées *schools sixth form* englobent aussi les deux années suivantes. Les écoles privées, quant à elles, articulent à ces deux offres l'organisation des années d'étude primaire et pré-primaire, intégrant de la sorte tout ou quasi tout le cursus scolaire précédant l'enseignement supérieur.

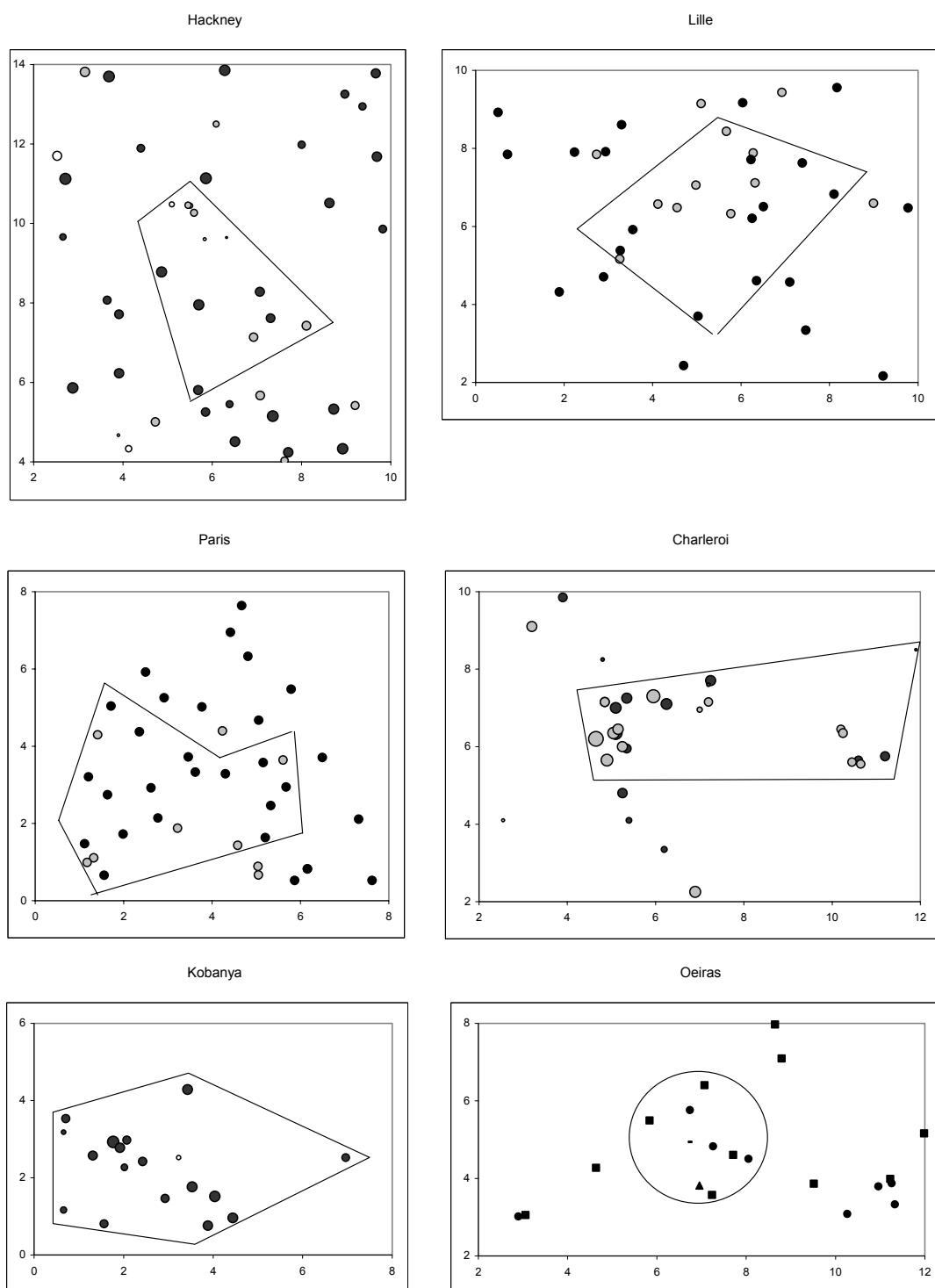
Au Portugal, les trois années du 3^{ème} cycle peuvent être organisées par une large variété d'écoles ; l'annuaire statistique portugais ne recense pas moins de onze types d'établissements organisant ce cycle ; si on s'en tient à celles qui attirent un nombre significatif d'élèves du 3^{ème} cycle, on constate qu'à côté des écoles – les plus nombreuses - qui ne couvrent que les 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement de base (5 années d'études), existent d'une part des écoles secondaires disposant de sections « préparatoires » de 3^{ème} cycle voire du 2^{ème}, et d'autre part des écoles de base intégrées offrant les trois cycles de l'enseignement de base (avec ou sans jardin d'enfants). Ce sont ces trois types d'établissements que l'on retrouve dans l'espace local étudié.

En Hongrie, on dénombre trois types d'établissements présents sur le « créneau » des deux dernières années du cycle supérieur de l'enseignement primaire : les écoles générales se limitant aux huit années de cet enseignement ; les lycées de huit ans, ajoutant aux quatre années de l'enseignement secondaire les quatre années du cycle supérieur de l'enseignement primaire ; les lycées de six ans se limitant à l'adjonction des deux dernières années de ce cycle supérieur. Dans l'espace local étudié, existent seulement cependant des écoles générales de huit ans. Toutefois, des lycées de 6 et de 8 ans extérieurs à l'arrondissement exercent une force d'attraction, très limitée mais réelle, sur les couches supérieures vivant dans l'espace local.

Le tableau ci-dessous résume ces diverses caractéristiques en présentant successivement pour chaque pays la durée de l'obligation scolaire, le découpage en niveaux et degrés d'enseignement, les différents types d'établissements selon le nombre d'années d'études couvertes ainsi que le nombre de chaque type d'établissement observé dans les espaces locaux étudiés.

nord de l'espace) et pour Oeiras (où manquent quelques établissements de la commune de Sintra). En Hongrie par contre, aucun établissement extérieur à l'arrondissement de Kőbánya n'a été répertorié.

Graphique 3. Cartes des implantations scolaires des espaces locaux et des espaces limitrophes



Légende : Les chiffres mentionnés sur les axes indiquent les distances en kilomètres. La taille des cercles varie en fonction du nombre d'élèves à Hackney, Charleroi et Kőbánya. La couleur des cercles renvoie au statut institutionnel (noir = public ; gris = « mixte » ; blanc = privé). La forme des point renvoie, pour Oeiras au types d'années d'études organisées (trait horizontal = école de base intégrée ; carrés = écoles de base des 2^{ème} et 3^{ème} cycles ; losanges = écoles secondaires avec 3^{ème} cycle de l'enseignement de base ; triangle = écoles secondaires).

On observe dans la plupart des espaces locaux d'importantes discontinuités dans le maillage scolaire. C'est assurément à Paris que le maillage est le plus uniforme et dans une moindre mesure à Oeiras. À Kobanya et Charleroi, par contre, des espaces importants sont dépourvus d'écoles⁹, ce qui débouche sur des écoles isolées ou sur la constitution de plusieurs sous-ensembles géographiques pouvant favoriser l'apparition de plusieurs grappes d'interdépendance. À Londres et à Lille, des discontinuités apparaissent également, mais sont de moindre ampleur.

L'autre enseignement de ces cartes est que l'espace local défini pour les besoins de la recherche n'est jamais totalement isolé de son environnement. C'est particulièrement vrai à Lille, Londres et Paris, où de nombreuses écoles se trouvent au voisinage de l'espace et sont parfois très proches des écoles les plus excentrées. Ce fait est lui aussi susceptible d'avoir des répercussions sur la constitution des grappes d'écoles interdépendantes. Les espaces portugais et belges apparaissent plus isolés des autres espaces scolaires, mais on verra cependant plus loin que des échanges et des interdépendances se manifestent en dépit de ce relatif isolement géographique.

Les cartes permettent aussi de visualiser l'implantation des différentes catégories d'écoles soit en fonction des années d'études qu'elles organisent (Oeiras) soit en fonction de leur statut institutionnel (tous les autres espaces). Ainsi constate-t-on que les différents types d'écoles ne sont pas répartis de manière uniforme, surtout à Lille et à Paris, et que la proportion d'écoles de différents types n'est pas nécessairement la même dans et hors de l'espace local. Ainsi, par exemple, la densité des institutions « mixtes » observées à Lille n'est-elle pas aussi forte dans les zones limitrophes.

Enfin, pour les espaces londoniens, belges et hongrois, la taille des points permet de se faire une idée de la variété des tailles d'implantations, particulièrement prononcée dans les trois espaces.

⁹ Dans le premier cas, cela résulte notamment du fait que l'arrondissement étudié englobe d'énormes espaces inhabités (gares, espaces industriels, un grand cimetière, forêts, etc.)

Chapitre 2

Répartition des ressources, interdépendance et position des établissements

Nous avons vu dans le premier chapitre que l'interdépendance entre établissements se tisse notamment à propos de la répartition des ressources entre écoles. Pour s'approprier chacune des quatre principales ressources (les budgets, les personnels, l'offre et les élèves), chaque école est dépendante d'un certain nombre d'autres écoles avec qui elle entretient des relations qui sont le plus souvent de concurrence mais qui peuvent aussi être de complémentarité (lorsqu'une école accepte les ressources qui ne « conviennent » pas à une autre) voire de collaboration (lorsqu'elles s'unissent pour obtenir des ressources supplémentaires).

C'est à ces interdépendances relatives aux ressources que nous allons nous intéresser dans ce chapitre. Dans un premier temps, nous analyserons ce qui est au fondement des interdépendances et ce qui détermine les contours des ensembles d'écoles entretenant entre elles de telles relations. C'est à l'analyse des processus de répartition de la ressource « élèves » que nous nous attacherons ensuite, détaillant comment les acteurs locaux structurent leurs actions dans le cadre des dispositifs de régulation existants et contribuent à renforcer ou à redéfinir les positions relatives des établissements dans l'espace local. C'est précisément l'analyse de ces positions relatives qui clôturera ce chapitre.

1. Facteurs constitutifs des interdépendances et des grappes d'interdépendance

La répartition des ressources ne génère pas automatiquement des interdépendances entre établissements. Dans des systèmes éducatifs où l'affectation des ressources aux établissements est du ressort quasi exclusif des autorités centrales, les établissements sont relativement indépendants des établissements voisins. Il y a donc une série de facteurs favorisant le développement d'interdépendances entre écoles. Les détailler sera notre premier objectif. Ces facteurs, combinés avec d'autres, contribuent également à délimiter les contours des ensembles d'établissements entretenant entre eux des relations d'interdépendance. Notre second objectif consistera donc à montrer quels sont les éléments qui déterminent ces ensembles d'établissements interdépendants que nous nommerons grappes d'interdépendance. Nous appliquerons ensuite cette grille d'analyse à la ressource dont la répartition engendre le plus d'interdépendance entre écoles, c'est-à-dire les élèves.

1.1. Facteurs générant les interdépendances

La répartition des ressources n'implique pas automatiquement l'existence d'interdépendances entre établissements. La première condition à remplir est que les acteurs locaux disposent d'un minimum d'autonomie. Un système scolaire où une autorité déciderait de l'affectation des ressources de manière bureaucratique n'engendrerait aucune interdépendance entre écoles. Par exemple, si, en ce qui concerne la répartition des élèves, le système éducatif français était exclusivement composé

d'établissements publics et n'accordait aux familles aucune dérogation à la carte scolaire, aucune interdépendance entre établissements ne serait observée à propos de la ressource élèves, sauf si l'autorité était sensible aux pressions exercées par l'un ou l'autre établissement pour configurer à son avantage les contours de la carte scolaire. Cet exemple montre que les conditions d'une indépendance parfaite entre établissements sont rarement réunies. Les processus de répartition des ressources engendrent presque toujours des interdépendances horizontales entre établissements.

Cela est d'autant plus vrai qu'un établissement peut se retrouver impliqué dans des relations d'interdépendance indépendamment de ses propres actions, et donc même lorsqu'il n'a pas d'autonomie pour intervenir dans le processus d'appropriation de la ressource. Le cas français est à nouveau illustratif de ce fait : les établissements publics y disposent de très peu d'autonomie pour sélectionner leurs élèves, mais ils coexistent avec des établissements privés qui, du fait de leur autonomie d'action en matière de recrutement d'élèves, sont susceptibles de concurrencer les établissements publics, dès lors soumis au phénomène d'interdépendance malgré leur faible autonomie d'action en matière de sélection d'élèves.

L'interdépendance peut aussi découler de l'autonomie d'autres acteurs locaux que les établissements. Dans le cas d'un système n'octroyant aucune autonomie aux établissements en matière de recrutement d'élèves mais laissant par contre toute liberté de choix aux familles, on peut aussi parler d'interdépendance entre établissements dès que ceux-ci peuvent, par des actions développées sur d'autres plans que celui du recrutement, influencer les choix des familles, par exemple lorsque l'attraction d'élèves dépend de l'offre que parvient à structurer l'établissement, comparativement à celles des établissements du voisinage.

On peut généraliser ces divers constats et dire qu'un établissement est pris, pour l'appropriation d'une ressource donnée, dans le jeu des interdépendances dès que l'un des trois acteurs locaux suivants est en mesure de peser sur la répartition de la ressource considérée : l'établissement lui-même, d'autres établissements ou les acteurs locaux intervenant dans le processus de répartition des ressources, si du moins ces acteurs prennent en compte, dans les choix qu'ils posent, les actions que développent les établissements sur certains plans. Ces acteurs locaux sont notamment ceux que nous avons considérés comme des ressources pour les établissements : les élèves quand il s'agit de la répartition des élèves ; les enseignants quand il s'agit de la répartition des personnels. Il s'agit aussi des acteurs détenant certaines ressources convoitées par les établissements : les familles dans le cas de la ressource élèves, les entreprises privées si le système éducatif autorise les financements privés,...

L'autonomie d'action dont nous parlons ici n'implique pas nécessairement que l'acteur local dispose d'un pouvoir de décision final dans la matière concernée. Ainsi, un établissement est-il impliqué dans des relations d'interdépendance lorsque, pour obtenir une ressource, il doit transiter par des instances de concertation entre établissements où chacune des parties prenantes est susceptible de peser sur les décisions de l'instance. L'interdépendance peut même exister dans le cas où le pouvoir de décision serait au main d'une autorité supérieure, pour autant que l'acteur local dispose d'un pouvoir d'influence sur cette autorité ou d'un droit d'initiative (par exemple pour proposer une nouvelle offre). Dans de tels cas, en effet, chaque établissement devient dépendant de l'utilisation qu'un autre établissement peut faire de son pouvoir d'influence ou de son droit d'initiative.

Si l'on considère donc que l'interdépendance surgit dès que tous les établissements, une partie d'entre eux ou tout ou partie des acteurs locaux disposent d'une autonomie partielle pour intervenir dans le processus de répartition de la ressource, on conçoit que nombreuses sont les ressources à propos desquelles se manifeste un phénomène d'interdépendance. Il y a cependant des cas où l'on n'observe pas d'interdépendance, lorsque l'attribution d'une ressource est complètement régie par des règles administratives coulées dans des lois et appliquées mécaniquement par une administration centrale insensible aux éventuelles pressions locales. Mais dans ce cas même, il est encore possible d'observer l'existence d'interdépendances indirectes. Celles-ci apparaissent dès que la ressource considérée est directement proportionnelle à la répartition d'une autre ressource pour la répartition de laquelle on observe des interdépendances. Ce cas de figure se présente par exemple en Belgique et en Hongrie, où les établissements ne disposent pratiquement d'aucune autonomie pour la fixation de leurs ressources financières mais où ces ressources financières sont, par la loi, directement liées au nombre d'élèves, ressource dont la répartition entre écoles est largement dépendante de l'autonomie des acteurs. Dans ce cas, s'il n'y a pas interdépendance directe du fait des processus de répartition des ressources financières, il y a bien interdépendance indirecte du fait des interdépendances existant dans le domaine de la répartition des élèves.

On peut donc affirmer que, dans les systèmes éducatifs étudiés, rares sont les ressources dont la répartition n'implique pas, de manière directe ou indirecte, des interdépendances entre établissements. L'analyse du degré d'autonomie des seuls établissements, dans le tableau ci-dessous, montre déjà que seules quelques cases se caractérisent par une absence d'autonomie, et qu'elles sont d'ailleurs toutes relatives au nombre d'enseignants et aux ressources financières dont peu disposer une école. Mais on s'aperçoit que certaines de ces cases débouchent malgré tout sur des interdépendances parce que la répartition de cette ressource entre établissements est conditionnée par l'obtention d'une autre ressource dont la répartition est soumise au jeu des interdépendances. C'est ce que nous nommons l'interdépendance indirecte, observable notamment dans le cas belge où le nombre d'enseignants et les ressources financières sont directement corrélés au nombre d'élèves, pour l'appropriation desquels se manifeste une forte interdépendance. L'interdépendance peut aussi exister en dépit d'une autonomie nulle lorsque d'autres acteurs locaux disposent d'une autonomie élevée. C'est le cas par exemple au Portugal pour les caractéristiques des élèves : dans cette matière, les établissements ne sont pas en mesure d'opérer des sélections, mais les familles, par contre, disposent d'une autonomie de choix qui, automatiquement, rend les établissements interdépendants.

On observe également que l'interdépendance est de plus forte intensité que ne le laisse supposer le degré d'autonomie octroyé aux écoles, soit parce que d'autres types d'établissements concurrents disposent de plus d'autonomie, soit parce que des acteurs locaux tels que les familles ou les enseignants sont en mesure de faire des choix entre établissements.

L'interdépendance est dès lors quasi toujours observée dès qu'on analyse les processus de répartition des ressources, et ce quel que soit le type de ressource considéré ou le type de pays. Il peut s'agir d'une interdépendance directe ou indirecte, découlant de l'autonomie entière ou partielle de tous les établissements ou de certains d'entre eux, ou de l'autonomie d'acteurs locaux qui sont enjeux de la répartition (élèves, enseignants) ou détiennent une ressource convoitée par les établissements (familles, notamment).

Tableau 5. Tableau synthétique du degré d'autonomie des acteurs locaux en ce qui concerne les diverses ressources

	Angleterre	Belgique	France	Hongrie	Portugal
Offre	Forte	Moyenne	Moyenne (public) Moyenne (privé)	Moyenne	Faible
Nombre d'élèves	Faible (Public) Moyenne (privé)	Forte	Faible (Public) Moyenne (privé)	Faible	Faible
Caractéristiques des élèves	Faible (public) Forte (privé)	Forte	Faible (public) Forte (privé)	Moyenne	<u>Nulle</u>
Nombre d'enseignants	Moyenne (public) Forte (privé)	<u>Nulle</u>	<u>Nulle (public)</u> Moyenne (privé)	Moyenne	<u>Nulle</u>
Caractéristiques des enseignants	Moyenne (public) Forte (privé)	Faible (public) Moyenne (privé)	Faible (public) Forte (privé)	Moyenne	?
Ressources financières	Moyenne (public) Forte (privé)	<u>Nulle</u>	<u>Nulle (public)</u> Moyenne (privé)	Faible	<u>Nulle</u>

1.2. Facteurs constitutifs des grappes d'interdépendance

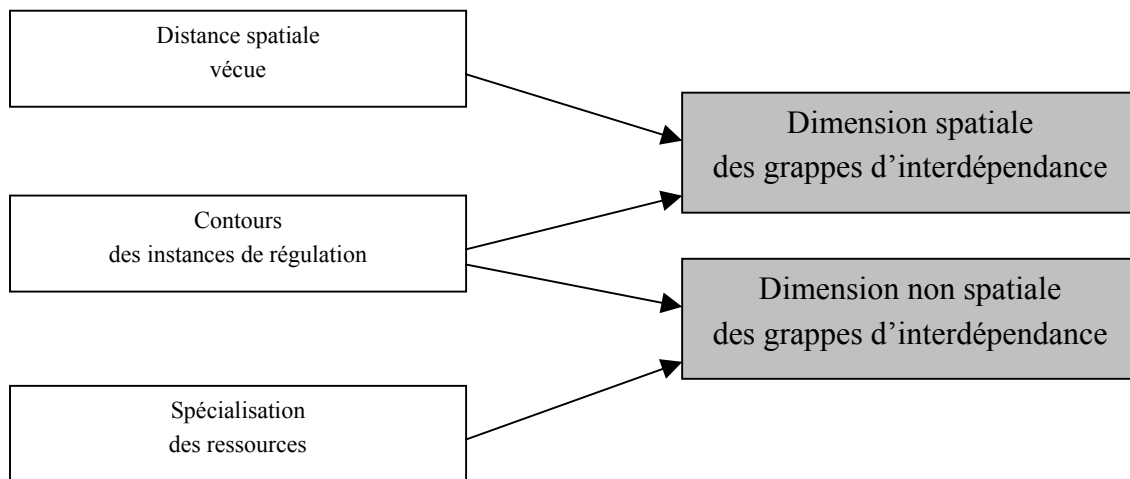
L'interdépendance ne se joue pas entre tous les établissements d'un système éducatif. Pour rendre compte de ce fait, nous avons élaboré le concept de grappe d'interdépendance. Ce concept désigne de manière générale les ensembles d'écoles liées entre elles du fait qu'elles peuvent s'influencer mutuellement. Appliqué à l'enjeu d'appropriation des ressources, il désigne plus spécifiquement les groupes d'écoles liées entre elles du fait que les ressources qu'elles convoitent ou les détenteurs de ces ressources sont au moins partiellement communs, ou du fait qu'elles développent des stratégies communes pour l'obtention de certaines ressources.

Ces grappes d'interdépendance peuvent différer partiellement selon la nature des ressources. Les grappes observées en matière de répartition des élèves ne sont pas nécessairement les mêmes que celles qui se structurent à propos de la répartition de l'offre, par exemple. La raison en est notamment que la répartition des élèves est fortement dépendante des initiatives prises par les familles sur un marché dont les contours sont flous et rarement conformes aux découpages administratifs ou politiques, même dans les pays appliquant la carte scolaire. Au contraire, la répartition de l'offre reste fortement régulée par les autorités scolaires ; les grappes d'écoles interdépendantes par rapport à cet enjeu sont donc davantage structurées en référence au découpage administratif même si d'autres dimensions viennent perturber cet ordre politico-administratif.

Si le terme de grappe a été préféré à celui d'espace, c'est parce que les ensembles d'établissements interdépendants ne sont pas définis seulement dans l'espace. Les grappes d'interdépendance se structurent en référence à deux dimensions : spatiale d'une part, non spatiale d'autre part. Si les grappes d'interdépendance regroupent généralement des écoles relativement proches sur le plan spatial, ce seul critère ne suffit presque jamais à définir les grappes. D'une part, certaines écoles d'un ensemble spatial peuvent échapper à la grappe d'interdépendance regroupant la

majorité des établissements proches. C'est le cas par exemple d'une école qui propose une offre très spécialisée à côté d'établissements généralistes et est de ce fait moins dépendante de ces écoles voisines que d'écoles géographiquement éloignées offrant la même spécialisation. D'autre part, plusieurs grappes relativement indépendantes les unes des autres peuvent coexister au sein d'un même espace : dans le cas extrême d'un système d'enseignement exclusivement composé d'établissements non mixtes, les écoles pour garçons sont, en matière de répartition des élèves, indépendantes des écoles pour filles, même lorsqu'elles sont voisines.

Les dimensions spatiales et non spatiales des grappes d'interdépendance résultent de la combinaison de trois facteurs : les contours des instances de régulation, les distances spatiales vécues et la spécialisation des ressources convoitées par les établissements. Le premier de ces facteurs pèse sur les dimensions spatiale et non spatiale des grappes d'interdépendance. Le second facteur ne détermine que la dimension spatiale tandis que le dernier n'a d'impact que sur la dimension non spatiale.



1.2.1. Les contours des instances de régulation

Il est rare que les acteurs locaux disposent d'une autonomie totale pour intervenir en matière d'appropriation de ressources, autrement dit que la régulation s'opère exclusivement par des mécanismes d'ajustements implicites, caractéristiques de la régulation de marché. Dans tous les pays et pour toutes les ressources, on observe l'intervention marginale ou significative d'instances de régulation limitant ou empêchant les processus d'ajustements implicites. Ces instances se différencient selon qu'elles fonctionnent sur le mode de la coordination, auquel cas la répartition des ressources est déterminée ou arbitrée par une autorité, ou sur celui de la concertation, auquel cas elle résulte de processus de négociation entre pairs. La configuration des grappes d'établissements interdépendants dépend des contours de ces instances, c'est-à-dire de l'ensemble d'établissements concernés par une même instance de coordination ou impliqués dans une même instance de concertation.

Les contours de ces instances ont une double dimension : spatiale et non spatiale. Les limites spatiales peuvent correspondre aux territoires des instances déconcentrées de l'autorité centrale, ou aux territoires des autorités locales, ou encore être le fruit d'initiatives des acteurs locaux lorsque ce sont eux qui sont à l'initiative des instances de concertation. La dimension non spatiale des grappes d'interdépendance, qui rend possible la coexistence de plusieurs instances de coordination ou de

concertation au sein d'un même espace, renvoie aux structures institutionnelles du système scolaire : dans la plupart des pays coexistent en effet des établissements de nature différente.

1.2.2. Les distances spatiales vécues

Le deuxième facteur structurant les grappes d'interdépendance est celui des distances spatiales vécues. Ce facteur intervient surtout pour les enseignants et les élèves puisque ceux-ci, dans le processus de choix de leur établissement, prennent en compte l'éloignement de leur domicile. Mais il vaut aussi pour l'offre car le degré de concurrence entre deux établissements voulant offrir la même option dépend en partie de la distance entre ces établissements, critère qui est dès lors pris en compte, de manière implicite ou explicite, lorsqu'un établissement veut faire accepter un projet d'élargissement de son offre d'enseignement.

Plus les distances sont grandes, plus les grappes d'interdépendance regroupent un petit nombre d'établissements. C'est le cas dans les zones rurales. Cependant, les distances physiques ne sont pas seules prises en compte. L'adjonction du qualificatif « vécue » pour désigner ce facteur souligne la triple composante de celui-ci : une composante objective tenant compte des kilométrages ; une composante pratique tenant compte des facilités de transport, et une composante subjective renvoyant aux perceptions qu'ont les acteurs de l'éloignement des établissements.

La composante pratique permet de souligner que des moyens de transport performants peuvent contribuer à réduire l'importance des distances entre établissements : à distances égales, élèves et enseignants peuvent arbitrer entre un plus grand nombre d'écoles lorsque les systèmes de transports mettent facilement en relation des quartiers éloignés ; ainsi, dans une même région, l'organisation des transports peut contribuer à rapprocher certains points éloignés et à décourager par contre certains déplacements courts.

La composante subjective renvoie à de multiples dimensions. Ainsi un déplacement relativement long est-il plus souvent envisagé par un enseignant ou par un élève âgé que par les parents d'un jeune enfant. Notons par ailleurs que la configuration des interdépendances entre établissements n'est pas seulement fonction des déplacements quotidiens ou hebdomadaires entre lieux de résidence et de scolarisation que consent à envisager un acteur mais aussi de sa mobilité résidentielle. Ainsi, par exemple, à Hackney, on assiste à de fort taux de migration résidentielle qui tendent à rendre dépendants des établissements d'arrondissements distincts.

1.2.3. La spécialisation des ressources convoitées

Le troisième facteur influençant la constitution des grappes d'écoles a trait à la spécialisation des ressources convoitées. De fait, les établissements qui ne visent pas à s'approprier le même type de ressources ou qui s'approprient *de facto* des ressources de nature différente ne sont pas *a priori* interdépendants. De tels cas existent pour chacune des quatre ressources. Les ressources « enseignants » convoitées par les établissements peuvent différer en fonction de la discipline enseignée si l'offre de ces établissements diffère significativement. Pour les élèves, les différenciations peuvent provenir de choix délibérés des établissements (exclusivement ouverts aux enfants d'un seul

sexe ou d'une seule confession), des barrières mises à l'accès (coût de l'inscription) ou du conditionnement social des choix des familles. En matière d'offre, on peut aussi observer une spécialisation des ressources convoitées. C'est le cas par exemple en Belgique où la répartition de l'offre d'option de l'enseignement qualifiant n'est pas vécue comme un enjeu par les établissements d'enseignement général. En matière de ressources financières, les spécialisations sont moins manifestes. Néanmoins, dès le moment où des écoles dépendent en tout ou en partie du financement privé, il est possible d'observer l'apparition de certains créneaux de financement spécifiques selon les caractéristiques des établissements.

Cette spécialisation des ressources n'introduit pas automatiquement un cloisonnement des grappes d'interdépendance. Les établissements spécialisés dans un type de ressources entretiennent en effet des relations d'interdépendance avec les établissements généralistes. Ainsi, par exemple, un établissement réservé aux filles est indépendant des établissements pour garçons, mais peut entretenir des liens d'interdépendance avec des établissements mixtes. Au-delà, il est parfois possible d'observer des liens d'interdépendance indirects entre des établissements visant des ressources totalement distinctes, par exemple entre des écoles pour filles et des écoles pour garçons, dans le cas où les premières tendraient à vider les établissements mixtes de leurs élèves féminines et que, par ricochet, les établissements mixtes attirent les garçons.

Il faut également souligner que des établissements captant des élèves et des enseignants aux caractéristiques différenciées peuvent être interdépendants, lorsque ces élèves ou enseignants passent d'un établissement à l'autre du fait de l'évolution de leurs caractéristiques. C'est particulièrement le cas pour les élèves mis en échec dans les sections ou les établissements réputés et réorientés vers les établissements moins cotés. Ces flux d'élèves entre établissements aux caractéristiques pourtant clairement différenciées induisent des relations d'interdépendance entre ces écoles même si elles sont spécialisées dans des ressources clairement différentes.

De manière plus générale, la spécialisation des ressources convoitées n'est jamais définitive, même dans le cas où la spécialisation découlerait d'un choix délibéré d'un établissement. Celui-ci n'est en effet jamais à l'abri d'une modification des « niches » des autres établissements et d'un empiètement de ceux-ci sur ses domaines de spécialisation. Dans ce cas, on pourrait parler d'interdépendance latente dans la mesure où la « niche » occupée par un établissement n'existe que tant que les autres établissements ne sont pas en mesure de l'atteindre ou ne la revendiquent pas eux-mêmes.

Dans le cas où les ressources seraient les enseignants ou les élèves, la spécialisation peut ne pas trouver son origine dans les choix effectués par les établissements mais dans ceux posés par ces élèves ou ces enseignants. Plus le système de régulation laisse d'autonomie à ces acteurs locaux, plus les grappes d'interdépendance s'adaptent en effet aux réseaux de relations qu'ont tissés ces acteurs et au degré de différenciation de leurs choix. Les réseaux de relations structurent les échanges d'information ; ils contribuent ainsi à définir la liste des établissements entre lesquels hésitent enseignants ou familles. Quant au degré de différenciation des choix des enseignants et des familles, ils peuvent parfois être tels qu'ils conduisent à la coexistence, dans un même espace, de deux grappes pratiquement indépendantes. La comparaison diachronique des choix d'écoles en Belgique francophone montre ainsi que l'important cloisonnement des choix entre les familles du « pilier »

catholique (qui avaient tendance à n'envisager que les écoles catholiques) et les familles des « piliers » non catholiques est désormais fortement atténué. Dès lors, tandis qu'auparavant pouvaient apparaître deux grappes d'interdépendance au sein d'un même espace, on remarque qu'aujourd'hui, il n'y en a généralement plus qu'une.

1.3. Les grappes d'interdépendance en matière de répartition d'élèves

L'interdépendance est une réalité dans tous les pays pour ce qui concerne l'offre et les élèves. Dans le cas des élèves, l'interdépendance découle parfois plus de l'autonomie dont disposent les familles, détentrices de la ressource « élèves », que de l'autonomie des établissements, parfois limitée en matière de recrutement. Même dans le secteur public français, l'existence d'une sectorisation contraignante pour les écoles et les familles n'empêche pas l'existence de relations d'interdépendance. L'existence de dérogations ouvre en effet la voie aux interdépendances, dans un degré variable selon la plus ou moins grande acceptation de ces demandes par les autorités. Les établissements, ainsi mis en concurrence par les familles quel que soit le système, sont amenés à s'ajuster peu ou prou aux demandes de celles-ci et aux initiatives prises dans divers champs (offre, discipline, pédagogie,...) par d'autres établissements qui convoitent les mêmes élèves et tentent de les attirer. On observe donc bien, dans tous les pays analysés, une interdépendance des établissements en ce qui concerne l'appropriation des élèves.

En matière d'offre, étant donné que le niveau d'études analysé fonctionne majoritairement sous forme de tronc commun, les occasions de se différencier des autres établissements ne sont pas toujours nombreuses, mais des différences d'offre à la marge peuvent avoir d'importantes conséquences sur le positionnement des établissements. Dès lors, il s'agit d'un enjeu important pour les écoles, d'autant que les choix des familles sont en partie guidés par l'offre. Sur cet enjeu de l'offre, les interdépendances entre établissements se manifestent également même si, dans la plupart des systèmes, l'autonomie des établissements est partielle, soit parce que les établissements doivent négocier avec les autres établissements voisins la structure de leur offre, soit parce qu'ils dépendent d'une autorité commune qui doit donner son aval pour tout projet d'offre.

L'interdépendance est donc un fait indiscutable en ce qui concerne les ressources « offre » et « élèves ». Les contours des grappes d'interdépendance peuvent cependant varier à la marge selon qu'on s'intéresse à l'un ou l'autre de ces ressources. Dans la mesure où l'appropriation de l'offre est souvent vécue par les acteurs comme un moyen de se positionner sur le « marché » des élèves, les grappes d'interdépendance relatives à l'offre ont tendance à se calquer sur celles existant en matière d'élèves. C'est pourquoi nous commencerons notre analyse par les grappes d'interdépendances relatives à cette ressource, examinant d'abord leur dimension non spatiale puis leur dimension spatiale. Par la suite, nous envisagerons ces deux dimensions pour l'objet « offre ».

1.3.1. ***Dimension non spatiale des grappes d'interdépendance relatives à la répartition des élèves***

La dimension non spatiale des grappes d'interdépendance dépend d'abord de la spécialisation des ressources, en d'autres termes de la différenciation des caractéristiques des élèves des différents

établissements. Une telle différenciation peut être affichée explicitement par les établissements ou découler des pratiques familiales radicalement différenciées lorsque certaines familles écartent d'office de leur champ de choix un type d'établissement particulier.

Dans les espaces locaux hongrois et portugais, toutes les écoles du niveau d'enseignement étudié sont officiellement mixtes tant au niveau du sexe que de la confession. Il en va de même en Belgique et à Lille : aucune des écoles observées n'y est officiellement réservée à un sexe ou à une confession, même lorsqu'il s'agit d'une école du réseau catholique. La situation est quasi identique à Paris où une seule école privée est réservée aux filles. Ce n'est pas le cas dans l'arrondissement londonien de Hackney : 9 des 15 établissements publics de l'arrondissement sont réservés à un seul des deux sexes. À cette spécialisation en fonction du sexe s'ajoute une spécialisation de certains établissements en fonction des caractéristiques confessionnelles des familles. Cinq écoles privées juives et une école musulmane sont réservées aux pratiquants de ces religions tandis que plusieurs écoles catholiques ou anglicanes donnent la priorité aux familles de confession correspondante.

Les écoles non mixtes sont seulement indépendantes des écoles réservées à un public ayant des caractéristiques totalement distinctes. Elles entretiennent par contre potentiellement des rapports d'interdépendance avec les écoles mixtes, sauf s'il s'avère par exemple que toutes les familles d'une confession déterminée envoient systématiquement leurs enfants dans les écoles non mixtes réservées à cette confession.

La spécialisation des ressources n'est donc pas seulement dépendante des politiques des écoles. Elle dépend aussi des pratiques des familles. Celles-ci, comme dans le cas précédent, peuvent confirmer ou mettre en question la « niche » d'une école spécialisée, autrement dit faire naître de l'interdépendance là où il pourrait y avoir indépendance. Inversement, les écoles non officiellement réservées à une catégorie de population peuvent se spécialiser *de facto* dans l'accueil d'un groupe social et ainsi voir se modifier le cercle des écoles avec qui elles entretiennent des rapports d'interdépendance directe. Ainsi en va-t-il couramment lorsqu'une école fréquentée par une majorité d'étrangers se voit désertée totalement par les familles « de souche ». Il peut en aller de même en ce qui concerne les genres, notamment en Belgique où, du fait des spécialisations de certaines écoles qualifiantes et du caractère sexué de certains métiers, il existe des écoles quasi réservées aux filles et d'autres presque exclusivement fréquentées par des garçons. Entre ces écoles, le degré d'interdépendance est ainsi significativement réduit.

La spécialisation des publics peut aussi théoriquement avoir une dimension académique. C'est le cas lorsque des établissements ont des offres nettement différenciées et que l'accès à certaines options ou filières est conditionné à la détention d'un diplôme ou d'un certificat déterminé. Dans ce cas, les écoles dont les conditions d'accès sont clairement différenciées sont indépendantes les unes des autres. Ce cas de figure n'est pas observé dans les espaces et les niveaux d'enseignement considérés. Dans les cas où une telle différenciation académique des établissements existe, elle laisse subsister des interdépendances significatives entre de tels établissements spécialisés, soit parce que ces établissements sont aussi présents sur un segment d'étude organisé en tronc commun (c'est le cas en Belgique et au Portugal), soit parce qu'une proportion d'élèves commençant dans un type d'établissement peut terminer dans l'autre du fait des processus d'orientation positive ou de relégation (phénomène très répandu en Belgique mais aussi au Portugal), soit encore parce que tous

les élèves pouvant accéder aux établissements les plus sélectifs ne choisissent pas d'office de tels établissements.

L'autre facteur fondant la dimension non spatiale des grappes d'interdépendance est la configuration des dispositifs de régulation. Celle-ci ne peut avoir d'impact sur les contours des grappes d'interdépendance que si ces dispositifs conditionnent fortement la répartition des élèves et diffèrent selon les catégories d'établissements. En Hongrie, en Belgique et au Portugal, la première de ces conditions n'est pas remplie et la seconde l'est de manière variable : les dispositifs sont en effet communs à toutes les écoles d'un même espace au Portugal, tandis qu'ils sont distincts tout en fonctionnant en référence aux mêmes normes dans le cas de la Belgique (pour ce qui concerne l'application de l'obligation de réinscription des élèves exclus, laissée à une instance distincte par réseau) ; en Hongrie, le dispositif n'est le même pour tous que formellement : une des écoles a par exemple obtenu de la municipalité une " zone " de recrutement quasiment réduite à zéro, ce qui la dispense indirectement de son obligation de scolariser les enfants de sa zone.

Ce n'est qu'en France et en Angleterre que la régulation de la répartition des élèves entre écoles est réduite à une fraction des établissements, l'autorité publique n'intervenant pas dans le secteur privé. Cet élément pourrait dès lors théoriquement conduire à l'apparition de plusieurs grappes d'interdépendance au sein d'un même espace. Cependant, dans ces espaces locaux, il n'y a pas indépendance entre les écoles privées et publiques car des élèves des écoles publiques sont toujours en mesure de fréquenter des écoles privées.

Tableau 6. Tableau de synthèse des facteurs pouvant conduire à une segmentation non spatiale des grappes d'interdépendance relative à la répartition des élèves

	Anglet.	Belgique	Lille	Paris	Hongrie	Portugal
Nbre total d'écoles	15	22	17	23	18	9
Ecoles réservées à un sexe	8 écoles pour filles, 1 pour garçons	3 avec plus de 90 % de filles et 2 avec plus de 90 % de garçons	0	1 école pour filles	0	0
Ecoles réservées à une confession	5 écoles juives, 1 musulm., 2 priorité Cathol. et 1 priorité Anglicans	0	0	0	0	0
Nombre d'instances de régulation intervenant dans la répartition des élèves	1 pour les 5 <i>community schools</i> et 10 pour les autres écoles	3 comm. des inscriptions (une par réseau)	1 pour le secteur public, 1 par école privée	1 pour le secteur public, 1 par école privée	1	1

Si on prend en considération l'ensemble des facteurs énumérés ci-dessus, on peut donc affirmer que la dimension non spatiale des grappes d'interdépendance est quasi inexistante en Belgique, en France, en Hongrie et au Portugal. Dans le cas anglais, par contre, certaines écoles pourraient être jugées indépendantes d'autres écoles du même espace local pour ce qui concerne l'appropriation des

élèves. C'est le cas pour les cinq écoles juives orthodoxes. L'indépendance de cet ensemble d'écoles par rapport aux écoles non confessionnelles n'est cependant pas totale car il n'est pas garanti que tous les juifs orthodoxes se détournent des écoles mixtes au point de vue confessionnel. Quant aux cinq écoles non juives réservées aux filles ou aux garçons, nous avons vu qu'elles entretenaient des liens d'interdépendance avec les écoles mixtes. Enfin, le critère de la différenciation des instances de régulation n'est dans aucun des pays suffisant pour décréter qu'il y a indépendance entre des écoles relevant d'instances de régulation différentes.

1.3.2. Dimension spatiale des grappes d'interdépendance relatives à la répartition des élèves

La plus ou moins grande extension spatiale des grappes d'interdépendance dépend de trois critères, à savoir la fragmentation spatiale des instances de régulation, la politique menée par celles-ci en matière d'inscription et les distances spatiales vécues.

a. Les facteurs pesant sur la dimension spatiale des grappes d'interdépendance

Les instances de régulation ne sont pas très déterminantes. D'abord parce que, dans la plupart des pays, elles ne jouent pas un rôle central dans la répartition des élèves. Ensuite parce que plusieurs d'entre elles n'agissent que sur une partie des établissements de l'espace local (les écoles privées leur échappant). Lorsqu'on compare leurs aires géographiques d'intervention et les aires de recrutement des écoles, on observe que ces dernières aires ne sont que peu conformes aux contours des espaces d'intervention des instances. À Charleroi et à Lisbonne, les limites du champ d'intervention des instances sont nettement plus larges que celles des aires de recrutement. On observe que nombre d'établissements implantés dans l'espace d'intervention recrutent, comme à Lille et Budapest, une part significative d'élèves hors de cet espace ou que, comme à Londres, des établissements dépendant d'instances géographiquement distinctes viennent recruter nombre d'élèves dans l'espace de l'instance analysée. La configuration des grappes d'interdépendance est donc rarement conforme à celle des instances même si certaines d'entre elles tendent à rendre davantage conformes les deux espaces : c'est le cas à Budapest où la municipalité est préoccupée de freiner l'accueil d'enfants en provenance d'arrondissements voisins et tend de ce fait à contracter les grappes d'interdépendance telles qu'elles se présentent « spontanément » ; c'est le cas aussi à Londres où l'arrondissement de Hackney travaille à l'élargissement de l'offre de manière à limiter le nombre de flux vers les autres arrondissements.

De telles décisions de l'instance peuvent avoir un impact sur la configuration des grappes. D'autres également. Ainsi, l'octroi abondant de dérogations à la carte scolaire multiplie les interdépendances qui auraient tout aussi bien pu être « tuées dans l'œuf ». On voit donc bien que les grappes d'interdépendance ne sont pas structurées en fonction des contours des espaces régis par les instances régulatrices mais que celles-ci jouent cependant un rôle dans la configuration des interdépendances. C'est ainsi que la plus stricte application de la carte scolaire à Paris tend, plus qu'à Lille, à subdiviser l'espace local en plusieurs grappes d'interdépendance. L'exemple de la Hongrie est aussi parlant puisque l'instance régulatrice, en ne veillant plus à l'application de la carte scolaire qui

est devenue caduque après le changement de régime politique, met en compétition des établissements jusqu'alors quasi autonomes en matière d'appropriation des élèves.

Le troisième facteur est la distance spatiale vécue. À ce propos, il ne faut pas perdre de vue que les espaces étudiés sont inscrits dans des agglomérations ou des métropoles, et ne peuvent donc être considérés indépendamment de l'agglomération plus large dans laquelle il s'inscrit. En matière de desserte de transport, le centre est d'office bien fourni. Il est relié par transport en commun à chacun des segments de la périphérie, ce qui rend possible les flux migratoires scolaires du centre vers différents pôles scolaires périphériques, et plus souvent les flux migratoires inverses, mais encourage rarement les flux entre espaces périphériques contigus. Par ailleurs, l'espace local lui-même est fragmenté en quartiers dont certains sont relativement coupés des autres. Cela produit un morcellement relatif de l'espace, qui s'exprime par la faible densité des échanges et des flux. Ce morcellement dépend notamment des distances, et donc de la taille des différents espaces étudiés. Dans les espaces étudiés, les distances les plus importantes entre deux points ne dépassent pas sept kilomètres, mais, à l'échelle urbaine, de telles distances peuvent suffire à produire des morcellements, d'autant que l'intégration de ces territoires dans une agglomération plus vaste peut amener certains quartiers périphériques à se tourner vers des pôles d'attraction externes.

b. Méthodes de définition des contours des grappes d'interdépendance

Les divers facteurs énumérés ci-dessus structurent les grappes, dont nous pouvons maintenant tenter de définir les contours. Puisqu'il s'agit de définir les grappes relatives à l'enjeu de répartition des élèves, les indicateurs doivent concerner les élèves. Deux écoles peuvent être dites interdépendantes si une proportion significative de leurs élèves a hésité, au moment du choix, entre les deux établissements ou si une proportion significative des élèves passe en cours de trajectoire d'un établissement à l'autre. Il y a donc deux catégories d'indicateurs mobilisables pour définir les grappes d'interdépendance.

Le premier type d'indicateur, centré sur l'analyse de l'éventail de choix, est difficile à mettre en œuvre. Hormis dans le cas anglais où les familles sont invitées à exprimer leur ordre de choix à l'autorité régulatrice locale, il n'est accessible que par le biais de sondages d'opinion dont nous ne disposons pas. Même dans le cas anglais, l'information n'est que partielle, pour des raisons d'accessibilité de la source d'information dans le secteur public mais aussi parce que les données du privé ne sont pas centralisées. Pour approcher cet indicateur, les solutions ont varié selon les pays. La première approximation consiste à comparer les zones de recrutement de chaque école. Lorsque celles-ci se superposent de manière importante, on peut déduire que les établissements sont interdépendants sauf s'ils recrutent des publics aux caractéristiques exclusives (filles/garçons, par exemple). Cette première technique a été utilisée à Charleroi et à Lille ainsi que, de manière moins précise, à Oeiras (avec une définition moins précise des quartiers de résidence), à Budapest (puisque la variable « lieu de résidence » comportait, dans ce dernier cas, seulement trois modalités : dans le secteur, hors secteur mais dans l'arrondissement, hors arrondissement) et à Londres (en distinguant seulement les élèves de l'arrondissement et hors arrondissement). Le second type d'approximation des comparaisons effectuées par les familles a reposé sur les demandes de dérogation à la carte scolaire. Vu que ce système est en vigueur en France, cette technique a été appliquée par les équipes lilloise et parisienne. L'interdépendance entre les établissements est alors liée au nombre de demandes

d'inscription dans un établissement par des familles dont l'enfant est normalement destiné à un autre établissement.

Le second type d'indicateur, fondé sur l'analyse des changements d'écoles en cours de trajectoire, a été collecté et traité dans les études belges et hongroises ainsi que, pour ce qui concerne le passage à l'enseignement secondaire, dans le cas portugais.

c. Essai de définition des contours des grappes d'interdépendance

Avant toute chose, il importe de signaler que l'interdépendance est une notion relative. Il n'y a pas moyen de fonder théoriquement un seuil à partir duquel un couple d'établissements passe de la relation d'indépendance à celle d'interdépendance. De même, dès qu'on observe plus de deux établissements, on constate que la règle de la transitivité ne s'applique pas nécessairement : si l'établissement A entretient des liens d'interdépendance avec les établissements B et C, cela ne signifie pas que ces deux derniers sont automatiquement interdépendants. En milieu urbain plus qu'en milieu rural, il est dès lors souvent malaisé voire impossible de déterminer des grappes totalement autonomes les unes par rapport aux autres. Souvent, les écoles géographiquement les moins au centre de la grappe vivent une relation d'interdépendance avec les écoles d'une grappe voisine au point qu'il faut parfois considérer qu'elles font partie de deux grappes voire davantage encore. La grappe d'établissements incluant le centre de l'agglomération a presque toujours un statut particulier. Elle est en effet souvent connectée à un nombre plus élevé de grappes que ne le sont les grappes périphériques.

La proportion d'élèves provenant de quartiers situés en dehors de l'espace local et la proportion de jeunes résidant dans l'espace mais scolarisés en dehors de celui-ci donnent une première indication sur la structure des grappes. Plus ces pourcentages sont élevés, plus il est probable que la ou les grappes débordent des limites de l'espace local. Comme les flux migratoires quotidiens sont généralement à solde positif dans le centre et à solde négatif dans la périphérie, on ne s'étonnera pas de constater que les espaces locaux de Lille et de Charleroi, qui incluent le centre, comptent une part importante d'élèves provenant de l'extérieur de l'espace. Cette proportion est nettement plus faible dans les autres espaces locaux.

Tableau 7. Estimation des flux entre l'espace étudié et les espaces voisins

	% des résidents scolarisés dans les écoles situées hors de l'espace	% de scolarisés provenant de l'extérieur
Budapest	12 %	20 à 22 %
Londres	min. 40 %	?
Lille	15 %	de 11 à 90 % selon l'école
Charleroi	20 %	57 %
Paris	?	?
Lisbonne	?	de 4 à 11% selon l'école

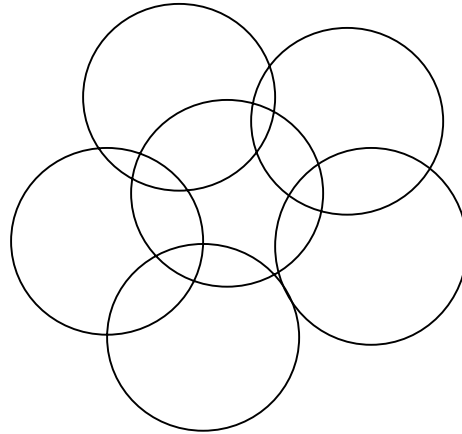
Les migrations vers l'extérieur (jeunes résidants au sein de l'espace et se scolarisant ailleurs) sont de moindre importance puisque, dans la majorité des cas, ils sont inférieurs à 15 %. Cela tient d'abord au fait que les espaces étudiés ont été choisis de manière à obtenir des espaces relativement cohérents du point de vue des flux d'élèves. Il n'empêche qu'à Charleroi, environ 20 % des jeunes résidants se scolarisent en dehors de l'espace local et que cette proportion est supérieure à 40 % à Londres. L'explication de ces deux chiffres plus élevés n'est pas identique. À Londres, on observe une importante migration scolaire du fait surtout de l'insuffisante offre scolaire de l'arrondissement étudié, et c'est d'ailleurs pour prendre en compte ce phénomène que quelques établissements externes à l'arrondissement ont été ajoutés au champ d'étude. À Charleroi, la migration d'environ 20 % de jeunes s'effectue en dépit d'une offre abondante et diversifiée et d'une définition des contours de l'espace local tenant compte au mieux des flux d'élèves. L'importance de cette migration tient à l'ancrage historique et à l'usage effectif de la liberté de choix, à l'importance de l'offre scolaire aux alentours de l'espace étudié et au fait que la tranche de cursus étudiée en Belgique inclut des jeunes plus âgés, et donc plus mobiles. En résumé de cette première approche, on peut dire qu'il est probable que les espaces définis à Londres, Lille et Charleroi comportent des écoles qui sont interdépendantes d'écoles situées en dehors de l'espace étudié. C'est moins le cas à Budapest, Oeiras et Paris.

Cette clôture fragile de l'espace étudié par rapport aux espaces voisins ne signifie pas d'office que l'espace étudié compte une seule grappe d'écoles interdépendantes. On observe en effet certaines fragmentations au sein de l'espace étudié, qui se manifestent dans la plupart des cas aux périphéries des espaces, certains quartiers étant davantage polarisés vers l'extérieur que vers le centre de l'espace local. Une telle réalité apparaît nettement dans le cas de Lille et de Hackney. Ailleurs, il existe cependant aussi des morcellements internes à l'espace. Ceux-ci sont notamment visibles à Paris et Charleroi où certains sous-pôles se dessinent sans cependant générer un cloisonnement fort des espaces. Ces morcellements ne se superposent pas toujours aux ségrégations résidentielles.

Les espaces locaux de Lille et Charleroi, qui incluent tous deux le centre de l'agglomération, présentent une structure de grappe relativement similaire. À Lille, en dépit de la sectorisation, aucune école n'est indépendante d'autres écoles en matière de répartition des élèves. De fait, seuls trois quartiers envoient plus de 45 % des jeunes résidants dans une seule école. Il y a donc toujours juxtaposition partielle des espaces de recrutement. L'équipe lilloise défend cependant l'hypothèse de groupes d'écoles implantées dans des quartiers identiques et relativement protégées de la concurrence des écoles externes. Quatre micro-espaces de concurrence sont ainsi délimités dont deux comptant une école commune. Certains autres établissements ne sont repris dans aucun de ces micro-espaces. Ce sont ceux qui sont situés à proximité des communes limitrophes du Nord, réputées attractives. Ainsi, on pourrait faire l'hypothèse qu'aux quatre micro-espaces, par ailleurs inter-reliés, s'ajoutent plusieurs grappes centrées sur les communes voisines mais incluant les marges de la Ville de Lille. À Charleroi, une grappe rassemble les écoles de la seconde couronne périphérique (Châtelet, Châtelaineau et Farciennes). Mais cette grappe n'est pas entièrement autonome par rapport à la grappe centrale dont elle subit la puissante force d'attraction des écoles du centre qui, par ailleurs, recrutent une part significative de leurs élèves en dehors de l'espace local étudié, ce qui signifie que cette grappe est connectée à plusieurs grappes périphériques. Si l'on ne majore pas l'indépendance des micro-espaces de Lille, on peut donc considérer que Charleroi et Lille présentent des configurations de grappes semblables : les établissements du centre constituent une grappe d'interdépendance ; celle-ci est

entourée de plusieurs grappes d'interdépendance ; des interactions entre grappes voisines existent par ailleurs, et notamment entre la grappe du centre et chacune des grappes périphériques, les établissements proches de la frontière du centre jouant le rôle d'interfaces entre les différentes grappes.

Graphique 4. Modèle d'articulation des grappes d'interdépendances périphériques entre elles et avec la grappe d'interdépendance centrale



À Paris, la configuration est autre. L'application relativement stricte de la sectorisation, la moindre présence de l'enseignement privé et le fait que les demandes de dérogation tendent à conforter la position locale des établissements conduisent à des degrés d'interdépendance entre écoles moindres que ceux observés à Lille et Charleroi. On remarque cependant que, selon le recensement de 1999, 22 % des élèves âgés de 12 à 14 ans résidant dans l'une de ces cinq communes fréquentaient des établissements situés en dehors de leur commune de résidence. Or, en dehors d'une partie très réduite du territoire de Bagnole (rattaché à Montreuil), tous les secteurs respectent les frontières communales. Ces 20 % d'élèves « migrants » s'expliquent donc principalement par la non-application de la sectorisation au privé ainsi que par l'octroi de dérogations, cependant rares. Il est cependant difficile, en l'absence de données statistiques précises, de délimiter au sein de l'espace local des grappes d'interdépendance sur base de la comparaison des aires de recrutement. Sur base d'informations éparpillées, il semble que les grappes d'interdépendances respectent les contours des départements, à la différence de ce qui se passait auparavant lorsque les établissements de Vincennes, non encore saturés, attiraient un nombre important d'élèves en provenance de Montreuil. Aujourd'hui, une grappe rassemble probablement les établissements de la Seine-Saint-Denis (Bagnole et Montreuil). Dans l'autre département, celui du Val-de-Marne, les collèges des communes de Vincennes et de Saint-Mandé paraissent appartenir à la même grappe d'interdépendance tandis que Fontenay est intégré dans une grappe plus vaste puisqu'une part significative d'élèves de cette municipalité fréquentent le collège privé Albert de Mun, situé à Nogent-sur-Marne. On aurait donc à Paris une plus nette différenciation de grappes sur base du critère spatial, grappes dont l'une déborderait de l'espace local étudié.

À Budapest, dans le vaste arrondissement de Kőbánya, plusieurs grappes d'écoles interdépendantes coexistent également. Deux établissements paraissent avoir peu de liens avec les autres écoles de l'arrondissement puisque près de 70 % de leurs élèves résident en dehors de l'arrondissement. Elles sont donc insérées dans des grappes d'interdépendance centrées sur les

arrondissements voisins. Ces écoles ne font d'ailleurs pas partie de la même grappe puisque situés à deux extrémités opposées de l'arrondissement. Il est possible que certains des quatre autres établissements périphériques soient aussi intégrés dans de telles grappes d'interdépendance car si leurs élèves proviennent moins fréquemment de l'extérieur, rien n'indique que des écoles externes à l'arrondissement n'étendent pas leur aire de recrutement dans les quartiers d'implantation de ces écoles. Pour les établissements non périphériques, il semble hasardeux de définir plusieurs grappes d'interdépendance. Concentrées dans un espace plus réduit, elles partagent sans doute en partie des aires de recrutement communes. En effet, la sectorisation n'étant plus guère appliquée, on constate que ces écoles ne recrutent qu'entre 25 et 69 % de leurs élèves dans leur secteur officiel de recrutement. Le chiffre le plus élevé est celui d'une école implantée dans le quartier le plus défavorisé et subissant dès lors des phénomènes de ségrégation

À Oeiras, sur base des données statistiques de la 9^{ème} année, on peut distinguer deux grappes interreliées. Les préférences exprimées par les élèves devant passer des écoles des 2^{ème} et 3^{ème} cycles aux écoles secondaires montrent cependant que ces grappes sont peu distinctes : si deux écoles de base voient environ 70 % de leurs élèves choisir une même école secondaire, on constate que dans les trois autres, ce pourcentage est inférieur à 40 %¹⁰. La variété des flux observés à ce moment de la trajectoire tend à montrer que nombre de familles envisagent comme possible une proportion significative des écoles de l'espace local étudié. On observe par ailleurs que cet espace local est connecté à d'autres espaces voisins. Ainsi, au moment du passage de la 9^{ème} à la 10^{ème} année, 18 % des élèves encore présent dans les écoles de base en 9^{ème} marquent leur préférence pour une école implantée hors de l'espace local étudié. Cette attraction externe, qui ne se dirige pas vers l'autre espace local d'Oeiras mais davantage vers Lisbonne, indique qu'il y a au moins une intersection partielle entre la grappe d'écoles de l'espace et d'autres grappes voisines, ou que l'espace local étudié s'inscrit dans une grappe de plus grande ampleur.

À Londres, nous avons déjà souligné combien étaient nombreux les élèves résidant à Hackney se scolarisant en dehors de cet arrondissement. Une partie au moins des écoles de Hackney est donc insérée dans une grappe d'interdépendance débordant des contours de l'arrondissement, et c'est pour cette raison d'ailleurs que l'équipe de recherche a inclus dans son échantillon 5 écoles extérieures à l'arrondissement. Cette extension de la grappe découle en partie du manque de places offertes dans l'arrondissement, surtout pour les garçons. Elle découle aussi de la présence d'école d'autres arrondissements aux frontières de Hackney. Elles sont enfin liées à la forte mobilité résidentielle des familles, une étude réalisée en 2001¹¹ révélant que 19 % des répondants habitaient l'arrondissement depuis moins de cinq ans. Cette extension vers l'extérieur ne signifie cependant pas que toutes les écoles de Hackney sont incluses dans une même grappe d'interdépendance, même lorsqu'on ne tient pas compte des écoles juives et musulmanes. Les données disponibles ne permettent cependant pas de vérifier l'existence de tels sous-ensembles d'écoles.

*
* *

¹⁰ Ce pourcentage a été calculé de la manière suivante : rapport entre, d'une part, le nombre d'élèves de 9^{ème} souhaitant s'inscrire en 10^{ème} dans l'école secondaire la plus demandée par leurs pairs et, d'autre part, le nombre total d'élèves quittant l'école de base.

¹¹ MORI Survey (october 2001).

Si l'on combine les dimensions spatiales et non spatiales analysées ci-dessus, on peut dire que, dans l'espace local parisien, coexistent deux grappes relativement autonomes, séparées en fonction des frontières entre les inspections académiques et dont une déborde de l'espace local en intégrant Nogent-sur-Marne. Dans l'espace local lillois, par contre, on observe une interdépendance entre tous les collèges, qui constituent la grappe des établissements du centre, articulées à d'autres grappes périphériques. À Charleroi, le dessin est similaire, avec une grappe centrale entourées de plusieurs grappes dont l'une fait partie de l'espace local ainsi composé de deux grappe : celle du centre et l'une des grappes périphériques. À Budapest, se dessine une grappe plus petite que l'arrondissement puisque n'incluant pas les établissements les plus périphériques, davantage intégrés dans des ensembles voisins. À Lisbonne, l'espace local forme un tout débordant peut-être légèrement des limites territoriales et en tout cas articulé à plusieurs grappes situées au Nord et à l'Ouest. À Londres, seul espace où les grappes ne sont pas seulement structurées sur base spatiale, coexistent dans l'espace deux grappes relativement indépendantes (les écoles juives intégristes, d'un côté, et les autres), mais qui débordent toutes deux des limites de l'arrondissement.

2. Les interdépendances relatives à la répartition des élèves

Dans le cadre de ce qui apparaît *hic et nunc* comme un donné pour chacun des acteurs locaux, à savoir les caractéristiques socio-économiques de la population, la structure institutionnelle et d'offre des établissements, les normes générales du système éducatif ainsi que les contours des grappes d'interdépendance, les acteurs locaux développent leurs stratégies et logiques d'action et, par le biais de leurs interactions, produisent la répartition des élèves entre écoles. Les catégories d'acteurs présentes sur cette scène sont au nombre de trois : les familles, les chefs d'établissements et les autorités intermédiaires de régulation. Les stratégies et logiques d'actions des chefs d'établissements, qui seront largement analysées dans le chapitre quatre, seront traitées ici non pour elles-mêmes mais pour faire apparaître la place relative qu'elles occupent dans le processus de répartition. Autrement dit, alors que le chapitre quatre tentera de reconstituer les logiques d'action globales des établissements en combinant l'analyse de divers domaines d'action, nous nous limiterons ici aux actions portant directement sur l'enjeu de répartition d'élèves, notre objectif n'étant pas tant de comprendre les logiques d'action des chefs d'établissement que d'en faire apparaître l'efficacité et l'impact.

Le processus de répartition est un phénomène qui se joue dans la durée. En effet, si l'on suit une cohorte d'élèves, on observe que sa répartition entre écoles évolue au fil du temps, de manière plus ou moins forte selon les pays. Ainsi peut-on distinguer trois phases dans le processus de répartition : celle qui s'opère avant l'entrée dans le niveau d'étude considéré, et que nous nommerons la phase de pré-orientation ; celle qui se déroule au moment lors de l'inscription dans l'année ouvrant le niveau étudié ; celle enfin qui s'opère durant le niveau d'étude via les réorientations, les changements d'école, les renvois,...

La délimitation de ces phases a une part d'arbitraire. En effet, au sein d'un même pays, l'entrée dans l'établissement organisant le niveau d'enseignement étudié peut s'opérer à des moments différents puisque, dans la plupart des pays, le niveau d'étude analysé est organisé par plusieurs types d'établissements. Afin de restreindre le champ d'analyse, nous considérerons comme moment

d'entrée la première année organisée par les écoles qui sont les plus nombreuses à organiser le niveau d'étude analysé, soit la première année du *key stage* 3 en Angleterre, du premier de degré de l'enseignement secondaire en Belgique, du collège en France, de l'enseignement primaire en Hongrie et du 2^{ème} cycle de l'enseignement de base au Portugal. Les entrées plus précoces dans des établissements intégrant aussi des années d'études antérieures seront considérées comme de la pré-orientation.

Le moment que nous désignons comme celui de la première inscription n'est donc pas situé au même niveau du cursus dans tous les pays. En Hongrie, ce moment correspond à la première année de l'enseignement obligatoire, tandis qu'il se situe au niveau de la 5^{ème} année au Portugal, de la 6^{ème} année en France et de la 7^{ème} en Belgique et en Angleterre. Ces différences sont importantes car, dans un système de libre choix, la dissociation du lieu de résidence et du lieu de scolarisation tend à croître avec l'âge. Autrement dit, toutes choses étant égales par ailleurs, plus le seuil d'entrée est précoce, plus les écoles accueillent des élèves du quartier où elles sont implantées, même si la relation entre lieu de résidence et de scolarisation peut se distendre au fil de la scolarité suite à des changements d'écoles.

Nous l'avons dit, la répartition des élèves entre écoles ne se joue pas exclusivement à l'entrée du niveau d'enseignement faisant l'objet de nos recherches. Elle se prépare en amont du fait que certaines écoles ont des liens plus ou moins formalisés avec certains des établissements étudiés. Elle se poursuit en aval lorsque, en cours de trajectoire, des élèves changent d'école de leur propre initiative, à l'initiative de leur famille, ou sur injonction ou recommandation de l'établissement. C'est probablement en Hongrie que la répartition à l'entrée est la plus décisive parce que le seuil d'entrée correspond au début de l'obligation scolaire et qu'on observe relativement peu de changement d'école au cours des huit années de scolarisation couvertes par ces établissements. En France, deux moments sont importants : ceux de la pré-orientation et de l'entrée ; on observe par contre peu de mouvements d'élèves entre écoles au cours des quatre années du collège. Au Portugal, les deux moments importants ne sont pas les mêmes qu'en France : la répartition se joue en effet surtout au moment de l'entrée et par la suite. La Belgique et l'Angleterre conjuguent chacun les trois moments de répartition : en amont parce que l'accès à certaines écoles est conditionné par l'inscription dans quelques écoles du niveau d'enseignement antérieur ; à l'entrée du niveau d'enseignement, surtout pour les élèves n'ayant pas fréquenté les écoles « annexées » ; et en aval parce que, pour des raisons diverses (différenciation de filières, stratégies de familles,...) de nombreux élèves changent d'école avant la fin du niveau d'étude organisé par l'école dans laquelle ils se sont initialement inscrits.

Dans la suite de ce texte, nous nous intéresserons successivement à chacune des trois phases du processus de répartition. Mais avant de détailler les actions et interactions qu'y développent les acteurs, nous présenterons les principaux dispositifs et normes de régulation qui délimitent, d'une manière certes pas intangible, le cadre de leurs actions.

2.1. Les dispositifs de régulation

Aucun des cinq systèmes éducatifs étudiés n'impose complètement aux acteurs locaux la répartition des élèves. Aucun non plus ne laisse ces acteurs locaux entièrement libres ou, plus exactement, ne laisse la répartition des élèves entièrement soumise au jeu de l'ajustement de l'offre et

de la demande. Partout existent donc des dispositifs de régulation organisée, c'est-à-dire des normes explicites, des instances de coordination ou des instances de concertation mises en place par les autorités (de quelque niveau qu'elles soient) ou par les établissements eux-mêmes pour intervenir de manière étendue ou limitée dans le processus de répartition des élèves.

2.1.1. Les trois types de régulation inter-établissements

Trois grands types de systèmes de régulation inter-établissements apparaissent lorsqu'on analyse le degré de liberté octroyé aux deux catégories d'acteurs locaux : aux familles pour choisir l'école et aux écoles pour sélectionner leur public. Pour chacun de ces acteurs, les libertés peuvent être tantôt limitées et tantôt importantes. Ainsi peut-on définir quatre combinaisons types, dont trois sont effectivement observables dans les terrains que nous avons étudiés : liberté importante pour les familles et les écoles en Belgique, en Hongrie¹² et dans les secteurs privés anglais et français ; liberté importante pour les familles mais restreinte pour les écoles au Portugal ainsi que dans le système public anglais ; liberté restreinte pour les deux acteurs dans le système public français. Certains des systèmes éducatifs voient donc coexister deux systèmes de régulation différents : c'est le cas des systèmes français et anglais. Les autres terrains présentent un système de régulation unifié ou quasi unifié en matière de répartition des élèves : en Belgique du fait que les normes de régulation, peu développées, s'appliquent indistinctement à tous les réseaux d'enseignement ; au Portugal du fait qu'il n'y a que des établissements publics ; en Hongrie du fait que le seul établissement mixte présent occupe une position marginale.

Tableau 8. Typologie des modes de régulation inter-établissement en vigueur dans les systèmes éducatifs étudiés

Liberté de choix des familles	Liberté de tri des écoles	Angleterre	Belgique	France	Hongrie	Portugal
Importante	Importante	Privé		Privé		
Importante	Limitée	Public				
Limitée	Limitée			Public		

La coexistence de deux systèmes de régulation différents dans un même territoire est une caractéristique essentielle des cas français et anglais. Le différentiel de régulation entre les secteurs privés et publics n'y sont cependant pas de même ampleur. En Angleterre, quel que soit le secteur éducatif, les familles disposent d'une même marge de liberté pour choisir leur école. En France, le différentiel de contrainte pesant sur les familles est très net, ce qui pose des problèmes d'ajustement fréquents pour le secteur public. La proportion d'élèves inscrits dans les établissements échappant totalement ou partiellement aux dispositifs de régulation publique constitue dès lors un élément important du fonctionnement du système français, car plus cette proportion est forte, plus les acteurs locaux du secteur public, soumis à des dispositifs contraignants, ressentent ces dispositifs comme un

¹² Le cas de la Hongrie est un peu particulier. Formellement, et en pratique pour les classes « normales », les écoles n'ont pas la liberté de choisir leurs élèves. Mais la liberté des écoles est en définitive assez importante

handicap dans un contexte concurrentiel et font pression individuellement ou collectivement pour assouplir les réglementations trop strictes. L'effet de ce facteur est notamment visible lorsqu'on compare les terrains de Lille et de Paris où le privé représente respectivement 50 % et 13 % des parts de marché.

2.1.2. **Typologie des normes et des dispositifs dans l'enseignement public**

Détaillons plus avant les trois grands types de systèmes de régulation inter-établissements, en indiquant les variations observées au sein de chacun de ces types selon les pays.

Le modèle de régulation laissant des marges de liberté importantes aux deux catégories d'acteurs locaux est en vigueur dans l'ensemble du système belge ainsi que dans les secteurs privés français et anglais. Ces systèmes se différencient par la manière dont ils limitent de manière modeste l'exercice de la liberté des établissements. Dans le cas de l'enseignement privé français, il n'existe, en matière de répartition des élèves, aucun dispositif de régulation organisé : l'Etat n'impose aucune norme, et les autorités diocésaines des deux espaces locaux étudiés n'ont pas mis en place des dispositifs de régulation s'imposant aux établissements pour le recrutement des élèves. En Belgique et dans le secteur privé anglais, quelques normes s'imposent aux établissements. Elles sont dans les deux cas de type procédural. En Belgique, le tri effectué par les écoles est, depuis peu, davantage contrôlé, et ce quel que soit le réseau d'enseignement. Les refus d'inscription ne peuvent être pratiqués que dans deux cas : lorsque les parents ne veulent pas adhérer au projet d'établissement et lorsqu'il n'y a plus de place disponible. Ce dernier critère pourrait laisser croire à une perte totale d'autonomie de la part des établissements ; jusqu'à présent, il n'en est rien : ce sont eux qui déterminent le nombre de places disponibles ainsi que la date d'ouverture des inscriptions (variable socialement très discriminante) ; par ailleurs, il ne leur est pas interdit de donner la priorité à certaines catégories d'élèves, par exemple en n'ouvrant les inscriptions extérieures qu'après avoir pris les inscriptions des élèves venant de l'école primaire annexée ; enfin, les modalités de contrôle de leurs pratiques par l'autorité de régulation ne sont encore guère opérationnelles. En Angleterre, le système apparaît au premier abord moins contraignant pour les établissements mais les admissions qui leur sont imposées compensent cette caractéristique. Les écoles privées et les *voluntary aided schools* (c'est-à-dire les écoles financées par le public mais disposant d'une instance d'admission propre) disposent d'une grande liberté pour définir les critères auxquels elles se réfèrent pour trier les demandes d'inscription, pouvant par exemple insérer des critères relatifs à la religion, mais elles sont obligées de les annoncer clairement à l'avance, de même qu'elles sont obligées d'annoncer publiquement le nombre de places disponibles, ce qui facilite le dépôt de recours des familles, d'ailleurs très nombreux. De plus, les *voluntary aided schools* sont tenues de s'en tenir à un calendrier d'inscription commun à ces écoles et aux *community schools*. En Hongrie, le critère géographique est aussi de mise : toutes les écoles sont obligées de donner la priorité aux élèves du quartier. Mais cette obligation ne vaut que pour les classes dites « normales » ; dans les autres, dont l'ouverture fait l'objet de négociations entre école et autorité municipale, les écoles ne sont pas contraintes par le lieu de résidence des élèves et ont toute autonomie pour accepter ou refuser un élève. Les procédures de sélection – semi-clandestines –

puisque celles-ci sont libres de refuser une inscriptions dès lors qu'il s'agit d'une des nombreuses classes spécialisées.

appliquées aux futurs élèves dès l'âge de l'obligation scolaire lorsqu'il s'agit de composer le public des classes spécialisées sont « opaques », peu institutionnalisées ; les procédures ne sont pas claires pour les parents ; il est quasi impossible de remettre en question une décision jugée infondée.

Les systèmes de régulation octroyant une liberté importante aux familles et limitée aux établissements caractérisent le système portugais ainsi que le secteur public anglais. Dans ces trois systèmes, les familles ont la possibilité d'exprimer librement leur choix. Face à elles, les écoles ont peu de liberté. Elles ne peuvent trier librement ces demandes. Les normes auxquelles elles doivent se référer sont cependant de nature différente. Dans tous les cas, le nombre de places disponibles est fixé par l'autorité de régulation, que ce soit sous forme d'un nombre de classes (en Hongrie et au Portugal) ou d'un nombre de places (en Angleterre). Le traitement des demandes d'inscription varie cependant tant au niveau des critères que de la définition d'une proportion de places ou de classes pour lesquelles l'école dispose d'une liberté d'inscription. Parmi les trois systèmes, c'est le système portugais qui est le plus contraignant pour les écoles. Il est interdit à celles-ci de refuser l'inscription des élèves résidant dans leur secteur de recrutement officiellement défini. Elles ne peuvent dès lors envisager l'inscription d'élèves extérieurs que si elles ont répondu positivement à toutes les autres demandes. D'autres règles viennent s'ajouter à ce critère géographique : ainsi, les écoles organisant les 2^{ème} et 3^{ème} cycles doivent obligatoirement donner la priorité aux élèves du 2^{ème} cycle ; de même, certaines règles de priorité sont définies si le nombre de demandes excède le nombre de places disponibles (par exemple, priorité aux plus jeunes élèves et à ceux qui ont déjà un frère ou une sœur dans l'école). En Angleterre, les critères permettant de hiérarchiser les demandes et d'opérer un tri lorsque les demandes excèdent l'offre sont uniformes pour tous les établissements publics dépendant d'une *Local Education Authority*. À Hackney, l'instance d'admission est le *Learning trust*, organisme privé faisant office d'organe de gestion du LEA. Celui-ci a défini les priorités de la manière suivante : d'abord les élèves ayant le statut de *children looked after by a local education authority* ainsi que les élèves dont les problèmes médicaux ou sociaux justifient une place dans une école particulière ; ensuite les élèves dont une sœur ou un frère est déjà inscrit dans l'école ; enfin ceux dont le lieu de résidence de la famille est le plus proche de l'école. À ces critères s'ajoutaient, jusqu'à la rentrée 2003, un système de test visant à équilibrer au mieux les publics des écoles en fonction de leurs aptitudes. Un test servait de fondement à la répartition des élèves en trois groupes de taille équivalente distinguant les meilleurs résultats, les résultats moyens et les moins bons. Ce système, dénommé *banding*, impliquait que si le nombre de demandes excédait l'offre, les élèves des *banding* sous-représentés étaient retenus en priorité. Ce système de priorité s'applique à toutes les *community schools* de Hackney, y compris celles qui ont obtenu le statut de *specialist school* et pourraient à ce titre sélectionner 10 % de leurs élèves sur base des habiletés¹³.

Le troisième type de système de régulation ne concerne que le secteur public français. Il se caractérise par d'importantes limites à la liberté de choix des familles et à la liberté de sélection des établissements. En effet, obligation est faite aux familles d'inscrire leur enfant dans l'école de leur secteur. Cette obligation faite aux familles a un pendant pour les écoles : celles-ci sont obligées d'inscrire les élèves du secteur et ne peuvent inscrire sans autorisation des élèves d'autres secteurs. Tant qu'elles décident de rester dans le secteur public, les familles ne peuvent se soustraire à cette

règle que si leurs enfants réussissent les tests d'accès aux classes sélectives « à horaire aménagé » ou si elles obtiennent une dérogation de la part de l'autorité publique. L'ouverture des classes à horaire aménagé est soumise à autorisation de l'Académie. Quant aux demandes de dérogations, elles sont traitées par des instances réunissant, au niveau de chaque inspection académique, l'inspecteur et des chefs d'établissements. À Lille, le traitement des demandes de dérogation fait l'objet d'une forte rationalisation administrative. Les commissions d'affectation en 6^{ème} sont chargées de classer et de hiérarchiser les demandes en fonction de sept critères eux-mêmes hiérarchisés. En 2002, les critères étaient les suivants : en 1, les cas médicaux ; en 2, l'absence d'offre d'une section européenne, en 3, la proximité et l'accessibilité de l'établissement ; en 4, les difficultés familiales ; en 5, le lieu de travail des deux parents ; en 6, la présence de frères ou sœur dans le collège ; en 7, les convenances personnelles. À l'issue de ce classement, les dérogations sont octroyées en fonction du nombre de places disponibles. La seule dérogation à cette procédure bureaucratique est la rétrogradation systématique des demandes contenant imprudemment des critiques à l'égard d'un établissement. À Paris, le traitement des demandes de dérogation est moins bureaucratisé et les acceptations moins fréquentes. Les critères semblent en outre moins reposer sur la nature de la demande que sur les effets que pourrait avoir sur les établissements l'acceptation de ces demandes. Ainsi note-t-on le souci d'éviter le renforcement des images contrastées des établissements, de même qu'un souci de maintenir équilibrés les nombres d'élèves des divers établissements.

2.1.3. Différenciation des normes et dispositifs selon les espaces

Plus la régulation de la répartition des élèves est laissée à l'initiative d'autorités locales ayant un pouvoir sur de petits espaces, plus il est probable que des établissements partageant au moins en partie des aires de recrutement communes (et donc étant interdépendants) soient soumis à des règles différentes. De telles différences peuvent donner lieu à d'importantes inégalités de capacité d'intervention des chefs d'établissements sur le « marché » scolaire. Elles autorisent aussi certaines stratégies familiales d'évitement. Ainsi, à Londres, certaines familles profitent-elles de l'absence de coordination des actions des autorités pour postuler dans des écoles situées dans des arrondissements différents, dans l'espoir d'obtenir au moins l'accès à l'une d'entre elles. L'existence d'instances de régulation différente au sein d'un espace relativement étroit peut enfin provoquer une redéfinition des contours des grappes d'interdépendance dans la mesure où des familles, confrontées à un espace fortement régulé, peuvent être tentées d'investir des écoles implantées dans des espaces moins fortement régulés.

En France et en Belgique, les espaces de régulation institutionnelles mobilisés dans le domaine de la répartition des élèves sont plus vastes que les espaces d'interdépendance observés dans ce même domaine. En France, c'est au niveau de l'inspection académique que siègent les commissions statuant sur les demandes de dérogation à la carte scolaire. Celles-ci couvrent des territoires généralement vastes. Ainsi, à Paris, les deux inspections académiques intervenant sur le terrain d'étude couvrent respectivement 40 et 47 communes. De plus, ces inspections sont coordonnées au sein de l'Académie, ce qui se manifeste par une harmonisation relative des critères d'octroi des dérogations et par une

¹³ Rares sont les écoles qui appliquent ce critère. En 2001, dans l'ensemble de l'Angleterre, seules 40 sur 681 *specialist schools* l'appliquaient.

possibilité de contrôle des demandes portant sur des établissements différents. En Belgique, le dispositif de régulation des renvois, structuré par réseau, couvre au minimum l'espace d'une zone, qui déborde des contours de l'espace d'interdépendance étudié.

Au Portugal, en Hongrie et en Angleterre, l'espace de régulation institutionnelle traitant des affectations d'élèves dans le secteur public est plus étroit. Les dispositifs sont en effet structurés dans le premier cas au niveau de la municipalité et dans les deux autres au niveau de l'arrondissement. Dans ces cas où les territoires de régulation sont relativement circonscrits, le différentiel de régulation peut être atténué lorsqu'un échelon institutionnel supérieur est associé à la régulation (c'est le cas au Portugal où les commissions de niveau municipal régulant le nombre de places sont présidées par un représentant de la direction régionale du Ministère), lorsque le degré d'autonomie des instances locale est faible et ne les autorise à différencier les règles qu'à la marge, ou lorsque existe une concertation entre les instances locales permettant une harmonisation relative des pratiques de régulation (envisagée dans le cas anglais entre deux arrondissements voisins pratiquant tous deux le *banding*).

2.2. Processus de pré-répartition

Comme nous l'avons déjà souligné, le processus de répartition des élèves entre écoles ne se joue pas entièrement au moment de l'entrée dans le niveau d'enseignement. Même en Hongrie, où les écoles étudiées couvrent le début de l'enseignement obligatoire, il n'est pas sans intérêt pour les parents d'inscrire leur enfant dans une école maternelle adjacente à telle ou telle école fondamentale convoitée : des jumelages quasi-officiels existent entre les deux types d'établissement et près de 100 % des écoliers passent par la maternelle avant d'aller dans une école fondamentale. Dans les autres pays, certaines stratégies d'anticipation se révèlent payantes. Pour les établissements, ces stratégies consistent essentiellement à établir ou entretenir des relations privilégiées avec des écoles du niveau d'enseignement précédent. Pour les familles, les stratégies payantes consistent à inscrire leurs enfants dans ces écoles particulières.

Seule une partie des écoles du premier niveau est associée à un établissement du niveau d'enseignement supérieur. Celles qui parviennent à structurer des alliances ou à maintenir et actualiser des alliances historiquement construites sont souvent gagnantes en termes de positionnement dans la hiérarchie scolaire. Ces accords présentent aussi plusieurs avantages pour l'école d'arrivée. Outre le fait qu'ils lui assurent un réservoir d'inscriptions, ils lui permettent d'effectuer de manière discrète un tri ainsi qu'un pré-formatage d'une part importante des élèves. Ceux qui fréquentent l'école associée sont en effet soumis à une formation tenant compte des pré-requis implicites ou explicites de l'école d'arrivée. Ils sont ensuite conseillés pour le choix de l'école du niveau suivant en fonction des résultats qu'ils ont enregistrés. Ainsi certains élèves moins adaptés aux normes peuvent-ils être détournés d'une inscription dans l'école associée. Quant aux élèves provenant d'écoles non associées, un tri se structure également, qui peut être explicite ou implicite (du fait de l'image d'excellence qui résulte notamment de l'association entre les écoles de niveaux d'enseignement différents).

2.2.1. Différences de structure d'offre entre niveaux

Entre niveaux d'enseignement, d'importantes différences existent en termes de nombre d'établissements mais aussi de type de pouvoir organisateur. Ces différences pèsent sur les processus de pré-répartition. Dans les tous les systèmes étudiés, l'accès au niveau d'étude analysé confronte en effet l'élève à un premier changement d'établissement, changement situé entre la 5^{ème} et le 7^{ème} année, selon les pays, sauf en Hongrie, où il se situe au niveau de la 1^{ère} année.

Les variations de nombre d'établissements sont souvent significatives¹⁴ puisque le rapport entre le nombre d'école « primaires » et « secondaires » s'échelonne selon les contextes de 2,5 à 4 selon les espaces locaux. La raréfaction du nombre d'écoles est un élément contribuant à la redistribution des élèves et donc à l'accentuation ou à la réduction des ségrégations. Le sens de l'évolution de la répartition dépend notamment de l'échelle plus ou moins large à laquelle se structurent les ségrégations résidentielles, des modes de régulation des inscriptions d'élèves dans les deux niveaux et de l'organisation en tronc commun ou en filière de tout ou partie du cursus organisé par les établissements d'accueil.

Les différences observées entre les deux niveaux en termes de parts de marché des différents types de pouvoirs organisateurs peuvent aussi jouer un rôle. Ces différences sont dans certains espaces significatives. La part du public est dans deux cas décroissante lorsqu'on passe du primaire au secondaire : à Charleroi, l'enseignement public voit sa part décroître, passant de 51,2 % au niveau primaire à 44 % au niveau secondaire ; c'est encore plus nettement le cas à Lille où la part du public passe de 77,8 % pour les écoles maternelles et primaires à 51,5 % pour les collèges. À l'inverse, une croissance des parts de marché de l'enseignement public est observée à Oeiras et à Paris : au Portugal, pour l'ensemble du territoire municipal, la part du public passe 80,9 % au 1^{ère} cycle à 93,3 % aux 2^{ème} et 3^{ème} cycles et à 100 % au secondaire ; à Paris, il semble que la part de marché du public croisse un peu entre l'école élémentaire et le collège¹⁵. Dans l'espace local londonien étudié, toutes les écoles privées, qui intègrent presque toutes l'ensemble des niveaux au sein d'une même institution, maintiennent plus ou moins leur part le marché.

2.2.2. Liens institutionnels entre niveaux

Entre les deux niveaux ainsi caractérisés, différentes formes de relation privilégiée coexistent, depuis le simple accord informel jusqu'à l'intégration au sein d'une même ensemble architectural voire d'un même pouvoir organisateur. L'intégration la plus forte – décrite au chapitre 2 - consiste à

¹⁴ Ainsi :

- à Lille, on compte 66 écoles élémentaires pour 17 collèges ;
- à Paris, 54 écoles élémentaires pour 21 collèges ;
- à Charleroi, dans l'ensemble du bassin scolaire, 165 établissements du fondamental pour 41 établissements du secondaire ;
- à Hackney, 53 établissements primaires pour 17 écoles secondaires ;
- à Oeiras, dans le réseau municipal, le nombre d'écoles passe de 36 au 1^{er} cycle à 9 au 2^{ème} cycle ;
- à Kóbánya, la question ne se pose pas dans les mêmes termes puisque les écoles étudiées se situent au premier niveau de l'enseignement obligatoire.

¹⁵ Part du public inconnue dans l'enseignement maternel et élémentaire (mais, au niveau élémentaire, 7 écoles privées pour 47 écoles publiques) .

allier à l'intégration architecturale une intégration organisationnelle par soumission de plusieurs niveaux à une même instance décisionnelle. Comme déjà signalé, ce cas de figure s'observe en Angleterre et en France dans certains établissements privés ainsi qu'au Portugal et en Belgique dans certains établissements publics. Une intégration de moindre ampleur consiste à combiner une intégration architecturale à une autonomie relative des deux niveaux d'enseignement. C'est ce qu'on observe à Charleroi, où il existe des écoles primaires géographiquement proches d'une école secondaire, appartenant au même réseau d'enseignement, disposant de pouvoirs organisateurs constitués en partie de personnes identiques, et apparaissant aux yeux du public comme formant une seule entité. Dans l'espace local de Charleroi, six écoles catholiques ont ce profil. Les deux types d'intégration mentionnés ci-dessus concernent donc 11 % des établissements du terrain de Lisbonne et au moins 14 % de celui de Paris. Ce pourcentage est nettement plus élevé dans les trois autres espaces locaux puisqu'il s'élève à 36 % à Lille, 39 % à Charleroi et 40 % à Londres.

Au-delà de ce type d'intégration, on observe en France et au Portugal un apparentement entre les écoles publiques de niveaux d'enseignement différents par le biais de la sectorisation. Dès que les secteurs d'une école primaire et d'une école secondaire se chevauchent il existe normalement un lien fort entre les deux écoles, les élèves de l'école primaire étant destinés à l'école secondaire. Cette règle n'est cependant pas automatique. D'une part, le secteur de certaines écoles primaires peut être à cheval sur plusieurs secteurs d'écoles secondaires. D'autre part, la sectorisation n'est appliquée avec rigueur qu'à Paris : à Lisbonne, la possibilité de choisir l'école du second niveau est importante, et à Lille, il n'y a pas de sectorisation au niveau primaire, ce qui signifie qu'une proportion significative des élèves de l'école primaire du secteur de recrutement du collège peut ne pas être destinée au collège. Enfin, à Lille surtout, un élève sur cinq issu des écoles primaires publiques entre dans un collège privé. Les écoles secondaires se trouvent donc souvent, vis-à-vis des écoles primaires de leur secteur dans une relation non exclusive, et certaines de leurs pratiques consistent précisément à convaincre direction, enseignants et parents de l'école primaire publique à envoyer les élèves chez eux.

Il existe un dernier type d'intégration entre écoles de niveau d'enseignement différent, beaucoup plus subtile, fondée sur l'existence de filières d'excellence. Ainsi, à Lille, le collège public le plus réputé inscrit certaines de ses classes spécialisées dans des filières structurées de l'école primaire au lycée : filière musicale d'une part, avec en amont deux écoles primaires proches et en aval un lycée préparant au bac F1 ; filière européenne d'autre part, qui débute dès la 1^{ère} année de collège avec les enseignements en langues étrangères dans plusieurs disciplines non linguistiques, avec en amont une école d'application proposant un enseignement d'anglais dès le cours préparatoire, et en aval un lycée européen proposant un bac à mention européenne.

2.2.3. Stratégies d'anticipation des familles

Ces alliances entre écoles de niveaux différents, pas toujours officialisées et connues de tous, impliquent que la répartition des élèves entre écoles du niveau étudié se joue déjà au niveau précédent. S'il n'y a jamais de recrutement exclusif dans l'école associée, il y par contre toujours priorité donnée aux élèves issus de ces écoles. Les familles, qu'elles le sachent ou non, jouent donc une partie du destin de leur enfant dès avant l'entrée. Certaines d'entre elles développent des stratégies

d'anticipation en plaçant leurs enfants dans les écoles primaires qui assurent presque automatiquement (moyennant réussite scolaire) un accès à l'établissement recherché. Ainsi, à Paris, plusieurs établissements ont signalé une orientation plus précoce des familles vers l'enseignement privé dès le primaire, ceci pour éviter des écoles primaires publiques déjà mal réputées mais aussi et surtout pour avoir plus facilement accès à des collèges privés plus sélectifs à l'égard des entrants en provenance du secteur public. En effet, les collèges privés ont un double système de recrutement : d'un côté, un recrutement quasi automatique et moins sélectif d'élèves en provenance de leurs propres écoles primaires ou des écoles primaires privées environnantes avec lesquelles l'établissement a établi des accords ; de l'autre, un recrutement beaucoup plus conditionnel et sélectif qui se fait en fonction des places disponibles après le premier type de recrutement. À Paris, cette anticipation est aussi de mise dans le secteur public où certains principaux ont évoqué, comme pour le privé, des stratégies plus précoces consistant à éviter certaines écoles primaires.

2.2.4. Ampleur et impact du processus de pré-répartition

Les processus de pré-répartition ne concerne qu'une frange minime de la population scolaire en Angleterre et au Portugal. Dans ce dernier pays, seule une école de l'espace local est présente dans le niveau d'enseignement inférieur. Or, cette école est de petite taille et n'est pas classée en haut de la hiérarchie des établissements. En Angleterre, seules les écoles privées sont concernées. Or, elles ne scolarisent guère que 10 % des élèves. Dans les autres écoles, les cartes de la répartition sont rebattues du fait que les règles de priorité définies pour l'inscription en première année du secondaire ne comportent aucune règle de priorité en faveur d'élèves ayant fréquenté telle ou telle école primaire. Peut cependant donner lieu à des stratégies d'anticipation le fait que, fréquemment, les enfants ayant déjà des frères et sœurs dans l'établissement ont priorité sur les autres candidats à l'inscription.

En France et en Belgique, par contre, le phénomène de pré-répartition joue un rôle non négligeable. Dans l'espace local belge, plus d'un quart des élèves (27 %) entrant en 1^{ère} année secondaire s'inscrivent dans l'établissement associé à l'école primaire d'où ils proviennent. Ces élèves représentent 43 % des inscrits des établissements secondaires ayant des liens avec des écoles primaires. La réalité de ces établissements n'est cependant pas homogène. Parmi eux, trois groupes peuvent être distingués : cinq écoles recrutent la majorité des leurs élèves (de 51 à 57 %) dans l'école annexée ; un second groupe de trois écoles a un recrutement un peu plus diversifié puisque environ 40 % de leurs élèves proviennent de l'école annexée ; enfin, une école atypique recrute seulement 27 % de ses élèves dans « son » école primaire. Mais même dans ce cas, l'école annexée est, de loin, la première pourvoyeuse d'élèves, et ce taux reste supérieur à ceux de toutes les écoles ne disposant pas d'école annexée : dans leur cas en effet, la première école primaire d'origine fournit seulement de 6 à 21 % des effectifs. Ces chiffres indiquent que si l'inscription dans l'école primaire associée n'est pas indispensable pour accéder à l'établissement secondaire convoitée, elle offre une garantie supplémentaire d'accès au cas où l'école secondaire est fortement demandée.

En France, nous ne disposons pas de données chiffrées pour l'espace parisien. Quant aux données lilloises, elles sont partielles. Dans cet espace local, on peut estimer que 65 % des élèves s'étant inscrit dans l'un des six collèges privés associés à une école primaire et ayant fréquenté auparavant une école primaire lilloise proviennent de l'école primaire associée. Ce chiffre, qui devrait

être revu à la baisse si l'on tenait compte des élèves provenant d'écoles primaires non lilloises, montre que le phénomène de pré-orientation propre au système privé français est au moins aussi développé que ce que l'on observe en Belgique. Les élèves inscrits dans ces écoles primaires associées quittent d'ailleurs rarement la « filière » : 80 % d'entre eux s'inscrivent en effet dans le collège lié à l'école primaire fréquentée, et ce pourcentage peut, pour certaines écoles primaires, atteindre 92 %. Il n'en reste pas moins que ces collèges octroient des places à des élèves ne provenant pas de leur école primaire. 20 % des élèves issus des écoles primaires publiques s'inscrivent en effet dans les collèges privés, alors que seulement 5% des élèves des écoles primaires privées s'inscrivent dans un collège public.

Dans aucun pays, il n'y a donc « cadénassage » de l'accès à certains collèges dès le niveau d'enseignement inférieur mais une sécurité d'accès accrue pour les familles qui ont adopté une stratégie d'anticipation. On ne sait par ailleurs si la destinée scolaire des élèves ayant suivi la « filière » se différencie de celle des élèves inscrits dans le même établissement sans être issus des écoles primaires associées. Nous ignorons si les premiers changent moins fréquemment d'école ou s'ils réussissent mieux. Par contre, il apparaît que le fait de disposer d'une école primaire associée est, pour l'établissement secondaire, triplement « profitable » : d'une part en termes de nombre d'élèves ; d'autre part en termes d'hétérogénéité de provenance ; enfin, en termes de position dans la hiérarchie.

En Belgique, l'existence des écoles annexées est une garantie de recrutement volumineux. Les neuf écoles qui en disposent captent 63 % des élèves inscrits en 1^{ère} secondaire. Quatre d'entre elles se placent parmi les cinq écoles ayant le plus grand nombre d'inscriptions en première année, tandis que sept d'entre elles se classent parmi les dix premières. Ce phénomène n'est pas quantifiable à Lille, mais on sait que l'enseignement privé, qui est le seul à disposer d'écoles associées, voit sa part de marché augmenter sensiblement entre l'enseignement primaire et le collège.

L'association avec des écoles du niveau d'enseignement inférieur est également la garantie d'un recrutement moins hétérogène puisque le contingent d'élèves provenant des écoles associées est important : dans l'espace local belge, cette provenance représente en moyenne 44 % du recrutement total alors que, dans les autres écoles secondaires, l'école de provenance la plus fréquente ne représente en moyenne que 2 % des effectifs de 1^{ère} année. Il y a donc pré-formatage possible d'une part significative des élèves, qui par ailleurs serviront souvent d'étalon pour juger les comportements et performances des autres élèves. Quant au nombre d'écoles primaires différentes d'où proviennent les élèves de 1^{ère}, il est à peine supérieur dans les écoles intégrées que dans les autres (35 écoles différentes en moyenne dans les premières, contre 30 dans les secondes), alors même que le nombre moyen d'élèves en 1^{ère} est nettement supérieur dans la première catégorie d'écoles (144 élèves en moyenne contre 59). Ces différences peuvent avoir un impact sur le confort pédagogique des équipes enseignantes.

D'autant que l'existence d'écoles primaires associées est liée à la position de l'établissement dans la hiérarchie scolaire locale. En Belgique, six des écoles secondaires disposant d'une école primaire annexée appartiennent au niveau 1 et trois au niveau 2 de la hiérarchie, telle qu'elle a été définie par l'équipe de recherche. Ce sont donc respectivement les $\frac{3}{4}$ et la moitié des écoles de ces groupes qui disposent d'une école annexée. Par contre, aucune école associée ne se situe dans le niveau hiérarchique inférieur. À Lille, les trois établissements privés classés par l'équipe de recherche

comme étant très favorisés et très attractifs sont associés à une école primaire. Il en va de même pour un des deux établissements privés favorisés et attractifs. La mise en exergue de tels liens ne signifie pas pour autant que l'existence d'une association avec une école du niveau d'enseignement inférieur explique la position dans la hiérarchie, mais que ce facteur participe, au même titre que d'autres, au système de production et de reproduction de la hiérarchie scolaire.

2.3. Processus de répartition au moment de la première inscription dans le niveau d'enseignement

La répartition des élèves s'opérant au moment de l'entrée dans la première année du niveau d'enseignement constitue la seconde phase du processus de répartition des élèves entre écoles. Du côté des établissements, les enjeux sont à ce moment l'attraction et la sélection des élèves. Pour les familles, les enjeux sont le choix du « bon » établissement, quand ce choix est autorisé, et l'accès à l'établissement désiré conjugué à la fuite de l'établissement non désiré.

2.3.1. *Du côté de l'établissement : attirer et sélectionner*

Les établissements peuvent être préoccupés du nombre d'élèves et de leurs caractéristiques. Ces deux variables constituent pour eux des enjeux soit parce qu'elles peuvent avoir des répercussions sur l'obtention des ressources financières ou humaines de l'établissement, soit parce qu'elles affectent l'équilibre organisationnel interne des établissements, soit encore parce qu'elles facilitent ou entravent la réalisation du projet éducatif de l'établissement. Ces enjeux se concrétisent d'abord par la fixation du nombre de places disponibles, ensuite par les stratégies d'attraction des élèves, enfin par la pratique de sélection à l'entrée.

a. *Nombre de places disponibles*

Le nombre de places officiellement ou officieusement disponibles en première année dans chaque établissement ne dépend pas seulement des caractéristiques architecturales : certains établissements peuvent maintenir leurs effectifs en dessous de leurs capacités en locaux et opérer directement ou indirectement un tri ; d'autres acceptent d'accroître le nombre d'élèves par classe et d'utiliser au maximum la place disponible. Le choix entre ces deux options révèle souvent la pratique de sélection, comme du reste le rapport entre le nombre d'élèves admis en première année et le nombre total d'élèves dans l'établissement : certaines écoles du haut de la hiérarchie acceptent en effet un grand nombre d'élèves en première année et opèrent par la suite un tri en cours de trajectoire, donnant aux effectifs de leur établissement une forme pyramidale qui leur permet de mettre en œuvre la technique de l'écémage.

Ce nombre de places réellement disponibles est déterminé tantôt par l'autorité de régulation, tantôt par l'établissement. Le premier cas de figure concerne l'enseignement public de quatre des cinq pays : France, Angleterre, Hongrie et Portugal. Le second cas de figure concerne la Belgique, de même que les écoles privées anglaises et françaises.

Dans le premier cas de figure, les autorités de régulation fixent le nombre de places (en Angleterre) ou de classes (en Hongrie¹⁶ et au Portugal), tandis que, dans le secteur public français, le nombre de places est indirectement fixé par le découpage des secteurs et le nombre de dérogations octroyées. Bref, dans ces pays, le nombre de places échappe largement au champ d'action des acteurs de l'établissement. Les autorités qui le définissent sont avant tout préoccupées par l'utilisation optimale des ressources et des infrastructures, veillant par exemple à stabiliser le nombre de personnel par école ou à éviter de devoir construire des bâtiments neufs alors qu'existent par ailleurs des bâtiments vides.

Même si, dans ces pays, le pouvoir de décision revient aux autorités, il n'en reste pas moins que certaines marges d'intervention existent pour l'établissement. Ceux-ci sont parfois en mesure de négocier avec ces autorités ou de développer des pratiques officieuses de publicité ou de sélection qui, *de facto*, remettent en cause les objectifs officiels. Ainsi, au Portugal, les chefs d'établissements peuvent intervenir dans le cadre d'un dispositif de régulation organisé réunissant les chefs d'établissement de la municipalité et la Direction régionale. Le nombre de classes organisables dans chacune des écoles y est objet de discussion. L'existence de certains critères objectifs (tels que le nombre d'élèves continuant dans l'école, la capacité des bâtiments et le nombre d'enseignants disponibles dans les différentes disciplines) n'empêche pas les tractations dans lesquelles les chefs d'établissements disposent de certains atouts leur permettant de « monnayer » leur accord aux propositions de la Direction régionale. De plus, dans tous les pays, les établissements peuvent peser indirectement sur les décisions des autorités si leur politique d'attraction porte ses fruits et si des familles font ainsi pression pour accéder à cet établissement. Les autorités ne sont pas toujours en mesure de résister longtemps à de telles pressions. Parfois même, les modes de calcul qu'elles mettent en place induisent mécaniquement des évolutions dans le temps du nombre de places disponibles dans certains établissements. Ainsi, à Lille, le nombre de places, fixé par l'inspection académique, est calculé en fonction de la dotation horaire globale, elle-même calculée en fonction du nombre d'élèves observés au cours des trois dernières années, dérogations comprises. Autrement dit, les dérogations attribuées une année augmentent d'autant le nombre de places disponibles, ce qui ouvre la porte à l'acceptation de nouvelles dérogations, au risque d'un effet boule-de-neige, concrètement observé pour l'un des collèges de l'espace local.

Dans le deuxième cas de figure, la fixation du nombre de places disponibles revient aux établissements. Ce système est de mise en Belgique de même que dans les écoles privées anglaises et françaises. En Belgique, chaque établissement (ou chaque pouvoir organisateur) fixe librement le nombre de places disponibles, nombre qu'il doit, depuis peu, communiquer à l'autorité afin que celle-ci puisse contrôler les refus d'inscription. Cette décision résulte d'un arbitrage interne tenant compte de la disponibilité en bâtiments et de la dotation en nombre d'enseignants. En cette matière, la seule intervention directe des autorités centrales est la fixation d'un nombre maximal d'élèves par classe. La délimitation du nombre de places est intimement liée à la politique de sélection en cours de scolarité. Les écoles situées en haut de la hiérarchie intègrent d'office un taux de sélection en cours de trajectoire et organisent donc en première et deuxième années un grand nombre de classes, pour ensuite réduire ce nombre de classes à mesure que progresse le cursus. Un tel choix n'est pas seulement justifié par la

¹⁶ En Hongrie, il y a aussi une limite légale déterminant le nombre maximal d'élèves pouvant fréquenter la même classe.

volonté d'anticiper les départs naturels ou par la pression qu'exercent les familles pour accéder à ces écoles, mais aussi par le souci de se réserver le droit d'effectuer le tri en cours de scolarité et de coupler ce tri à de fréquents refus d'inscription dans les années d'études supérieures. L'accès à ces écoles en cours de cursus est dès lors très rare, l'école invoquant le manque de places, tout en voilant qu'il s'agit là d'un choix d'école puisqu'il lui était possible d'opter pour de moins nombreuses inscriptions en première année de manière à autoriser des entrées en cours de trajectoire. La structure pyramidale de ces écoles est un choix en faveur d'un accès rare en cours de route et d'un taux de sélection important durant le cursus secondaire. La politique d'inscription de ces écoles se réfère clairement à l'idéologie méritocratique : l'école accepte le « tout venant » en début de cycle ; ceux qui sont par la suite écartés le sont essentiellement au nom de critères académiques.

À Lille et Paris, les établissements privés disposent d'une autonomie pour fixer le nombre de places disponibles. Ce nombre dépend de considérations semblables à celles observées en Belgique. Mais à Lille, il fait indirectement l'objet d'une négociation entre chefs d'établissements avec supervision de l'autorité diocésaine. Les responsables diocésains ont mis en effet en réseau l'ensemble des établissements catholiques de la zone. Ces établissements se répartissent entre eux le volume global d'enseignants que leur a attribué l'Académie. Au cours des réunions de districts, ils décident du nombre de sections dans chaque établissement, nombre ensuite transmis pour approbation à l'autorité académique. Cette procédure de fixation des nombres d'enseignants et de sections interfère donc avec la décision du nombre de places disponibles qu'effectue chaque école. Le ratio entre le nombre d'enseignants et le nombre de places disponibles est une décision qui est du ressort du chef d'établissement tout en étant négociée avec les pairs. Ce ratio varie significativement selon les écoles (nombre faible dans les écoles à public défavorisé et fort ailleurs). « On a des ratios de fonctionnement qui ne sont pas les mêmes et ils sont acceptés par tous, personne ne discute » (responsable diocésain). Un tel système, en introduisant une répartition des ressources professorales non linéairement liée au nombre d'élèves, se rapproche ainsi des mesures de discriminations positives. Préféré à des mesures visant une modification de la distribution des élèves entre école, il maintient *de facto* la ségrégation des publics entre écoles et ne remet pas en cause l'un des principaux atouts de l'école privée française, à savoir le libre choix des familles.

b. Stratégies d'attraction des élèves par les écoles

Dans aucun des systèmes, les écoles ne disposent d'un public captif. Même dans le système français, les écoles ne voient garantis le nombre et la « qualité » de leurs élèves. Si, dans l'espace anglais, le nombre d'élèves est quasi assuré du fait d'un manque de places disponibles dans l'ensemble de l'arrondissement, il n'en va pas de même pour la « qualité » de ces élèves qui, elle, n'est nullement acquise. C'est que, dans tous les systèmes, les familles disposent d'une liberté de choix non négligeable. Dès lors, les écoles sont amenées à être attentives aux comportements de ces familles. Certes, certaines écoles à la réputation solidement établie ou jouissant de liens étroits avec une école primaire réputée ne doivent pas dépenser beaucoup d'énergie pour attirer les élèves qui leur conviennent (c'est ainsi qu'aucun collège privé lillois ne rencontre des difficultés à atteindre ses effectifs et que les directeurs déclarent ne pas avoir à faire la promotion de leurs établissements hormis avec les écoles primaires rattachées à leur collège), mais d'autres doivent au contraire mettre

en œuvre des stratégies parfois coûteuses en argent et en temps. Ces stratégies sont de trois types : publicité, démarchage et profilage.

La publicité n'est certes pas la stratégie la plus porteuse. Mais peu d'écoles s'en passent. À Londres, dans un système qui vise l'idéal d'un marché transparent, la présentation de l'école est une obligation. Les autorités elles-mêmes canalisent une part de cet effort en publiant chaque année une brochure présentant les traits principaux de chacune des écoles *community* et *voluntary aided* du LEA. La municipalité de Kőbánya déploie des activités similaires et certains chefs d'établissement de Hongrie poursuivent des formations continues consacrées au marketing scolaire. Ailleurs, les publicités sont souvent individuelles, mais il arrive que des écoles s'unissent pour présenter des brochures communes présentant l'ensemble de l'offre d'un groupe d'écoles. C'est le cas par exemple des écoles libres de la zone de Charleroi. Ces stratégies collectives sont tout autant dictées par la concurrence des autres réseaux d'enseignement que par une préoccupation d'information optimale du « consommateur ».

Le démarchage, second type de stratégie, est souvent perçu comme plus payant, mais aussi comme plus coûteux en investissement. Il consiste à cibler une ou plusieurs écoles du niveau d'enseignement inférieur en vue de convaincre les familles d'inscrire leurs enfants dans l'école secondaire. Ce démarchage est d'autant plus facile et moins nécessaire que des liens institutionnels existent entre école primaire et secondaire. On l'a vu, dans ces cas, le taux de passage de l'école primaire à l'école secondaire est élevé. La stratégie est plus complexe à mettre en œuvre dès le moment où existent des clivages institutionnels (ainsi, en Belgique, il est pratiquement impossible à une école catholique de « démarcher » dans une école communale) et où l'image de l'école secondaire est mauvaise et risque ainsi de ternir l'image de l'école primaire qui afficherait trop de connivence avec elle. Les exemples de démarchages abondent dans les rapports nationaux. Ainsi, les collèges publics lillois, pour enrayer la perte d'élèves à l'issue de l'école primaire publique, entreprennent souvent des actions de promotion à l'égard de leur public potentiel. Ils sont donc obligés de nouer des relations avec les écoles primaires de leur secteur de recrutement. L'intensité d'un tel investissement varie selon les collèges. A Londres, un des établissements tente par exemple de mettre en place des « samedi maths » à destination des élèves des écoles primaires qui devront en cours d'année faire le choix d'une école secondaire.

La troisième stratégie consiste à profiler l'école, en s'intéressant particulièrement aux dimensions perceptibles par les familles et sur lesquelles celles-ci se fondent pour catégoriser les écoles et les hiérarchiser. Les pratiques dans ce domaine consistent à travailler l'image de l'école de manière à ce qu'elle corresponde aux attentes des familles ou élèves que l'école veut attirer, et à ce qu'elle provoque au besoin chez les autres une autocensure qui les conduise à s'écarter d'eux-mêmes de l'école en question. Parmi les éléments que l'école cherche à calibrer au mieux, il y a bien sûr l'offre déjà évoquée au point précédent, mais aussi les aspects les plus visibles des politiques disciplinaires et pédagogiques qui seront analysées au chapitre 3.

c. Stratégies de sélection mises en place par les écoles au moment de l'entrée

Les écoles peuvent aussi agir sur le nombre d'élèves et surtout la composition de leur public au moment du traitement des demandes d'inscription. A ce moment, cependant, la plupart d'entre elles

dispose cependant de relativement peu de marge de manœuvre. Il apparaît de manière générale qu'il est relativement difficile pour l'établissement d'effectuer à ce moment un tri explicite et massif, et ce quel que soit le système éducatif. Le tri est socialement mal connoté et souvent découragé par des normes. Au Portugal, le tri à l'entrée est quasi inexistant dans les écoles des 2^{ème} et 3^{ème} cycles. Dans les autres pays, on observe des pratiques de tri à l'entrée, mais d'ampleur relativement limitée. Certains systèmes permettent une sélection pour une fraction des places disponibles. D'autres permettent la sélection pour l'ensemble des candidats à l'inscription. Une troisième catégorie de système éducatif autorise les deux types de sélection. La sélection pour une fraction des places disponibles est observable en Hongrie ainsi que dans le secteur public français. Des pratiques de sélection définies par l'école et appliquées à l'ensemble des candidats se retrouvent dans l'enseignement privé français ainsi que dans le système belge. C'est donc seulement dans le système anglais que les écoles peuvent combiner les deux types de pratiques de sélection.

Dans le premier système, certaines écoles disposent du droit d'opérer un tri sur base d'aptitude, mais cette possibilité ne leur est accordée que pour une fraction des places. Ce droit, ainsi que le nombre de places ou de classes pour lesquelles il peut être utilisé, font chaque fois l'objet d'une autorisation de la part des autorités de régulation. Dans le cas hongrois, la municipalité peut octroyer aux écoles le droit d'ouvrir des classes spéciales pour lesquelles elles sont libres de mettre en place des critères de sélection propres. Tout permet de penser que - du moins formellement - les principaux critères de sélection pris en compte dans le cadre des procédures de sélection par ailleurs fort « opaques » sont « les dons » ou « les capacités », ce qui n'empêche pas les collaborateurs d'une école d'élite de tenter de décourager les parents dont les enfants seraient mal vus dans l'école en mettant en exergue certains services payants de l'établissement ou en faisant entrevoir un éventuel échec scolaire compte tenu des exigences académiques. En France, dans le secteur public, l'accès aux classes à horaire adapté exige d'avoir subi avec succès les tests d'admission organisés par le conservatoire, les fédérations sportives ou par les établissements eux-mêmes. Les élèves ayant réussi ces épreuves peuvent accéder à la classe à horaire aménagé, même s'ils ne résident pas dans le secteur, et ce sans passer par la demande de dérogation. En Angleterre, l'obtention du statut d'école spécialisée donne le droit pour l'école de sélectionner, avant application des règles de priorité, 10 % des élèves sur base de leurs aptitudes ou dispositions à l'égard des branches pour lesquelles l'école a obtenu le statut d'école spécialisée. Elle peut le faire sur base de tests portant sur l'éducation physique ou les sports, sur les arts du spectacle ou visuels, sur les langues modernes ou sur les technologies du design ou de l'information. Il ne s'agit donc pas des disciplines de base, contrairement à ce qui est pratiqué dans les *grammar schools*. Il faut remarquer cependant qu'aucune école publique de Hackney n'utilise cette possibilité et que, dans l'ensemble de l'Angleterre, seules 40 des 681 écoles spécialisées l'utilisaient en 2001.

Les pratiques s'adressant à l'ensemble du public des demandeurs consistent à définir des conditions ou des priorités d'accès. Les conditions, qui imposent le respect d'une caractéristique, ne sont en fait de mise de manière radicale que pour le critère du sexe : certaines écoles anglaises et une école parisienne limitent les inscriptions aux filles ou aux garçons. Les critères confessionnels, en vigueur dans certaines écoles anglaises, sont plus souvent des priorités que des conditions absolues : dans plusieurs des écoles utilisant ce critère, il est prévu en effet que les non pratiquants puissent s'inscrire une fois que les demandes des pratiquants ont été rencontrées. De plus, le *School Admissions*

Code of Practice, récemment redéfini, encourage les écoles confessionnelles à ne plus interroger les parents sur le confession lors des entretiens d'inscription. A côté de ces conditions extra-académiques en existe d'autres fondées sur les résultats scolaires et appliquées à tous les élèves. A l'entrée de l'enseignement secondaire, cette pratique est cependant rarement appliquée de manière explicite. On l'observe dans les *grammar schools* anglaises, non présentes dans l'espace local étudié, et dans certaines écoles privées françaises qui exigent la présentation des bulletins reçus par l'élève au cours de sa scolarité antérieure.

Les critères de priorité ne se limitent pas aux questions confessionnelles. Ils sont diversifiés. Nous les détaillerons plus loin. Ce qu'il importe de préciser à ce stade, c'est que ces priorités sont dans certains pays explicites et dans d'autres implicites. Le cas hongrois est caractérisé par des procédures de sélection opaques. Le système anglais impose l'explicitation des conditions d'accès et permet aux parents qui ont été refusés de déposer un recours. Dans le cas belge, la possibilité de recours existe depuis peu, mais la transparence est moins développée. Les écoles, censées ne pouvoir refuser l'accès que sur base de deux critères (le dépassement du nombre de places disponibles et le refus des parents de signer le projet d'établissement) sont malgré tout en mesure de décourager certaines inscriptions, par exemple en mettant en avant, lors de l'entretien préliminaire, le degré d'exigence de l'école ou les frais de scolarité en course d'année.

2.3.2. Du côté de l'acteur famille : éviter ou accéder à certains établissements

On l'a vu, les possibilités d'action des établissements pour attirer et sélectionner les élèves sont souvent indirectes, en ce sens qu'elles ne sont couronnées de succès que lorsque les familles ont été convaincues de demander ou d'éviter l'inscription. Les familles jouent donc un rôle primordial quand il s'agit de la répartition des élèves au moment de l'entrée dans le niveau d'enseignement.

Elles interviennent d'abord en choisissant leur lieu de résidence car, même dans les pays où le lieu de scolarisation n'est pas strictement dépendant du lieu de résidence, l'éventail d'écoles existant aux environs du lieu de résidence est un critère souvent pris en compte par les familles pour choisir leur habitat et est d'ailleurs l'un des facteurs explicatifs du coût des logements. En dehors de ces stratégies de résidence, des stratégies spécifiquement scolaires sont mises en place par des familles pour choisir leur école et parvenir à y inscrire leurs enfants.

a. Ecole choisie ?

En Belgique, la proportion de familles qui choisissent leur école est proche de 100 % étant donné qu'en milieu urbain on peut considérer que chaque famille dispose de plusieurs écoles accessibles entre lesquelles elle est libre de choisir. Même si plusieurs acteurs soulignent que nombre de familles défavorisées tendent à inscrire leur enfant dans l'école la plus proche, il est rare qu'il n'y ait pas plusieurs écoles proches du lieu de domicile. On peut donc considérer qu'il y a quasi toujours choix.

Les mêmes conclusions valent pour l'espace local anglais : l'accès à une école privée révèle en effet toujours une démarche de choix, tandis que la procédure d'attribution des places dans le secteur public implique d'office l'expression d'un choix par la famille. Les écoles sont donc d'abord soumises aux demandes des familles. La volonté de soumettre le système à la demande est donc, à la différence

de ce qui se passe dans les autres pays, nettement revendiquée. Toutes les familles disposent en effet du droit d'exprimer leurs préférences. Elles sont libres de choisir n'importe quel établissement sans condition, sauf si elles choisissent un établissement privé, et donc payant.

En France, la proportion de familles entreprenant une démarche de choix d'école est variable selon les régions. Cette proportion est difficilement évaluable car certaines familles scolarisant leurs enfants dans le collège du secteur le font par choix et non par contrainte, d'autant que pour certains d'entre eux, le choix du lieu de résidence a tenu compte de la réputation de l'école du secteur. La proportion de familles opérant un choix peut être approchée en additionnant le nombre d'élèves scolarisés dans le secteur privé, le nombre d'élèves pour lesquels il y a demande de dérogation et le nombre d'élèves inscrits dans les classes spécialisées avec épreuve d'entrée. Même si le système français décourage le choix, on observe que les pourcentages cumulés sont loin d'être négligeables, surtout à Lille. En effet, dans cet espace local, il faut ajouter aux 52 % d'élèves fréquentant les collèges privés ceux qui demandent des dérogations dans l'académie, soit 11 % des entrants en 6^{ème} et la proportion indéterminée de jeunes dans les classes sélectives. Au total donc, plus de 60 % des familles entreprennent une démarche de choix qui les détourne du collège auquel elles sont normalement assignées. Dans l'espace local parisien, les pourcentages sont moindres, même si, dans ce contexte en particulier, il faudrait normalement ajouter aux données qui suivent les choix qui s'effectuent en amont de l'inscription du fait que l'école entre en ligne de compte pour le choix du lieu de résidence. En s'en tenant aux chiffres disponibles, on constate que 13,7 % des élèves des deux départements fréquentent l'enseignement privé ; les demandes d'évitement des collèges publics étudiés représentent moins de 4 % du nombre d'élèves finalement inscrits en 1^{ère} année dans les collèges publics ; quand aux entrées dans les classes sélectives, elles ne sont pas dénombrées. Au total, ces trois types de choix – qui ne rendent compte que partiellement du phénomène de choix - ne concernent guère plus de 20 % des élèves.

En Hongrie et au Portugal, l'évaluation peut être approchée par une démarche similaire à celle adoptée pour la France, c'est-à-dire en calculant le pourcentage d'élèves non inscrits dans l'école de leur secteur. En Hongrie, on observe, sur base d'un échantillon¹⁷, que 56 % des élèves inscrits dans les écoles de Kőbánya ne résident pas dans le secteur de recrutement des écoles qu'ils fréquentent. Ces 56 % représentent la proportion minimale de familles qui entreprennent une démarche de choix. Au Portugal, on ne dispose pas de données permettant de mesurer de manière globale la proportion d'élèves scolarisés au niveau du 3^{ème} grade qui ne remplissent pas l'un des critères géographiques d'affectation, mais on sait que cette proportion varie de 0 à 50 % selon l'école.

Sur base de ces estimations, on peut donc affirmer que la proportion de familles effectuant un choix est de 100 % en Belgique et en Angleterre, et d'au moins 60 % à Lille, 56 % en Hongrie et 20 % dans l'espace local parisien. Les divers systèmes peuvent donc être, sur base de ce critère, regroupés en trois catégories : les systèmes belges et anglais où le choix est systématique ; les systèmes hongrois, lillois et sans doute portugais, où une majorité des familles expriment clairement un choix ; enfin, le système parisien où le choix n'est exprimé de manière indéniable que par une minorité de familles.

Dans les pays où toutes les familles n'entreprennent pas une démarche de choix, il apparaît assez clairement que cette démarche est moins fréquente dans les milieux sociaux défavorisés. Plus les

¹⁷ Enquête auprès d'un échantillon de 2179 enfants de 4^{ème}, 6^{ème} et 8^{ème} année.

coûts sont importants, plus les stratégies de choix risquent d'être en effet réservées aux familles dotées de capitaux économiques, culturels ou sociaux.

b. Disponibilité des informations

Les choix de ces familles sont fondés sur des informations de nature très variable selon les systèmes. Si la transparence est délibérément recherchée en Angleterre, elle n'est que partielle en France et quasi nulle en Belgique, en Hongrie et au Portugal.

En Angleterre, le nombre d'informations disponibles à propos de chaque école est très importante, et assez aisément disponible, notamment via le net. Ainsi peut-on par exemple obtenir les rapports d'inspection, les critères pris en compte pour sélectionner les demandes d'inscription, les résultats aux évaluations externes, ... Plusieurs de ces informations ont pour caractéristiques d'être présentées sous forme standardisée, ce qui autorise les comparaisons entre établissements. Les sites internet de certains médias réservent une place de choix à ces tableaux comparatifs. L'arrondissement de Hackney diffuse en outre chaque année à destination des familles dont l'enfant termine l'école primaire un fascicule reprenant pour chaque établissement secondaire public ou mixte un descriptif quantitatif et qualitatif permettant les comparaisons et informant précisément sur les démarches d'inscription ainsi que sur les critères pris en compte pour sélectionner les élèves au cas où la demande est supérieure à l'offre.

En France, dans un système où le choix par la famille n'est pas un objectif, les informations diffusées à propos des établissements scolaires sont nettement plus réduites. Il y a bien une évaluation externe sur base des résultats des élèves à des épreuves communes, mais la diffusion de ces données n'est pas assurée de manière aussi étendue qu'en Angleterre. En Hongrie, la municipalité édite un bulletin toutes les années, dans lequel les écoles peuvent présenter sur une page des informations sur les types de classes, les options, les méthodes d'apprentissage de la lecture, des sports que les élèves peuvent pratiquer, etc. Par contre les résultats obtenus dans le cadre d'évaluation récemment réalisées ne sont pas accessibles au public. Quand aux systèmes belges et portugais, aucune diffusion d'information n'est assurée ou imposée par les autorités. Dès lors, les familles fondent leurs choix sur des informations publicitaires, sur des informations qu'elles collectent lors de journées portes ouvertes ou de contacts individualisés, et très fréquemment sur base des réputations d'école. En Belgique par exemple, les rapports d'activité annuels que doivent remplir les écoles ne sont pas accessibles aux familles. Celles-ci sont bien amenées à signer le projet d'établissement mais elles ne peuvent aisément comparer les projets d'établissement de différentes écoles. Dès lors, les décisions se fondent souvent sur les informations ou rumeurs colportées par les réseaux de relations ainsi que sur les signes distinctifs les plus visibles des écoles, à savoir leur architecture, la nature du quartier dans lequel elles s'insèrent, les caractéristiques des élèves et la nature de l'offre puisque, en Belgique, du fait que les écoles secondaires couvrent les six dernières années d'étude de l'enseignement obligatoire, les profils nettement différenciés des quatre dernières années colorent inévitablement le profil des deux premières années.

c. *Critères de choix et attractivité différenciée*

La présence d'informations exigées ou produites par les autorités influence seulement en partie les critères de choix des familles. L'attractivité des écoles dépend de ces critères. Dans la plupart des pays étudiés, il est difficile d'établir une mesure précise de l'attractivité des écoles. En Belgique, l'attractivité ne peut être déduite que de l'évolution des parts de marché de chaque école et de l'observation du nombre de refus d'inscription pour manque de place. Cette dernière information n'est cependant pas disponible et l'on sait qu'en raison de la baisse démographique de l'espace local, peu d'écoles sont amenées à refuser des inscriptions. Au Portugal et en Hongrie, la proportion de jeunes résidant hors du secteur de recrutement officiel n'est qu'un indicateur imparfait de l'attractivité. C'est en France et surtout en Angleterre qu'on dispose de mesures plus précises, qui ne portent cependant que sur l'enseignement public

En Angleterre, les demandes d'inscription dans les écoles publiques sont centralisées par les autorités scolaires de l'arrondissement. Ces données témoignent de l'attractivité très différenciée selon les établissements. Que celle-ci soit évaluée sur base du nombre absolu de demandes (premier choix) ou du rapport entre le nombre de demandes et le nombre de places, le classement des établissements est quasi identique. Trois des établissements étudiés enregistrent des demandes inférieures au nombre de places disponibles. Dans l'établissement le moins demandé, le nombre de familles ayant pris cette école comme premier choix correspond à 40 % des places disponibles. Dans tous les autres, le nombre de premiers choix est supérieur à l'offre. L'écart entre offre et demande peut être parfois très important : les demandes peuvent être jusqu'à trois fois supérieures au nombre de places disponibles et même jusqu'à dix fois si on tient compte de l'établissement le plus réputé. Ces différences résultent notamment de la perception qu'ont les familles de la performance des écoles. Il apparaît en effet que les résultats de l'école sont le critère le plus communément cité dans le Grand Londres (49 % des familles disent en tenir compte)¹⁸.

En France, les données concernant l'enseignement public permettent de se faire une idée des établissements fuies et de ceux recherchés. A Paris, une première mode d'évaluation du phénomène de fuite consiste à comptabiliser le nombre d'élèves qui, faisant partie du secteur de recrutement officiel du collège public, sont inscrits dans le privé. Ces fuites, pour la première année de chaque collège public, sont parfois négligeables mais peuvent équivaloir quasi à deux classes de 6^{ème}. Vers le public, les fuites sont évaluées à partir des demandes de dérogation à la carte scolaire même si ces demandes de dérogations, relativement peu nombreuses, soumettent les statistiques aux aléas de la non représentativité des données d'une année scolaire particulière. Pour l'année scolaire considérée, le nombre de demandes d'évitement d'un collège public varie de 0 à 13 élèves.

A Lille, trois mesures d'attractivité sont proposées, toutes effectuées en moment de l'entrée dans le collège. La première, centrée sur les différences d'attractivité entre les collèges publics, se base sur l'examen des demandes de dérogation à l'entrée en première année de collège : la différence entre le nombre de demandes d'entrée et le nombre de demandes d'évitements va de -29 à + 30 à Lille alors

¹⁸ Research into Parents' Experiences of the Process of Choosing a secondary School, Sheffields Hallam University and the Office for National Statistics, juin 2001, citées dans le « memorandum to the education ans skills committee. School admissions », septembre 2003.

que cet indice ne varie que de -13 à + 16 à Paris. La deuxième mesure donne une idée de l'attractivité relative des collèges privés : elle calcule le nombre d'élèves des écoles élémentaires privées s'inscrivant dans un collège privé autre que celui auquel leur école élémentaire est attachée. Bien que cette mesure ne prenne pas en compte les stratégies d'anticipation des familles et les stratégies de sélection de l'établissement, elle permet d'observer que le nombre d'élèves changeant d'ensemble scolaire varie de 0 à 10 selon les collèges, ce qui est assez faible. La troisième mesure vise à identifier les établissements publics les plus fuis en calculant le nombre d'élèves scolarisés dans les écoles élémentaires de leur secteur et qui vont se scolariser dans l'enseignement privé. Cette proportion varie de 26 à 60 %, mais une telle évaluation du phénomène de fuite est approximative étant donné l'absence de sectorisation au niveau élémentaire et dès lors le fait que sont présents dans les écoles élémentaires du secteur des élèves résidant hors secteur et dès lors non destinés au collège du secteur. Il n'empêche que les taux de départ de l'enseignement public sont élevés. Deux facteurs peuvent être avancés pour expliquer cette hémorragie à la sortie de l'école primaire publique : l'absence de sectorisation de l'école élémentaire (« après avoir choisi l'école maternelle, puis l'école primaire de leur enfant, certains parents trouvent légitimes de choisir leur collège ») et les stratégies élitistes de certaines familles passant des écoles publiques d'application aux collèges privés prestigieux.

En Hongrie, la comparaison de l'attractivité des écoles devrait être fondée sur une analyse précise du rapport entre secteur de résidence et secteur de scolarisation. Une école attractive serait celle qui attire les élèves d'autres secteurs tout en attirant aussi ceux de son secteur. De telles données ne sont cependant pas disponibles. On ne peut donc mesurer l'attractivité qu'imparfaitement en calculant la proportion d'élèves provenant de l'extérieur du secteur de recrutement officiel. Ce pourcentage varie significativement selon les écoles, allant de 30 à 75 %. Si l'on fait abstraction des écoles situées à la périphérie de l'arrondissement, et ayant dès lors une propension à recruter hors arrondissement, on constate que la fourchette des écarts est toujours aussi large et que le groupe des écoles du centre se différencie du groupe des écoles des cités. Les premières recrutent au minimum 55 % des élèves hors de leur secteur alors que les secondes en recrutent toutes moins de 55 %. Les écoles du centre ont par ailleurs en moyenne un taux de remplissage des places disponibles supérieur à celui des écoles de la grande cité de l'arrondissement.

Au Portugal, la mesure de l'attractivité ne peut être réalisée que pour les écoles secondaires, en mesurant quelle part d'élèves des écoles primaires de leur secteur souhaitent s'inscrire chez elles. On observe des différences significatives puisqu'une école secondaire attire au mieux 40 % des élèves de l'école primaire de son secteur tandis qu'une autre parvient à en attirer près de 80 %.

Il y a donc d'importants différentiels d'attractivité au sein de chaque espace local étudié. Dans les espaces locaux où plusieurs mesures ont pu être effectuées, on observe que ces mesures concordent.

d. Probabilité de concrétisation des choix

Outre le fait que l'expression d'un choix d'école peut avoir un coût en termes financiers ou en termes de démarches à entreprendre, la probabilité de concrétisation de ce choix n'est pas égale à 100 %. Cette probabilité varie selon les pays et les régions. En Belgique, La concrétisation du choix, totalement libre, n'est pas garantie, vu que certaines écoles reçoivent plus de demandes qu'elles n'ont

fixé de places disponibles. Pour les familles, la principale cause de non-réussite est l'inscription tardive puisque les écoles les plus convoitées clôturent leurs inscriptions plusieurs mois avant la rentrée scolaire. Il est possible en outre que des familles, ignorant que des normes contraignent l'école à inscrire sans discrimination, se laissent duper et n'utilisent pas leur droit de recours.

En France, la probabilité de concrétisation du choix dépend largement des politiques de dérogation. Or celles-ci varient significativement selon les Académies. Ainsi, le taux d'acceptation des demandes de dérogation est élevé dans l'espace local lillois (75 à 80 %) et faible dans l'espace local parisien (25 %), où les rares acceptations de demandes sont essentiellement justifiées par le souci de rééquilibrer les effectifs entre les établissements. Comment expliquer cette différence de traitement entre Lille et Paris, alors qu'à Lille la proportion de familles introduisant des demandes est nettement plus élevée qu'à Paris ? Sans doute avant tout par les parts de marché plus importantes du secteur privé à Lille. En témoigne le fait que les mesures d'assouplissement de la sectorisation mises en place à Lille au milieu des années '80 ont été justifiées par le souci d'enrayer les départs vers le privé. Il semble donc y avoir un lien entre la politique de dérogation et le taux de fréquentation du privé : l'exemple de Lille témoigne de l'impact du privé sur la politique publique ; celui de Paris semble montrer que la relation entre les deux variables fonctionne aussi dans l'autre sens. Il apparaît en effet que le durcissement récent des conditions d'octroi des dérogations a un impact sur la fréquentation du privé : la politique plus stricte suivie par les deux inspections académiques de Paris semble en effet induire une diminution du nombre de demandes de dérogation et une augmentation des flux vers l'enseignement privé. A ce facteur crucial des parts de marché du privé peuvent s'en ajouter d'autres tels que, à Lille, un effet « boule de neige » découlant du mode de calcul des dotations horaires, qui tend à accroître le nombre de places disponibles des établissements fort demandés les années précédentes et dès lors à autoriser l'acceptation de demandes d'accès à ces établissements.

L'accès à l'établissement convoité est loin d'être garanti dans l'espace local londonien. Dans l'ensemble du Grand Londres, seuls 70 % des parents parviennent à inscrire leur enfant dans l'école qu'ils convoitent le plus. 12 % des parents (soit près de la moitié de ceux qui n'ont pas obtenu satisfaction) introduisent un appel contre les décisions des autorités d'admission. 18 % de ces appels sont couronnés de succès. En tenant compte de ces révisions de décisions, on peut donc estimer que 72,5 % des parents du Grand Londres inscrivent leurs enfants dans l'école qui avait leur préférence. Ce pourcentage varie significativement selon les LEA. A Hackney, en raison du déficit de places disponibles dans l'enseignement public, on constate que seules 65 % des demandes d'inscription dans ces écoles sont rencontrées. Ce pourcentage est faible même si certaines familles dont les demandes ne sont pas rencontrées prennent la précaution de déposer des demandes d'inscription dans des écoles non gérées par le LEA. Ce constat des demandes non rencontrées implique, dans l'esprit des concepteurs d'un tel système, des réponses à court et long terme. A long terme, il est attendu que l'offre s'adapte à la demande, ce qui implique par exemple que, comme dans le cas des écoles publiques de Hackney, le LEA envisage de fermer les écoles peu demandées et d'en ouvrir d'autres. A court terme, la non adéquation de l'offre à la demande implique que soient prises en compte les règles de priorité définies par l'instance d'admission créée au sein de chaque établissement ou au sein de l'autorité locale s'il s'agit des établissements publics.

Au Portugal, les chances d'accès ne sont pas garanties lorsqu'on ne réside pas dans le secteur de recrutement de l'établissement convoité. Elles sont par contre garanties lorsqu'on s'adresse à l'école

du secteur de résidence. Il en va de même en Hongrie. Mais, dans ces deux espaces locaux, aucune donnée ne permet d'évaluer quelle proportion de familles ayant postulé dans des établissements hors secteur a pu concrétiser son choix. L'étude qualitative effectuée dans le cadre du WP9 laisse cependant penser qu'en Hongrie un nombre relativement important de candidatures est refusé par les écoles les plus cotées, sous divers prétextes.

L'accès à l'établissement convoité est loin d'être distribué de manière uniforme dans la population. Ces différences renforcent celles observées au niveau de l'expression du choix puisque, dans les pays ne laissant pas à toutes les familles la liberté de choix, il est très probable (mais ne nous pouvons le prouver) que l'expression d'un choix n'est pas distribué de manière uniforme entre les catégories sociales. Le nonaccès à l'établissement choisi dépend, dans l'enseignement public français, des critères de traitement des dérogations et, dans les autres systèmes, des critères implicites ou explicites appliqués surtout dans les écoles où les demandes excèdent l'offre. Cet excès des demandes se présente seulement dans le cas des écoles les plus prisées des espaces locaux hongrois, portugais et belges en raison des importantes chutes démographiques observées dans ces régions. De tels cas peuvent cependant arriver Or, il est probable que les familles défavorisées sont davantage touchées par des refus. En Belgique, la non-prévoyance est en effet sanctionnée si l'école clôture ses inscriptions tôt dans l'année. Est aussi sanctionnée la non connaissance du droit de recours. Dans l'espace local portugais, la probabilité d'accès à une école qui n'est pas celle de son secteur est conditionnée par une double règle que sont censées respecter les écoles pour lesquelles les demandes excèdent l'offre, une fois qu'elles ont accepté les élèves de leur secteur de recrutement : elles doivent normalement donner priorité aux élèves les plus jeunes et à ceux ayant déjà des frères ou sœurs dans l'établissement. Les élèves ayant connu des échecs, plus fréquent dans les familles défavorisées, sont victimes de la première de ces règles.

C'est essentiellement à Lille, à Paris et à Londres que les attentes des familles risquent d'être le plus souvent non rencontrées. Il est donc intéressant d'analyser quels sont les critères en vigueur dans ces espaces. Certains de ces critères peuvent en effet introduire des biais systématiques en ce qui concerne les caractéristiques académiques ou sociales des jeunes accueillis. Les critères appliqués pour les dérogations en France ont déjà été détaillés plus haut. Il en va de même pour les critères mis en place pour les écoles directement gérées par le LEA de Hackney. Quant à ceux en vigueur dans les *voluntary aided schools*, ils varient d'une école à l'autre. On retrouve dans ces écoles plusieurs critères semblables à ceux en vigueur dans les écoles du *LEA*, mais d'autres sont spécifiques. Parmi ceux-ci, les critères confessionnels. Certaines écoles confessionnelles stipulent en effet qu'elles accordent la priorité aux pratiquants attestés, laissant ensuite accès à des familles adhérant au projet de l'école. Ainsi les différents critères en vigueur dans l'enseignement public français et anglais ainsi que dans l'enseignement du secteur mixte anglais peuvent être regroupés en quatre grandes catégories selon qu'ils sont relatifs aux caractéristiques du jeune, de sa famille, de la demande ou de l'établissement demandé ou fuit. Certains de ces critères avantagent probablement les demandes des familles favorisées ; d'autres au contraire tendent à privilégier les catégories plus défavorisées ; d'autres enfin ont un effet plus neutre. Parmi ceux-ci, nous avons classé les résultats à des tests car la seule école de Hackney l'appliquant encore depuis la suppression du système de *banding*, le met en œuvre dans l'esprit de ce système et vise à assurer un certain degré d'hétérogénéité d'aptitude de ses élèves. Les tests débouchent en effet sur le classement des candidats en quatre groupes selon leurs résultats avec,

en cas de surinscriptions, l'objectif de refuser surtout les inscriptions dans les catégories sur-représentées.

Tableau 9. Critères qui servent de conditions d'accès ou qui règlent les priorités d'accès

		Ce critère est susceptible de favoriser ...	Hackney		Lille	Paris
			Ecoles gérées par l'arrond.	Voluntary aided schools	Critères pour les dérogations	Critères pour les dérogations
Caractéristiques du jeune	Besoins éducatifs spéciaux	Les familles défavorisées				
	Problèmes de santé	Les familles défavorisées				
	Résultats à des tests					
	Ecole primaire d'origine	Les familles favorisées				
Caractéristiques familiales	Difficultés familiales	Les familles défavorisées				
	Frère ou sœur déjà inscrits					
	Convictions religieuses					
	Adhésion au projet de l'école					
	Proximité du lieu de résidence					
	Accessibilité de l'école					
Caractéristiques des demandes	Absence de critique à l'égard de l'école fuie	Les familles favorisées				
	Option demandée	Les familles défavorisées				
Caractéristique de l'école	Excès de places					

En Angleterre, une étude¹⁹ affirme que, une fois les autres facteurs contrôlés, il n'y a pas de relation forte entre les caractéristiques personnelles et sociales des familles et la probabilité de se voir offrir une place dans l'école de son choix. Le facteur explicatif principal des variations de taux d'accès, affirme cette étude, n'est pas le niveau socio-économique des familles mais le type de *Local Education Authority*. Les données disponibles pour Hackney montrent cependant que des biais de sélection existent. L'examen des caractéristiques des élèves admis en septembre 2003 dans les cinq écoles publiques ou mixtes pour lesquelles le nombre de demandes était supérieur au nombre de places permet d'établir un lien entre les règles de priorité et le classement des élèves dans l'un des trois *band*

¹⁹ *Research into Parents' Experiences of the Process of Choosing a secondary School, Sheffels Hallam University and the Office for National Statistics*, juin 2001, citées dans le « memorandum to the education and skills committee. School admissions », septembre 2003.

définis sur base des tests d'aptitude communs aux écoles. Que constate-t-on ? D'abord que, globalement pour ces cinq écoles, les élèves finalement inscrits sont prioritairement issus du *band* intermédiaire (40 %) tandis que les élèves issus du *band* inférieur sont sous représentés (28 %). Ce profil de recrutement est encore plus accentué dans les deux écoles catholiques (les *band* susmentionnés y représentent respectivement 47 et 23 % des inscrits). Dans ces écoles, c'est la priorité accordée au critère religieux qui explique en grande partie cette répartition inégale : la majorité des inscrits le sont en effet du fait de cette priorité. On peut en outre établir un lien entre le classement dans les *band* et le statut socio-économique car ces deux écoles sont aussi celles qui, parmi les écoles publiques ou mixtes de l'arrondissement, comptent les moins grands pourcentages d'élèves bénéficiant des *free school meals*. Dans l'école anglicane, qui donne pourtant aussi la priorité aux pratiquants de cette religion, le nombre d'inscriptions justifiées par l'adhésion confessionnelle est moindre et la répartition entre *band* est en définitive plus équilibrée. Les deux dernières écoles enregistrant des demandes supérieures à l'offre sont des *community school*. A ce titre, elles n'imposent aucun critère de sélection confessionnel. La répartition des élèves par *band* y est plus équilibrée. Mais on note que les demandes adressées à ces écoles concernent moins souvent des élèves du *band* le moins favorisé. En effet, dans les deux cas, le critère servant à départager les demandes est celui de la proximité du domicile. Or, dans l'une des écoles, une fois acceptées toutes les demandes du *band* le plus défavorisé, celui-ci ne représentait que 26 % des inscrits. Dans l'autre école, c'est dans ce *band* qu'il a fallu reculer le plus les distances entre école et domicile. Ces données indiquent que ces écoles sont moins demandées par les élèves du *band* inférieur. Le système de banding n'est donc d'aucune utilité dans les deux écoles catholiques et ne compense pas la distorsion des demandes dans l'une des deux *community schools*. La suppression du système de *banding* à partir de la rentrée 2004 va accentuer le déséquilibre de la population de ces deux dernières écoles puisque le critère de proximité, qui ne sera plus bridé par celui des résultats au test, donnera la priorité aux élèves ayant en moyenne de meilleurs résultats. Cette réforme du système de *banding* s'inscrit en conformité avec une recommandation récente du code de conduite pour les inscriptions²⁰ qui considère le système comme conforme aux prescriptions pour autant que la division des postulants en sous-groupes se base sur la population des demandeurs et non sur celle d'une population plus large. Le LEA de Hackney applique un tel système de *banding* dans la nouvelle école ouverte en 2004, mais pour qu'un tel système contribue à l'hétérogénéité sociale et académique de l'école, encore faut-il que les demandes proviennent de tous les milieux et de toutes les catégories d'élèves.

A Paris, du fait que les autorités octroient moins de dérogation, les éventuelles distorsions en faveur de l'une ou l'autre catégorie sociale ont moins d'impact.

A Lille, le traitement des demandes de dérogation fait l'objet, comme déjà signalé, d'une forte rationalisation administrative. Les commissions d'affectation en 6^{ème} sont chargées de classer et de hiérarchiser les demandes en fonction de sept critères eux-mêmes hiérarchisés. A l'issue de ce classement, les dérogations sont octroyées en fonction du nombre de places disponibles. La seule

²⁰ La procédure d'admission dans les écoles a fait l'objet d'amendements légaux récents. L'objectif officiel est d'accroître le nombre d'affectations correspondant aux choix des parents et de veiller, tout en laissant l'autonomie aux autorités gérant les admissions, à éviter les sélections basées sur les compétences académiques, les origines sociales ou ethniques. Ils visent aussi à rendre les procédures plus faciles et transparentes pour les parents et à améliorer la coordinations entre les différentes autorités chargées des admissions afin de limiter les doubles inscriptions et surtout les doubles affectations.

dérogation à cette procédure bureaucratique est la rétrogradation systématique des demandes contenant imprudemment des critiques à l'égard d'un établissement. Or, ces mises en cause proviennent généralement des familles les moins averties, ignorantes des codes et règles qui régissent cette procédure. Cet impact discriminant des procédures de dérogation a été également mis en évidence dans d'autres recherches françaises²¹.

2.4. Changements d'écoles en cours de trajectoire

La répartition des élèves entre écoles est loin d'être définitivement scellée au moment de l'entrée dans le niveau d'enseignement. Une partie des élèves change en effet d'école en cours de trajectoire scolaire. Ce phénomène existe dans tous les espaces locaux observés, mais son intensité est très variable. Elle est très importante au Portugal et en Belgique, pour des raisons différentes liées, au Portugal, à la coexistence d'établissements primaires et secondaires au niveau du 3^{ème} cycle, et, en Belgique, à la spécialisation progressive des filières. L'ampleur des changements d'écoles est de niveau intermédiaire dans l'espace local anglais. En Hongrie et en France, on observe aussi des transferts, mais ils touchent moins de 10 % des élèves.

Ces variations sont en partie liées à l'intégration ou à la dissociation organisationnelle du niveau d'études organisé en tronc commun et de celui organisé en filières. Certains systèmes éducatifs marquent clairement la séparation, attribuant chacun de ces deux niveaux à des organisations scolaires clairement distinctes. Aucun des systèmes étudiés n'applique cependant ce modèle de manière intégrale. Le système belge est clairement à l'opposé de ce cas de figure. Le premier degré de l'enseignement secondaire, structuré pour l'essentiel en tronc commun, y est quasi toujours (toujours dans l'espace étudié) intégré dans les établissements organisant l'enseignement ultérieur structuré en filières. Dans les autres pays, le système peut être considéré comme mixte, soit parce qu'une proportion plus ou moins grande des établissements centrés sur le tronc commun organise aussi le niveau d'enseignement structuré en filières (c'est le cas en Angleterre avec les *schools sixth form* et en France avec les institutions privées intégrées associant collège et lycée), soit parce que certaines écoles centrées sur le niveau organisé en filières viennent empiéter sur le système d'enseignement organisé en tronc commun (c'est le cas en Hongrie et au Portugal où certaines écoles secondaires organisent les derniers cycles de l'enseignement organisé en tronc commun). L'absence de rupture institutionnelle stricte entre les deux niveaux d'enseignement induit un phénomène similaire à celui décrit dans la phase de pré-répartition, à savoir l'anticipation de l'entrée dans le niveau d'études supérieur, mais aussi un phénomène de tri des élèves durant ce niveau d'études si la sélection n'a pas été opérée à l'entrée.

Au Portugal, environ la moitié des élèves quitte avant la fin du 3^{ème} cycle l'école dans laquelle ils ont commencé leur 2^{ème} cycle. Deux phénomènes interviennent. Le moins important quantitativement est le passage d'élève d'une école primaire à l'autre. Sur base de l'enquête menée auprès des élèves de 9^{ème} année encore présents dans les écoles primaires, il apparaît que 5,6 % d'entre eux avaient changé d'école primaire entre la fin du 2^{ème} cycle et la fin du 3^{ème}. L'autre type de changement d'école est

²¹ Voir notamment Jean-Paul Payet, Lutte contre la ségrégation et production d'égalité : la gestion des dérogations scolaires par une inspection académique, 6^{ème} séminaire du Réseau d'Analyses Pluridisciplinaires des Politiques Educatives, 12-13 décembre 2003, Paris.

nettement plus répandu. Il tient au fait que les 3^{ème} cycles de l'enseignement de base sont à la fois organisés par des écoles de base des 2^{ème} et 3^{ème} cycles et par certaines écoles secondaires. Cette particularité s'explique historiquement par la croissance du taux de scolarisation : les écoles secondaires, au départ organisatrices exclusives du 3^{ème} cycle, ne pouvaient plus faire face à la croissance du taux de scolarisation. Ainsi, dans l'espace local cohabitent sur ce créneau du 3^{ème} cycle cinq écoles de base et trois écoles secondaires. Cette cohabitation fait qu'une part significative d'élèves anticipe l'entrée dans les écoles secondaires. Une estimation grossière, basée sur l'analyse en quasi cohorte des effectifs des écoles de l'espace local, montre que, selon les cohortes, 38 à 57 % des jeunes sont déjà dans les écoles secondaires à la fin du 3^{ème} cycle. L'essentiel de ces transferts s'effectue dès le début du 3^{ème} cycle. Dans les années d'études qui suivent, quelques élèves viennent compléter le phénomène de transfert anticipé. Ces changements d'école, dont l'ampleur fluctue selon les cohortes, résultent de la combinaison des actions des familles et des établissements, ces derniers sous contrôle des autorités de régulation. Dans le chef des familles, les motivations à entrer précocement dans une école secondaire peuvent être diverses. Il peut s'agir d'une stratégie d'anticipation visant à garantir une place dans l'école secondaire convoitée car, même si la baisse démographique a quasi annulé les pratiques de tri à l'entrée des écoles secondaires, ce risque subsiste dans l'imaginaire de certaines familles. D'autres familles sont préoccupées de fuir une école de base dont l'image est mauvaise, même si tous les enseignants du 3^{ème} cycle ont le même statut, qu'ils exercent dans des écoles de base ou des écoles secondaires. Enfin, d'autres familles souhaitent que leur enfant baigne rapidement dans une culture scolaire s'affichant d'emblée comme préparatoire à l'enseignement supérieur. Du côté des écoles, on observe diverses stratégies visant à intervenir sur le volume ou la nature des élèves transférés. Question nature des élèves, certaines écoles de base sont soucieuses de reléguer dans les écoles secondaires les élèves qu'elles ne souhaitent pas garder. Question volume des transferts, il apparaît que les pratiques des écoles sont avant tout dictées par des considérations organisationnelles. Le nombre d'élèves quittant l'école ou y restant est en effet une variable d'ajustement qui permet à l'école de maintenir son équipe d'enseignants. Les autorités interviennent aussi dans ce sens. Préoccupées par l'utilisation optimale des ressources humaines et immobilières, elles régulent l'offre en décidant du nombre de classes et veillent aussi à imposer aux écoles de base de donner la priorité aux élèves du 2^{ème} cycle puisqu'il n'existe pour ces élèves pas d'autre alternative que ces écoles. On ne sait si la combinaison de ces différentes actions conduit à une ségrégation croissante des publics sur le plan académique ou social. Par contre, on peut supposer que les flux entre écoles primaires et écoles secondaires observés au début ou en cours de 3^{ème} cycle sont similaires à ceux observés à la fin du 3^{ème} cycle. Or, à ce moment, il apparaît qu'aucune école secondaire n'a l'exclusive du recrutement des élèves d'une école primaire. Les souhaits exprimés à ce moment par les jeunes de chaque école montrent que ceux-ci sont diversifiés. L'école la plus choisie par les élèves d'une école primaire récolte en effet de 33 à 70 % des suffrages.

Dans l'espace local belge, le processus de répartition des élèves entre écoles se poursuit tout au long de l'enseignement secondaire. Ainsi observe-t-on dans l'espace local que 28 % des élèves inscrits en 1^{ère} année en 1998 ne sont plus dans la même école deux ans plus tard, et que ces transferts déjà importants se poursuivent dans la suite de l'enseignement secondaire. L'ampleur de ces transferts est liée à la conjonction de deux faits : d'une part, les élèves débutent désormais massivement l'enseignement secondaire dans des écoles ayant un profil d'offre préparant à l'enseignement supérieur ; d'autre part, les filières d'enseignement apparaissent à partir de la troisième année

secondaire et sont organisées par des écoles souvent spécialisées dans deux des quatre filières. La sélection académique des élèves implique donc des changements d'écoles plus fréquents qu'il y a 15 ans. A cette époque, en effet, l'orientation des élèves était relativement précoce et s'exprimait pour une large part dès l'entrée du secondaire par le choix de l'école. Depuis le début des années '90, on assiste à un report du moment de l'orientation : la deuxième année professionnelle a été progressivement désertée²², de même que les première et deuxième années communes des écoles à profil technique et professionnel. Ce phénomène a entraîné d'importants bouleversements dans les parts de marché des écoles au niveau du premier degré. Les écoles les plus sélectives ont conservé leur part de marché, étant en définitive peu concernée par ce déplacement d'élèves. Les écoles placées juste en-dessous dans la hiérarchie scolaire ont par contre vécu une augmentation très forte de leur part de marché au 1^{er} degré²³. Dans le même temps, les écoles classées par l'équipe de recherche dans le niveau 2 de la hiérarchie maintenaient stable leur part de marché, tandis que les écoles du bas de la hiérarchie (essentiellement à profil technique et professionnel) perdaient plus de la moitié de leur public du 1^{er} degré. Ces évolutions, aujourd'hui terminées, ont eu des répercussions importantes : le phénomène de déversement d'élèves des écoles du haut de la hiérarchie vers celles du bas de la hiérarchie a gagné en ampleur, ce que confirme une comparaison de deux quasi-cohortes à huit ans d'intervalle. Mais il y a aussi beaucoup de changements d'écoles dans le bas de la hiérarchie : plus de 35 % des élèves de 1^{ère} des écoles des niveaux 2 et 3 les quittent alors que ce n'est le cas « que » de 22 % des élèves des écoles du niveau 1. Autrement dit, les écoles qui reçoivent en cours de trajectoire de nombreux élèves sont aussi celles qui, dès la première séquence de la trajectoire scolaire, en perdent proportionnellement le plus et se caractérisent ainsi par un important *turn-over* de leurs élèves. Ces écoles du niveau 3 sont en effet aussi celles qui accueillent le plus d'élèves entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année. 72 % de leurs élèves de 3^{ème} année n'étaient pas inscrits chez elles deux ans plus tôt, alors que ce taux est de 54 % dans les écoles du niveau 2 et de 16 % seulement dans les écoles du niveau 1. Ces mouvements migratoires intenses reflètent pour l'essentiel le déplacement du processus de sélection scolaire de l'entrée de l'enseignement secondaire au premier degré de cet enseignement. Un indicateur parmi d'autres de cette réalité : de tels changements touchent plus les doubleurs que les autres, à tel point que ceux-ci constituent environ la moitié des élèves inscrits en 3^{ème} année dans une autre école que celle où ils étaient inscrits deux ans plus tôt. Le processus de sélection est donc un processus quasi continu qui se manifeste par des changements d'écoles clairement hiérarchisés. Ce processus est couplé à des rotations d'élèves entre les écoles du bas de la hiérarchie pour des raisons de changement d'option, de zapping d'école, d'échecs scolaires ou de problèmes disciplinaires pouvant déboucher sur des exclusions. Ces dernières se font en partie de manière formelle en suivant la procédure légale qui impose au réseau de réinscrire l'élève exclu dans un autre établissement du même réseau. Mais ces exclusions sont très souvent informelles et permettent à une école de « dégraisser » en fin d'année son effectif des élèves qui, à ces yeux, risquent d'entraîner l'école dans une spirale incontrôlable de dégradation du climat et de son image externe. Ces élèves échappent alors à toute procédure de réinscription impliquant une solidarité entre écoles du réseau. Ainsi se constitue un ensemble d'élèves itinérants allant d'école en école jusqu'à ce qu'ils sortent du système d'enseignement de plein exercice.

²² N'attirant plus aujourd'hui que 15 % des élèves de 2^{ème} année alors que, dix ans plus tôt, elle en accueillait 25 %.

²³ Ensemble, ces écoles et les trois écoles les plus sélectives ont vu leur part de marché au 1^{er} degré passer de 40 à 62 % en l'espace de 15 ans.

Ces migrations entre écoles de niveau hiérarchique différent ou similaire ne se font pas au hasard et conduisent inéluctablement à un accroissement des ségrégations. Elles débouchent sur une transformation de la composition sociale des publics des différentes écoles au fil du cursus : toutes les écoles, sans exception, voient l'indice socio-économique de leur public évoluer positivement à mesure des années d'études, du fait des phénomènes de sélection et de transferts en cascade, qui aboutissent *in fine* à conduire une part des élèves dans l'enseignement à horaire réduit ou en dehors de toute structure scolaire.

En Angleterre, le phénomène de migration scolaire en cours d'enseignement secondaire n'a pas une ampleur aussi forte qu'en Belgique. Ce phénomène est loin pourtant d'être négligeable. Ainsi, dans l'espace local, 17 % des élèves présents à la fin du *key stage 3* (année 9) n'étaient plus dans l'école où ils avaient commencé ce cycle d'études (année 7). Ce pourcentage, variable selon les écoles, pouvait atteindre dans certaines d'entre elles 26 %. Les données ne permettent cependant pas de dire quelles sont les caractéristiques de ces élèves et quelles sont les raisons du changement d'école. Il apparaît cependant qu'aux yeux des autorités la mobilité scolaire est vue comme problématique, surtout quand elle survient en cours de cycle et empêche ainsi l'élève de bénéficier d'une éducation continue dans une même école. Des tableaux statistiques montrent que les résultats aux évaluations sont corrélés au fait d'avoir ou non changé d'école en cours de cycle. Ainsi, au sein du *key stage 3* montre-t-on que le pourcentage d'élèves achevant le niveau 5+ en anglais était égal à 25 parmi les élèves « mobiles » et à 50 parmi les élèves « stables », et que des écarts de résultats aussi importants se manifestaient également en mathématique et en sciences. Ce sont de telles statistiques qui fondent les mesures définies par le LEA pour lutter contre ce phénomène et, plus encore semble-t-il, ses effets. Le LEA développe aussi des actions à propos des exclusions définitives qui, en 2000, touchaient 0,24 % des effectifs du secondaire.

En Hongrie, les changements d'écoles au cours de l'enseignement primaire apparaissent nettement moins fréquents qu'au Portugal, en Belgique et en Angleterre. C'est ce qui ressort d'une enquête statistique menée dans 16 des 17 écoles municipales afin de dénombrer les élèves ayant quitté l'école ou y étant arrivé en 4^{ème}, 6^{ème} ou 8^{ème} année. Un phénomène semblable à ce qui se passe au Portugal aurait pu être observé. Comme au Portugal en effet, certaines écoles secondaires peuvent organiser les dernières années de l'enseignement primaire, les lycées de six ans organisant les deux dernières années et ceux de huit ans les quatre dernières. Or, les départs vers ces filières secondaires longues est très bas à Kőbánya : seuls 1 % des élèves concernés par l'enquête avaient quitté l'une des écoles primaires pour un lycée. Ce chiffre est nettement inférieur à celui observé au niveau national puisque en 1999-2000, 3,3 % des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} et 9,3 % des élèves de 7^{ème} et 8^{ème} étudiaient dans les filières longues des lycées. Cette différence s'explique sans doute essentiellement par le fait que l'arrondissement ne compte aucun lycée organisant des années d'études du primaire. Quant aux transferts d'élèves entre écoles primaires, ils apparaissent aussi d'assez faible ampleur. Par rapport au nombre d'élèves ayant terminé l'année scolaire précédente dans l'école, les départs représentent en effet 12 % et les arrivées 3 %. Ces sorties plus fréquentes que les entrées ne sont pas expliquées. On note cependant que les transferts se font nettement moins avec les écoles de l'arrondissement qu'avec des écoles situées hors arrondissement. 81 % des sorties et 79 % des entrées sont en effet le fait d'élèves changeant d'arrondissement de scolarisation. Faut-il dès lors conclure, comme le fait l'équipe de

recherche, que ces chiffres renforcent l'hypothèse d'une mobilité essentiellement liée aux déménagements et très peu à la compétition scolaire ?

En France, la mobilité des élèves durant les années de collège est surtout documentée à Lille, mais peu chiffrée. Il apparaît cependant que, comme en Hongrie, la mobilité ne concerne qu'une part minime des effectifs. Deux phénomènes sont mis en exergue : les exclusions effectuées par le secteur privé et celles effectuées par le secteur public. Le premier est décrit aussi à Paris où i-la concurrence avec le privé autour des élèves ne se borne pas à leur capacité à attirer les bons élèves, mais aussi à leur capacité à se débarrasser en cours de route d'élèves posant des problèmes d'apprentissage et de discipline pour rester compétitifs au niveau de l'attractivité et des résultats aux examens de sortie et de l'orientation vers des études générales. En effet, les établissements publics sont tenus d'accueillir ces élèves y compris en cours d'année s'ils font partie des élèves de leur secteur, ce qui, d'après les chefs d'établissement et les enseignants, perturberait leur fonctionnement et, surtout, contribuerait à faire baisser la moyenne de leurs résultats au brevet et de leurs taux d'orientation dans les classes de seconde générale ou technologique au lycée et à faire augmenter des taux de redoublement que l'Inspection Académique souhaite vivement limiter. A Lille aussi, le phénomène d'exclusion du privé est souligné. Ces exclusions interviennent en cours d'année scolaire pour des raisons disciplinaires, mais aussi en fin d'année en vue d'éviter une dégradation de ses résultats au brevet de fin du collège. Ces pratiques, et les soupçons qu'elles génèrent, amènent les chefs d'établissement du public à s'indigner que le secteur public soit considéré comme une poubelle à tenter de refuser ces entrées d'élèves issus du privé. L'intervention des autorités académiques pour imposer l'accueil de ces élèves est vécue par eux comme une injonction paradoxale, puisque ces mêmes autorités les somment d'améliorer leur performance et de concurrencer le secteur privé en termes de résultats. Cette tension a amené l'inspection académique à engager une concertation avec les responsables locaux de l'enseignement privé afin de réguler différemment les déplacements d'élèves en cours d'année scolaire. Un contrat instaure ainsi un système proche de celui en vigueur en Belgique, et qui impose que les élèves exclus d'un établissement privé en cours d'année doivent désormais être affectés à un autre établissement privé. Ce système est proche de celui déjà en vigueur au sein du secteur public. L'exclusion des élèves y est régie par une procédure qui prévoit le passage en conseil de discipline et une affectation par l'inspection académique des élèves à un nouvel établissement. Ces affectations, imposées aux chefs d'établissement, se font généralement en fonction des places disponibles dans les établissements, au risque d'une concentration de ces élèves dans certains établissements puisque les places disponibles se concentrent essentiellement dans les quartier à recrutement populaire, plus souvent touchés par les pratiques d'évitement. Ainsi, les exclusions renforcent-elles le processus de ségrégation déjà entamé par les procédures de dérogation.

3. Positions relatives des établissements

Les pratiques et interactions des acteurs contribuent à produire, modifier ou confirmer les positions relatives des établissements les uns par rapport aux autres. Dans le premier chapitre, nous avons distingué les différenciations égales et inégales, pour distinguer d'une part les spécialisations d'établissements captant des offres et des élèves jugés équivalents, et d'autre part les différenciations consistant à concentrer sur certains établissements les offres prestigieuses et les élèves réputés « bons »

alors que d'autres empilent les options et les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. Nous n'aborderons ici que le second type de distinction, que nous nommerons hiérarchisation, en décrivant d'abord ce phénomène puis en tentant de voir si certaines caractéristiques des établissements, telles que leur statut, leur offre ou leur localisation, ne sont pas liés à ces positions différenciées dans la hiérarchie.

3.1. Description des positions hiérarchisées

Les positions relatives des établissements peuvent être abordées simultanément en s'appuyant sur les perceptions des acteurs et en rassemblant certaines données objectives. Les matériaux récoltés dans les divers contextes témoignent d'une relation étroite entre ces deux méthodes de catégorisation des établissements, pour autant cependant qu'on s'attache, dans la démarche objective, à récolter des données non sur la performance nette des établissements mais sur les caractéristiques des publics et de l'offre ainsi que sur les performances brutes (c'est-à-dire non pondérées en tenant compte des facteurs qui, tels l'origine sociale des élèves ou leur genre, expliquent une part significative des performances scolaires). On rejoint en effet alors les principaux indicateurs sur lesquels se basent les familles pour opérer leur choix d'établissement ou pour étiqueter les établissements de « bons » et de « mauvais ».

Les équipes de recherche ont mobilisé des indicateurs en partie différents quand elles ont tenté de définir les positions relatives des établissements. Ces indicateurs, renvoyaient tantôt à la hiérarchisation et tantôt à la différenciation horizontale. Ils peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

- ceux ayant trait aux caractéristiques des élèves, qu'elles soient académiques (retard à l'entrée ou en cours de scolarité, type d'option fréquentée, résultats, parcours postérieurs) ou socio-économiques (multiples indicateurs mobilisés) ;
- celles relatives aux mouvements d'élèves entre écoles et mesurant soit l'attractivité des écoles (aspiration, choix effectifs, demandes de dérogation, proportion d'élèves recrutés hors secteur, taux de remplissage, évolution récente du nombre d'élèves) soit les flux en cours de trajectoire (entrées / sorties)
- celles concernant le fonctionnement de l'école et traitant soit de la mobilisation des personnels, soit de l'offre de certaines options ou dispositifs, soit encore des pratiques d'évaluation.

Pour rendre compte de la hiérarchie et utiliser des indicateurs équivalents dans les différents contextes, nous avons défini deux dimensions dont nous verrons plus loin qu'elles sont assez étroitement corrélées : le niveau académique et le niveau socio-économique du public scolaire. Ces dimensions rendent compte de ce que nous nommons la hiérarchie instituée, celle que, dans leur grande majorité, les acteurs savent être socialement répandue même si eux-mêmes n'en partagent pas les valeurs sous-jacentes ; une hiérarchie dont tout un chacun sait devoir tenir compte dans les choix qu'il pose, notamment lorsqu'il procède à l'inscription de ses enfants. Mais ces dimensions, dans la mesure où elles concernent les caractéristiques des publics, renvoient aussi aux phénomènes de ségrégation des élèves : plus les établissements se différencient, plus cela signifie que la ségrégation scolaire est importante.

Les données statistiques disponibles dans chaque pays ne sont pas identiques. C'est pourquoi nous avons concrétisé les deux dimensions par des indicateurs différents selon les pays. Pour la dimension académique, nous souhaitons idéalement des indicateurs rendant compte du niveau d'acquis à l'entrée dans le niveau d'étude. Ce ne fut possible que dans le cas de la France. Dans les autres pays, nous avons retenu tantôt des résultats de fin de cycle, tantôt des données sur les retards scolaires. Tous ces indicateurs sont cependant centrés sur le niveau d'étude analysé. C'est ainsi que nous avons retenu : à Paris et à Lille, le pourcentage de réussites aux épreuves cumulées de mathématiques et de français en 1^{ère} année du collège ; à Londres, la moyenne des points aux épreuves clôturant le *key stage 3*, c'est-à-dire la fin du niveau d'étude considéré (2002) ; à Lisbonne, la proportion des jeunes en retard dans l'ensemble des trois années composant le 3^{ème} cycle, c'est-à-dire l'ensemble du niveau étudié (2000-2001) ; à Budapest, la moyenne des résultats aux épreuves de lecture, de mathématiques et d'anglais organisées par l'Institut de Pédagogie de Budapest en 4^{ème}, 6^{ème} et 8^{ème} années (2001) ; à Charleroi, le nombre moyen d'années de retard dans les deux années 1^{er} degré (2000-2001).

Pour la dimension socio-économique, les indicateurs sont plus disparates encore, tenant compte tantôt des professions ou des diplômes des parents, tantôt des caractéristiques des quartiers de résidence, tantôt encore des aides octroyées aux élèves. Nous avons en effet retenu : à Paris, la proportion de parents cadres ou exerçant des professions intellectuelles supérieures ; à Lille, la proportion de PCS favorisés (2001) ; à Londres, la proportion d'élèves ne bénéficiant pas des *free school meals* (2002) ; à Lisbonne, la moyenne du nombre d'années d'études des deux parents des élèves de 9^{ème} année, évaluée sur base d'un questionnaire aux élèves et comptabilisant le nombre théorique d'années d'étude nécessaires pour l'obtention du diplôme le plus élevé (2003) ; à Budapest, le niveau scolaire moyen des pères²⁴ tel que déclaré par les élèves (2001) ; à Charleroi, le niveau socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves, chaque quartier étant caractérisé par un indice synthétisant 11 indicateurs rendant compte des revenus, des logements, des professions, des niveaux d'études et de l'emploi (1998).

En sus de cette disparité dans la définition des indicateurs, les analyses souffrent également d'absence de données pour certaines écoles. C'est le cas pour les établissements privés de Paris et de Londres. En dépit de ces limites, les indicateurs retenus permettent cependant un premier travail de comparaison des différents espaces locaux étudiés.

La corrélation élevée entre les deux types d'indicateurs constitue le premier enseignement de la l'analyse de ces données. Le coefficient de corrélation entre les deux variables est toujours supérieur à 0,750, sauf dans l'espace local de Lisbonne²⁵. Ce lien entre les deux variables n'étonne pas ; il ne fait que confirmer les multiples études attestant de la relation statistique entre l'origine sociale et la réussite scolaire. On ne peut affirmer que Lisbonne constitue une véritable exception, dans la mesure où la faible corrélation observée peut s'expliquer en partie par le petit nombre d'établissements de l'échantillon et par la variation assez faible de l'indicateur académique (la proportion d'élèves n'étant pas en retard varie en effet seulement de 81 à 92 %).

²⁴ Les quatre réponses possibles ont été codées de la manière suivante : fin du primaire = 1 ; ouvrier spécialisé = 2 ; baccalauréat technique ou général = 3 ; études supérieures = 4.

²⁵ Les coefficients de corrélations équivalent à 0,938 à Lille, 0,879 à Paris, 0,853 à Londres, 0,804 à Charleroi, 0,798 à Budapest et 0,462 à Lisbonne.

3.2. Liens entre position dans la hiérarchie et caractéristiques des établissements

Le classement des établissements dans cette hiérarchie est couplé à certaines de leurs caractéristiques. L'une d'entre elle est le statut institutionnel de l'école (publique, privée ou mixte). Nous n'avons pas pu faire une mesure complète de l'impact de cette variable puisque nous ne disposons pas des données pour les établissements de statut mixte de Paris et pour les établissements privés de Londres. Mais le poids de cette variable apparaît nettement : systématiquement, à Londres, Lille et Charleroi, les indices moyens des écoles mixtes sont plus élevés que ceux des écoles publiques, et l'écart entre les deux types d'écoles est plus net sur la dimension socio-économique que sur la dimension académique. La différence de moyenne entre les divers secteurs renvoie moins à des différenciations d'implantation géographique qu'à des politiques de régulation différentes concernant les inscriptions (en France et en Angleterre) ainsi qu'aux choix des familles, parfois orientés par les images, les conditions d'accès et les stratégies de dissuasion mises en place par certaines écoles.

Tableau 10. Comparaison des valeurs moyennes des variables socio-économiques et académiques des écoles publiques et des écoles mixtes

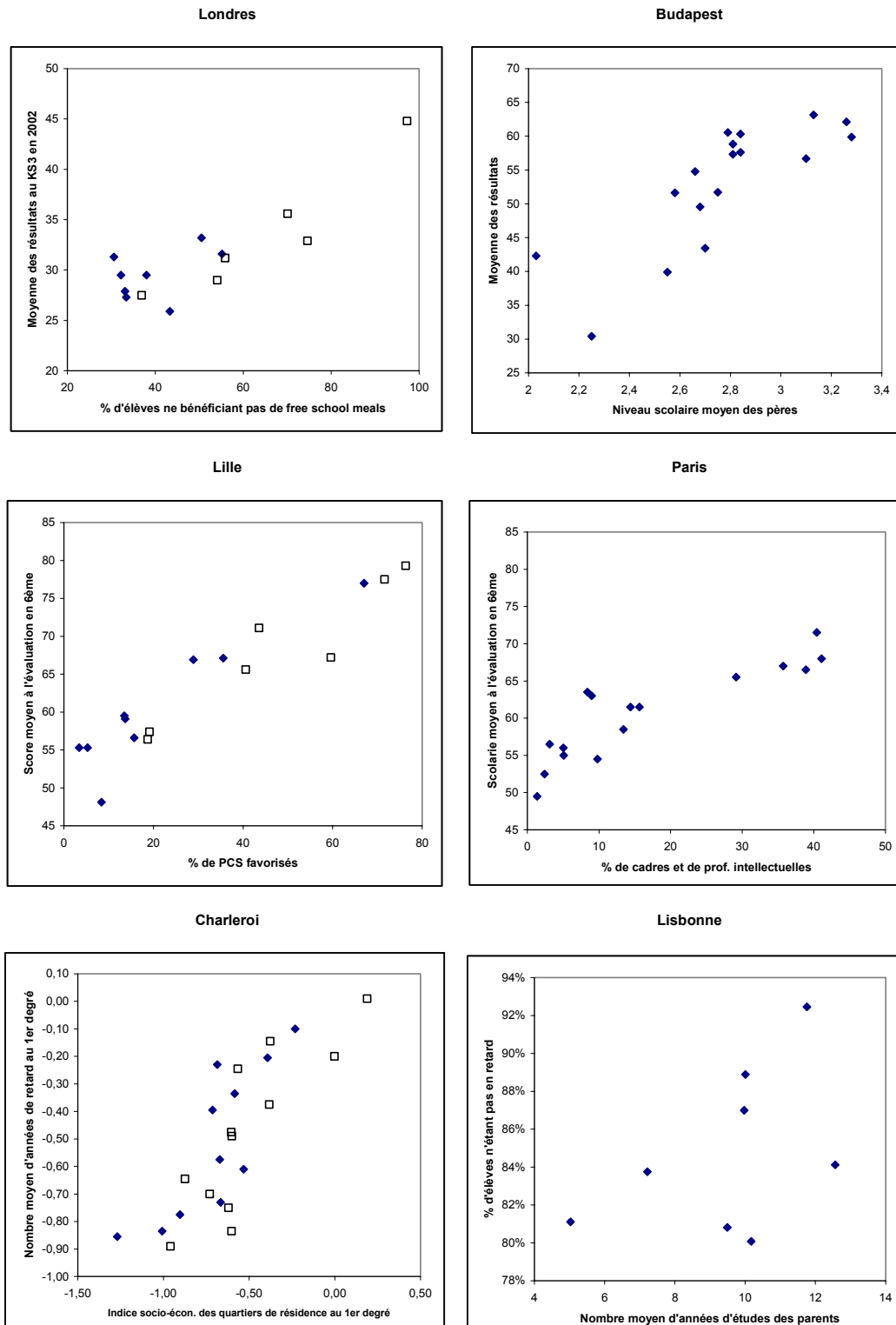
	Variable socio-économique			Variable académique		
	Public	Statut mixte	Rapport mixte/public	Public	Statut mixte	Rapport mixte/public
Londres (tout l'échantillon)	39,54	64,82	1,64	29,53	33,50	1,13
Londres (exclusivement Hackney)	40,42	54,25	1,34	28,76	30,83	1,07
Lille	21,28	47,07	2,21	60,54	67,79	1,12
Charleroi	-0,70	-0,51	1,36	-0,51	-0,48	1,07

Ces comparaisons de moyennes masquent cependant parfois d'importantes variances au sein de chaque type d'école. Dans tous les espaces étudiés, on compte des écoles favorisées parmi les écoles publiques et des écoles défavorisées parmi les écoles de statut mixte. Mais dans les trois espaces pour lesquels nous disposons de données, les écoles les plus favorisées font systématiquement partie du secteur mixte tandis que les plus défavorisées, à l'inverse, sont des écoles publiques. Sous réserve de données complémentaires sur les écoles privées de Londres et sur les écoles mixtes de Paris, il n'y a donc, dans aucun des espaces étudiés, de relation automatique entre le statut d'une école et les caractéristiques de son public. Au sein de chaque secteur d'enseignement existent donc des phénomènes de ségrégation et cohabitent des écoles positionnées différemment dans la hiérarchie.

Les graphiques suivants permettent de percevoir le positionnement de chaque école sur les deux dimensions, en faisant précisément apparaître la différence de statut des écoles. Ces graphiques ne font cependant pas apparaître les différences internes à chacun des secteurs d'enseignement. Ainsi, en Belgique, coexistent deux types d'opérateurs publics différents. Ceux-ci se différencient assez nettement quant aux caractéristiques socio-économiques et académiques de leur public, celui des écoles organisées par la Communauté française y étant significativement plus favorisé que celui des écoles organisées par la province ou la commune, et ce en raison de la spécialisation relative de ces divers pouvoirs organisateurs dans des filières différentes connotées socialement. Il peut en aller de même dans le secteur mixte : à Hackney, par exemple, les deux *voluntary aided schools* catholiques ont

un public socialement plus favorisé que les écoles anglicane ou non confessionnelle, probablement en partie en raison des caractéristiques socio-économiques des familles adhérant au catholicisme ou à l'anglicanisme.

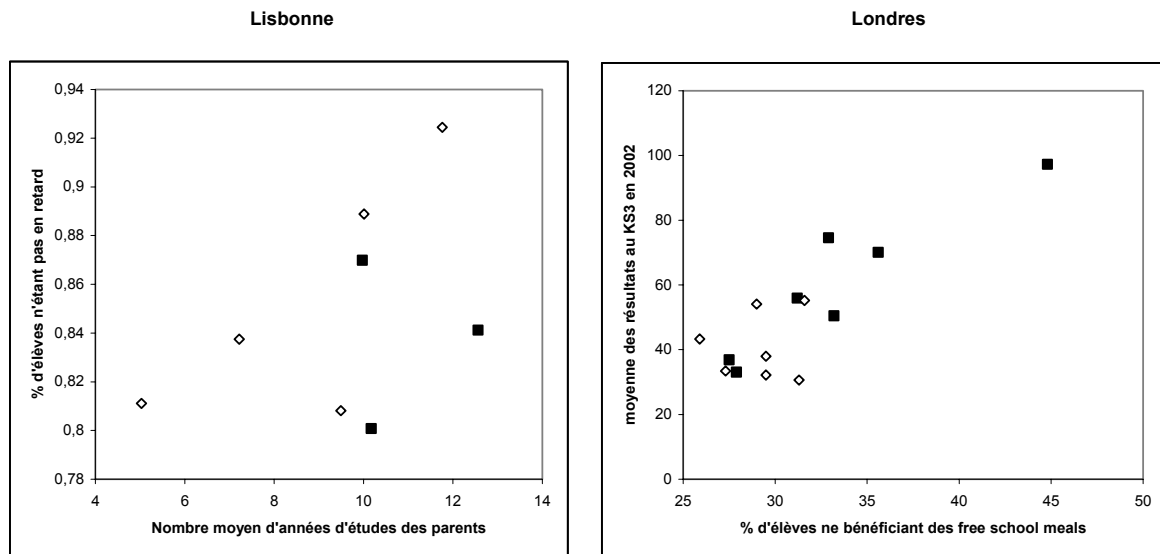
Graphique 5. Position des écoles dans la hiérarchie locale en distinguant le statut des écoles



Légende : Les carrés blancs figurent les écoles de statut mixte. Les losanges noirs figurent les écoles publiques.
 Note : pour Londres, le graphique mentionne également les cinq écoles étudiées situées en dehors de l'arrondissement.

Un autre facteur pesant sur les positions relatives des établissements est la nature des années d'études que ceux-ci organisent. Dans l'espace local de Lisbonne, les écoles secondaires semblent se différencier des écoles de base non sur le plan des profils académiques de leur public mais davantage sur le plan des caractéristiques des familles : le niveau de diplôme des parents est en effet en moyenne plus élevé dans les écoles secondaires, ce qui tendrait à montrer que le choix d'un passage précoce dans l'enseignement secondaire est en partie socialement déterminé.

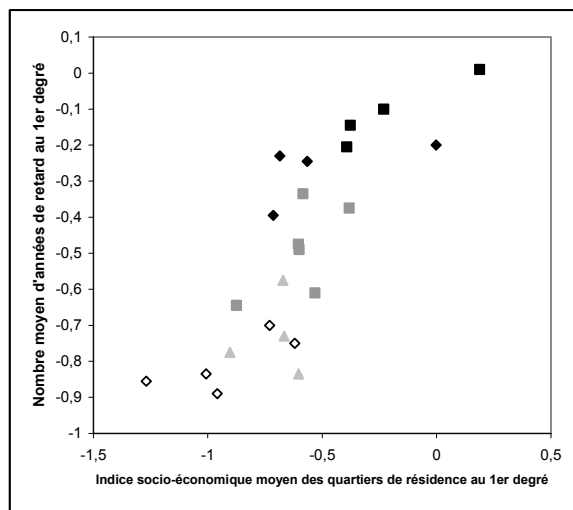
Graphique 6. Position des écoles dans la hiérarchie locale en distinguant les écoles selon les années d'études qu'elles organisent



Carrés noirs = écoles secondaires; losanges blancs : écoles de base

Carrés noirs = sixth schools form ; losanges blancs : autres

Charleroi



Carrés noirs : 100 % d'élèves en transition ; losanges noirs : entre 66 et 99 % ;
 carrés gris : entre 33 et 66 % ; triangles gris : entre 1 et 33 % ;
 losanges blancs : 0 %

Le même type de différence se manifeste dans l'espace local londonien, mais cette fois tant sur le plan académique que social : les écoles organisant aussi les deux dernières années du secondaire y

sont généralement mieux positionnées que les autres, mais il faut aussitôt remarquer que les trois écoles de ce type qui sont les mieux positionnées sont aussi des écoles de statut mixte, et qu'il se pourrait dès lors que ce statut détermine davantage le positionnement que le fait d'organiser les deux dernières années. On remarquera d'ailleurs que deux écoles de ce type occupent des positions inférieures. A Charleroi, enfin, le type de filières que les écoles organisent aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés est un puissant déterminant de la position des écoles, et ce davantage au niveau académique que social : les écoles exclusivement ou principalement axées sur les filières de transition vers l'enseignement supérieur occupent toutes, à une exception près, les meilleures positions au plan académique.

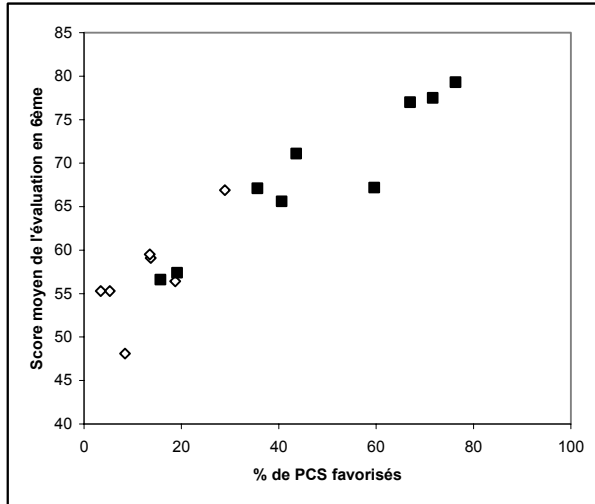
Le troisième facteur lié à la position hiérarchisée des écoles est leur localisation géographique. Le poids de ce facteur est surtout manifeste dans les espaces locaux français. A Lille, à deux exceptions près, les écoles du centre ont un public socialement plus favorisé que les écoles de la périphérie. A Paris, les écoles publiques de Vincennes et de Saint-Mandé ont un public nettement plus favorisé que les collèges implantés dans les autres communes. Seul un collège de Montreuil parvient à se rapprocher du profil de ces écoles. La différenciation est surtout nette sur le plan socioéconomique, ce qui tend à montrer que la politique de sectorisation et la politique stricte de limitation des dérogations contribuent dans ce cas à cliquer de nettes ségrégations résidentielles. La politique plus souple en matière de dérogations menée à Lille par les responsables académiques, couplée à la présence importante d'écoles de statut mixte, tend à redistribuer davantage les cartes de la ségrégation résidentielle, mais pas pour autant à diminuer la ségrégation scolaire. En effet, elle stimule un phénomène de glissement généralisé : les pratiques d'évitement de certains collèges publics contribue à accroître la ségrégation scolaire au sein du secteur public ; par ricochet, ce phénomène a vraisemblablement pour conséquence de favoriser les inscriptions dans certains collèges privés (notamment ceux implantés en périphérie) de familles de milieux modestes cherchant à fuir leur collège de secteur dont la réputation se détériore et qui ne peuvent prétendre à une dérogation.

A Charleroi, le libre choix de l'école autorise aussi, tout autant qu'à Lille, la redistribution des cartes de la ségrégation résidentielle. Mais on observe aussi malgré tout une importante ségrégation scolaire. Et on remarque que la localisation des établissements pèse sur la position des établissements dans la hiérarchie, surtout au plan socio-économique. Sur cette échelle, les écoles du centre couvrent une large part de l'éventail des possibles, à l'exception des positions les plus défavorisées. Les écoles de la 1^{ère} et 2^{ème} couronnes périphériques sont par contre absentes des positions socio-économiques supérieures à la moyenne de l'espace local. Ces observations s'expliquent par un triple phénomène. D'une part, les quartiers de cette périphérie sont en moyenne plus défavorisés que ceux du centre. D'autre part, le recrutement des écoles de la périphérie est plus local ; les écoles du centre peuvent plus facilement attirer un public extérieur à l'espace local dont une partie réside dans l'agglomération Sud, nettement plus favorisée. Enfin, les publics résidant dans la périphérie de l'espace local ne se répartissent pas au hasard entre les écoles proches et les écoles du centre : ceux qui fréquentent les écoles du haut de la hiérarchie académique ont un profil socioéconomique en moyenne plus favorisé lorsqu'ils s'inscrivent dans les écoles du centre que lorsqu'ils fréquentent les écoles de la périphérie.

A Budapest, la localisation apparaît déterminer moins nettement des positions. On observe néanmoins qu'à une exception près (une école spécialisée pour les enfants ayant des problèmes scolaires), les écoles du centre se positionnent plus haut dans la hiérarchie que celles des cités.

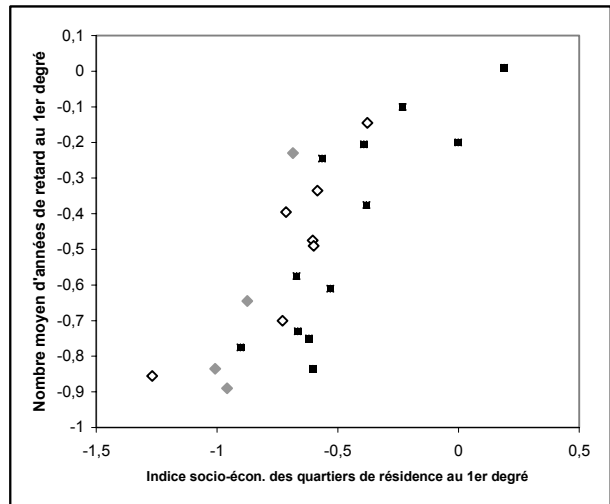
Graphique 7. Position des écoles dans la hiérarchie locale en distinguant les écoles selon leur localisation

Lille



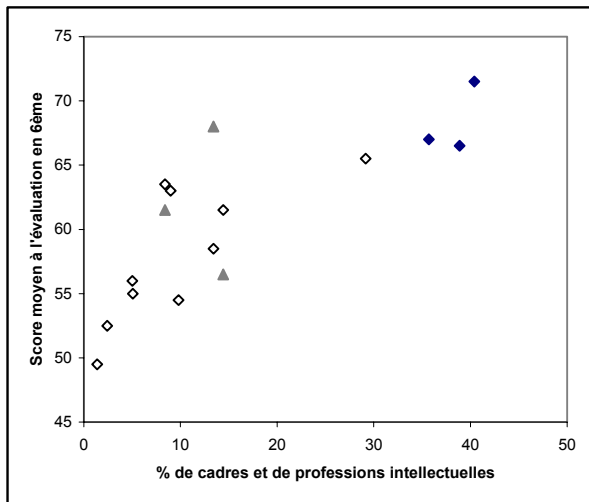
Carrés noirs = centre ; losanges blancs = périphérie

Charleroi



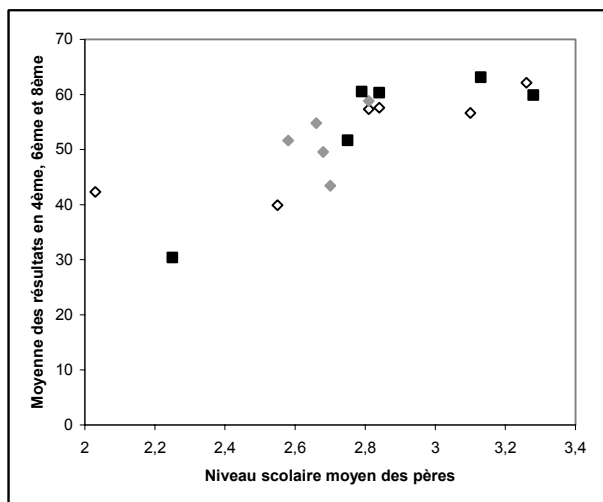
Carrés noirs = centre ; losanges gris = 1ère couronne; losanges blancs = 2ème couronne

Paris



Losanges noirs = Vincennes et Saint-Mandé; Losanges blancs = Montreuil et Bagnolet ; triangles gris = Fontenay

Budapest



Carrés noirs = centre ; losanges gris = cités losanges blancs = périphérie

Chapitre 3

Les logiques d'action

interdépendantes des établissements

Les processus de répartition des ressources, détaillés dans le précédent chapitre, contribuent à définir les positions relatives de chaque établissement dans l'espace local. Ces positions constituent, pour les acteurs de chaque établissement, un élément structurant qui contraint partiellement leurs actions. Qu'elles soient réactives ou davantage proactives, les décisions qu'ils prennent, les pratiques qu'ils développent, les perceptions qu'ils ont sont influencées par cette dimension. L'interdépendance née des processus de répartition des ressources est dès lors également observable dans des domaines d'action qui relèvent davantage du champ d'autonomie des établissements. L'organisation de l'établissement, la politique disciplinaire qui y est développée, et même certains traits des pratiques pédagogiques ne peuvent être pleinement compris si l'on oublie que ces objets sont influencés en partie par les actions des autres établissements de l'environnement local. L'environnement est en effet souvent intégré dans une réflexion stratégique des acteurs des établissements sur leur activité, mais il peut aussi exercer une influence implicite sur leurs orientations. Ainsi peut-on affirmer que les logiques d'action des établissements sont, dans de nombreux domaines, interdépendantes.

1. Les logiques d'action : autonomie, cohérence et consensus

Le concept de "logiques d'action" désigne l'orientation dominante des actions mises en œuvre par les établissements scolaires, telle qu'elle a pu être reconstituée par l'analyse du discours des acteurs et, à un moindre degré, de leurs pratiques effectives, en se focalisant prioritairement sur l'impact de la position locale des établissements et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Cette notion présuppose que les actions présentent une forme de rationalité orientée vers autrui qu'il est possible de reconstruire ex-post. Elle ne suppose pas, néanmoins, contrairement à la notion de stratégie qu'elle englobe, que les acteurs ont une conscience au moins partielle des effets qui découlent de leurs actions et de leur interrelation, ni qu'ils agissent sur la base d'un calcul de l'adéquation des moyens par rapport aux bénéfices escomptés d'un choix. En effet, si les stratégies participent à des degrés divers à la construction des logiques d'action, celles-ci peuvent aussi résulter d'actions non intentionnelles guidées par des principes, par des routines ou par des formes d'adaptation aux contraintes qui ne font pas l'objet d'une délibération, ni d'un agencement instrumental des moyens aux buts poursuivis.

1.1. L'autonomie des établissements et ses variations selon les contextes locaux

Qualifier les logiques d'action d'interdépendantes n'implique pas la négation d'une autonomie relative des établissements. Au contraire, nous pensons qu'il n'est pas possible de déduire mécaniquement les logiques d'actions des établissements, soit des caractéristiques des acteurs qui y

travaillent, même s'ils sont conditionnés à des degrés divers par leur histoire et par leur adhésion à certaines valeurs et à certaines idées, soit des contraintes exercées par leur organisation interne ou leur environnement social, institutionnel (les autres établissements) et politique, même si celles-ci limitent plus ou moins les possibilités d'action. Cette autonomie favorise des actions stratégiques de la part des établissements et contribue à leur différenciation. Elle les favorise d'autant plus qu'il y a pour ces établissements des enjeux, c'est-à-dire des buts qui ne peuvent être atteints sans une forme de "mobilisation", autrement dit sans le développement d'actions se situant au delà des obligations formelles fixées par le statut et la fonction. Une position de supériorité stable dans un environnement local, la garantie d'avoir toujours des ressources suffisantes de la part des autorités locales ou l'absence de pression de la part des parents ne favorisent pas l'"activation" de leur marge d'autonomie par les établissements. Les menaces de déclassement, de perte de ressources financières ou d'élèves agissent, en revanche, le plus souvent dans ce sens.

Il existe des différences importantes entre les contextes locaux étudiés concernant le degré d'autonomie dont disposent ou dont se dotent les établissements et l'importance des enjeux locaux concernant notamment l'attraction des élèves et la concurrence entre établissements. A Lisbonne, l'autonomie des établissements par rapport à leur environnement politique paraît faible car si le discours dominant est celui d'un dialogue et d'une négociation entre les autorités et les établissements, favorisés par le fait que les responsables au sein des administrations sont pour la plupart d'anciens enseignants, l'ensemble du système est géré de façon bureaucratique. En même temps, les pressions de l'environnement social et institutionnel sont pour l'heure encore relativement faibles car si les familles ne sont plus contraintes par la carte scolaire et si le choix de beaucoup d'entre elles s'écarte de l'établissement qui leur était théoriquement destiné, peu de parents expriment le souhait de choisir l'établissement de leur enfant en fonction de différents critères de "qualité". Surtout, les établissements ne vivent pas l'attraction des élèves comme un enjeu crucial parce que le nombre d'élèves n'a pas une répercussion directe sur le nombre d'enseignants et parce qu'une éthique de service public semble détourner les acteurs d'une lutte pour les « bons » élèves. Seule la répartition des élèves "à problèmes" semble susciter un certain degré de mobilisation de la part des établissements.

A Londres, dans le borough de Hackney, les établissements semblent à première vue disposer d'une grande autonomie organisationnelle dans la mise en œuvre de stratégies réactives, mais également proactives, internes et externes, car les autorités éducatives centrales et locales les incitent à prendre des initiatives. La circulation importante d'élèves, de même que la compétition entre établissements, notamment entre ceux de l'intérieur et de l'extérieur de l'arrondissement, sont en outre autant de pressions sociales et institutionnelles que poussent les établissements à agir dans ce sens. Pourtant, l'analyse des logiques d'action révèle une grande homogénéité due à l'adhésion — stratégique, mais peut-être, pour certains établissements, idéologique — au modèle normatif de la "bonne école". Celui-ci est promu activement par les autorités locales et nationales, au même temps qu'il est véhiculé de façon exemplaire par certains établissements. Dans ce cas, c'est la pertinence du pluriel qu'implique la notion de "logiques d'action" qui est dans une large mesure à mettre en question.

L'autonomie des établissements est en revanche importante dans nombre de domaines à Charleroi et à Budapest. En effet, d'une part, dans les deux contextes locaux, l'environnement

politique est moins contraignant. Ceci est dû, en Belgique, à la tradition d'autonomie des établissements et à la faible coordination politique et administrative entre les différents " réseaux " et, à Budapest, aux limites de la régulation municipale. D'autre part, dans les deux contextes, l'environnement social et institutionnel exerce des pressions assez fortes, en tout cas sur certains établissements. Les enjeux, et notamment les enjeux concernant la répartition des élèves, dans un système de " quasi-marché " officiel ou officieux, sont très importants et orientent fortement l'ensemble des stratégies qui composent les logiques d'action.

En France, dans les deux contextes étudiés, l'environnement politique exerce une contrainte formelle forte par l'existence de règles uniformes concernant la distribution de moyens pédagogiques et la répartition des élèves. Toutefois, le poids de cette contrainte — à laquelle échappent largement les établissements privés — est allégé par l'existence de dérogations aux règles, d'ajustements à la marge et de négociations plus " clientélistes " que collectives entre les établissements et les autorités éducatives locales qui caractérisent encore un modèle politique de " pouvoir périphérique " opérant comme contrepartie au pouvoir central. La demande de choix des parents, dans ces deux contextes métropolitains hétérogènes, est en outre assez forte, de même que la pression institutionnelle qui émane principalement des établissements privés et des établissements publics d'élite. Ces divers facteurs poussent les établissements à développer leur autonomie concernant les inscriptions et l'offre d'options au-delà des limites officielles.

1.2. La cohérence et la cohésion des logiques d'action des établissements

En sus de l'autonomie relative des établissements, le concept de " logiques d'action " suppose aussi une certaine cohérence, c'est-à-dire une articulation intellectuelle et organisationnelle entre les actions, et une certaine cohésion, c'est-à-dire un consensus au moins partiel entre des acteurs occupant des positions différentes au sein des établissements, dans les orientations de chaque établissement. La cohérence est néanmoins limitée par des facteurs d'ordre institutionnel, organisationnel et normatif. La cohérence est « menacée » d'abord par la multiplicité des déterminants externes et internes de l'activité des établissements. En effet, si nous privilégions ici l'importance de la position des établissements dans l'environnement social et institutionnel local, d'autres facteurs interviennent aussi et parfois de façon plus déterminante, notamment la régulation politique externe par les administrations centrales et locales et les dynamiques organisationnelles et professionnelles internes. Ces divers déterminants peuvent être contradictoires ou en tension et dès lors rendre difficile ou précaire la cohérence des politiques d'établissement. La cohérence est en plus tributaire de la diversité des domaines d'action des établissements qui possèdent chacun, dans une certaine mesure, une logique d'action qui leur est propre suivant les buts qui leur sont attribués et les contraintes qui conditionnent l'action. Pour ces deux raisons, on observe que si dans certains établissements une logique apparaît dominante, dans d'autres plusieurs logiques entretiennent des relations de concurrence ou de complémentarité. Au total cependant, la cohérence des logiques d'action apparaît élevée dans la plupart des établissements des espaces locaux étudiés. Sans doute cette impression de cohérence est-elle accentuée par le fait que les domaines d'action investigués peuvent tous être au moins partiellement reliés à des enjeux de positionnement externe des établissements et par le fait que

nos matériaux accordent une place privilégiée au point de vue des chefs d'établissements, naturellement enclins à accentuer la cohérence et à gommer les tensions.

A Lisbonne, l'absence d'enjeux conduit à s'interroger moins sur la cohérence des logiques d'action de chaque établissement que sur la composante proprement stratégique de celles-ci. En effet, si dans certains établissements, les conseils de direction prennent des initiatives, le cas le plus fréquent est celui du manque d'intervention significative en direction de l'environnement social, institutionnel et politique. Les logiques d'action relèvent plutôt de la routine et de l'adaptation aux contraintes que de l'innovation. A Charleroi, en Belgique, la cohérence des logiques d'action de chaque établissement est importante dans la plupart des établissements. Il apparaît en effet que, dans ce système de quasi-marché, l'enjeu du positionnement externe de l'établissement ainsi que les conséquences de la position acquise agissent comme un puissant aiguillon des actions y compris internes, tout au moins lorsqu'on privilégie le point de vue de la direction. Néanmoins, des tensions entre les logiques externes et internes apparaissent dans certaines catégories d'établissements. A Hackney, dans la ville de Londres, la cohérence est forte dans la mesure où tous les établissements visent un but semblable : celui de se rapprocher du modèle dominant du bon établissement pour faire l'objet d'une évaluation positive par les autorités politiques et par les parents et bénéficier ainsi de moyens supplémentaires et d'une plus grande attractivité par rapport aux établissements concurrents. Cette cohérence est également estimée élevée par l'équipe hongroise travaillant à Budapest dans la mesure où les établissements se déterminent fortement par rapport à leur environnement social et institutionnel avec deux stratégies qui permettent de distinguer deux types d'établissements : ceux qui cherchent à accroître leur nombre d'élèves et ceux qui cherchent à attirer une élite académique et sociale. En France, la cohérence semble aussi assez élevée et de même type dans les deux contextes étudiés. On observe en effet que les établissements regroupant une majorité d'élèves de milieu populaire, qui subissent fortement le poids des caractéristiques de leur environnement social et des stratégies des autres établissements qui "captent" les meilleurs élèves, orientent leur action à l'interne en se focalisant sur les questions de discipline et d'aide aux élèves en difficulté. En revanche, les établissements en voie de déclassement ou moyennement attractifs se focalisent plus souvent sur leur environnement externe en essayant de rétablir la mixité sociale et en entreprenant de nouvelles démarches, notamment en matière d'offre d'options, pour rester attractifs malgré la concurrence. En haut de l'échelle de l'attractivité et de la sélection académique, les établissements sont en revanche peu mobilisés puisqu'il s'agit plutôt de maintenir et de continuer à rentabiliser l'équilibre interne et l'image externe.

Quant à la cohésion des logiques d'action, elle est limitée par l'existence de points de vue différents parmi les acteurs qui participent au fonctionnement des établissements, notamment les chefs d'établissements, les enseignants et les parents. L'absence de données équivalentes dans tous les pays sur cet aspect empêche d'aller très loin dans l'analyse. On observe néanmoins que dans les contextes étudiés, les membres des équipes de direction orientent leur action prioritairement vers l'extérieur, sauf lorsque les problèmes internes sont très importants. Or telle n'est pas l'orientation prioritaire des enseignants, ni, à un moindre degré, des parents. Par ailleurs, le travail des équipes qui, comme l'équipe parisienne ou l'équipe portugaise, ont exploré plus en détail cette question, montre que le degré de consensus détermine fortement le degré de mobilisation et ce de façon relativement indépendante par rapport à la position et à l'attractivité des établissements. Il existe des établissements défavorisés et peu attractifs mobilisés grâce au bon climat relationnel et à l'accord sur

les objectifs entre le chef d'établissement, les enseignants et les parents. Il existe en revanche des établissements favorisés très peu actifs non seulement en raison des faibles pressions institutionnelles externes mais de l'existence de conflits importants, de forme et de fond entre la direction et les enseignants et entre les enseignants et les parents.

2. Les variations dans les logiques d'action sectorielles des établissements

Pour analyser plus finement les logiques d'action, il est utile de tenir compte des différents domaines d'action privilégiés par les établissements en intégrant trois dimensions. La première concerne la façon de concevoir ce domaine dans les différents contextes nationaux et locaux et dans les différents établissements. La deuxième concerne l'enjeu qu'il représente pour le fonctionnement des différentes organisations scolaires dans les contextes étudiés. La troisième enfin renvoie aux ressources qui sont mobilisées par les établissements pour agir sur ce domaine. Six domaines seront pris en compte dans l'analyse à la fois parce que ce sont ceux qui semblent jouer le rôle le plus important dans l'effort pour modifier l'attractivité et la position des établissements et parce que ce sont ceux pour lesquels l'autonomie relative dont jouissent les établissements permettent des formes d'ajustement, voire de collaboration entre établissements. Trois d'entre eux correspondent à des logiques à dominante externe (l'inscription des élèves, l'offre éducative et la promotion des établissements) et trois autres à des logiques à dominante interne (l'organisation des classes, les actions en direction des élèves défavorisés et de la gestion de la discipline) mais pouvant faire l'objet de diverses formes d'affichage à l'externe.

Il faut néanmoins souligner que tous ces domaines n'ont pas été étudiés systématiquement par toutes les équipes en raison des caractéristiques des établissements et des contextes étudiés, mais également de choix théoriques et méthodologiques. En effet, l'approche adoptée est loin d'être parfaitement homogène. Certaines équipes (Charleroi, Lille, Budapest) ont adopté une entrée par domaine. Parmi ces équipes, celle de Charleroi a alors distingué différentes logiques d'action par domaine. En revanche, celles de Lille et de Budapest ont par la suite proposé une typologie globale des logiques d'action. D'autres équipes ont distingué des stratégies "externes" et des stratégies "internes" en indiquant des sous-domaines d'action et des types de stratégies (Lisbonne et Londres). L'équipe parisienne enfin, après avoir distingué les handicaps et les ressources internes et externes des différents types d'établissement a analysé comment ceux-ci, appliqués à différents domaines d'action, composent des logiques distinctes selon les établissements.

2.1. L'inscription des élèves

Les élèves constituent la ressource la plus importante des établissements. Le nombre et la "qualité" des élèves commandent en effet en grande partie l'obtention d'autres ressources en matière d'offre éducative. Leurs caractéristiques déterminent en outre largement les conditions de travail, le contenu des activités et le prestige des professionnels de l'éducation. Enfin, "l'effet-public" pèse lourdement tant dans le positionnement des établissements que dans leur attractivité. Il n'est donc pas étonnant de constater que, dans la plupart des contextes étudiés, les établissements accordent

généralement de l'importance à tout ce qui concerne le recrutement des élèves. Toutefois, la capacité d'action des établissements dans ce domaine est limitée par au moins trois facteurs. Le premier est le nombre des places, qui dépend des caractéristiques matérielles des établissements, mais aussi de leur politique interne et de celle des autorités éducatives locales. Le second concerne les stratégies d'une partie des familles, celles qui choisissent les établissements. Le troisième concerne les politiques locales qui cadrent de différentes façons les flux d'élèves entre établissements et qui interdisent, dans tous les contextes, des formes de sélection qui relèveraient d'une discrimination sur des bases ethniques, sociales et, sauf à Londres, religieuses.

A Budapest, les établissements de la zone étudiée investissent fortement le domaine du recrutement en raison de l'existence de politiques de libre choix des établissements par les parents et du financement de ces derniers par " tête d'élève ", mais surtout de la baisse démographique très importante qui fait craindre la perte de classes et de postes et, à terme, la fermeture. Tous les établissements cherchent à remplir leurs classes et ce, comme nous le verrons plus bas, par des moyens peu communs dans d'autres systèmes d'enseignement. Certains visent en outre à attirer des élèves de meilleur niveau académique et social ou, tout au moins, peu " problématiques ", pour améliorer leur position et leur image mais aussi leur financement car les parents peuvent donner de l'argent à des fondations, créés par les établissements dans le cadre de leur autonomie. Toutefois, le " stock " des familles aisées ou en quête de mobilité sociale étant relativement réduit dans le quartier étudié, les stratégies élitistes présentent des risques pour le devenir des établissements. Ce fait, couplé à la répugnance de certains directeurs à opérer une sélection en raison d'une éthique de service public, conduisent bon nombre de directions à accueillir les élèves " tout-venant " du district en pratiquant plutôt une ségrégation interne. En effet, cette position « anti-élitiste », très marquée dans une des écoles, si elle présente des difficultés sur le plan pédagogique, permet de stabiliser le recrutement dans les zones les plus défavorisées de l'arrondissement.

A Charlroi, la pression démographique et politique sur les établissements est plus faible qu'à Kőbánya à Budapest, mais ces derniers, n'étant pas soumis à une procédure de type " carte scolaire " et faisant l'objet de choix des familles, doivent développer des stratégies " réactives " ou " proactives " en matière d'inscription, notamment dès lors qu'ils possèdent une image intermédiaire. Trois logiques sont à l'œuvre. D'une part, certains établissements comptent largement sur leur réputation d'excellence pour assurer une auto-sélection à l'entrée. Seuls les parents dont les élèves ont de bons résultats scolaires ou qui appartiennent aux milieux favorisés osent les choisir et ce d'autant plus que les conseils des enseignants du primaire les incitent à agir dans ce sens. D'autres établissements pratiquent une sélection comportementale (motivation, discipline, implication des parents) d'élèves de moins bon niveau scolaire par la dissuasion douce, la pression ou la contractualisation. D'autres enfin affichent une absence de stratégie dans ce domaine soit parce que plus fragiles sur le plan du recrutement, ils ne peuvent pas se permettre de choisir, soit parce qu'ils gèrent la faible sélection à l'entrée par une assez forte ségrégation des publics à l'interne entre les filières et les options, soit parce que, comme à Budapest, ils refusent la sélection pour des raisons d'éthique.

A Hackney, en revanche, on pourrait à première vue penser que les établissements ne sont pas fortement concernés par l'inscription des élèves pour au moins deux raisons. D'une part, le manque de place dans les écoles, lié aux dynamiques du marché de logement dans l'ensemble de la ville, élimine la compétition de premier ordre, c'est-à-dire la compétition pour remplir les classes. D'autre

part, ni les parents, ni les établissements publics locaux ne sont totalement libres de choisir car c'est le Local Trust — qui a remplacé la Local Educational Authority — qui fixe les règles de priorité et se charge de répartir les élèves entre les établissements en fonction d'un système de banding visant à ce que chaque établissement accueille un public hétérogène sur le plan académique. Pourtant, les parents exercent une pression sur les établissements par l'expression de choix en fonction non seulement de la proximité mais des résultats des établissements et des caractéristiques de leur public en termes de genre, ethniques et religieux, y compris en optant pour des établissements à l'extérieur du secteur. Dans le domaine strict des politiques d'inscription, seules cependant les écoles privées et les écoles de statut mixte (voluntary aided schools) sont en mesure de développer des actions autonomes, surtout en choisissant les critères de priorité. Les autres établissements ne peuvent intervenir qu'en amont, par la promotion de leur école. Ils ne se livrent pas une compétition de premier ordre pour le nombre d'élèves mais une compétition de second ordre pour les caractéristiques de ces élèves. Pour eux, les enjeux sont, d'une part, de ne pas devoir accepter des élèves qui ne les avaient pas placés en première position dans leurs choix, d'autre part de ne pas risquer une évaluation négative des autorités de régulation (inspection et Local Trust), et enfin, pour certains établissements de meilleure réputation, d'attirer des élèves de bon niveau scolaire et social et ce d'autant plus que ceux qui se scolarisent hors arrondissement sont plutôt des élèves avec de bons résultats issus de familles des classes moyennes.

Dans la région lilloise comme en région parisienne, la pression des familles des classes moyennes et supérieures existe également. Elle exerce néanmoins des effets plus ou moins puissants selon qu'on trouve de la place dans les établissements en raison du déficit démographique ou des stratégies d'extension d'offre de places mises en œuvre par certains établissements, comme à Lille, ou selon qu'il en manque, comme dans les trois villes étudiées dans le département du Val-de-Marne. Mais ce qui apparaît encore plus déterminant est le type de contrôle exercé par les autorités éducatives locales. Dans le secteur public, la marge d'autonomie des parents et des établissements est théoriquement faible dans la mesure où chaque élève est "affecté" par les inspections académiques à un collège en fonction du lieu de résidence. Cette carte scolaire s'appliquant sur des zones urbaines caractérisées par un degré relativement élevé de ségrégation de la population conduit à ce qu'un petit nombre d'établissements accueillent massivement des élèves de milieu favorisé et d'autres, plus nombreux, massivement des élèves de milieu défavorisé. Toutefois, les établissements peuvent améliorer la "qualité" académique et sociale de leur public en captant des élèves extérieurs à leurs secteurs par le biais de stratégies en matière d'offre que nous analysons en détail plus bas. Les plus réputés d'entre eux peuvent également bénéficier à la marge de procédés d'auto-sélection de la part des parents qui demandent des dérogations pour y accéder. Par ailleurs le contrôle des autorités éducatives locales en matière d'inscription d'élèves ne s'étend pas au secteur privé au sein duquel l'inscription relève du libre choix des parents. Or la demande à l'égard du secteur privé croît dans les deux zones étudiées et permet aux établissements les plus demandés d'opérer une sélection sur trois bases. En premier lieu, la priorité est donnée aux écoles primaires privées rattachées officiellement ou officieusement à l'établissement, ce qui laisse un nombre réduit des places ouvertes aux élèves en provenance du secteur public. En deuxième lieu, les inscriptions se font dans l'ordre d'arrivée, ce qui favorise les familles de milieu social plus élevé qui se caractérisent par une plus grande anticipation stratégique et par un accès plus large à l'information aussi bien formelle qu'informelle sur les politiques des établissements. Enfin, certains établissements font passer des tests aux élèves à l'entrée ou recrutent sur la base du dossier académique de l'élève, parfois à partir d'une moyenne de notes

déterminée à l'avance, ce qui favorise également une orientation élitiste sur le plan académique et social.

C'est dans la municipalité étudiée au sein de la zone métropolitaine de Lisbonne que les établissements apparaissent les moins mobilisés en matière de recrutement. Ceci s'explique principalement pour deux raisons. D'une part, il existe une "carte scolaire" dessinant les parcours scolaires des élèves dans le secondaire en fonction des écoles fréquentées dans le primaire. D'autre part, bien que l'existence de places dans les établissements permette aux parents de faire des choix qui s'écartent de ceux prévus par la carte scolaire, ces choix semblent davantage dictés, dans la majorité de cas, par des considérations pratiques comme la proximité plutôt que par la perception de différences de "qualité" entre les établissements.

2.2. L'offre d'enseignement

Les logiques d'action en matière d'offre sont, elles aussi, étroitement conditionnées par les cadres institutionnels et les logiques administratives qui délimitent la marge d'action des établissements et les sphères possibles d'intervention et ce davantage que les politiques d'inscription car, dans tous les systèmes, les autorités éducatives locales régulent assez fortement la répartition des options. Les stratégies en matière d'offre sont par ailleurs le plus souvent étroitement reliées aux stratégies en matière de recrutement dans la mesure où elles ont généralement pour but au moins partiel de rendre les établissements plus attractifs aux yeux des parents. Les représentations qu'ont les professionnels de l'éducation concernant les attentes des parents jouent donc un rôle qui peut être plus ou moins important selon les contextes locaux et nationaux. Mais les actions des établissements "concurrents" orientent aussi fortement ces stratégies car il s'agit très souvent d'imiter certains établissements ou de s'en démarquer par la proposition de contre modèles ou la spécialisation.

C'est dans le *borough* de Hackney que l'on observe la plus grande autonomie des établissements dans ce domaine, mais il s'agit d'une autonomie contrainte plus que spontanée dans la mesure où les établissements sont poussés par les autorités centrales et locales à innover dans l'offre pour assurer leur financement et pour contribuer à la diversification de l'enseignement public. On observe alors une assez forte spécialisation des établissements et une relative segmentation, par la constitution de niches, du marché éducatif local. Trois établissements parmi ceux étudiés ont ainsi un statut d'établissement spécialisé, l'un dans les arts et les media, l'autre en science et technologie, le troisième, catholique, dans plusieurs domaines. Ces statuts, très recherchés, sont conquis grâce à des réponses à des appels d'offre qui exigent des établissements qu'ils collectent des fonds, qu'ils développent des partenariats et qu'ils adoptent des stratégies spécifiques dans leur organisation interne, mais ils leur permettent par la suite d'avoir accès à d'autres ressources financières et organisationnelles, d'améliorer leur image, et d'attirer des élèves de bon niveau académique et social. En revanche, trois autres établissements, qui participent à l'Education Action Zone de Hackney et au programme "Excellence in Cities", sont davantage tournés vers la gestion des difficultés alors qu'un dernier, ayant été identifié comme un établissement en échec faisait l'objet d'une intervention lourde avec des mesures spéciales au moment de l'enquête, a été définitivement fermé au cours de celle-ci.

A Budapest, les établissements de l'arrondissement de Kőbánya jouissent également d'une autonomie importante pour créer des classes spéciales car la réglementation en vigueur émanant de la

municipalité n'exige que le maintien d'au moins une classe " normale " accueillant le tout-venant des élèves du district dans l'établissement. Certains en profitent largement pour offrir des classes attrayantes pour l'élite locale, c'est-à-dire des classes bilingues ou des classes à horaires de mathématiques renforcés ou des classes préparatoires au lycée. D'autres établissements se spécialisent, quant à eux, dans la prise en charge des enfants issus de milieu défavorisé par la création de classes " intégrées " qui mêlent des enfants en difficulté avec des enfants normaux, de " classes de rattrapage " et de classes proposant des pédagogies spécifiques pour les élèves en difficulté. Ces établissements, dont les pratiques sont similaires, développent cependant des logiques d'action différentes selon qu'ils adoptent ces pratiques davantage parce qu'ils y sont contraints ou davantage parce qu'ils adhèrent à ce type de mission éducative et ne veulent pas proposer une offre concurrentielle. Mais le cas le plus fréquent est celui d'établissements où coexistent les deux types de classes (normales et spécialisées). Ceci permet aux établissements de se faire bien voir par la municipalité qui les incite à limiter leurs stratégies élitistes et de recevoir des fonds spécifiques pour l'aide aux élèves en difficulté dès lors qu'ils créent des classes réduites pour ces élèves ou qu'ils accueillent des enfants répertoriés comme « issus de milieu familial très difficile ».

A Charleroi, la répartition de l'offre est négociée dans les conseils de zone, mais les établissements ont une marge assez large d'action pour élaborer des logiques d'action parmi lesquelles l'équipe de recherche distingue quatre orientations. La première est la préservation d'une offre de qualité, composée exclusivement ou principalement d'options (comme le grec, le latin ou les " maths fortes " ou encore l'allemand ou dans une moindre mesure l'histoire) situées en haut de la hiérarchie d'excellence académique. Cette logique d'action, qui peut paraître exiger peu d'efforts, est néanmoins coûteuse du fait que le nombre d'élèves qui choisit ces options s'érode et qu'il n'est pas aisé de connoter positivement des options moins clairement associées dans le monde scolaire à l'exigence et d'y trouver les élèves ayant les pré-requis et la motivation nécessaires. La seconde logique d'action est la modernisation limitée de l'offre qu'entreprennent notamment certaines écoles professionnelles et techniques en ouvrant des options adaptées à la demande du marché de travail et des élèves, mais qui leur permettent également de se démarquer de leurs concurrents. La troisième concerne des écoles plus fragiles sur le plan du recrutement qui se lancent à la conquête de nouveaux marchés en ouvrant des options à la mode dans le but notamment d'attirer et de satisfaire un large nombre de familles. La quatrième logique d'action, enfin, est plus limitée puisqu'il s'agit, comme dans le premier cas, de préserver l'offre existante mais moins dans une logique d'excellence que dans une logique de rétention des élèves.

En France, tant à Lille qu'en région parisienne, les stratégies en matière d'offre concernent essentiellement les langues vivantes en première année (sixième) ou en troisième année (quatrième) et notamment, dans la période récente, la création de classes bilingues ou de classes ou sections européennes. Dans les deux contextes, on observe des stratégies d'imitation institutionnelle entre les deux secteurs. A Paris, ce sont les établissements privés qui ont d'abord lancé ces options qui permettent d'attirer les parents des fractions plus " modernistes " des classes moyennes avant d'être suivis par des établissements publics, d'abord de façon autonome et extralégale, puis avec l'accord des autorités éducatives locales. A Lille, en revanche, c'est un collège public qui a mis le premier en place des classes bilingues et européennes qui ont par la suite été également créés dans les institutions privées locales. Ne donnant pas lieu à des dérogations dans l'enseignement public, ces options ont pu

servir dans les deux contextes à retenir une population plutôt favorisée dans des établissements hétérogènes en voie de déclassement car elles servent de support à la constitution de classes de niveau que nous explorons plus bas. Mais les établissements publics les plus entreprenants dans les deux contextes, qui sont souvent des établissements hétérogènes ou favorisés soumis à des fuites d'élèves et à la pression de concurrents locaux, combinent ces stratégies avec la demande d'ouverture de Classes à Horaires Aménagées, notamment en musique et danse (CHAM) qui permettent de recruter à l'extérieur du secteur. En revanche, les établissements favorisés moins touchés par la concurrence — ou moins capables de développer une stratégie collective offensive — essaient de maintenir leur rente de situation. Toutefois, comme à Charleroi, cela s'avère difficile en raison de la désaffection d'une fraction grandissante des classes moyennes supérieures à l'égard de l'offre d'excellence traditionnelle (grec, latin, allemand). Par ailleurs, dans les deux contextes, on observe que, à l'autre pôle, les établissements défavorisés et peu attractifs cherchent parfois à offrir des options comme les sections sportives ou artistiques pour valoriser un peu leur image et motiver certains d'élèves. Chez les plus en difficulté, on observe que le recentrage sur le fonctionnement interne se traduit souvent par une spécialisation de l'offre en direction des élèves en échec que nous analysons en détail plus bas et qui prend appui sur les multiples dispositifs de "discrimination positive" proposés par les autorités éducatives locales et, à un moindre degré, par les collectivités locales.

Dans la municipalité étudiée à Lisbonne, enfin, les établissements ne semblent pas développer des stratégies distinctives en matière d'offre par manque d'autonomie, mais aussi par manque d'incitation dans ce domaine. Les projets et les activités extra-curriculaires que proposent certains d'entre eux, bien que relevant d'une politique autonome, s'adressent à l'ensemble de la population scolaire et ne diffèrent pas sensiblement d'un établissement à l'autre. En revanche, une certaine spécialisation existe au bas de l'échelle de prestige dans la mesure où seuls certains établissements ont des classes avec des "curricula alternatifs" à dominante professionnelle en direction des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et pour lesquels la poursuite des études n'est pas envisagée.

2.3. La promotion de l'établissement

Les stratégies de promotion des établissements sont très liées aux deux dimensions traitées précédemment dans la mesure où leur objectif principal est d'attirer des élèves avec comme moyen prioritaire l'affichage d'une offre attrayante pour le type de public visé. Elles sont logiquement plus importantes dans les contextes où les établissements disposent d'une autonomie importante et où la pression pour avoir des élèves, ou un certain profil d'élèves, est forte. Ces stratégies apparaissent très développées dans le quartier de Budapest car les établissements font la promotion de leur offre auprès de la population des écoles primaires et de la municipalité non seulement par voie orale mais dans des plaquettes publicitaires, des annonces placées dans la presse locale, ou encore, dans le cas d'un établissement, par des affiches géantes posées sur la grille de leur cour. Elles sont aussi très développées dans le borough de Londres. En effet, les établissements, dans le but d'attirer des élèves de meilleur niveau mais aussi de nouveaux financements en provenance de l'Etat et des partenaires privés, soignent beaucoup leur image. Le "management des impressions" repose dans ce cas sur des contacts avec les écoles primaires et le partage des ressources des établissements secondaires avec les élèves de ces écoles, sur des contacts avec la population, le travail en commun avec diverses

organisations non éducatives locales et l'organisation de diverses manifestations, ainsi que sur des contacts avec les médias et des prestations dans celles-ci.

En Belgique, les établissements les plus actifs dans ces domaines sont des écoles en proie à la perte d'élèves soit en raison des évolutions du marché de travail pour certaines écoles techniques et professionnelles, soit en raison d'un effritement de leur image. Pour redresser ces situations, ces établissements s'engagent dans des formes plus ou moins ambitieuses de modification de l'offre qu'il est alors nécessaire d'afficher, non seulement comme il est habituel pour toutes les écoles dans les journaux locaux, mais aussi d'autres façons proches de celles en vigueur en Angleterre. Ces établissements créent des sites internet, organisent des activités de visibilité de leurs activités, développent des partenariats avec les entreprises et invitent la presse pour montrer une image positive de l'école.

En France, les stratégies de promotion varient fortement selon le type d'établissement. Du côté des établissements risquant le déclassement ou à profil plus défavorisé, ce que l'on observe, ce sont plutôt des démarches destinées à démystifier la mauvaise image et à rassurer les parents. Ceci passe par des contacts informels avec les directeurs et les enseignants des écoles primaires pourvoyeuses d'élèves et par l'organisation de réunions et des journées portes ouvertes dans lesquelles sont présentés de façon sélective certains aspects du fonctionnement des établissements, notamment l'organisation des classes et la discipline. En revanche, les établissements publics et privés les plus entrepreneurs déploient plusieurs stratégies pour valoriser leur image et faire connaître leur offre. Comme dans les établissements de Hackney et de Charleroi, les stratégies directes – préparation et diffusion de brochures, création de sites internet, réunions et contacts individuels avec les parents – sont renforcées par des stratégies plus indirectes, comme l'organisation de manifestations culturelles, la participation à la vie politique et associative locale et, plus rarement, des prestations dans les médias.

Dans la municipalité de Lisbonne, les établissements s'investissent peu dans l'amélioration de leur image. Quand elle est mauvaise, cette image est, comme dans les autres contextes locaux, associée aux caractéristiques des élèves et de leurs familles mais, quand elle est bonne, elle n'est pas associée à l'offre, très indifférenciée, du dernier cycle de l'enseignement primaire, mais plutôt aux enseignants et à l'ethos de l'établissement. Toutefois, on observe que certains établissements cherchent à améliorer un peu leur attractivité grâce à des fêtes et à des foires qui les font mieux connaître auprès de la population, à la multiplication des contacts avec des associations et des entreprises qui témoignent de leur dynamisme et à l'aide des municipalités qui peuvent contribuer à améliorer l'image physique des établissements par des investissements dans le cadre bâti et les équipements.

2.4. L'organisation interne des classes

Ces logiques externes se combinent le plus souvent avec des logiques internes parmi lesquelles l'organisation des classes occupe une place centrale. En effet, dans tous les systèmes locaux étudiés, et notamment dans les établissements caractérisés par une hétérogénéité importante des niveaux des élèves, leur regroupement selon telle ou telle modalité constitue un enjeu interne de taille car il conditionne directement le travail des enseignants et, indirectement, le fonctionnement pédagogique et disciplinaire de l'ensemble de l'établissement. Mais, en outre, dans la majorité de ces systèmes, cette

organisation interne joue aussi un rôle de signal en direction des parents. Les parents des classes moyennes et supérieures craignent en effet fortement les effets de l'hétérogénéité — qui est très souvent indissociablement académique, sociale et, dans les contextes multiculturels, ethnique — sur les progrès scolaires, mais aussi sur le développement personnel et la socialisation de leur progéniture, ce qui les conduit à être, lors du choix du lieu de scolarisation, particulièrement attentifs aux qualités du public de l'établissement ou à tout le moins des différentes classes, la recreation d'une ségrégation interne entre classes en fonction des options ou du niveau des élèves, souvent les deux à la fois, pouvant rassurer une fraction d'entre eux.

Cette stratégie est particulièrement utilisée par les établissements de Kőbánya qui, comme nous l'indiquons plus haut, parient sur la " bipolarité " pour accueillir un nombre suffisant d'élèves et pour profiter à la fois des ressources apportées directement par les familles les aisées et, indirectement, par les familles défavorisées via les fonds alloués par l'Etat et la municipalité pour la discrimination positive. Les écarts des niveaux entre ces classes sont particulièrement marqués car les enfants de bon niveau et " normaux " sont placés dans des classes d'élite, alors que les enfants " à problèmes " sont placés dans des classes ordinaires sans soutien spécifique. De ce fait, les hiérarchies, autrefois très marquées, entre établissements cèdent progressivement la place à des hiérarchies tout aussi importantes mais à l'intérieur des établissements.

Cette stratégie est aussi fortement présente, mais à un degré moindre, dans le contexte français. En effet, comme les établissements publics ne peuvent sélectionner leurs élèves sauf en ayant recours à des stratégies complexes et coûteuses en matière d'offre, ils ont tendance, pour retenir leurs meilleurs élèves, à créer des classes homogènes sur le plan académique, formellement interdites par la loi, mais souvent tolérées dans la pratique par les autorités éducatives locales. Cette stratégie est notamment mise en œuvre par des établissements " entrepreneurs ", concurrencés par le secteur privé, qui cherchent à offrir, en se fondant souvent sur des options reconnues ou non par les autorités éducatives locales, des parcours " protégés " aux bons élèves et par une fraction des établissements " moyens " qui cherchent à éviter le déclassement et à améliorer leur image. Elle peut s'accompagner, dans ces deux types d'établissements, de la mise en place des classes de niveau faible, souvent à petit effectif, pour apporter un soutien aux élèves en difficulté. Il faut souligner que ces regroupements sont rarement consensuels : tantôt, c'est la volonté du chef d'établissement " entrepreneur " qui se heurte à la volonté des enseignants de maintenir une certaine hétérogénéité des classes là où elle n'est pas trop importante, tantôt c'est la volonté du chef d'établissement de garder des classes hétérogènes pour se conformer à la loi et éviter les clivages internes qui se heurte au désir des enseignants d'avoir des groupes plus homogènes dans les établissements " moyens ". Dans les établissements défavorisés, en revanche, les différents personnels sont souvent d'accord pour éviter de regrouper les rares bons élèves dans une seule classe et c'est donc l'hétérogénéité des classes qui est la norme.

Dans les systèmes où, contrairement au système français, les parents peuvent choisir les établissements pour leurs enfants et où ces derniers, contrairement à la situation à Budapest, tirent peu parti financièrement de la double présence d'élèves favorisés et défavorisés, l'organisation des classes de niveau est moins fréquente. A Hackney, en outre, une grande partie des professionnels de l'éducation restent attachés au principe des classes hétérogènes qui était un des pivot de l'éducation " compréhensive ". Pourtant, la pression des familles et celle des autorités éducatives locales semblent

pousser de plus en plus d'établissements à constituer des groupes ("sets"), sinon des classes de niveau

A Charleroi, où les directions sont totalement libres dans l'organisation des classes, on observe quatre logiques d'action. Les écoles visant le maintien du niveau académique disposent d'un public sélectionné et n'ont dès lors pas besoin de former des classes de niveaux. La valorisation du principe pédagogique selon lequel tout le monde a le droit d'avoir un enseignement d'excellence à condition de le mériter conduit l'école à justifier le fait de ne pas développer des classes pour les élèves en difficulté. D'autres écoles, par contre, différencient les élèves selon leur niveau académique en investissant surtout le public qui s'adapte au degré d'exigence académique requis et restera dans l'école aux deuxième et troisième degrés. Ces écoles n'ont en général pas une politique explicite de classes de niveaux, mais elles constituent les classes selon les options « latines » et « modernes », ce qui débouche sur une relative ségrégation en fonction des potentialités. La troisième logique d'action, au contraire, consiste à s'adapter au niveau académique de son public et à permettre la réussite scolaire du plus grand nombre. Elles investissent ainsi tout particulièrement dans l'organisation de classes séparées pour les élèves en difficulté, mais en se mobilisant sur le plan pédagogique dans la lutte contre l'échec scolaire. Le maintien de la paix structure la quatrième logique, qui apparaît dans des écoles accueillant des élèves risquant d'ébranler la paix déjà précaire dans l'école. La préservation du vécu des enseignants est la contrainte qui semble mobiliser le plus l'attention des directions qui, à part quelques exceptions, constituent alors des classes hétérogènes sur le plan des acquis et surtout sur le plan du comportement afin de répartir les « éléments perturbateurs ».

A Lisbonne, enfin, le principe des classes hétérogènes est respecté dans la plupart des établissements, mais on observe dans certains cas des regroupements d'enfants de bon niveau ou d'enfants en difficulté ou même, dans un cas, d'enfants d'enseignants. Il existe par ailleurs une particularité propre aux écoles portugaises que l'on retrouve également dans certains pays d'Amérique latine, à savoir l'existence de deux sessions de cours dans les établissements pour rentabiliser leur utilisation, l'une le matin, l'autre l'après-midi avec une nette préférence des parents des classes moyennes et supérieures pour la première qui permet aux enfants de participer à des activités extracurriculaires et extrascolaires l'après-midi. Ce découpage prend alors une signification sociale et participe à la construction d'une forme spécifique de ségrégation à l'intérieur des établissements.

2.5. Les actions en direction des élèves en difficulté scolaire

La constitution des classes d'aide et de soutien est, comme nous venons de le voir, un des éléments de la politique en direction des élèves en difficulté scolaire. Cette politique est plutôt orientée vers la prise en charge des problèmes internes de fonctionnement des établissements et, dans tous les contextes locaux, comme il était prévisible, prédominante dans les établissements où sont concentrés ces élèves qui sont aussi généralement des établissements moins concernés que les autres par leur positionnement externe. Toutefois, cette politique peut aussi jouer comme un signal vis-à-vis de l'extérieur sur au moins deux plans. D'une part, dans les établissements hétérogènes, elle peut à nouveau rassurer les parents des classes moyennes préoccupés par l'impact de l'hétérogénéité sur la scolarité de leurs enfants. D'autre part, elle peut attirer des fonds supplémentaires dont une partie

peut aussi servir à améliorer le fonctionnement et l'image globales de l'établissement ; l'accès à ces ressources peut cependant aussi conduire l'école à être au pire stigmatisée et au mieux considérée comme ayant mission d'assumer les élèves que les autres ne veulent pas conserver en leur sein.

Ces facteurs sont tous les deux très importants à Kőbánya où l'on observe une forte mobilisation en direction des publics défavorisés car, dans l'arrondissement, la situation sociale est difficile de manière générale. Dans la plupart des écoles, une partie du corps enseignant a suivi une formation de pédagogue spécialisé et, dans certaines d'entre elles, notamment celles qui se sont spécialisées dans le traitement des publics en difficulté, ce qui leur permet d'obtenir des subventions (par exemple une allocation normative dite ethnique), on observe la participation d'une grande diversité de personnels parascolaires (logopèdes, kinésithérapeutes, psychologues, psychiatres...) auprès de ces enfants. Il faut d'ailleurs souligner que le taux d'enfants classés comme "à problèmes" a beaucoup augmenté ces dernières années avec le développement de cette expertise pédagogique et médicale. Ces personnels interviennent auprès des enfants soit de façon plus ponctuelle pendant ou après les cours, soit dans des classes spécialisées. Parmi ces dernières, il existe néanmoins une hiérarchie : les classes de logopédie et d'orthophonie sont jugées moins "problématiques" que les classes regroupant des enfants avec des troubles supposés psychologiques ou psychiques.

Dans les contextes scolaires de Charleroi, Lisbonne, Lille et Paris le traitement des difficultés scolaires est plus classique. Dans les établissements de bon niveau et dans une partie des établissements hétérogènes, il repose encore largement sur le redoublement et l'orientation vers des filières techniques et professionnelles moins prestigieuses, cette orientation étant préparée en Belgique par les premières « accueil » et les deuxièmes professionnelles, au Portugal par le placement des enfants dès le cycle indifférencié dans des classes proposant des curricula alternatifs avec une forte dimension professionnalisante, et à un moindre degré en France par les troisièmes technologiques. Toutefois, dans les établissements regroupant un grand nombre de publics en difficulté se développent aussi de plus en plus des dispositifs d'aide et de soutien comme le tutorat, les études dirigées, l'aide aux devoirs, les classes d'aide et de soutien, les classes à projets. Ces établissements ont tendance, comme en Hongrie, à se spécialiser dans le traitement des publics en difficulté, grâce au soutien des administrations et des collectivités territoriales en lien direct ou non avec des politiques de discrimination positive comme les zones d'éducation prioritaires en France.

La prise en charge des élèves en difficulté est aussi présente dans certaines écoles secondaires de Hackney, mais celles-ci semblent davantage orientées vers l'efficacité plutôt que vers l'équité avec l'accent mis, en fonction des recommandations officielles, sur la définition d'objectifs à atteindre ("target-setting") par les différentes catégories de population scolaire. Ces établissements sont en outre tiraillés, comme le montre de façon éclairante l'exemple de l'école publique la plus populaire actuellement, Stoke Newington, entre le souci d'apporter un soutien spécifique aux élèves en difficulté, celui d'innover pour maintenir et faire rayonner leur label d'école spécialisé et celui de respecter les contraintes du nouveau curriculum national. En outre, pour satisfaire les attentes des parents des classes moyennes et supérieures, mais aussi celles de l'administration, plusieurs établissements sont également poussés à mettre en place des programmes pour les enfants doués ("gifted and talented children").

2.6. La politique en matière de discipline

La politique suivie en matière de maintien de l'ordre est aussi une politique dirigée essentiellement vers la résolution des problèmes internes, même si elle peut également être affichée à l'extérieur pour tenter de modifier l'image de l'établissement. Comme pour la politique en direction des élèves en difficulté, mais à un moindre degré, son ampleur s'accroît au fur et à mesure que l'on se déplace des établissements situés en haut de l'échelle vers ceux situés en bas de celle-ci. En effet, si les problèmes disciplinaires ne sont pas centraux dans les premiers et sont le plus souvent traités par l'application bureaucratique de sanctions inscrites dans les règlements intérieurs de chaque établissement et par une communication étroite avec les parents, ils jouent un rôle non négligeable dans la perception de certains établissements par les parents. Pour un certain nombre d'entre eux, notamment ceux qui optent pour le secteur privé, la bonne tenue des élèves, l'acquisition de bonnes manières, l'intériorisation de certaines valeurs font partie, au même titre que la transmission des connaissances, de la qualité des établissements. En Angleterre, ce sont entre autres ces dimensions qui conduisent certains parents à rechercher des écoles non-mixtes sexuellement, réputées plus calmes et plus orientées vers une éducation globale, pour leurs filles.

En ce qui concerne les autres établissements, on observe en France en particulier que les problèmes de discipline occupent une place importante dans l'agenda des établissements hétérogènes qui doivent faire face à des déviances souvent un peu plus graves que dans les établissements favorisés, mais souhaitant aussi rassurer les parents des classes moyennes anxieux pour la sécurité de leurs enfants. Mais c'est logiquement dans les établissements regroupant le plus d'élèves défavorisées que les établissements sont les plus mobilisées sur cette question même si certains, les plus proches du modèle du "ghetto", ont dû mal à élaborer des politiques coordonnées en l'absence de normes communes et de collaboration entre les différentes catégories de personnels. Ces derniers mettent surtout en œuvre un contrôle répressif fondé sur la multiplication de punitions, l'isolement dans certains dispositifs comme les "classes-relais" en France et les exclusions. Dans certaines de ces écoles, hétérogènes ou populaires, on observe par ailleurs que l'objectif du maintien de la paix ou de l'intégration devient en fait prioritaire par rapport à celui d'aider les élèves en difficulté et de réduire l'écart qui les sépare des autres en matière de résultats.

Parmi les établissements plus défavorisés mobilisés collectivement et plus positivement sur la discipline trois modèles émergent de la comparaison entre les six contextes locaux — encore que les informations soient très lacunaires concernant le Portugal. D'une part, certains établissements, notamment à Lille et à Paris, développent des politiques disciplinaires que l'on peut appeler "charismatiques" car elles sont fondées sur l'investissement personnel et la présence régulière à l'entrée, à la sortie, dans les couloirs ou les aires de récréation du chef d'établissement. Dans ce cas, les enseignants sont moins directement impliqués dans la gestion du maintien de l'ordre à l'échelle de l'établissement. D'autre part, certains établissements dans ces deux contextes, mais aussi à Charleroi et à Hackney, misent surtout sur des procédures de contrat, de négociation et de communication dans le management des problèmes de comportement. Ces procédures exigent un degré plus élevé d'accord entre les personnels au sein de l'établissement et font souvent l'objet d'un suivi plus rapproché par les administrations locales qui les encadrent, dans certains cas à l'intérieur de dispositifs plus globaux comme celui des "zones sensibles" en France. Enfin, dans certains collèges français et belges et dans

beaucoup d'établissements hongrois parmi ceux des zones étudiées, on observe plutôt un traitement " thérapeutique " de la discipline par le recours à des spécialistes pouvant prendre en charge des problèmes de comportement perçus comme des problèmes individuels et familiaux plutôt que collectifs et scolaires. Le développement de cette logique semble pouvoir être mis en relation avec la multiplication de personnels spécialisés dans les établissements d'enseignement, comme les conseillers d'éducation ou les assistantes sociales scolaires en France ou les responsables de la protection de l'enfant à Budapest. Elle peut être analysée comme le résultat d'une segmentation professionnelle croissante, favorisée par les nouveaux besoins perçus chez les élèves de milieu populaire dans le cadre de la massification.

3. Les variations dans l'interdépendance des logiques d'action entre les établissements

L'interdépendance dans les logiques d'action des établissements est générée, dans tous les contextes locaux étudiés, par deux grands types de facteurs : l'existence des régulations de marché mettant en relation les parents et les directions des établissements, ainsi que les établissements entre eux, et l'intervention des autorités centrales et de divers types d'autorités locales. Ces facteurs donnent lieu à trois modalités de régulation : le respect de règles d'interaction et de fonctionnement l'ajustement et la collaboration. Dans le premier cas, l'interdépendance peut exister sans qu'il y ait nécessairement des observations réciproques entre les établissements. Dans le second, les établissements se livrent à un " scanning institutionnel " directement en examinant les informations objectives disponibles sur les autres établissements ou, plus souvent, indirectement en mobilisant des informations ayant fait l'objet de divers filtres discriminants que détiennent les élèves, les parents, les enseignants ou les inspecteurs qui circulent entre les établissements. Dans le troisième, les acteurs des établissements élaborent des projets, organisent des actions ou s'échangent des informations ou des services en vue d'un but commun. Ces modalités de régulation peuvent à leur tour avoir trois effets : l'homogénéisation autour d'un modèle commun, la spécialisation des établissements notamment au niveau de l'offre (au sens large du terme) et des publics, ou la reproduction à l'identique d'une diversité relative.

3.1. Le rôle des régulations de marché dans l'interdépendance

Dans la plupart des contextes étudiés, ce sont les régulations de marché qui sont au cœur de l'interdépendance entre établissements. Ceci est nettement le cas à Budapest où c'est en premier lieu le manque d'élèves et, en deuxième lieu, le nombre réduit d'élèves des classes moyennes qui favorisent des relations de concurrence entre les établissements, notamment entre ceux situés au centre de l'arrondissement. Ces relations donnent lieu à des ajustements entre établissements qui aboutissent à deux types d'effets. D'une part, un modèle homogène tend à émerger autour de la " bi-polarisation ", c'est-à-dire la constitution d'une offre d'éducation diversifiée à l'intérieur de chaque établissement s'adressant simultanément à l'élite et aux couches les plus défavorisées. On observe aussi néanmoins des tendances à la spécialisation. Certains établissements cherchent à capter les meilleurs élèves et offrent des options valorisantes pour les parents des classes moyennes et pour la poursuite de la

scolarité. D'autres se spécialisent dans l'accueil des élèves "à problèmes", offrant des options et diverses formes d'aide et de soutien. Ces derniers développent cette spécialisation davantage sous la contrainte que représente leur localisation et leur position dans le marché éducatif locale qu'en tant que stratégie puisqu'elle s'accompagne souvent de diverses formes de stigmatisation. Ces établissements obtiennent en revanche des ressources assez conséquentes des autorités éducatives municipales et étatiques.

A Charleroi, l'exercice du libre choix des familles fait que chaque école est dépendante des décisions parentales et des décisions qui prennent les autres écoles sur la gestion des flux d'élèves. En même temps, sur le plan politique et administratif, la répartition des élèves commande celle de la plupart des autres biens car les subventions aux établissements et le nombre d'enseignants sont calculés en fonction du nombre et des caractéristiques des élèves. De ce fait, les établissements ont tendance à ajuster leurs logiques d'action, le plus souvent au travers d'une spécialisation à dominante externe ou interne. Aux deux extrêmes, c'est la spécialisation orientée vers l'interne qui l'emporte. Alors que les établissements situés en haut de la hiérarchie s'orientent généralement vers la préservation d'une offre de qualité sans trop s'inquiéter des stratégies des autres établissements, sauf de ceux placés au même niveau ou à des niveaux proches, ceux en bas de l'échelle interviennent également peu sur l'offre et se soucient peu des autres établissements dont ils sont pourtant dépendants, sauf dès lors qu'ils perdent des élèves. Dans ces deux cas, si l'environnement reste stable, l'ajustement se traduit par une reproduction à l'identique de la situation antérieure. Ce sont les établissements qui sont à la fois en proie à la perte d'élèves et qui ont une réputation moyenne et instable qui développent le plus l'ajustement à dominante externe, soit au travers d'une modernisation limitée de l'offre, soit au travers d'une modernisation plus radicale qui permet de conquérir de nouveaux marchés. Dans tous les cas, l'ajustement participe de la spécialisation et de la segmentation des publics.

Alors que le libre choix de l'école n'existe pas théoriquement en France, sauf en ce qui concerne le secteur privé, on retrouve des similitudes frappantes avec la situation à Budapest et en Belgique francophone tant à Lille et qu'à Paris et ceci à la fois par le poids de la pression des parents et par les caractéristiques du mode de régulation politique et administrative que nous évoquons plus bas. On observe néanmoins quelques différences dans la construction de l'interdépendance entre établissements. D'une part, la concurrence historique entre les deux secteurs public et privé, qui communiquent très peu entre eux, donne lieu à des nombreux ajustements de type "imitation" du privé par le public ou vice-versa qui conduisent à une certaine homogénéisation entre les établissements des deux secteurs, notamment entre ceux recevant des publics favorisés. Ainsi, certains collèges publics favorisés à Lille comme à Paris tentent d'imiter les collèges privés favorisés par des changements d'horaires permettant une prise en charge éducative dont l'enseignement privé se fait souvent le champion ou par l'organisation régulière d'épreuves et de brevets blancs qui caractérise aussi certains établissements privés ou encore par le développement d'options comme les classes bilingues en sixième qui ont été développées dans le département du Val-de-Marne en région parisienne d'abord par des collèges privés. Il faut souligner que, dans ce contexte, la concurrence du privé a encouragé en outre une collaboration spontanée, assez rare, entre les collèges publics du secteur pour développer l'offre de l'enseignement de langues. En revanche, les établissements privés tendent à opérer des ajustements vis-à-vis du secteur public qui relèvent de deux autres modalités :

soit la promotion du privé comme “ contre-modèle ” positif de l’enseignement public en matière de discipline ou de transmission des valeurs, soit la spécialisation dans des “ créneaux ” où l’enseignement public est peu présent, comme le rattrapage scolaire pour les élèves de milieu favorisé ayant des difficultés d’apprentissages, ou, comme à Lille, la prise en charge des enfants du voyage. A l’intérieur du secteur public, les dynamiques de marché ont un impact plus limité en raison des contraintes politiques et administratives.

Toutefois, étant données les limites des modes de régulation actuels, les établissements ne se contentent pas d’obéir aux règles d’interaction. Ils développent des ajustements à dominante externe en prenant appui sur les options qui existent au sein du cadre du “ collège unique ” ou en contournant la législation officielle pour constituer des classes de niveaux banalisées ou avec des options “ maison ” pour lancer un signal positif aux parents des classes moyennes. Des collaborations peuvent également se mettre en place entre établissements de même niveau et avec les établissements de niveau inférieur pour contrôler et intervenir sur la circulation d’élèves au-delà des dispositifs habituels. Toutefois, étant donné l’impossibilité de capter un nombre important d’élèves autres que ceux assignés à chaque établissement par la législation et de développer une offre véritablement diversifiée entre les établissements, ce que l’on observe c’est moins une spécialisation qu’une homogénéisation entre les établissements hétérogènes ou moyennement favorisés qui pratiquent, mais de façon moins prononcée, la même “ bi-polarisation ”, qu’à Budapest, c’est-à-dire la diversification de l’offre et la segmentation des publics à l’interne. Aux deux extrêmes, on observe en revanche, comme à Charleroi, des ajustements à dominante interne conduisant les établissements très favorisés et très défavorisés à une reproduction à l’identique de leur situation antérieure, mais aussi à une certaine dégradation chez des établissements dont la bonne réputation s’effrite et entraîne des fuites d’élèves comme dans le Val-de-Marne en région parisienne.

En ce qui concerne le poids des logiques de marché, la situation à Hackney est assez particulière par rapport à celle d’autres contextes locaux londoniens car le manque de place dans les écoles et la répartition des publics par le Local Trust en respectant le principe de l’hétérogénéité académique limite fortement la compétition entre les établissements. Toutefois, certains établissements opèrent des ajustements en jouant à fond la carte de la diversification encouragée par les autorités éducatives locales pour attirer des élèves des classes moyennes, “ cosmopolitistes ” qui ont tendance à préférer des écoles à l’extérieur du borough ou certains segments spécifiques de la population scolaire potentielle : des filles ou des élèves catholiques ou juifs. Il n’est pas sûr toutefois que ces stratégies aillent dans le sens d’une véritable diversification pour au moins deux raisons. D’une part, certaines offres dans le domaine artistique ou technologique ne sont clairement perçues, ni fortement appréciées par les parents. D’autre part, l’élaboration d’une offre diversifiée, surtout dès lors qu’elle répond à des consignes officielles, peut contribuer à harmoniser les modes de fonctionnement des établissements qui doivent pour cela chercher tous des partenariats publics et privés et des appuis dans la communauté locale. Il faut par ailleurs noter que, face à la concurrence des établissements hors district se développent aussi des collaborations entre les établissements secondaires locaux et entre ceux-ci et les écoles primaires autour de projets curriculaires ou extra-curriculaires communs pour retenir les élèves et améliorer l’image globale de l’offre éducative locale. Cette collaboration favorise également une certaine homogénéisation dans la mesure où les établissements s’échangent de “ bonnes pratiques ”.

Les logiques de marché exercent en revanche un effet limité sur l'interdépendance des établissements à Lisbonne. Si l'offre des places excède actuellement la demande ouvrant un espace d'action pour la demande parentale, celle-ci semble encore trop peu stratégique pour infléchir l'activité des établissements. Ces derniers développent assez peu des stratégies d'ajustement "externes", ni même "internes", se contentant d'obéir aux règles existantes. Il existe néanmoins quelques collaborations spontanées entre établissements destinées à régler des problèmes d'affectation de nouveaux élèves ou des élèves exclus d'autres établissements.

3.2. Le rôle des autorités locales dans l'interdépendance

L'intervention des autorités locales exerce une influence dans tous les contextes étudiés, mais elle varie aussi bien en intensité que dans les modes d'interdépendance qu'elle encourage et dans ses effets. C'est à Charleroi et à Budapest, comme nous l'avons déjà noté, que cette intervention est la plus faible. A Charleroi, elle ne corrige les effets des logiques de marché sur la répartition des élèves entre les établissements qu'à la marge et, si elle a un effet plus puissant sur l'offre d'enseignement, l'autonomie des établissements reste importante. En effet, les responsables des réseaux parient moins sur des règles d'interaction et de fonctionnement, notamment pour la régulation de l'offre et la demande que sur une collaboration, qui s'avère très limitée, entre les établissements dans les conseils de zone. A Budapest, l'intervention de la mairie d'arrondissement est faible dans le domaine de l'inscription des élèves car si, dans un contexte de baisse démographique, elle cherche à limiter l'ouverture des classes, elle en ferme peu et les établissements disposent d'une marge de négociation non négligeable dans ce domaine. En matière d'offre, comme d'orientation de l'activité interne des établissements, c'est la collaboration qui est fortement encouragée par la création de divers dispositifs de concertation (réunion des directeurs, réseaux de spécialistes, conseils d'éducation). Toutefois, l'impact de ces dispositifs sur une coopération réelle entre établissements est limité par l'absence de suivi ultérieur des initiatives des directeurs ou d'autres membres du personnel.

L'intervention des autorités éducatives est beaucoup plus importante en France. Elle s'avère néanmoins relativement peu efficace pour limiter l'influence des dynamiques de marché dans les grandes agglomérations urbaines en raison du mélange d'autoritarisme et de laxisme, qui y caractérise l'action de l'administration, une logique remplaçant l'autre suivant les périodes et les domaines d'action, et de la place qui est ainsi laissée à l'initiative des acteurs les plus stratèges. En ce qui concerne l'inscription des élèves dans l'enseignement public, les autorités éducatives locales ont fait preuve d'une très grande tolérance à l'égard des dérogations jusqu'au milieu ou la fin des années 1990 et sont devenues beaucoup plus strictes depuis en région parisienne. Par ailleurs, si les demandes des familles sont fortement contrôlées actuellement (moins à Lille qu'à Paris cependant), les politiques d'établissement le sont moins. Plus un établissement obtient des dérogations une année, plus il pourra accepter l'année suivante car sa dotation horaire globale pour chaque année est calculée en fonction de l'effectif de l'année précédente, que cet effectif ait été obtenu par voie normale ou grâce à une proportion importante de dérogations. Et de ce point de vue, le fonctionnement des instances inter-établissements comme les commissions de dérogation qui se réunissent une fois par an et procèdent de façon encore très bureaucratique ont un effet très limité. En outre, si les inscriptions dans le secteur public font l'objet d'un suivi attentif, tel n'est le pas le cas des inscriptions dans le privé, y compris

dans le privé sous contrat, qui ne font l'objet d'aucun contrôle, ni même d'aucune analyse par les autorités dans les deux contextes étudiés. Aucune collaboration n'est non plus encouragée entre les établissements des deux secteurs.

Dans le domaine de l'offre de formation, on observe parallèlement que les autorités éducatives tendent de plus en plus à entériner ou à tolérer des initiatives prises souvent par la base de façon autonome, voire, comme nous l'avons noté plus haut, extralégale. Certes, les établissements sont actuellement encouragés à collaborer davantage au sein des districts et des bassins pour limiter la concurrence en matière d'offre, mais cette collaboration a un effet régulateur limité pour au moins deux raisons. D'une part, elle est souvent mise à mal par les "arrangements" individuels de certains principaux de collège avec leurs supérieurs hiérarchiques. D'autre part, dans certaines zones, par exemple dans certaines communes de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne en région parisienne, cette régulation de contrôle se heurte à des formes de régulation interdépendantes autonomes mises en œuvre par les établissements eux-mêmes, parfois avec l'aide des collectivités territoriales. En fait, en mettant en œuvre une régulation bureaucratique lacunaire et réactive dans le domaine de la demande et de l'offre de formation, qui ne s'accompagne que de timides tentatives pour responsabiliser les établissements et les inciter à coopérer, les autorités éducatives locales encouragent, indirectement, non pas la mise en œuvre d'un modèle homogène de fonctionnement, mais une diversification de l'offre et une segmentation du public fortement hiérarchisées entre les établissements.

L'intervention de type bureaucratique des autorités éducatives locales semble bien plus efficace dans la production d'un fonctionnement relativement homogène entre établissements à Lisbonne, mais s'il en est ainsi c'est, comme nous l'avons noté plus haut, parce les logiques de marché sont relativement peu présentes dans le contexte local étudié. Les établissements se soumettent donc aux règles en matière d'inscription des élèves ou de répartition de l'offre de formation tout en négociant dans les réunions de réseau, qui servent aussi à promouvoir l'adhésion à un modèle unique, la possibilité d'attirer certains élèves ou de se débarrasser d'autres et l'obtention de certaines options.

Mais c'est à Londres que les autorités éducatives locales orientent le plus le fonctionnement des établissements dans un double sens. Tout d'abord, dans celui d'une homogénéisation du fonctionnement grâce à des évaluations régulières en fonction de critères définissant de façon stricte les caractéristiques du "bon" établissement et à des collaborations contraintes entre établissements visant à assurer une diffusion plus en douceur de ce modèle. Puis dans celui d'une certaine spécialisation en incitant les établissements à investir des créneaux particuliers et à opérer des ajustements mutuels.

4. Logiques d'action, position et attractivité des établissements

En conclusion de cette partie, il est utile de chercher à synthétiser les liens entre les logiques d'action et la position et l'attractivité des établissements. Ces liens existent, mais ne sont pas automatiques, et ce pour au moins trois raisons. D'une part comme nous avons souligné, la position et l'attractivité des établissements ne sont pas les seuls facteurs scolaires qui interviennent dans l'orientation des logiques d'action. Il faut compter à l'externe avec les normes et les incitations des administrations nationales et locales, et à l'interne avec les caractéristiques des élèves et des

professionnels de l'éducation, de même qu'avec les éthiques de travail de ces derniers. D'autre part, les établissements ont une marge d'autonomie dans l'interprétation de leur position et de leur attractivité et des moyens les plus appropriés pour les modifier, si cela apparaît nécessaire, qui renvoie aux caractéristiques des chefs d'établissement, mais aussi au degré d'accord entre les chefs d'établissement, les enseignants et les parents. Enfin, les logiques scolaires ne peuvent être appréciées sans tenir compte, simultanément, des logiques urbaines concernant la répartition et la mobilité des populations.

4.1. Les “ rentiers ” de l'excellence et les “ entrepreneurs ” de nouveaux marchés

Le fait de se trouver en haut ou en bas de l'échelle en matière de résultats et d'attractivité exerce une influence importante sur les logiques d'action des établissements. Toutefois, tous les établissements dotés d'un public favorisé et estimés “ attractifs ” n'ont pas les mêmes logiques d'action. Celles-ci dépendent en grande partie de l'état de la concurrence à un moment donné, mais aussi de la façon dont la position et l'attractivité sont perçues comme problématiques ou non par les différents acteurs, des moyens qu'ils estiment souhaitables et réalistes pour les améliorer et de l'accord qui existe ou non à leur sujet. Les établissements qui occupent le haut du pavé et ce depuis de nombreuses années sont naturellement ceux qui se soucient le moins de la concurrence. En France, par exemple, les établissements les plus réputés se caractérisent par une implantation dans des zones où résident depuis de nombreuses années, parfois depuis deux siècles, des familles de la bourgeoisie ou des classes supérieures. Ces établissements, en France comme en Belgique, ont peu tendance à changer leur offre qui demeure très classique avec par exemple le maintien des langues anciennes. Ils se caractérisent aussi par un niveau élevé d'exigence dans les matières les plus valorisées comme le Français et les mathématiques, et, notamment lorsqu'ils sont privés, par une discipline stricte.

Toutefois, aucune position n'étant jamais définitivement assurée, ces établissements doivent tenir compte des démarches de leurs concurrents et des évolutions des attentes parentales. Une forme de concurrence se fait en effet jour par l'action d'établissements “ entrepreneurs ” qui proposent d'autres formes d'excellence autour des sections internationales, des options européennes ou des classes bilingues en France, ou de l'allemand ou de l'histoire en Belgique. En effet, si la bourgeoisie et une fraction importante des classes supérieures et moyennes privilégie encore massivement le premier type d'offre, d'autres fractions des classes supérieures et moyennes, plus “ mondialistes ” ou “ modernistes ” peuvent préférer la seconde. Ce mouvement est favorisé par le déplacement de ces catégories, soit vers de nouvelles zones périurbaines autrefois dépourvues de collèges, soit vers des quartiers de centre-ville désertés par les classes populaires dont les établissements se voient contraints de transformer leur offre. Par ailleurs, tous les élèves des milieux favorisés ne sont pas aptes ou motivés par les options classiques, ce qui laisse la place à une diversification de l'offre et de l'exigence à la fois chez les “ rentiers ” et chez les “ entrepreneurs ”

L'opposition entre “ rentiers ” et “ entrepreneurs ” parmi les établissements plus favorisés est moins prégnante à Londres et à Budapest, tous les établissements étant placés dans le rôle d' “ entrepreneurs ” par le contexte local. A Londres, il n'existe pas d'établissement “ rentier ” dans le borough étudié et, probablement, relativement peu ailleurs par le jeu conjugué de plusieurs facteurs.

Le premier est la mobilité des classes moyennes et supérieures et le processus de “gentrification” d’un certain nombre de quartiers qui contribuent au déclassement de certains établissements favorisés abandonnés par ces parents et à une pression plus forte sur des établissements autrefois “moyens” et actuellement investis par ces catégories. Le second est l’importance de la “spécialisation” pour obtenir des ressources et se conformer au modèle de la diversification promu par les autorités centrales et locales. Il en va de même, à un degré supérieur, dans la zone étudiée à Budapest où aucun établissement ne peut apparaître définitivement comme “rentier” face à la diminution drastique du nombre d’élèves et au “stock” réduit d’élèves des classes moyennes. Cette situation met tous les établissements en concurrence les uns avec les autres pour avoir des élèves et certains pour accaparer l’élite.

Mais les situations de faible ou forte concurrence locales n’orientent pas toujours directement les logiques d’action car elles sont aussi modulées par la perception et l’action des acteurs. Certains établissements demeurent dans une logique de “rentiers”, même si leur position et leur attractivité commencent à s’effriter. Il peut alors s’agir d’établissements qui ne perçoivent pas ces changements ou qui les attribuent à des causes qu’ils ne peuvent pas maîtriser. Mais il peut s’agir également d’établissements où le manque de relais et de dynamisme du chef d’établissement ou l’existence de conflits trop forts avec le personnel de l’établissement, comme c’est le cas au moins dans un des collèges étudiés dans le département du Val-de-Marne en région parisienne, empêche l’émergence d’une stratégie d’action. D’autres établissements, au contraire, sont parfois “entrepreneurs” au-delà de ce qui exige leur situation actuelle, comme le collège Renoir à Lille, le collège Saint-Exupéry dans le département du Val-de-Marne ou le collège Stoke Newington à Hackney en raison du dynamisme de leurs chefs d’établissements qui dépasse les attentes des autorités locales et peut même, en France, opérer dans un cadre extralégal au moins pendant un certain temps. Ces chefs d’établissement ont su généralement mobiliser des relais extérieurs publics ou privés et créer des alliances internes avec des enseignants ou des parents. Enfin, certains établissements peuvent refuser pour des raisons éthiques de devenir “entrepreneurs” pour éviter de sacrifier le soutien aux élèves en difficulté à la recherche d’une diversification par le haut de leur public.

4.2. Modifier son image ou s’ajuster aux caractéristiques du public accueilli

Plus on descend dans la hiérarchie de positionnement et d’attractivité, plus les établissements ressentent négativement leur situation de dépendance vis-à-vis des autres établissements. Ceci n’implique cependant pas qu’ils agissent tous, et tous de la même façon, pour contrer cette situation. Les établissements hétérogènes, surtout ceux dont l’image s’est dégradée ou se dégrade, sont les plus portés à agir à la fois parce qu’ils croient davantage à leur capacité d’action et parce qu’ils disposent de davantage de ressources pour agir. L’émergence d’un consensus relativement large pour modifier l’image est également plus probable dans ces établissements que dans des établissements “ghetto” caractérisés par un fort turn-over des personnels et un manque d’implication des parents. Ces établissements vont alors lutter contre le déclassement par certaines formes d’offre moins prestigieuses que celle des établissements “rentiers” ou “entrepreneurs” comme les options “sports-études” en France ou des options “sciences sociales”, “art d’expression” ou “infographie”

en Belgique. Ils peuvent aussi avoir recours à d'autres stratégies comme la sélection de leur public, quand cela s'avère possible, au moins sur une base comportementale, une ségrégation importante entre les classes en fonction du niveau et du comportement des élèves et des méthodes disciplinaires strictes visant notamment à isoler ou à exclure les élèves les plus "problématiques" pour le fonctionnement et l'image de l'établissement.

Ces stratégies, plus défensives qu'offensives, semblent avoir un impact limité. Dans la majorité de cas, elles ne suffisent pas à changer la donne résidentielle qui détermine fortement le public des établissements, y compris dans les pays où existe le libre choix de l'école car les parents, au niveau de l'enseignement moyen, privilégient encore en partie la proximité. Elles ne s'avèrent pas non plus suffisamment puissantes pour contrer les stratégies des établissements "entrepreneurs" et encore moins pour remettre en cause la suprématie des établissements "rentiers". En fait, quand elles réussissent à préserver une certaine mixité c'est souvent, comme dans un des collèges de centre-ville de Montreuil en région parisienne ou dans deux ou trois collèges de Hackney, parce qu'elles profitent d'un renforcement du poids des parents des classes moyennes à l'intérieur de l'établissement lié à des dynamiques résidentielles et notamment au processus de "gentrification" de certains quartiers populaires dans les grandes agglomérations. Ces catégories peuvent en effet accepter la cohabitation des classes populaires mais à certaines conditions, pour une durée limitée, et avec de plus en plus de réticence en raison du durcissement de la compétition mais aussi des peurs en matière d'insécurité et de violence.

Plus on va vers des établissements populaires, plus la logique dominante semble être celle de s'adapter au public accueilli, mais cette logique peut se décliner sous un mode stratégique ou sous le mode de la résignation. La plupart des établissements populaires, tout en reconnaissant leur forte situation de dépendance à l'égard des autres établissements et aussi à l'égard des logiques de répartition des populations dans l'espace, s'estiment incapables de lutter contre cet état de fait. Ces établissements, qui existent dans tous les contextes étudiés, sauf peut-être à Lisbonne, développent une offre, peu appréciée par les établissements et les familles le plus favorisés mais qui leur permet d'obtenir des ressources matérielles non négligeables de la part des autorités centrales et locales et aussi des gratifications symboliques au travers du sentiment de remplir une "mission" sociale à l'égard des plus défavorisés. Toutefois, dans certains de ces établissements, à Budapest, comme dans la région lilloise ou parisienne, la multiplication des dispositifs ne semble faire en fait qu'aggraver les conditions de scolarisation de ces enfants et renforcer les effets de la ségrégation urbaine et scolaire. Dans d'autres, cependant, à Lille comme à Londres, on observe un vrai travail en direction de ces élèves, même si son impact ne peut être que réduit dans de tels contextes d'action.

Face à l'ampleur des difficultés d'apprentissage des élèves, une partie de ces établissements tend par ailleurs à renoncer en grande partie à faire progresser les élèves et à se spécialiser plutôt dans une fonction éducative et citoyenne. Pour cela, certains établissements de Charleroi, de Lille et de la région parisienne ou de Hackney prennent appui sur une action procédurale par la multiplication des dispositifs d'écoute, de concertation et d'autocontrôle et d'autres, plus nombreux à Charleroi et à Kőbánya, sur la prise en charge thérapeutique des élèves par divers spécialistes. Mais certains établissements n'ont même pas la capacité de se mobiliser autour d'un projet sur l'éducation des élèves car le cumul des difficultés conduit à la démobilisation et à la fuite des personnels, à une faible implication des familles et, parfois, à la poursuite des objectifs illusoires avec des moyens inadaptes

par le chef d'établissement. Dans ces établissements " anoniques ", l'objectif principal, si tant est qu'il y en ait, devient celui de maintenir la paix à l'intérieur de l'établissement, le plus souvent par des moyens répressifs en l'absence d'accord sur les normes et des méthodes plus douces, et celui de protéger les adultes des agressions de la part des élèves et des familles.

Conclusion

Cette analyse comparative de six espaces locaux inscrits dans cinq contextes nationaux différents tend à conforter nos hypothèses de départ. Elle confirme en effet combien la réalité quotidienne des établissements est influencée non seulement par des processus internes à chaque organisation scolaire et par des normes définies par le pouvoir central, mais aussi par des processus sociaux qui se structurent au niveau intermédiaire des espaces locaux ou plus exactement des grappes d'interdépendance.

Ces grappes d'établissements interdépendants, c'est-à-dire d'établissements s'influençant mutuellement, sont définies par le double jeu des acteurs locaux et des autorités centrales. Ces dernières sont déterminantes en ce sens que les modes de régulation qu'elles instituent dans les divers domaines de l'activité d'enseignement donnent des marges de liberté plus ou moins grande aux familles qui fréquentent les écoles, aux établissements scolaires, ou encore à des collectifs locaux d'établissements scolaires coordonnés par une autorité locale ou contraints à se concerter. L'attribution de telles marges est au fondement du phénomène d'interdépendance, car elle est à la source des comportements de concurrence et de coopération, comportements soumis au phénomène d'interdépendance puisque partiellement déterminés par l'action des acteurs concurrents ou des partenaires.

Les modes de régulation mis en place par les autorités centrales des divers pays étudiés ont en commun d'attribuer aux acteurs locaux ou à certains d'entre eux des marges de liberté significatives. Les modalités d'attribution de ces marges de liberté, de même que les objets sur lesquels elles portent, varient certes d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre, mais il apparaît que, partout, elles sont d'importance suffisante, de nature à générer des interdépendances locales entre établissements. Même dans les cas où, comme en France, les établissements du secteur public sont contraints par des règles assez strictes limitant leur autonomie, existent des facteurs déclencheurs de l'interdépendance, au premier rang desquels la coexistence avec un secteur privé beaucoup plus autonome, par rapport auquel le secteur public entretient des relations de concurrence, de nature à développer, par ricochet, les interdépendances au sein même du secteur public.

Force est de constater que, partout, les interdépendances entre établissements sont davantage liées à des situations de concurrence qu'à des situations de collaboration contrainte ou spontanée. Autrement dit, l'influence d'un établissement sur un autre prend davantage les traits de la compétition au travers de l'imitation ou de la différenciation que de la coopération explicite à un projet commun. Elle prend aussi davantage les traits de l'ajustement mutuel sans interaction que de la négociation explicite, et ce en dépit de l'existence voire du développement, dans certains pays, de lieux de rencontre entre chefs d'établissements d'un même espace local.

L'enjeu central des relations de concurrence est la répartition des élèves. Pour les écoles, le nombre et les caractéristiques sociales ou académiques des élèves sont des éléments capitaux. Nombre d'action des divers acteurs qui composent un établissement, et singulièrement nombre de pratiques des chefs d'établissement, s'expliquent par la volonté d'agir tant que faire se peut sur ces éléments ou

par l'obligation de tenir compte de ce qu'ils sont. Ces éléments sont également les signaux majeurs de la position relative qu'occupe chaque établissement dans l'espace local.

Partout, ces positions apparaissent clairement hiérarchisées. Les publics des écoles se différencient nettement, tant sur le plan social qu'académique, et ce de manière souvent corrélée. Cette hiérarchie introduit des variations dans le degré de dépendance des établissements par rapport à leur environnement local. Si ceux qui occupent le haut de la hiérarchie ne sont pas totalement autonomes, puisque le maintien de leur position n'est pas automatique et que certains succès peuvent porter en germe un risque de dépréciation, il n'en reste pas moins que les établissements du bas de la hiérarchie subissent plus fortement les contraintes de leur environnement. Tant et si bien qu'ils versent souvent dans l'acceptation soumise de leur position dépréciée et éprouvent des difficultés à développer d'autres logiques d'action que celle d'une adaptation aux caractéristiques de leur public.

Pendant, les logiques d'action des établissements ne peuvent être directement déduites des positions. Ces logiques dépendent également d'autres facteurs. Il s'agit d'abord de facteurs externes. On doit citer en premier lieu l'orientation des politiques nationales et locales, la marge d'interprétation qu'elles laissent explicitement ou implicitement aux établissements et les moyens qu'elles mettent à disposition de ces derniers. Mais on peut citer aussi les caractéristiques de l'environnement institutionnel, et notamment la façon dont les établissements d'un niveau donné doivent tenir compte des logiques d'action des établissements de niveau inférieur ou supérieur. Enfin, les caractéristiques de l'environnement local, notamment dans les zones les plus défavorisées, peuvent influencer fortement sur l'image de l'établissement et sur leur fonctionnement interne.

Des facteurs internes modulent aussi l'influence des positions sur les logiques d'action des établissements. Ainsi, la cohérence de ces logiques est rarement parfaite en raison de l'autonomie relative des différents domaines d'action des établissements comme le recrutement, l'organisation des classes, les pratiques pédagogiques ou la discipline. Cette autonomie résulte en outre du fait que les différents acteurs scolaires — le chef d'établissement, les enseignants, le personnel non enseignant, les parents — exercent une influence inégale dans ces différents domaines. Ces acteurs sont en outre porteurs de visions différentes des finalités de l'action au sein des établissements et des moyens de les atteindre, ce qui renvoie à une autre dimension qui conditionne le lien entre les positions et les logiques d'action, à savoir le degré de consensus dont elles font l'objet au sein des communautés éducatives de chaque établissement.

Si la hiérarchisation des positions renvoie à l'existence d'inégalités entre établissements scolaires, elle renvoie aussi aux inégalités entre élèves, réalité indéniable dans tous les pays étudiés. Or, l'impact des modes de régulation — et des interdépendances qu'ils génèrent — sur les inégalités entre élèves est relativement peu problématisé dans les espaces locaux étudiés. La relative faiblesse des liens analytiques que font les divers acteurs entre ces deux phénomènes tient à la convergence de plusieurs processus. Parmi eux, le gommage des différences entre écoles, lié à la méconnaissance qu'ont les écoles du haut de la hiérarchie des univers scolaires différents des leurs, ignorance relative qui les amène par exemple à se plaindre de l'hétérogénéisation croissante de leurs publics alors qu'elles n'enregistrent que les effets d'une évolution générale des comportements des jeunes et non une modification du profil socio-économique de leurs élèves.

La naturalisation des phénomènes est un autre processus conduisant les acteurs à ne pas voir le rôle joué par les interdépendances dans la production des inégalités. Ainsi, un certain nombre de pratiques des établissements du haut de la hiérarchie apparaissent-elles relever du normal voire du contraint alors qu'il s'agit réellement de choix de l'établissement qui ne peuvent être praticables que parce que d'autres établissements acceptent d'en supporter les conséquences. Un dernier processus est à l'œuvre : celui de la déresponsabilisation. Les diverses écoles sont en effet partiellement déresponsabilisées des résultats qu'elles obtiennent. D'une part, elles peuvent imputer une large part de la responsabilité aux familles, puisque celles-ci peuvent être rendues responsables, en sus de leurs options éducatives, des « mauvais choix » d'écoles qu'elles effectuent ou de leur obstination à vouloir scolariser leurs enfants dans des sections ou des écoles où ils sont voués à l'échec. D'autre part, elles peuvent invoquer le savoir-faire et les moyens complémentaires (du fait des discriminations positives) des écoles spécialisées dans le « traitement » des élèves s'écartant des normes scolaires véhiculées par les écoles du haut de la hiérarchie.