

Les pratiques internes des établissements, reflets de leur position dans la hiérarchie scolaire

Magali Joseph

Introduction

Selon les recherches effectuées au Cerisis, les écoles sont interdépendantes au niveau des « ressources » et cette interdépendance est au fondement de la production des « positions » des établissements dans le quasi-marché scolaire. Dès lors, peut-on observer un lien entre d'une part, les positions des établissements, constituées par les mécanismes de répartition des ressources, et d'autre part, les pratiques et actions des établissements ou plutôt ce qu'on a appelé les « logiques d'action » des établissements? Et si oui, comment ce lien se structure-t-il? Comment peut-on le décrire?

On peut en effet montrer, à partir de l'exemple d'un espace local inclu dans le bassin scolaire de Charleroi, que la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent, dans une certaine mesure, les pratiques et actions que les directions développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie.

Dans ce contexte d'interdépendance essentiellement structurée à partir des processus de répartition des élèves, les positions des établissements sont hiérarchisées. Après une description de cette hiérarchie, il s'agit de montrer que les logiques d'action des chefs d'établissements, même lorsqu'elles portent sur le fonctionnement interne de l'établissement (organisation du premier degré, manière dont l'école gère la déviance, manière dont les écoles évaluent les élèves) sont fortement influencées par la position relative occupée par l'établissement. De ce fait, il y a généralement reproduction des hiérarchies, ségrégation et inégalités.

Après un bref aperçu du contexte local étudié, nous tenterons tout d'abord d'identifier les positions « objectives » d'établissements pour, ensuite, caractériser les logiques d'action des établissements. Et enfin, il s'agira d'appréhender la question de la relation entre ces positions et ces logiques d'action.

Quelques mots sur le terrain de recherche

Pour circonscrire un espace local cohérent au sein de cette agglomération, nous nous sommes référés aux aires de recrutement des écoles et des centres scolaires qu'elles constituent. Comme point de départ, nous avons choisi Châtelet et Châtelineau, deux localités voisines appartenant à la deuxième couronne périphérique de l'agglomération. A ces localités, nous avons adjoint celle de Farciennes, proche des deux premières et appartenant elle aussi à la deuxième couronne. Nous avons ensuite analysé quels étaient les centres scolaires attirant une proportion significative de jeunes résidant dans ces trois localités, et dès lors susceptibles

d'appartenir au même espace d'interdépendance. Nous avons ainsi intégré à notre terrain d'observation le pôle central de l'agglomération (Charleroi) et les deux localités de la première couronne périphérique (Gilly et Montignies-sur-Sambre) situées entre le pôle central et les trois localités de départ.

L'espace local ainsi défini s'inscrit dans le quadrant Est de l'agglomération. Il comprend Châtelet, Châtelineau, Farciennes, Charleroi centre, Gilly et Montignies-sur-Sambre. Le choix d'un tel espace se justifie pour deux raisons. Tout d'abord parce que les données concernant les lieux de résidence des élèves de ces écoles indiquent une superposition partielle des aires de recrutement, ce qui laisse supposer l'existence de phénomènes d'interdépendance entre ces écoles. Ensuite parce que cet espace local englobe une grande diversité d'écoles, représentatives de la réalité scolaire du bassin de Charleroi. Il abrite l'éventail des possibles tant sur le plan de l'offre d'enseignement et du type de réseau que sur le plan socio-économique, ce qui permet d'étudier la problématique des ségrégations et des inégalités, centrale dans cette recherche. Toutes les écoles présentes dans cet espace ont été intégrées dans notre échantillon. L'espace compte 23 écoles secondaires. Six d'entre elles sont situées dans la deuxième couronne, quatre dans la première et treize dans le centre.

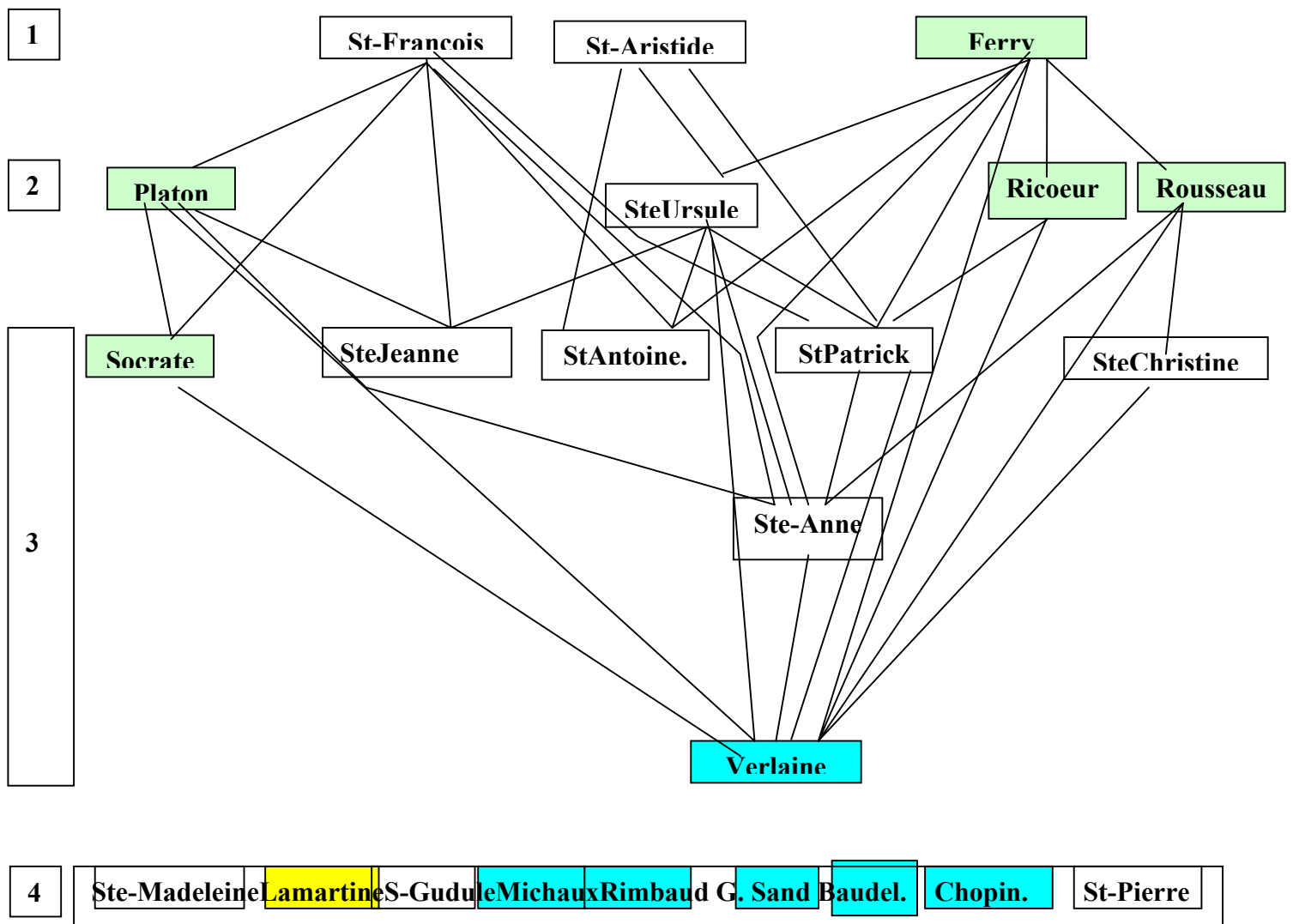
1. Les positions des établissements

Les établissements interdépendants de l'espace local peuvent être positionnés les uns par rapport aux autres en fonction de multiples critères, par exemple en fonction de leurs caractéristiques institutionnelles (réseau d'appartenance,...) ou du créneau d'offre qu'ils occupent (sections de tel secteur professionnel, section féminines,...). Ces critères de classement ne sont cependant pas les plus structurants de la réalité des interdépendances vécues par les établissements d'un même espace local. Les classements les plus opérants sont d'ordre hiérarchique. Le classement hiérarchisé renvoie au concept de réputation. Celle-ci peut en effet être lue comme une hiérarchie instituée. « Bien que non fondée sur des critères scientifiques, cette hiérarchie est reconnue comme évidente par presque tous les individus, au point qu'ils sont obligés de tenir compte de ce classement même si leurs préférences s'en écartent »¹.

Pour rendre compte de la réputation, un des éléments fondateurs de la hiérarchie, nous sommes partis du constat qu'en Belgique francophone, cette réputation était davantage fondée sur les caractéristiques des publics fréquentant une école que sur une mesure de la « qualité » de l'enseignement, notamment parce que les premières sont plus « immédiatement perceptibles » que les secondes et paraissent, aux yeux des familles, souvent refléter les secondes. Nous avons donc supposé que les caractéristiques les plus pertinentes étaient d'ordre académique et social. Nous avons donc tenté dans un premier temps, de construire une typologie des positions sur base des critères académique et social. Nous nous sommes ensuite fondé sur les flux d'élèves changeant d'école et plus particulièrement des flux asymétriques, partant du présupposé qu'une école recevant d'une autre plus d'élèves qu'elle ne lui en donne est, en partie au moins, située à un niveau hiérarchique inférieur. C'est cette dernière typologie, fondée sur l'analyse des flux, que nous avons choisi pour définir les positions sachant que les deux typologies concernant les indicateurs académique et social et cette typologie sur base des flux convergent à peu de choses prêt.

¹ Delvaux (2002), *La difficile revalorisation de l'enseignement qualifiant*, Louvain, n°127, avril 2002, pp. 15-18.

Pour rendre compte de cette hiérarchie scolaire, nous avons observé les flux d'élèves entre les 23 écoles étudiées, c'est-à-dire le nombre d'élèves passant d'une école à l'autre entre deux années scolaires et cela, à trois reprises, de 97 à 98, de 98 à 99 et de 99 à 2000 afin d'éviter les phénomènes purement conjoncturels. La combinaison de ces écoles deux à deux permet de former 253 couples d'écoles entre lesquelles peuvent exister des flux d'élèves dans les deux sens. Ce sont les flux asymétriques qui révèlent les relations hiérarchiques entre les établissements. La relation entre ces écoles est asymétrique lorsque les flux dans un sens sont significativement supérieurs aux flux de l'autre sens. En effet, nous avons considéré que lorsque les flux entre une école A et une école B vont majoritairement dans le sens de A vers B, l'école A occupe une position supérieure par rapport à l'école B. L'analyse des flux entre chaque couple d'écoles - en retenant uniquement les couples d'écoles significativement asymétriques - nous a permis d'établir un classement hiérarchique de ces 23 écoles en quatre niveaux, depuis celles ne recevant d'aucune école plus d'élèves qu'elles n'en donnent, jusqu'à celles qui sont dans la situation inverse, comme on peut le constater sur le schéma ci-dessous².



² Les noms des écoles ont bien entendu été anonymisés.

Dans le niveau supérieur se trouvent des écoles centrées sur l'enseignement général. Celles-ci voient plus d'élèves qui les quittent pour aller dans les écoles des niveaux 2, 3 et 4 que d'élèves qui viennent des niveaux 2,3 et 4 pour y entrer. Le niveau inférieur est quant à lui composé d'écoles dispensant prioritairement un enseignement de qualification et reçoit majoritairement des élèves qui proviennent des écoles des niveaux supérieurs. Entre les deux se trouvent principalement des écoles ayant une offre mixte³.

On peut voir aussi que ces établissements sont reliés par des traits qui représentent les flux asymétriques. Ceci dit, les flux significatifs vers les écoles du niveau 4 n'ont pas été représentés et cela pour la lisibilité du schéma.

Les couleurs sur le schéma symbolisent le réseau d'appartenance (blanc : libre catholique ; vert clair : Communauté française ; bleu : officiel subventionné ; jaune : libre non confessionnel. Ce graphique montre clairement qu'il existe bien des flux entre réseaux.

2. Les logiques d'action des établissements

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 directions et confrontée aux données « objectives » propres à ces établissements. Il est important de signaler que les logiques d'action que nous avons construites sont idéales-typiques et qu'elles ne reflètent donc pas de manière descriptive la complexité et la diversité du fonctionnement des écoles. Par ailleurs, cette notion de « logique d'action » ne suppose pas que les acteurs soient totalement conscients des conséquences de leurs actions, ni qu'ils agissent sur base d'un calcul « coût-bénéfice ». Ils peuvent, par exemple, agir selon des principes éthiques ou pédagogiques, selon des routines ou encore en fonction de contraintes organisationnelles ou normatives.

Pour construire ces logiques d'action, nous n'avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les directions. Il s'agit donc plus de logiques d'action des directions que des logiques d'action d'établissement. Dans la mesure où nous ne pouvons observer dans son entièreté le fonctionnement et les logiques d'action des établissements à tout point de vue, nous avons structuré les entretiens autour de 5 thèmes liés au fonctionnement d'une école (l'organisation du premier degré, la politique d'inscription, le contrôle social, la structuration de l'offre de formation et la politique évaluative).

2.1. L'organisation du premier degré

Le premier thème, l'organisation du premier degré, renvoie plus particulièrement aux logiques d'action des directions concernant les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté c'est-à-dire l'organisation des années complémentaires communément appelée première et deuxième S et l'organisation de la remédiation. Il renvoie aussi aux logiques d'action concernant les transferts NTPP et la constitution des classes, enjeux pour lesquels les directions ont une certaine marge de manœuvre.

³ Ce classement hiérarchique ne correspond en aucun cas à une hiérarchie des écoles selon la qualité de l'enseignement, ni à une hiérarchie de valeurs. Il s'agit bien d'une hiérarchie objective.

2.1.1. Quatre logiques d'action

Nous avons pu construire quatre logiques d'action concernant l'organisation du premier degré : le maintien du niveau académique, la différenciation des élèves selon leur niveau académique, l'adaptation au niveau académique et le maintien de la paix.

1. Le maintien du niveau académique

La première logique d'action, le maintien du niveau académique, est adoptée par des écoles qui bénéficient de leur réputation pour attirer un public de qualité sur le plan académique et social, un public assez homogène au niveau académique. Ces écoles ne rencontrent donc pas beaucoup d'élèves en difficulté scolaire, proportionnellement aux autres écoles.. De ce fait, leurs années complémentaires sont peu fournies et leur politique de remédiation est peu coûteuse en NTPP.

Concernant la constitution des classes, ces écoles n'ont pas « besoin » de former des classes de niveaux puisqu'elles ont affaire à un public relativement homogène et que les classes de niveaux peuvent être considérées comme efficaces face à une grande hétérogénéité académique des élèves.

Pour ces écoles, tout le monde a le droit d'avoir un enseignement d'excellence, à condition de le mériter et, pour ce faire, de travailler. Ici, ce sont les élèves qui doivent s'adapter au niveau et non l'inverse, de sorte que la responsabilité de l'échec incombe à l'élève dont on soulignera souvent l'absence de motivation au travail. Ceux qui ne sont pas motivés seront pour la plupart réorientés ou mis en échecs lors de l'évaluation certificative.

2. Différenciation des élèves selon leur niveau académique

Tout comme les écoles qui adoptent la première logique d'action, les écoles qui adoptent une logique de différenciation des élèves selon leur niveau académique visent aussi l'excellence académique, mais elles agissent autrement, sans doute du fait de leur public plus hétérogène. Il s'agit en effet pour ces écoles de différencier les « bons » élèves des « moins bons », de « travailler » avec les élèves qui suivent, et ainsi de privilégier le public le plus performant au détriment du public à la traîne.

Ces écoles ne s'investissent donc pas particulièrement dans le soutien des élèves en difficulté au premier degré, transférant d'ailleurs une partie de leur NTPP vers le second et le troisième degrés. En outre, elles n'organisent pas toujours de première S et conseillent aux élèves en difficulté de se diriger vers le professionnel. Il arrive aussi que certaines d'entre elles pratiquent le redoublement pur et simple, en disséminant les élèves en difficulté dans une première commune. Concernant la constitution des classes, ces écoles n'ont en général pas une politique explicite de classes de niveaux, mais elles constituent cela dit, les classes selon les options « latines » et « modernes », pratique informelle qui peut avoir des effets du même type que si elles organisaient des classes de niveau.

3. Adaptation au niveau académique du public

Les écoles qui adoptent une logique d'adaptation au niveau académique du public veillent, quant à elles, à s'adapter au public auquel elles ont affaire, c'est-à-dire un public qui a de grosses lacunes. Elles s'apparentent à des écoles spécialisées dans le soutien des élèves en

difficulté et se définissent d'ailleurs comme des écoles « *familiales* » par opposition aux écoles qu'elles définissent comme étant « *élitistes* ».

En effet, ces écoles ne transfèrent pas de NTPP du premier degré vers les autres. Au contraire, certaines opèrent un transfert dans le sens inverse. On voit aussi ces écoles investir une part importante de leur NTPP dans la remédiation et investir aussi tout particulièrement dans l'organisation des années complémentaires. Et concernant la constitution des classes, ces écoles privilégient majoritairement les classes hétérogènes.

Bref, ces écoles font de leur image potentiellement négative de par le type de public qu'elles reçoivent, une image positive, construite sur leur capacité à accueillir ce type de public. Elles se créent ainsi une niche de recrutement d'élèves qui viendront dans ces écoles parce qu'ils savent que celles-ci seront sans doute moins exigeantes et certainement plus attentives à leurs difficultés.

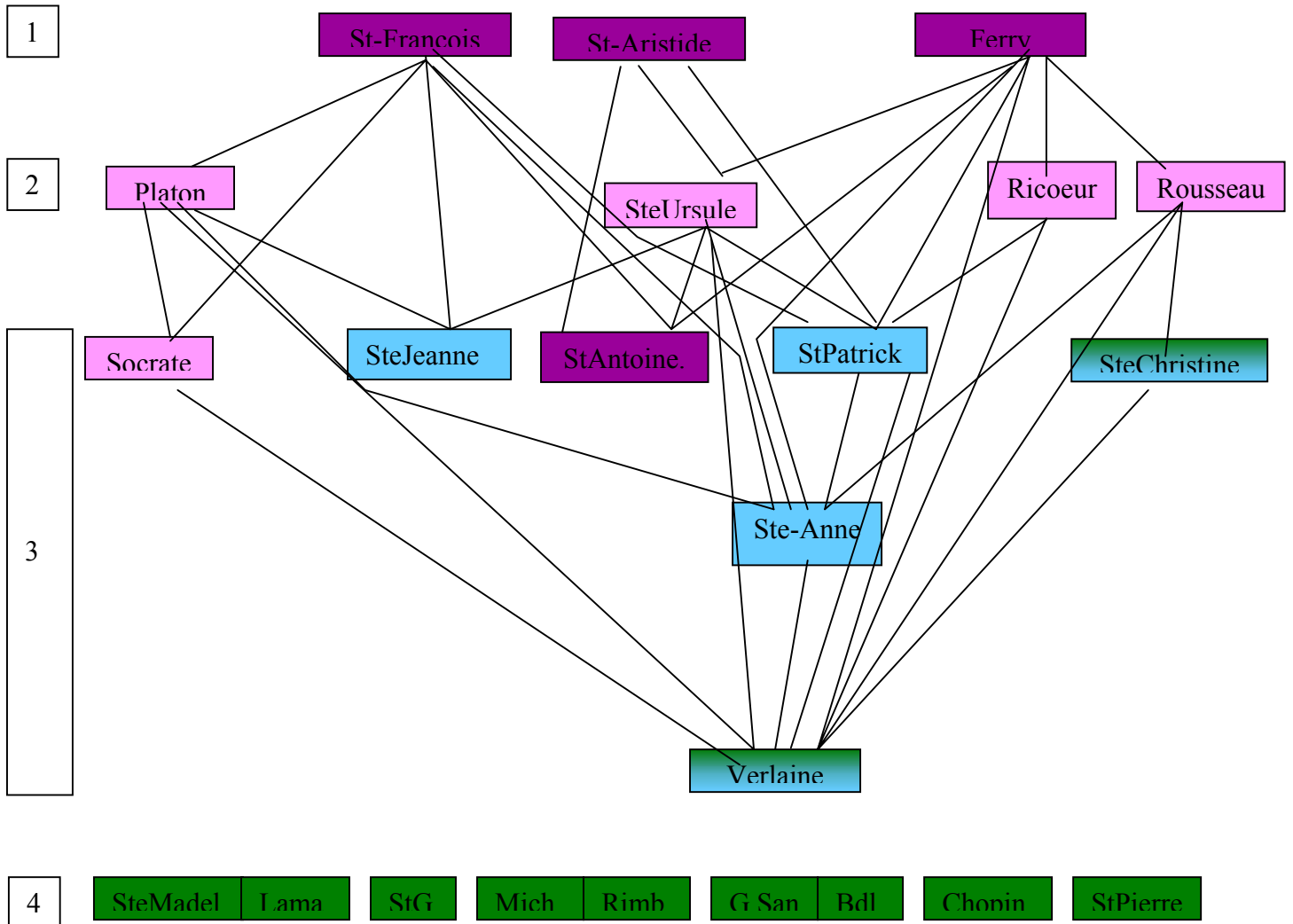
4. Maintien de la paix

Les écoles adoptant la logique du maintien de la paix ont affaire à des élèves « *qu'il faut réconcilier avec l'école* » disent-elles, des élèves « *à problèmes* », des élèves « *dangereux* », qui risquent d'ébranler la paix déjà précaire dans l'école. Pour ces écoles, il s'agit avant tout de préserver le « vécu » des professeurs dans la classe et ainsi de gérer les comportements problématiques des élèves.

Formellement, ces écoles investissent extrêmement peu d'heures NTPP dans les dispositifs « traditionnels » de remédiation ; les années complémentaires ne sont pas toujours organisées ou prennent la forme d'un passage automatique en deuxième professionnelle. Pourtant, cela ne signifie pas que ces écoles n'investissent pas par rapport à ce type de public, mais les dispositifs d'accompagnement renforcé sont inscrits dans la structure organisationnelle dans son ensemble. Par exemple, ces écoles privilégient la constitution de petites classes, plus coûteuses en NTPP, à la remédiation classique avant tout pour des raisons organisationnelles de gestion des comportements problématiques mais aussi pour des raisons pédagogiques. Mises à part quelques exceptions, les chefs d'établissement constituent des classes hétérogènes sur le plan des acquis et surtout sur le plan du comportement afin de « *répartir les éléments perturbateurs* » disent-ils et « *éviter que des bandes extérieures se reconstituent à l'intérieur* ».

2.1.2. Une relation entre positions et logiques d'action ?

Pour rendre compte du lien entre positions et logiques d'action, nous avons repris le schéma établissant les positions des 23 écoles et surligné les écoles en couleurs différentes selon qu'elles adoptent telle ou telle logique d'action.



En mauve, on retrouve les écoles qui optent pour le maintien du niveau académique, en rose, celles qui optent pour la différenciation des élèves selon leur niveau académique. En bleu, ce sont les écoles qui adoptent une logique d'adaptation au niveau académique du public et en vert, celles qui adoptent la logique de maintien de la paix. Les écoles en bleu ET vert sont des écoles à cheval sur deux logiques, puisque le classement de l'établissement dans une des logiques d'action est parfois difficile à trancher. Quand on voit la répartition des couleurs, sur ce schéma, on voit bien qu'une même logique d'action a tendance à correspondre à une même position :

- les écoles du niveau 1 adoptent la même logique d'action ;
- celles du niveau 2 et celles du niveau 4 aussi ;
- quant aux écoles du niveau 3, elles adoptent majoritairement une logique d'adaptation au niveau académique du public.

On observe donc bien une relation entre les positions et les logiques d'action, mais celle-ci n'est pas automatique puisque, si l'on regarde ce schéma, les établissements du niveau 3 adoptent des logiques d'action différentes. En effet, d'autres facteurs peuvent différencier les établissements occupant une même position : la culture d'établissement, le réseau, la personnalité de la direction, ou encore le degré de consensus entre les différents acteurs scolaires.

2.2. La politique d'inscription

Le second thème, la politique d'inscription, pose la question des pratiques de sélection du public lors d'une première inscription dans l'école quelle que soit l'année scolaire d'arrivée et quel que soit le moment au cours de l'année.

2.2.1. Trois logiques d'action

Nous avons pu construire trois logiques d'action : l'auto-sélection du public, la sélection comportementale explicite et la logique d'accueil et de recrutement.

1. L'auto-sélection du public

La première logique d'action consiste, pour les écoles qui la mettent en œuvre, à profiter d'un processus d'auto-sélection du public, processus d'auto-sélection que ces écoles alimentent notamment par des stratégies de légitimation. De par la mécanique de la réputation, ce sont les élèves académiquement performants qui seront attirés par ces écoles ou qui seront orientés par les écoles primaires vers ces écoles. Ceux qui sont moins performants seront orientés ou choisiront une autre école, persuadés qu'ils ne sont pas conformes aux attentes « d'excellence » académique de ces établissements.

2. La sélection comportementale explicite

Les écoles qui adoptent une logique de sélection comportementale explicite sont plus généralement des écoles qui utilisent plus abondamment et plus explicitement les refus d'inscription afin de mettre un filtre, un garde-fou pour des élèves « *potentiellement dangereux ou perturbateurs* ». Alors que, pour la logique précédente, l'enjeu principal était finalement de préserver la réputation de l'école, autrement dit, de maintenir la position de

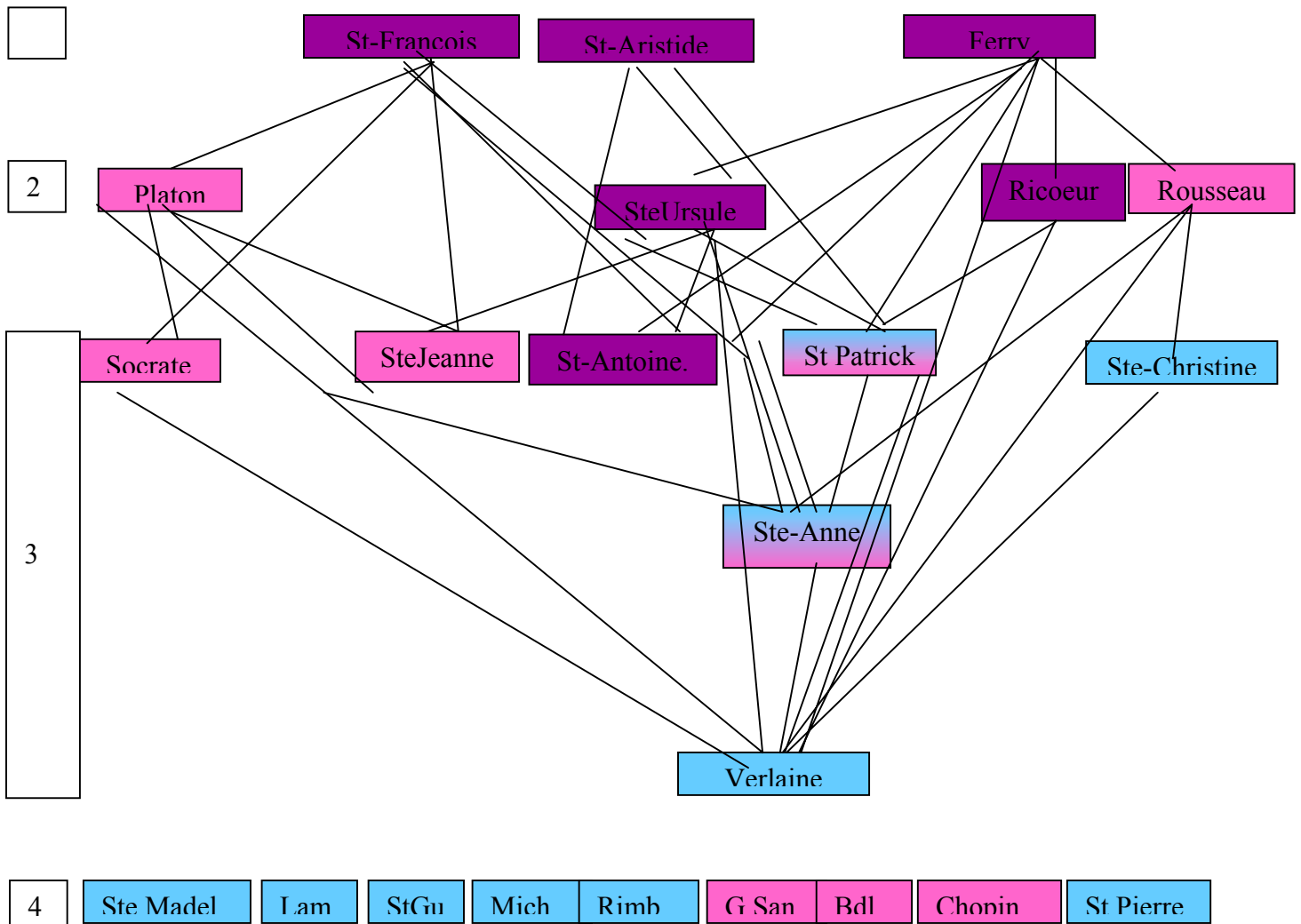
l'école, ici, l'enjeu est plutôt d'ordre organisationnel : il s'agit de préserver un climat non conflictuel, de préserver la paix dans l'école.

3. L'accueil et le recrutement

Les écoles qui adoptent une logique d'accueil et de recrutement sont plutôt des écoles qui privilégient soit le recrutement, parce qu'elles sont plus fragiles à cet égard, soit la valorisation de certains principes éthiques tels que « tous les élèves ont droit à une seconde chance ».

2.2.2. *Une relation entre positions et logiques d'action ?*

Peut-on maintenant observer un lien entre ces 3 logiques d'action et les 4 positions que nous avons préalablement définies ?



Sur ce schéma figurent en mauve les écoles qui présentent une logique d'auto-sélection du public, en rose, celles qui présentent une logique d'accueil et de recrutement et en bleu, celles qui présentent une logique de sélection comportementale explicite.

Ce schéma montre que les écoles du niveau 1 adoptent la même logique d'action, celle de l'auto-sélection, et qu'elles se différencient nettement des écoles du niveau 4 qui, elles, adoptent majoritairement la logique de sélection comportementale explicite. Entre les deux, certaines écoles adoptent une logique d'accueil et de recrutement ou prônent pour l'une ou l'autre logique.

On voit donc que les frontières entre les quatre niveaux restent relativement perméables puisque, si l'on regarde ce schéma, les établissements du niveau 1 et la moitié des établissements du niveau 2 ont la même logique d'action. Il en va de même pour certains établissements du niveau 2 et certaines écoles du niveau 3. Et de même encore pour les écoles du niveau 3 et 4. Ce qui nous pousse à penser que plus on descend dans la hiérarchie, plus on tend vers une logique de sélection comportementale explicite et que, plus on monte, plus les écoles bénéficient d'une auto-sélection.

2.3. Le contrôle social

Le dernier thème, celui du contrôle social, concerne la manière dont les écoles définissent les comportements problématiques des élèves et la manière dont elles les résolvent. A cet égard, nous avons pu dégager quatre logiques d'action : le contrôle bureaucratique des déviations scolaires, le contrôle procédural des déviations scolaires, le contrôle thérapeutique des déviations sociales et le contrôle rétributiviste des déviations sociales.

2.3.1. Quatre logiques d'action

1. Le contrôle bureaucratique des déviations scolaires

Les écoles qui adoptent la première logique d'action, celle du contrôle bureaucratique des déviations scolaires sont des écoles qui, relativement aux autres, sont plus confrontées à des déviations scolaires, c'est-à-dire des déviations par rapport aux normes de l'école (par ex. port d'un piercing, chahut, ou échec scolaire).

En effet, celles-ci rencontrent peu de problèmes de violence, d'agressions ou de délits qui relève du champ judiciaire ou social. Dans ces écoles, les relations entre personnel éducatif et élèves sont plutôt « verticales ». Les attentes sont explicites et sont prescrites dans des règles qui régissent les comportements des élèves. Lorsque l'élève ne se conforme pas au rôle attendu de lui, c'est-à-dire lorsqu'il ne travaille pas bien, lorsqu'il chahute ou lorsque ses résultats sont mauvais, la sanction se déclenche de manière relativement bureaucratique, allant de la simple retenue au refus de réinscription.

2. Le contrôle procédural des déviations scolaires.

Les écoles qui adoptent la logique de contrôle procédural des déviations scolaires sont des écoles qui elles aussi sont plus confrontées à des déviations de type « scolaire », mais à la différence des écoles de la première logique d'action, les relations entre les élèves et le personnel éducatif sont plus horizontales. Ce sont des écoles qui s'appuient plus sur la communication interpersonnelle et qui prônent la négociation des normes avec les élèves.

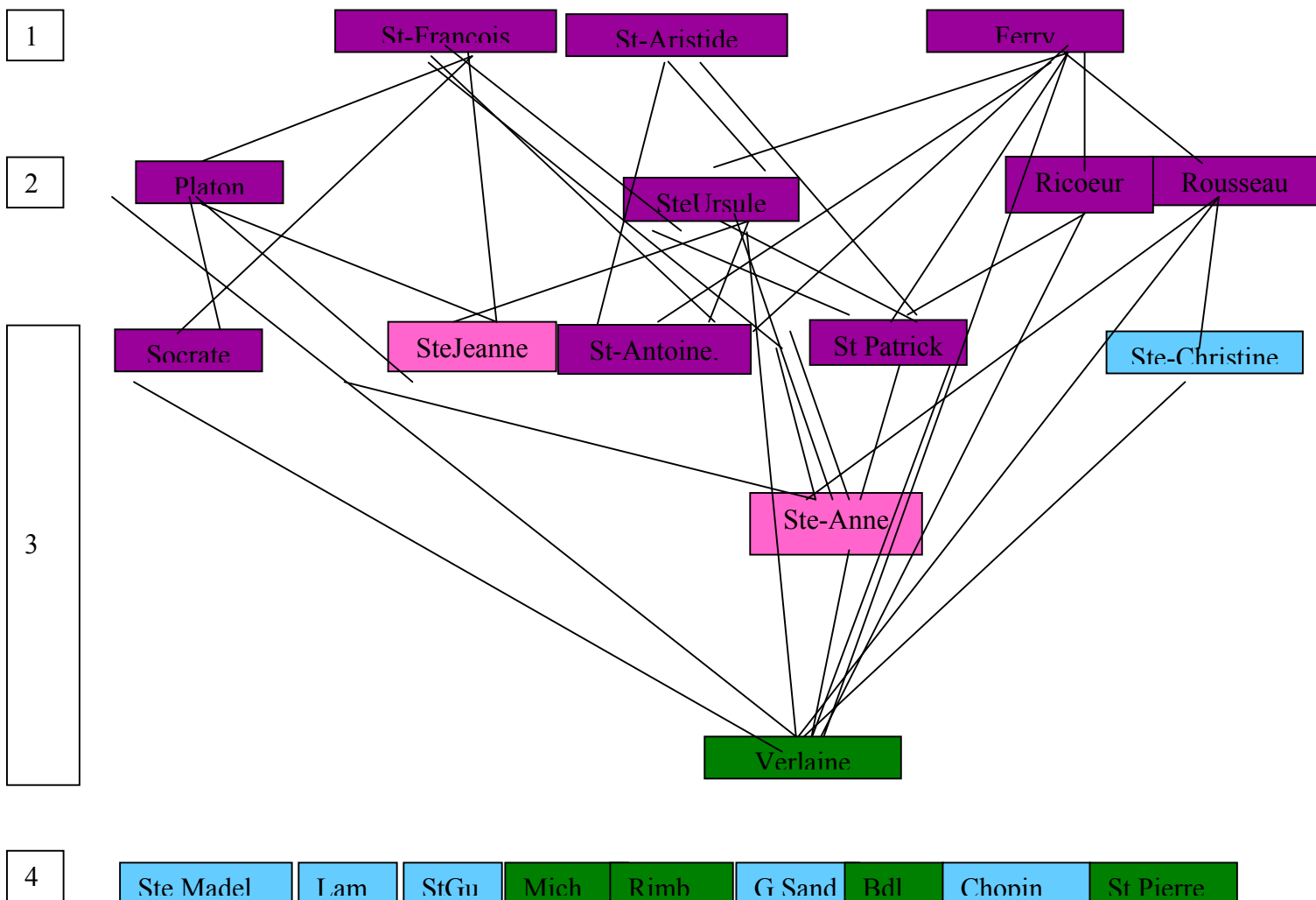
3. Le contrôle thérapeutique des déviations sociales.

Les écoles qui adoptent une logique de contrôle thérapeutique des déviations sociales rencontrent plus souvent des déviations non spécifiques au champ scolaire, des déviations qui relèvent du champ judiciaire ou du champ social, par exemple, de la violence ou des agressions. Pour ces écoles, l'élève dont le comportement est difficile doit être appréhendé dans toute sa complexité. Son histoire, sa souffrance, son contexte familial sont autant de facteurs qui jouent sur son comportement « déviant ». Il s'agit donc de prendre en compte le contexte psycho-affectif de l'élève afin de prévenir, de « soigner » plutôt que de punir.

4. Le contrôle rétributiviste des déviations sociales.

Les écoles qui adoptent une logique de contrôle rétributiviste des déviations sociales sont confrontées elles aussi à des déviations « sociales », mais à l'inverse de la logique thérapeutique, l'élève est appréhendé comme un individu qui a des responsabilités et des devoirs. S'il ne se conforme pas au rôle qui est attendu de lui, il doit être sanctionné de manière proportionnelle à son délit. Ces écoles élaborent en général un règlement d'ordre intérieur fort détaillé et portant majoritairement sur des déviations qui dépassent le champ scolaire. Tout comme dans la première logique, ici les règles sont prescrites préalablement et sont mises en application de manière bureaucratique, laissant peu de place au cas par cas et à la négociation.

2.3.2. *Une relation entre positions et logiques d'action ?*



En mauve, sont représentées les écoles qui adoptent une logique de « contrôle bureaucratique des déviances scolaires ». En rose, les écoles qui adoptent un contrôle procédural des déviances scolaires. En bleu, les écoles qui adoptent une logique de contrôle thérapeutique des déviances sociales et en vert, celles qui adoptent une logique de contrôle rétributiviste des déviances sociales.

Ce schéma montre d'une part, que plus on descend vers le bas de la hiérarchie, plus les déviances sont définies comme étant sociales. On peut constater aussi qu'une grande majorité des écoles tendent vers une logique de contrôle bureaucratique des déviances scolaires même si on a pu observer dans les entretiens que certaines écoles classées dans le contrôle bureaucratique avaient tendance à changer progressivement leur pratique vers un contrôle social procédural. Les écoles du bas, par contre, se partagent entre une logique de contrôle thérapeutique et une logique de contrôle rétributiviste des déviances sociales. Encore une fois, le lien entre position et logique d'action n'est pas automatique mais au vu de ce schéma, on peut supposer raisonnablement que ce lien existe.

En guise de conclusion

Comme nous l'avons déjà dit, il existe bel bien un lien entre la position des établissements dans la hiérarchie scolaire et les logiques d'action de ces établissements mais ce lien n'est pas automatique et purement mécanique. On peut donc dire que les établissements disposent d'une autonomie relative. La culture, l'organisation, l'éthique et les principes pédagogiques ou encore la personnalité de la direction et du personnel éducatif peuvent nuancer ce lien qui est loin d'être un lien de détermination. Quatre hypothèses interprétatives peuvent être mises en exergue quant à la définition de ce lien :

Premièrement, on peut faire l'hypothèse que les logiques d'action des établissements sont partiellement influencées par la position qu'ils occupent dans la hiérarchie scolaire. Autrement dit, c'est en partie parce que l'école « Saint François » se trouve en position 1 et qu'elle attire un public favorisé au niveau académique et social qu'elle adopte certaines pratiques adaptées à ce public, comme l'auto-sélection ou le maintien du niveau académique. Et c'est en partie parce que l'école « Sainte Madeleine » se situe au niveau 4 et qu'elle attire et reçoit un public plus défavorisé sur le plan académique et social qu'elle adopte une logique de maintien de la paix. On peut donc faire l'hypothèse que les pratiques internes des établissements scolaires sont affectées, influencées par la position « relative » qu'ils occupent dans le marché scolaire et donc indirectement par ce que sont ou ce que font les autres établissements.

Deuxièmement, si on peut supposer que les pratiques internes sont influencées par le positionnement, on peut aussi penser que ces logiques d'action visent en partie au moins le positionnement externe, qu'autrement dit, les pratiques internes propres aux établissements sont souvent des pratiques qui, même inconsciemment ou indirectement visent à maintenir ou améliorer la position de l'école dans la hiérarchie scolaire. En effet, comme on l'a vu dans le descriptif des logiques d'action, les pratiques internes, comme par exemple le maintien du niveau académique ou la logique de différenciation selon le niveau académique, sont des pratiques souvent calibrées inconsciemment ou non pour attirer certains types d'élèves ou pour éviter leur fuite.

Troisièmement, on ne peut pas dire que ces pratiques soient uniquement orientées par le positionnement, elles sont sous-tendues par deux autres types d'enjeux : l'enjeu de l'équilibre organisationnel et l'enjeu des principes pédagogiques. Chaque école doit, en effet, à la fois préserver sa position ou l'améliorer, mais aussi agir selon des principes pédagogiques, c'est-à-dire selon sa propre définition du bien éducatif de l'élève. Elles doivent aussi, comme nous l'avons vu, préserver leur personnel éducatif et enfin, tenter de préserver un bon climat organisationnel. Ces enjeux ne sont donc pas toujours simples à concilier et le fait que les directions doivent dire « faire tenir » ces trois enjeux ensemble fait qu'on ne peut pas porter un regard purement cynique ou moralisateur car, si certaines de leurs pratiques peuvent paraître à des yeux extérieurs surtout justifiées par l'enjeu du positionnement externe, il ne faut pas perdre de vue qu'elles sont aussi souvent justifiées par des croyances éducatives ou pédagogiques et par la prise en compte des intérêts de l'une ou l'autre des catégories d'acteurs présentes au sein de l'établissement.

Quatrièmement, on a pu observer que les écoles étaient interdépendantes mais on peut supposer qu'il existe un différentiel de dépendance, c'est-à-dire une dépendance plus forte des établissements des niveaux inférieurs par rapport aux établissements de niveaux supérieurs. En effet, on peut constater combien les logiques d'action des établissements des niveaux inférieurs dépendent des logiques d'action des établissements situés aux niveaux supérieurs. Les élèves qui n'atteignent pas les normes académiques des écoles de niveaux supérieurs sont relégués dans des écoles intermédiaires ou dans des écoles du niveau 4. Les écoles du niveau 4 reçoivent donc un public qui a échoué dans les autres écoles, a été réorienté ou n'a pas obtenu son CEB en primaire, même si elles reçoivent aussi des élèves qui viennent par choix positif. Une sélection comportementale explicite à l'entrée, une logique de maintien de la paix, une adaptation au niveau académique des élèves sont donc des logiques d'action qui découlent du type de public qu'elles reçoivent et donc indirectement de la position et des logiques d'action des établissements des niveaux supérieurs. A l'autre bout de l'échelle, les écoles du niveau 1 quant à elles sont moins dépendantes des autres écoles puisqu'elles recrutent plus directement dans les écoles primaires et qu'elles recrutent un public de meilleure qualité sur le plan académique et social. Elles bénéficient ainsi de l'auto-sélection des familles et des orientations effectuées par les écoles primaires. Mais ces écoles, ainsi que certaines écoles du niveau 2 sont elles aussi dépendantes des écoles qui leur sont inférieures puisqu'elles ne sont pas à l'abri d'un changement de position et puisqu'elles ne pourraient être ce qu'elles sont s'il n'existait pas d'écoles prêtes à accueillir les élèves qui partent de chez elles.

Bibliographie

- Amblard, H. et al., (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Ed. Le Seuil.
- Ball, S. & van Zanten, A. (1998), « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Education et Sociétés*, 1, 47-71.
- Barroso, J. (2000), « Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif », *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Bernstein, B., (1975), *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*, Vol III, Routledge & Kegan.
- Boltanski, L. et Thévenot, L., (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Bourgeois, E. & Nizet, J., (1995) *Pression et légitimation. Une approche constructiviste du pouvoir*, PUF.
- Chasse S. & Delvaux B. (2003), *La régulation des espaces locaux d'interdépendance dans l'enseignement fondamental*, rapport de recherche, Cerisis-UCL, mai 2003.
- Charlier, J-E., (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, thèse de doctorat, UCL.
- Crahay, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Delvaux B. (2002), *La difficile revalorisation de l'enseignement qualifiant*, Louvain, n°127, avril 2002, pp. 15-18.
- Delvaux B. (1997), *L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi : écoles, élèves et rajectoires scolaires*, Les Cahiers du Cerisis, 97/4.
- Demailly, L. , Deubel, P. , Gadrey, N. & Verdière, J. (1998), *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, L'Harmattan.
- Demeuse, M., Delvaux, B., Collard, A., Marissal, P., Van Hamme, G., Monseur, Chr. (1999), *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive*, rapport de recherche.
- Demeuse, M., (2002), *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*, thèse de doctorat, Université de Liège.
- Dupriez, V. & Draelants, H., (à paraître), *La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires*, Cahiers de Recherche du Girsef.

Dupriez, V. & Maroy, C. (1999), « Politiques scolaires et coordination de l'action », Les Cahiers de Recherche du Girsef, n°4.

Dupriez, V. (2002), *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Horwitz, A. V., (1990), *The logic of social control*, N-Y, Plenum Press.

Maroy, C. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Maroy, C. & Dupriez, V. (2000), « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », Revue française de Pédagogie, 130, 73-87.

Mintzberg, H., (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Ed. d'Organisation, 1982.

Poulain M., Hermia J-P & Eggerickx Th. (s.d.), *Ville de Charleroi. Atlas géostatistique des quartiers*, Ville de Charleroi, s.d.

Reay, D. (1998), « Setting the agenda : the growing impact of market forces on pupil grouping in British secondary schooling », Journal of Curriculum Studies, 30 (5), 545-558.

Van Zanten, A. (1999), *Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements*, in D. Meuret, *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, Université.

Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF.

Van Zanten, A. & Ball S. , « Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales », Revue de l'Institut de Sociologie, 1997, 1-4, 113-131.

Zachary, M.-D. & Vandenberghe, V. (2002), L'école et son environnement : pressions concurrentielles et stratégies de positionnement, in C. Maroy, *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.