

Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge

Bernard Delvaux, Magali Joseph

La liberté de choix des familles et l'autonomie des établissements scolaires sont deux règles du jeu essentielles du système éducatif belge francophone, C'est dans ce contexte qu'au sein de chaque espace local, les familles et les établissements – principaux acteurs du processus de répartition des élèves entre écoles – déploient des logiques d'action contribuant à entretenir les hiérarchies entre établissements. Les auteurs analysent ces mécanismes en prenant pour exemple un espace local urbain défavorisé comportant vingt-trois écoles secondaires interdépendantes. Les interdépendances et les positions hiérarchisées de ces établissements sont décrites à partir de l'analyse statistique des flux d'élèves entre écoles ainsi que des caractéristiques académiques et socio-économiques des effectifs scolaires. L'article analyse ensuite comment les logiques d'action des familles et des établissements tiennent compte des positions relatives des établissements dans la hiérarchie scolaire et, en s'agrégeant, contribuent à la reproduction de cette hiérarchie.

Descripteurs (TEE) : Belgique francophone, compétition, effectifs scolaires, établissements d'enseignement, gestion d'établissement scolaire.

Dans le système scolaire belge francophone, où le libre choix des écoles par les familles est institué de longue date, c'est essentiellement la géographie de ces choix qui structure la réalité des interdépendances entre écoles. Ainsi se définissent des espaces locaux au sein desquels l'ensemble des écoles implantées sont liées par des relations d'interdépendance. Le territoire que nous avons circonscrit au sein de l'agglomération de Charleroi est un de ces espaces.

Après avoir présenté le contexte socio-géographique de l'espace local et rendu compte de la nature des interdépendances qui lient les écoles secondaires de cet espace, nous analyserons à travers divers indicateurs la structure hiérarchique des positions relatives qu'occupent ces établissements. Nous montrerons ensuite comment cette structure pèse sur les logiques d'action des familles et des établissements et comment, en retour, ces logiques d'action, en s'ajustant et s'agrégeant, tendent à maintenir la structure des positions (1).

UN ESPACE LOCAL DÉFAVORISÉ

L'espace local étudié fait partie de l'agglomération de Charleroi, qui compte quelque 400 000 habitants. Cette agglomération reste profondément marquée par son passé industriel, reposant jadis sur les mines de charbon, aujourd'hui fermées, et sur la sidérurgie, toujours active en dépit d'importantes restructurations. Le paysage urbain de Charleroi garde les traces de ce passé. La structure de la population et des emplois reste aussi profondément marquée par ce déclin industriel auquel a succédé un lent processus de reconversion non encore abouti. Ainsi l'agglomération de Charleroi continue-t-elle à présenter un profil socio-économique plus défavorable que nombre d'autres sous-régions de Wallonie.

Mais d'importantes disparités existent au sein de cette agglomération qui, schématiquement, peut être découpée en trois bandes horizontales. Celles du Nord et du Sud sont nettement plus favorisées que celle du centre. L'espace local étudié s'inscrit dans les parties centre et Est de cette bande centrale. Il inclut le centre de l'agglomération (Charleroi), deux localités de la première couronne périphérique (Gilly et Montignies-sur-Sambre) et trois localités de la seconde (Châtelet, Châtelaineau et Farciennes). Quel que soit l'indicateur pris en compte, cet espace apparaît toujours plus défavorisé que l'ensemble de l'agglomération. Mais il n'est cependant pas homogène du point de vue socio-économique, même si les milieux les plus favorisés n'y sont guère représentés.

Ce profil globalement défavorisé de l'espace local n'empêche pas celui-ci d'abriter une variété d'écoles couvrant pratiquement tout le spectre des possibles. Les vingt-trois écoles secondaires de l'espace se distinguent notamment en fonction de leur offre, certaines étant polyvalentes et d'autre spécialisées dans une des quatre filières organisables aux second et troisième degrés de l'enseignement secondaire (les deux filières, générale et technique, officiellement qualifiées de transition vers l'enseignement supérieur et les deux filières, technique et professionnelle, permettant théoriquement un accès direct au marché du travail et dès lors appelées « de qualification »). Les écoles se distinguent aussi selon les caractéristiques socio-économiques de leurs publics, notamment parce que certaines d'entre elles, surtout celles du centre-ville, attirent des élèves de quartiers plus favorisés situés à l'extérieur de l'espace local. Les écoles étudiées sont également représentatives de l'éventail des quatre réseaux d'enseignement : l'enseignement organisé directement par la Communauté française,

l'enseignement officiel subventionné organisé par les communes et les provinces, l'enseignement libre catholique et l'enseignement libre indépendant (2).

UN ESPACE D'INTERDÉPENDANCE

L'analyse des aires de recrutement et des flux d'élèves entre écoles indique que chaque école étudiée entretient avec quasiment toutes les autres écoles de l'espace local des liens d'interdépendance (Delvaux, 2005). Cette interdépendance généralisée fait fi des frontières des réseaux d'enseignement comme le montrent les nombreux changements de réseau en cours de trajectoire. Au sein de l'espace local étudié, apparaissent cependant deux sous-ensembles d'écoles, constitués sur une base géographique : l'un rassemble les écoles du centre et du segment Est de la première couronne périphérique ; l'autre les établissements du segment Est de la seconde couronne périphérique. Ce dernier sous-ensemble demeure néanmoins sous la dépendance de l'autre, non seulement par le fait qu'une proportion significative d'élèves résidant dans ce sous-ensemble fréquente les écoles du centre, mais aussi parce qu'en cours de trajectoire scolaire les changements d'école s'opèrent plus fréquemment de la périphérie vers le centre que l'inverse. La situation est similaire dans d'autres secteurs de la périphérie, non couverts par l'étude et, de manière générale, les écoles du centre ont une aire de recrutement relativement large, qui empiète sur les territoires périphériques. De ce fait, le bassin scolaire de Charleroi se présente sous la forme d'une grappe d'établissements centrale, dont sont partiellement dépendantes cinq grappes périphériques, disposées en couronnes autour du centre et relativement autonomes les unes par rapport aux autres. L'espace local étudié est composé de la grappe centrale et d'une de ces cinq grappes périphériques.

Les flux d'élèves entre écoles sont un indicateur des interdépendances. La mobilité scolaire est en effet une caractéristique essentielle du système belge (Demeuse & Delvaux, 2004). Elle est stimulée à la fois par l'existence d'une totale liberté de choix des familles et par un cadrage peu contraignant de la liberté de sélection des écoles. Le fait que toutes les écoles de l'espace local organisent à la fois le premier degré, où l'offre est peu différenciée, et les deux autres degrés, où les quatre filières ne sont pas organisées par tous les établissements, implique que les changements d'orientations s'accompagnent

souvent de changements d'établissement. Ces divers facteurs expliquent que la proportion d'élèves changeant d'école en cours de trajectoire scolaire secondaire est très élevée. En 2000-2001, plus du tiers des élèves des vingt-trois écoles étudiées n'étaient plus dans l'école où ils étaient inscrits deux ans plus tôt. Une telle mobilité est plus fréquente dans les premières années de l'enseignement secondaire, au moment où se joue le processus d'orientation. Ainsi, 20 % des élèves scolarisés en première année dans les écoles de l'espace local n'étaient plus dans la même école l'année suivante, alors que le premier degré est pourtant conçu comme un cycle. Le taux de mobilité est maximal pour les élèves de seconde année (25,8 %), moment où la plupart d'entre eux doivent « choisir » une filière et une option. Le taux décroît ensuite mais est encore égal à 10 % à la sortie de l'avant-dernière année d'étude.

ASYMÉTRIE DES FLUX ET HIÉRARCHIE DES ÉTABLISSEMENTS

Cette mobilité ne se structure pas au hasard, ainsi qu'en témoigne l'analyse des flux entre les vingt-trois écoles étudiées. En combinant ces écoles deux à deux et en formant ainsi 253 couples d'écoles, on constate en effet qu'un peu plus du tiers de ces couples se caractérise par une asymétrie des flux (3). Ces flux asymétriques témoignent d'une hiérarchie entre les écoles. Ils ordonnent en effet les écoles les unes par rapport aux autres, depuis celles ne recevant d'aucune école plus d'élèves qu'elles n'en donnent, jusqu'à celles qui sont dans la situation inverse. La simplification du schéma de ces positions permet d'aboutir au regroupement des écoles en trois niveaux (Delvaux & Joseph, 2003), le niveau 1 étant celui des écoles situées en haut du diagramme des flux. Les huit écoles de ce niveau organisent de l'enseignement de transition, mais trois d'entre elles organisent cependant aussi de l'enseignement qualifiant. Le niveau 3 est quant à lui composé de neuf écoles dispensant prioritairement un enseignement de qualification, mais dont quatre organisent aussi des sections de transition. Dans le niveau intermédiaire, les six écoles ont une offre combinant enseignement de transition et de qualification.

L'asymétrie des flux se combine à une inégale répartition des élèves entrant dans l'enseignement secondaire. Bien que toutes les écoles de l'espace local organisent une première année secondaire, le

nombre d'élèves qu'elles y accueillent n'est pas proportionnel à leur effectif total. Les écoles du niveau 1 concentrent à elles seules deux tiers des élèves de première année. Elles se constituent ainsi un « réservoir » d'élèves leur permettant de ne dépendre qu'à la marge des apports des écoles environnantes en cours de trajectoire scolaire. Le niveau 2 est composé d'écoles qui acceptent un nombre important d'entrées au-delà de la première année mais qui parviennent néanmoins à être attractives pour des élèves directement issus du primaire. Le troisième groupe n'attire qu'un nombre limité d'élèves du primaire, pré-orientés vers les filières qualifiantes. Les écoles du niveau 1 ne se distinguent pas des autres seulement par le fait qu'elles captent la majorité des élèves de première année. Elles recrutent de surcroît des élèves généralement plus performants au plan académique et davantage favorisés au plan socio-économique.

Ces différences marquées tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif s'expliquent en partie par les liens d'association que certaines écoles secondaires entretiennent avec les écoles primaires (4). Dans l'espace local, les neuf écoles secondaires qui disposent de tels liens captent en effet 63 % des élèves inscrits en première secondaire. Or, ces neuf écoles sont toutes situées au niveau 1 ou 2. Les liens qu'elles entretiennent avec une école primaire leur facilitent le recrutement. C'est également la garantie d'une moindre diversification des écoles de provenance. C'est enfin la possibilité de faire jouer à ces écoles primaires un rôle de formatage et de sélection des élèves en fonction des critères de l'école secondaire, même si certaines de ces écoles primaires affirment leur autonomie pédagogique.

L'inégale répartition des élèves à l'entrée et l'asymétrie des flux en cours de scolarité montrent l'existence d'un double phénomène de pression sur les écoles du niveau 1 et de relégation progressive au fil de la scolarité. Les écoles du niveau 1 captent une large partie des élèves en provenance du primaire et ensuite les sélectionnent, envoyant une partie d'entre eux vers d'autres écoles, majoritairement situées aux deux autres niveaux, desquels elles reçoivent relativement peu d'élèves. Ainsi donnent-elles aux écoles du niveau 2 près de quatre fois plus d'élèves qu'elles n'en reçoivent. Avec les écoles du niveau 3, les flux sont encore plus asymétriques puisqu'on compte dix-sept fois plus de flux « descendants » que de flux « ascendants ». Les écoles du niveau 2 captent une part des élèves de l'enseignement primaire, et, à leur tour, entretiennent des échanges asymétriques d'élèves avec les écoles du niveau 3 : on compte en

effet trois fois et demi plus de flux « descendants » que de flux « ascendants ». À ce niveau deux, les flux entre niveaux sont un peu plus fréquents qu'au niveau un, mais nettement moins qu'au niveau trois, où ils culminent, témoignant de la plus grande instabilité des trajectoires des élèves de ces écoles, mais aussi de l'impossibilité pour eux d'envisager comme issue de sortie une école d'un autre niveau que celui de départ.

Tout se passe donc comme s'il y avait deux « marchés » régulant la répartition des élèves entre écoles. Les écoles n'organisant que l'enseignement qualifiant sont quasiment exclues du premier, dans lequel se joue la répartition des élèves entrant dans le secondaire. Les autres écoles captent la grande majorité des élèves, mais les trient ensuite en cours de premier et second degrés. Ces sélections sont à la base d'un second « marché », où se traitent les changements d'écoles en cours de trajectoires. Ce « marché », qui bat son plein entre la fin du premier degré et la fin du second, est quasiment délaissé par les écoles occupant les positions les plus hautes dans la hiérarchie académique, même si ces écoles sont d'importants fournisseurs de ce « marché ». C'est en effet largement elles qui décident des élèves qu'elles laissent à d'autres le soin de prendre en charge.

CLASSEMENT ACADÉMIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE

Le classement des écoles en fonction des flux observés est assez congruent avec la différenciation des écoles selon les caractéristiques de leurs élèves sur les plans académique et socio-économique.

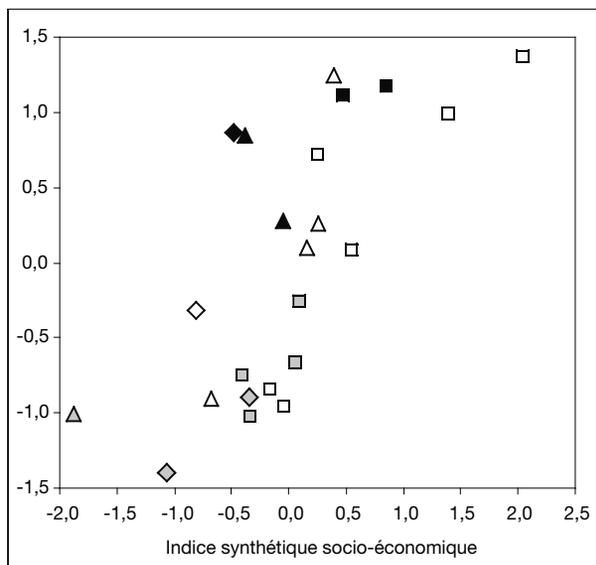
Au niveau académique, la Communauté française n'ayant pas mis en place une mesure standardisée des performances scolaires, l'évaluation des caractéristiques académiques des élèves se réfère essentiellement aux deux principales formes de sanction scolaire que sont la réorientation et le redoublement. Les deux indicateurs que nous avons construits tiennent compte pour l'un de la répartition des élèves entre filières (5) et pour l'autre du retard scolaire de ces élèves (6). Les écoles de l'espace local sont clairement différenciées sur la base de ces critères académiques. L'indice du retard moyen des écoles s'échelonne ainsi entre 0,06 et 1,55 années. Quant à la répartition des publics entre filières, toutes les positions intermédiaires sont possibles depuis les six écoles centrées sur une seule filière jusqu'aux trois organisant toutes

les filières. La forte corrélation entre ces indicateurs de retard et de filières (0,938**) autorise le calcul d'un indice synthétique équivalant à la moyenne des deux indicateurs.

Les écoles se différencient également par les caractéristiques socio-économiques de leur public. La pauvreté des données statistiques en la matière empêche d'appréhender directement les caractéristiques sociales de chaque élève, si ce n'est la nationalité. Il faut donc les approcher indirectement à partir des caractéristiques du quartier de résidence de l'élève, technique d'ailleurs utilisée par le gouvernement pour déterminer la liste des écoles pouvant bénéficier des aides de discrimination positive (7). Même si les limites d'une telle méthode sont manifestes puisqu'elle ne tient pas compte de la variance entre quartiers, l'indice permet un classement assez fiable des écoles. Cet indice reflète une situation globalement défavorisée de l'espace local de Charleroi. Douze des vingt-trois écoles de l'espace local bénéficient d'ailleurs des aides de discrimination positive. Néanmoins, les écarts entre écoles restent significatifs. Les écoles dont l'indice est le plus élevé recrutent aussi dans les quartiers défavorisés, mais ce qui les distingue des autres écoles est le fait qu'elles sont les seules à recruter dans les quartiers les plus favorisés. Manifestement, les familles issues de ces quartiers évitent les autres écoles. Pour les jeunes des quartiers défavorisés, le choix du lieu de scolarisation est plus diversifié. Ceux qui, parmi eux, ont accès aux écoles les plus cotées ont probablement un niveau académique ou socio-économique supérieur au niveau moyen de leur quartier de résidence.

Sur le plan académique aussi bien que sur le plan socio-économique, le classement des écoles reste assez stable au fil des années d'études. L'évolution n'est cependant pas similaire sur les deux plans. Au plan académique, le retard moyen augmente de manière logique dans toutes les écoles, mais les écarts entre les écoles tendent à s'accroître. Par contre, au plan socio-économique, les écarts entre les trois groupes d'écoles restent stables. Dans tous les établissements, sauf un, l'indice socio-économique augmente au fil du *curriculum*, en un mouvement quasi parallèle. C'est le cas même pour les écoles positionnées aux niveaux inférieurs de la hiérarchie. Ce constat rejoint celui déjà fait au niveau des filières qui toutes, y compris celle du professionnel, voient augmenter l'indice socio-économique moyen de leurs élèves au fil de la scolarité. Filières et établissements participent donc tous au processus de sélection sociale et de relégation, y compris ceux occupant les

Graphique 1. – **Position des écoles en fonction de leur indice académique et de leur indice socio-économique**



Les grisés permettent de spécifier les réseaux (en blanc, le réseau catholique ; en noir, le réseau de la Communauté française ; en gris, les réseaux non confessionnels subventionnés) ; les formes symbolisent l'implantation géographique (le carré pour les écoles du centre ; le losange pour celles de la première couronne périphérique ; le triangle pour celles de la seconde couronne).

positions inférieures, qui envoient en dehors de l'enseignement ordinaire les élèves dont le profil socio-économique est, en moyenne, plus défavorisé.

Le croisement des indicateurs de classement académique et socio-économique débouche sur une corrélation significative (0,702**) qui n'étonne pas : on sait que le retard scolaire et le choix des filières sont fortement liés à l'origine sociale des élèves. Il n'empêche qu'on ne peut prédire à tout coup l'indice académique à partir de l'indice socio-économique. Certes, l'école se positionnant au premier rang sur l'axe socio-économique se positionne aussi en premier sur l'axe académique, mais, par exemple, les nombreux établissements se situant dans le centre de la distribution sur l'axe socio-économique sont dispersés entre tous les niveaux académiques possibles.

La hiérarchie des écoles observée à partir de l'analyse des flux est étroitement corrélée au classement académique des écoles : les indices académiques synthétiques des différentes écoles d'un niveau déterminé sont toujours supérieurs à ceux de n'im-

porte quelle école du niveau immédiatement inférieur. Par contre, le schéma des flux est moins nettement corrélé à l'indice socio-économique. Certaines écoles du niveau 1 ont ainsi un indice socio-économique inférieur à des écoles du niveau 2 et même du niveau 3. Ceci confirme la déconnexion partielle des deux axes sur lesquels s'opère le classement des écoles.

LE JEU DES FAMILLES DANS LA REPRODUCTION DE LA HIÉRARCHIE SCOLAIRE

La hiérarchie des établissements scolaires, ainsi décrite, est un élément structurant des représentations et des logiques d'action (8) des familles et des établissements. En retour, dans un processus systémique, les actions développées par ces acteurs sous l'influence de ces éléments structurants tendent à confirmer et à faire perdurer les positions relatives des établissements. En s'ajustant les unes aux autres et en s'agréant, ces logiques d'action tendent à reproduire la structure des positions, et ce même lorsque les familles modifient leurs stratégies scolaires comme on a pu le constater dans les années 1980.

À cette époque, les parts de marché des différentes catégories d'établissements ont été profondément modifiées, principalement au premier degré, non seulement dans l'espace étudié mais dans toute la Communauté française. Avant ce changement, beaucoup d'élèves étaient orientés dès l'entrée du secondaire vers un des trois niveaux d'écoles, niveau qu'ils quittaient moins souvent qu'actuellement. À partir du début des années 1980, on a assisté à un report spontané du moment d'orientation des élèves, probablement consécutive à l'allongement de la durée de la scolarité (spontané puis obligatoire) et à l'évolution du marché du travail et du taux de chômage des moins qualifiés. La deuxième année professionnelle a été progressivement désertée, n'attirant plus en 1995 que 15 % des élèves de deuxième année alors que, dix ans plus tôt, elle en accueillait 25 %. Ce mouvement de désertion a également concerné les première et deuxième années communes des écoles à profil technique et professionnel (Delvaux, 1997). Dans l'espace local étudié, l'évolution de la répartition des élèves entre les trois niveaux d'école reflète ces phénomènes. Les écoles du niveau 1 augmentent très fortement leur part de marché au premier degré, passant en l'espace de quinze ans de 40 à 62 %. Les écoles du niveau 3 perdent par contre plus de

la moitié de leur public, n'attirant plus en 2000 que 18 % des élèves du premier degré. Quant aux écoles du niveau 2, leur part de marché demeure relativement stable.

Ces évolutions n'ont pas découlé de modifications légales : la prolongation de la scolarité obligatoire à dix-huit ans, intervenue en 1984, n'a eu qu'un court effet d'endigement de cette tendance lourde ; quant à la réforme visant à uniformiser le premier degré, initiée dix ans plus tard, elle est intervenue au moment où le phénomène de déplacement des effectifs prenait fin. Plus que des écoles, ces évolutions ont été le fait des familles, dont les comportements individuels, agrégés, se sont imposés aux écoles. Celles-ci n'ont eu d'autre choix que de s'y ajuster individuellement, aucune stratégie concertée n'ayant été déployée. Si les écoles « fuies » n'ont pu mettre en place que des stratégies défensives peu efficaces, les écoles « plébiscitées » ont été confrontées à d'autres défis, l'afflux d'élèves étant souvent perçu par elles comme un risque pour le maintien de leur équilibre organisationnel, de leurs accords internes sur le projet éducatif et de leur position relative dans l'espace local. L'arrivée de publics nouveaux a été en effet synonyme d'hétérogénéité accrue, et donc de contrainte pour le corps enseignant et de risque de perte de réputation pour les écoles. Les stratégies de réponse ont varié. Ainsi des stratégies différentes ont été semble-t-il déployées au sein du niveau 1. Les trois écoles ayant actuellement l'indice académique le plus élevé et ne recevant d'aucune autre école plus d'élèves qu'elles n'en donnent n'ont en effet que peu participé à la croissance des parts de marché des écoles du niveau un : seuls quatre des 21 % d'augmentation leur sont attribuables. Moins touchées par l'afflux des nouveaux publics, ces écoles ont pu défendre leur position relative, tandis que les autres écoles de niveau 1 ont dû quant à elles « bricoler » des réponses à la question de l'hétérogénéité croissante de leurs publics, par exemple en constituant des classes plus homogènes ou en orientant vers d'autres écoles les élèves les moins conformes aux objectifs éducatifs poursuivis.

Si ces évolutions dans le comportement des familles ont induit des bouleversements dans les parts de marché, elles semblent cependant avoir eu peu d'effet sur les positions relatives des écoles au plan académique. Même si les indicateurs mobilisés ci-dessus ne peuvent être calculés sur une période suffisamment longue, l'évolution de la ventilation des élèves des second et troisième degrés de chaque école entre les quatre filières tend à montrer

qu'aucune évolution n'a été à ce point importante qu'une école aurait pu passer d'un des trois niveaux à un autre.

Si la hiérarchie tend donc à perdurer même en période de bouleversements, elle opère pleinement en période de stabilité malgré les résistances qu'opposent les familles au processus de relégation lorsque, par exemple, elles refusent que leur enfant soit orienté en technique ou professionnel et préfèrent qu'il recommence leur année dans l'enseignement général. Du fait de ces résistances notamment, une part importante de la sélection est reportée au-delà de la fin du premier degré. Quand ces résistances au processus de « déclasserment » n'opèrent plus, les familles sont amenées à accepter de voir passer leur enfant d'un niveau d'école à un autre, « inférieur » au plan académique. Mais elles peuvent néanmoins éviter que cette sanction se double d'un déclasserment socio-économique, et ce pour deux raisons : d'une part toutes les écoles, y compris celles des niveaux 2 et 3, augmentent, du fait des sélections qu'elles opèrent, l'indice socioéconomique de leur public au fur et à mesure des années d'étude ; d'autre part, comme il a été souligné ci-dessus, le classement des écoles sur le plan académique est partiellement découplé du classement au plan socio-économique. Ainsi, beaucoup d'élèves peuvent changer de type d'école au plan académique sans nécessairement en changer sur le plan socio-économique

MARGE DE MANŒUVRE ET RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS DANS LA STRUCTURE DES POSITIONS

Les logiques d'action des établissements sont elles aussi orientées par la structure hiérarchique des positions. En Belgique francophone, la liberté de choix des familles est en effet couplée à l'existence d'une liaison étroite entre le nombre d'élèves inscrits et le volume de la dotation en ressources humaines et financières (Delvaux *et al.*, 2005 ; Vandenberghe, 1998). Tout pousse donc les écoles à développer entre elles une compétition de premier ordre (pour le nombre d'élèves) (9) surtout en période de déclin démographique, comme observé à Charleroi (-17 % d'élèves dans le secondaire entre 1988 et 2000). Encore certaines écoles se trouvent-elles à ce point démunies qu'elles ne sont pas en mesure de participer effectivement à la compétition, comme on a pu l'observer lors du déplacement massif d'élèves au

premier degré, les écoles fuies ne disposant guère d'arguments convaincants pour retenir les familles.

La compétition de second ordre (pour la « qualité » des élèves), si elle est également liée à la régulation « marchande » des processus de répartition des élèves, l'est toutefois moins mécaniquement. La « qualité » du public attiré par une école ne peut en effet avoir de répercussion sur la quantité d'élèves que lorsqu'elle modifie la réputation d'une école au point de conduire une part des familles à fuir ou à éviter cette école. L'attention portée par les écoles à la « qualité » de leur public a donc moins comme moteur la crainte d'une perte de population que ses répercussions sur l'équilibre organisationnel interne. Si chaque école, y compris celles du niveau trois, est extrêmement attentive à la « qualité » de ses élèves, c'est avant tout parce qu'un changement significatif de cette « qualité » met inévitablement en difficulté le corps professoral et risque d'entraîner une spirale négative de perte de réputation dont on craint qu'elle débouche, moins sur une perte d'effectifs que sur une dégradation des conditions de travail et des compromis internes à l'école. Or, les caractéristiques du public, et donc la position relative de l'école sur les plans académique et socio-économique, ne sont jamais définitivement acquises.

Dans cette compétition, les écoles ne sont pas dotées de mêmes atouts. En effet, la notion de hiérarchie ne renvoie pas seulement à un classement des écoles mais aussi à un différentiel de dépendance de ces écoles les unes vis-à-vis des autres. Si les vingt-trois écoles de l'espace local entretiennent entre elles des relations de dépendance réciproque, nous autorisant alors à utiliser la notion d'interdépendance (Delvaux, 2005), ces relations de dépendance réciproque ne sont cependant pas symétriques. Le degré de dépendance varie selon les positions occupées. Les écoles du niveau 3 et, dans une moindre mesure du niveau 2, se trouvent en effet dans une position de triple dépendance par rapport aux autres écoles puisque ces dernières conditionnent le nombre d'élèves qu'elles reçoivent en cours de trajectoire, mais aussi les caractéristiques de ces élèves et le vécu scolaire antérieur que l'élève emporte avec lui et dont l'école d'arrivée doit nécessairement tenir compte. Les écoles occupant des positions supérieures, bien qu'elles ne détiennent pas de pouvoir institutionnel sur les autres, et souvent peu conscientes des contraintes qu'elles génèrent, détiennent une plus grande marge de liberté. La captation du public du premier degré par ces écoles en position haute leur assure un volume de recrutement mais aussi la possibilité de

ne garder que les élèves se conformant suffisamment aux pré-requis académiques et comportementaux.

Les écoles occupant le haut de la hiérarchie ne sont pourtant pas totalement indépendantes des écoles de niveaux inférieurs. Dans la mesure où, en premier lieu, les écoles recevant les élèves pourraient théoriquement refuser de continuer à jouer ce rôle, contraignant ainsi les écoles du haut de la hiérarchie à garder certains élèves « non conformes » et donc à modifier leurs pratiques et leurs objectifs éducatifs. Un tel scénario est cependant peu probable, non seulement en raison d'un financement largement lié au nombre d'élèves, mais aussi en raison de la différenciation déjà ancienne des publics, qui fonde les identités, les compétences et les valeurs de corps enseignants très différenciés. Plus contraignante est la relation qu'entretiennent les écoles du haut de la hiérarchie avec celles qui occupent des positions immédiatement inférieures. Par rapport à ces dernières, il leur est parfois nécessaire de mettre en place des stratégies proactives ou réactives destinées à maintenir leurs positions relatives car le maintien d'une position n'est pas le fruit de pures routines : il est difficile, en tout cas au seuil de la première année, de pratiquer ouvertement une sélection des élèves à l'entrée ; par ailleurs, les opérations de modernisation de l'offre d'options, consécutives à la désertion de certaines options traditionnellement élitistes, comportent le risque d'attraction d'un public moins trié et d'une baisse de niveau. Le maintien d'une position exige donc, même pour les écoles les mieux placées, de développer des stratégies subtiles pour positionner l'offre et distiller la réputation d'exigence.

Si la compétition de second ordre est ainsi très vive et constitue une préoccupation première, la compétition de premier ordre reste néanmoins une réalité. En dehors du cas historiquement exceptionnel, évoqué ci-dessus, elle se manifeste surtout entre écoles du même niveau. Mais les écoles en perte de parts de marché sont toujours confrontées à la difficulté de trouver une parade qui ne compromette pas leurs atouts dans la compétition de second ordre. Pour les écoles du niveau 1, il s'agira de s'assurer qu'une politique de recrutement plus agressive n'ira pas de pair avec une baisse de réputation et, progressivement, avec une transformation des caractéristiques du public pouvant aller jusqu'à un changement du niveau dans lequel se situe l'école. Pour les écoles du niveau 3, le renouvellement ou l'élargissement de l'offre d'options présente également un risque de transformation du public, même s'il est de moindre ampleur.

L'existence d'un classement hiérarchisé conditionne donc fortement les stratégies des écoles, à la fois parce que le maintien ou l'amélioration de la position de l'établissement est une préoccupation majeure des différentes catégories d'acteurs d'un établissement, mais aussi parce que les positions dans la hiérarchie déterminent largement les atouts et contraintes de chaque école. Pour autant, on ne peut automatiquement déduire les logiques d'actions des écoles à partir de leur position relative, comme nous l'avons montré dans d'autres articles en partant d'une analyse des discours des directions ou de monographies d'établissements (Joseph & Delvaux, 2005).

CONCLUSION

Les données présentées montrent que, dans l'espace étudié, les positions hiérarchisées des écoles constituent un élément structurel pesant sur les conduites des différentes catégories d'acteurs. Ces positions imposent aux écoles des contraintes de degré différent, modulant leur marge de manœuvre dans la compétition de premier et de second ordre qu'elles se livrent. Elles pèsent aussi sur les trajectoires des élèves, nettement corrélées à l'école qu'ils fréquentent. Elles pèsent enfin sur les familles, préoccupées par la position académique mais aussi socio-économique de l'école, cette dernière étant plus facile à préserver.

Les actions de ces divers acteurs engendrent une reproduction des positions notamment parce qu'elles se déploient dans un contexte marqué par des régulations de « marché », autrement dit par agrégation des actions déployées par de multiples acteurs s'ajustant les uns aux autres par le biais d'interactions souvent bilatérales (Delvaux, 2005). Certes, il existe depuis le début des années 1990, par zone géographique,

deux instances de concertation (une pour l'enseignement confessionnel et l'autre pour le non confessionnel) chargées de régler la programmation de l'offre d'options, mais les analyses effectuées (Delvaux *et al.*, 2004 ; Delvaux & Maroy, 2004), tendent à montrer que ces instances ne peuvent endiguer la régulation dominante de « marché ». L'analyse des processus et des décisions de programmation montre au contraire que les acteurs développent essentiellement des logiques d'action compétitives et qu'ils contribuent à maintenir la hiérarchisation en l'état.

De tels constats, on ne peut cependant en conclure qu'aucun dispositif de concertation n'est susceptible de remettre en cause la hiérarchisation des positions ainsi que des ségrégations et inégalités qu'elle entretient. Ils indiquent plutôt que de tels dispositifs de concertation locaux ne peuvent contribuer à réduire la hiérarchisation, les ségrégations et les inégalités que si, parallèlement, les régulations de « marché » ne sont pas contenues dans certaines limites (par exemple en mettant en place des systèmes qui, tout en laissant la liberté de choix aux familles, égalisent davantage leurs chances d'accéder à l'école désirée) et si les autorités centrales ne cadrent pas les instances de concertation locales en mettant en place des dispositifs d'information, d'évaluation ou d'incitation qui conduisent les acteurs de ces instances à agir de manière collectivement responsable (Delvaux *et al.*, 2005), plutôt qu'à élaborer des compromis et des marchandages en vue d'abord de préserver leurs intérêts particuliers.

Bernard Delvaux
delvaux@opes.ucl.ac.be

Magali Joseph
joseph@opes.ucl.ac.be
Université catholique de Louvain
Centre de recherches interdisciplinaires
pour la solidarité et l'innovation sociale (Cerisis)

NOTES

(1) Ce texte se fonde sur le rapport de recherche intitulé « Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone » (Delvaux & Joseph, 2003), téléchargeable sur internet sur le site du CERISIS à l'adresse suivante : <http://cerisis.opes.ucl.ac.be> (consulté le 27 juillet 2006). Il s'inscrit dans le projet de recherche « Reguleduc », financée par la Commission européenne, Direction générale de la recherche, 5^e PCRD. Des données quantitatives et qualitatives collectées dans le cadre de ce projet, cet article retient prioritairement les éléments statistiques. Il complète ainsi un autre article (Joseph & Delvaux, 2005), davantage fondés sur les matériaux qualitatifs.

(2) Dans l'espace local, comme en Communauté française, le réseau libre catholique attire un peu plus de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire (56 % dans l'espace local).

(3) Les flux sont considérés comme asymétriques quand ils respectent simultanément deux critères : le nombre d'élèves sortant de l'école A pour entrer dans l'école B est plus de deux fois supérieur au flux inverse ; la différence entre les deux flux annuels est supérieure à deux. Ces statistiques ont été établies en observant trois couples d'années scolaire, de 1997-1998 à 2000-2001.

- (4) Une école primaire peut être considérée comme associée lorsque elle est géographiquement proche de l'école secondaire, lorsqu'elle appartient au même réseau d'enseignement, lorsqu'elle dispose du même pouvoir organisateur ou de pouvoirs organisateurs constitués en partie de personnes identiques, et lorsqu'elle apparaît aux yeux du public comme formant une seule entité avec l'école secondaire.
- (5) L'indicateur témoigne de la ventilation des élèves des second et troisième degrés de chaque école entre les quatre filières d'enseignement secondaire. En dépit de la variété des options qui y trouvent place, l'indice synthétique est basé sur l'attribution d'une valeur croissante selon l'ordre suivant : professionnel, technique de qualification, technique de transition et général.
- (6) Le retard scolaire demeure un indicateur pertinent car, en dépit d'une tendance à la baisse des redoublements, ceux-ci demeurent fréquents : dans le bassin scolaire de Charleroi, 25,7 % des élèves sont en retard en première année secondaire et 50,2 % en quatrième année. L'indicateur calcule le nombre moyen d'années de retard des élèves de chaque école en prenant soin d'annuler l'effet de l'inégale distribution des élèves entre années d'études.
- (7) L'indice de chaque quartier synthétise douze variables se référant à cinq dimensions principales : les revenus, les diplômes, les professions, le chômage/activité, et le confort des logements. Quant à l'indice de l'école, il équivaut à la moyenne des indices attribués à chaque élève sur la base de son lieu de résidence.
- (8) Le concept de logique d'action est, à partir des travaux de Jean Remy (Remy *et al.*, 1978), défini de la manière suivante : orientations données à la conduite (d'un individu, d'un collectif ou d'une organisation) par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées *ex post* par un observateur.
- (9) On distingue deux types de compétition : de premier ordre, pour le nombre d'élèves, et de second ordre, pour la « qualité » de ces élèves (Gewirtz *et al.*, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

- DELVAUX B. (1997). « L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi : écoles, élèves et trajectoires scolaires ». *Les Cahiers du Cerisis*, 97/4.
- DELVAUX B. (2005). « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? ». *Recherches sociologiques*, n° 1, p. 29-51.
- DELVAUX B. ; COLEMANS J. ; GIRALDO S. ; MAROY C. & VAN OUYTSEL A. (2004). « Le rôle des conseils de zone dans la régulation des rapports inter-établissements ». In M. Frenay & C. Maroy (éd.), *L'école, six ans après le décret missions : regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 73-97.
- DELVAUX B. ; DEMEUSE M. ; DUPRIEZ V. ; FAGNANT A. ; GUISSET C. ; LAFONTAINE D. ; MARISSAL P. & MAROY C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport de recherche*.
- DELVAUX B. ; GIRALDO S. & MAROY C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- DELVAUX B. & JOSEPH M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone. Rapport de recherche*. Louvain : Université catholique de Louvain : Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale.
- DELVAUX B. & MAROY C. (2004). « La médiation des réseaux dans la régulation de l'enseignement en Communauté française : l'exemple du bassin de Charleroi ». *Recherches sociologiques*, n° 2, p. 83-101.
- DEMEUSE M. & DELVAUX B. (2004). « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone » *Relief*, p. 329-338.
- GEWIRTZ S. ; BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, choice and equity in Education*. Buckingham [USA] : Open University Press.
- JOSEPH M. & DELVAUX B. (2005). « Les logiques d'action des établissements scolaires, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance ». *Recherches sociologiques*, n° 1, p. 7-27.
- RÉMY J. ; VOYÉ L. & SERVAIS E. (1978). *Produire ou reproduire : une sociologie de la vie quotidienne*. Bruxelles : Éd. de la Vie ouvrière, vol. 1.
- VANDEBERGHE (1998). « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 37, n° 1, p. 65-75.