

Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique¹

STEPHEN BALL

Centre for Public Policy Research
King's College London

AGNÈS VAN ZANTEN

Centre d'étude et de recherche sur les liens sociaux
CNRS - Université René Descartes Paris V

Dans les analyses des politiques éducatives, la question des valeurs véhiculées par ces politiques n'est pas toujours absente mais elle est posée soit dans des termes relativement abstraits à travers l'examen des idéologies des différents groupes concernés (hommes politiques, syndicats, enseignants...), soit de façon très personnalisée à travers l'étude des convictions et des mobiles des réformateurs.¹ En outre, les interrogations sur les valeurs concernent le plus souvent l'examen des processus d'élaboration et de lancement des réformes. Elles sont généralement négligées lorsque les chercheurs abordent leur mise en place et leurs effets concrets sur le terrain. En revanche, l'approche que nous proposons ici s'intéresse aux politiques éducatives à partir de l'hypothèse que celles-ci ne modifient pas seulement l'environnement technique dans lequel évoluent les acteurs de l'éducation mais également leur environnement moral. Autrement dit, ces politiques, qui reposent toujours sur des conceptions explicites ou implicites de la nature humaine, de la société, et de ce qui est bon et possible, créent un système de contraintes et d'incitations dans lesquelles certaines finalités et certaines activités sont favorisées et d'autres découragées. Dans cette optique, la morale n'est pas abordée comme un ensemble de règles de conduite valables

1. Nous tenons à remercier L. Demailly, D. Glasman, M. F. Grosiron, P. Rayou et A. Robert pour leur lecture attentive et leurs commentaires sur ce texte.

de façon durable et absolue, mais comme un construit social, caractérisé certes par la prétention à l'universalité et par l'effet de contrainte, mais susceptible de variations dans le temps et l'espace (Balandier, 1990; Ricœur, 1990; Terrenoire, 1991). De la même façon, nous considérons les acteurs non pas comme des agents devant se conformer étroitement à des systèmes normatifs imposés du dehors mais comme des interprètes actifs qui évaluent et font des choix, bien que de façon inégale en fonction de leurs dispositions, de leur accès aux informations et des situations auxquelles ils sont confrontés. C'est pourquoi nous utiliserons la notion d'« éthiques contextualisées » plutôt que celle de « morale professionnelle », la première rendant à notre avis mieux compte de la construction individuelle et collective de la régulation actuelle des activités professionnelles dans les systèmes d'enseignement des sociétés considérées.

Le parti pris d'illustrer cette approche par une analyse de l'introduction d'une logique de marché dans les systèmes scolaires français et britannique obéit à plusieurs raisons. La première est sans doute l'actualité et l'importance du phénomène. Sans prétendre qu'un nouveau système de valeurs a entièrement remplacé ceux qui l'ont précédé, nous pensons, en effet, que la diffusion de cette logique constitue une dimension dominante des politiques éducatives depuis au moins le début des années quatre-vingt. La seconde est l'intérêt de fournir une entrée pertinente pour une approche comparative. En effet, si l'introduction de cette logique en Grande-Bretagne² et en France comporte des différences importantes étant donné les spécificités des contextes politiques, des modes d'organisation des systèmes d'enseignement et des cultures professionnelles des acteurs de l'éducation dans les deux pays, des similitudes profondes au niveau des orientations devraient permettre un éclairage mutuel fructueux. Enfin, et cela constitue un argument central dans notre analyse, les défenseurs de logiques de marché dans le domaine éducatif, s'ils se plaisent à célébrer l'individu³ ou la libre entreprise à un niveau général, font le plus souvent preuve d'une grande discrétion à l'égard des implications des changements qu'ils souhaitent impulser en ce qui concerne les pratiques et les principes concrets qui guideront ces pratiques chez les décideurs et les acteurs de terrain. Cet appauvrissement du discours public (Bottery, 1992), couplé avec le recours étatique à un vocabulaire de type managérial ou techniciste centré sur les procédures (Clark et Newman, 1997), conduit un certain nombre d'observateurs à évoquer « la fin des idéologies » ou « l'ère

2. Pour des facilités d'expression nous utiliserons les termes de « Grande-Bretagne » et « britannique » dans la comparaison bien que les changements étudiés concernent principalement l'Angleterre et le Pays de Galles. L'Écosse et l'Irlande du Nord ont connu des évolutions un peu différentes.
3. On peut ici citer la célèbre phrase de M^{me} Thatcher : « Il n'y a pas quelque chose que l'on puisse appeler société. Il y a des individus et des familles. »

du vide» (Lipovetsky, 1983). Or en accord avec un certain nombre de critiques (Ricoeur, 1991), nous soutenons que de telles interprétations ne font que renforcer la pénétration diffuse d'une orientation libérale qui n'a plus besoin de s'afficher comme telle pour exercer une influence puissante. L'analyse sociologique doit d'autant plus alors s'efforcer de débusquer les effets de cette orientation dans les décisions politiques prises au plus haut niveau comme dans l'infime détail de la gestion quotidienne des établissements (Ball, 1987).

1. De l'école unique pour tous aux « marchés éducatifs » : réformes éducatives et déplacement des valeurs

L'histoire récente des politiques éducatives en France et en Grande-Bretagne offre un exemple fascinant des changements rapides et profonds que peut introduire la puissance publique en matière d'éducation. Dans l'espace de trente ans, du milieu des années soixante au milieu des années quatre-vingt-dix, les systèmes scolaires des deux pays ont connu des mutations profondes avec le passage de politiques centrées sur l'unification et la démocratisation de ces systèmes par la création d'établissements d'enseignements secondaires polyvalents (*comprehensive school*, collège unique) à l'encouragement plus ou moins actif de la concurrence entre établissements et du libre choix des parents. Ces changements de structure se sont accompagnés de déplacements importants au niveau des valeurs, que nous allons essayer de pointer même s'il n'est pas toujours facile de situer la rupture entre ces deux orientations à la fois en raison des ambiguïtés et des contradictions du discours politique et du décalage entre le discours politique et les choix concrets effectués à différents niveaux.

Les valeurs de la *comprehensive school* britannique à l'épreuve du marché

La politique des *comprehensive schools* qui voit le jour en 1965 avait comme objectif principal une plus grande justice sociale. Il s'agissait alors d'assurer « la distribution des mêmes connaissances pour le plus grand nombre possible pendant le plus longtemps possible » (Kelly, 1978). Au plan institutionnel, un tel objectif conduisit à prôner l'abandon de la sélection à l'âge de onze ans ainsi que des filières et des classes de niveau et la constitution d'établissements et de classes hétérogènes (*mixed ability*). Le mélange scolaire des populations encouragé par la délimitation de secteurs de recrutement (*catchment areas*) aussi socialement et « intellectuellement » hétérogènes que le permettait la distribution des populations dans l'espace, devait

en outre contribuer à stimuler les élèves les plus en difficulté et à développer la compréhension et la tolérance mutuelles dans de nouvelles « communautés scolaires » (*school communities*). Au plan pédagogique, la notion fixiste d'aptitude (*aptitude*) laisse alors la place à la notion plus contextualisée de besoin (*need*), ce qui va entraîner la redistribution des moyens en faveur de certains établissements et de certains élèves à travers différentes politiques de discrimination positive comme les Aires d'éducation prioritaire (*Educational Priority Areas*) ou la reconnaissance des « besoins spécifiques » de certains élèves (*Special Educational Needs – SEN pupils*). De même, des modes de travail inspirés du courant « progressiviste » alors dominant dans les écoles primaires sont encouragés (travaux de groupe, études intégrées, apprentissage par la découverte...) ainsi que le développement du tutorat et du suivi des élèves ayant des difficultés de comportement (*pastoral care*) (Ball, 1984).

Certes, les recherches conduites sur cette période soulignent les ambiguïtés des décideurs qui tantôt décrivent la sélection, tantôt incitent les *comprehensive schools* à se calquer sur le modèle des *grammar schools* sélectives, et qui exaltent parfois le rôle de ces établissements en termes d'égalisation des chances et subordonnent d'autres fois ce rôle à celui du maintien de la cohésion sociale et de plus en plus à celui de l'efficacité économique. Ces recherches constatent également un décalage important entre le discours officiel et les pratiques effectives : dans un système largement décentralisé, certaines LEA, dont le rôle dans le fonctionnement du système éducatif est alors crucial, résistent longuement à la mise en œuvre de cette politique ; d'autres ont laissé des écoles sélectives (*grammar schools*) coexister avec les nouvelles écoles polyvalentes. Au sein des établissements eux-mêmes, les chefs d'établissement rechignent à faire disparaître les filières ou les recréent sous des formes différentes (options ou classes de niveau). Par ailleurs, les classes hétérogènes (n'ayant véritablement vu le jour, d'après Davies et Evans (1984) que dans un tiers des établissements) n'ont pas toujours fait l'objet d'une réflexion politique ou pédagogique approfondie concernant leur organisation et le choix des méthodes d'enseignement ; elles ont souvent été créées pour résoudre des problèmes de structure et de discipline (Ball, 1981). Leur bon fonctionnement, ainsi que celui des écoles polyvalentes en général, a de surcroît été compromis par les difficultés de cohabitation entre des enseignants issus des *grammar schools* où l'accent était mis sur les disciplines académiques et la réussite aux examens et ceux issus des écoles « secondaires modernes » qui préparaient les élèves à intégrer la vie active et mettaient l'accent sur les relations sociales au sein des établissements (Sikes, 1984). Enfin, les parents des classes moyennes, dans un premier temps favorables à un système qui permettait à leurs enfants d'avoir accès à l'enseignement général, sont progressivement devenus de plus en plus critiques à l'égard des établissements et des classes « hétérogènes » et de

l'allocation prioritaire des ressources aux élèves les plus défavorisés (Edwards, 1983).

Il est indiscutable cependant que les *comprehensive schools* ont joué un rôle important dans la définition d'un modèle national d'équité en éducation et d'une éthique de service intégrée dans la conception de la professionnalité chez les chefs d'établissement et les enseignants (Daunt, 1975). Or les bases structurelles de ce système de référence ont été progressivement démantelées par les mesures introduites par le gouvernement conservateur. Le rôle emblématique de l'école publique a été, dès l'arrivée des conservateurs au pouvoir, mis en question par l'*Assisted Places Scheme* qui prévoyait des aides financières pour les élèves les plus brillants de milieu défavorisé afin de leur permettre d'intégrer les meilleures écoles privées. Le rôle central des autorités éducatives locales a été largement minoré par l'autorisation accordée aux écoles qui le souhaitent, après vote des parents d'élèves, de renoncer à dépendre des autorités éducatives locales et de recevoir une subvention directement de l'administration centrale (*grant-maintained schools*), par la création de nouveaux « collèges technologiques citadins » (*city technology colleges – CTC*) indépendants et par le *Local management of schools* dans le cadre duquel les écoles gèrent elles-mêmes des budgets établis à hauteur de 85 % en fonction du nombre d'élèves inscrits. Enfin, le choix parental est vivement encouragé par la libéralisation totale des règles d'inscription et par la diffusion auprès des parents des résultats des tests et examens et des conclusions des nouveaux rapports d'inspection effectués tous les quatre ans dans les établissements. Une « Charte des parents » a même été établie en 1991 (Edwards et al., 1989 ; Fitz et al., 1993 ; Flude et Hammer 1990 ; 1994).

Ces mesures s'accompagnent également d'une véritable transformation des idéologies véhiculées par le discours officiel. Alors que dans le discours public du gouvernement travailliste l'éducation était présentée comme une activité collective à la charge d'un État visant le « bien commun », la politique conservatrice va s'appuyer sur une conception très individualiste de la démocratie, où l'objectif devient celui d'assurer le libre jeu des mécanismes de marché afin que les intérêts personnels puissent être satisfaits. On passe donc ainsi d'un modèle idéal de « démocratie citoyenne » à un modèle idéal de « démocratie de consommation ». En outre, la recherche de la satisfaction des usagers-parents va s'accompagner d'une valorisation du « robuste bon sens » de ces derniers et d'une critique en règle des pratiques des autorités administratives et des enseignants. Contrairement au modèle du professionnel conscient de l'importance de sa mission et porteur des valeurs du service public, le discours officiel affirme ou suggère que, protégés du marché et encadrés par des bureaucraties uniformes, fermées sur elles-mêmes et inefficaces, les chefs d'établissement développent des pratiques de survie conservatrices

et prennent des décisions qui sauvegardent leurs propres intérêts et ceux des enseignants, plutôt que ceux des parents, ce qui contribuerait à la « baisse de niveau » et à l'abandon de la poursuite de l'excellence (Ball, 1993).

Pourtant le discours et les pratiques officielles ne sont pas exempts d'équivoques concernant le rôle de l'État. D'une part, la régulation étatique des « marchés éducatifs » est évidente: les nouveaux types d'établissements (*grant-maintained* et CTC) sont des créations de l'État central et dépendent de celui-ci pour leur survie; les examens, les inspections et la Charte des parents sont également des émanations du pouvoir central qui contrôle leur application. En outre, il ne faut pas oublier que parallèlement à l'introduction d'une logique de marché, l'État a mis en place une autre réforme très importante, à savoir l'imposition d'un curriculum national recentré autour des matières de base et de la transmission des valeurs traditionnelles. On peut donc caractériser la politique conservatrice comme un mélange complexe d'un discours anti-étatique et d'un degré de centralisation inconcevable même dans les projets d'ingénierie sociale les plus ambitieux des travaillistes d'une part, et d'un engagement néo-libéral à l'égard de la toute-puissance du marché en ce qui concerne les structures d'enseignement, assorti d'un autoritarisme néo-conservateur en matière de curriculum et de pédagogie d'autre part (Dale, 1983).

Logique égalitariste et logique marchande au sein du collège unique français

En France, pour des raisons étroitement liées aux modèles politiques et éducatifs qui se sont progressivement imposés après la Révolution, les hommes politiques et les cadres de l'administration répugnent à associer directement des valeurs marchandes à l'activité d'enseignement (Derouet, 1992). Les actions qui relèvent de cette optique sont, de façon plus euphémisée, légitimées au nom de principes comme la diversification, l'ouverture ou la modernisation du système scolaire au travers desquels on peut pointer les défaillances du système public actuel sans pour autant remettre explicitement en cause la mission civique des institutions scolaires. En tenant compte de cette dimension, il est important de montrer, comme le fait Robert (1993), que si c'est au nom de la démocratisation que toutes les réformes sont alors menées en France comme dans d'autres pays comparables (Van Haecht, 1985), la logique égalitariste et la logique marchande sont présentes dès les premières mesures qui conduisent au début des années soixante à la création d'un enseignement moyen pour tous. Ainsi la réforme Berthoin de 1959, qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et institue un cycle d'orientation de deux ans, et la réforme Fouchet de 1963, qui crée la structure collège, s'inspirent de façon évidente de projets antérieurs (projet d'« école

unique» des Compagnons de l'Université Nouvelle à la fin de la première guerre mondiale, Plan d'Alger de 1944 et surtout Plan de 1947 préparé par la commission Langevin-Wallon), où les idéaux de justice sociale étaient très présents. En même temps, les réformateurs, s'inspirant des théories du capital humain, voient aussi l'éducation comme un investissement rentable et cherchent à combiner égalité formelle de chances et sélection des plus aptes en vue de la modernisation économique. La coexistence de ces logiques est particulièrement visible dans l'institution d'une carte scolaire qui vise simultanément à accroître l'efficacité économique et la rationalité administrative du système d'enseignement par la meilleure distribution des filières et à rendre le système plus égalitaire en réduisant les inégalités d'accès aux équipements scolaires.

On doit d'ailleurs mettre en parallèle les principes qui animent cette réforme et ceux qui inspirent à la même période la Loi Debré sur l'enseignement privé. Comme l'a montré Tanguy (1972), cette loi représente un tournant dans la mesure où l'État, bien que se définissant toujours comme l'interprète de l'ordre social, se présente cependant de plus en plus comme le garant d'une pluralité d'idéologies, comme le lieu de coordination des initiatives privées et comme le moteur de la modernisation des institutions éducatives. Cette double orientation est repérable dans la réforme Haby (1975-1977) dont la volonté d'encourager de façon volontariste l'égalité des chances est évidente à travers la décision de supprimer les filières au collège et de développer des actions de soutien en direction des élèves en difficulté, mais qui prône simultanément la multiplication des options suivant le choix des élèves et de leurs familles et plus d'autonomie pour l'établissement scolaire dans la gestion des moyens financiers. En outre, déjà présent en filigrane dans le discours de certains de ces réformateurs, le « culte de l'entreprise » se développera fortement à partir de cette période, favorisé notamment par le ministre Beullac, ingénieur et ancien dirigeant industriel, partisan de la concurrence et de la prise en charge de la formation des jeunes par le patronat.

On aurait pu imaginer que l'arrivée au pouvoir des socialistes représenterait une rupture majeure dans ce domaine. En fait, il n'en a pas été ainsi pour diverses raisons. Une première raison tient aux pressions indirectes et directes des parents d'élèves. Dès les années soixante-dix on constate, en effet, que les parents des classes moyennes, inquiets des effets de l'hétérogénéité sociale et scolaire créée par le collège unique sur le niveau scolaire et sur les fréquentations de leurs enfants, contournent en sous-main ou officiellement, par la voie des dérogations, les établissements qui leur sont imposés par la carte scolaire. Se développe également la fréquentation « stratégique » du réseau privé comme recours en cas de désaccord avec les décisions et les pratiques de l'enseignement public qu'analyseront plus tard Langouët et

Léger (1997). Le ministre A. Savary surtout, qui tenta de rapprocher, sans les fusionner, les deux réseaux public et privé, dut faire face à des manifestations d'une très grande ampleur, qui ont mobilisé bien au-delà des sympathisants du privé en faveur de la liberté de l'enseignement. Or, pour faire face aux demandes de ces nouveaux « consommateurs d'école » (Ballion, 1982 ; Dutercq, 1992) et avant de devoir démissionner, A. Savary lança les premières expériences d'assouplissement de la carte scolaire qui concernent aujourd'hui à peu près la moitié des établissements d'enseignement (Ballion, 1991).

De façon plus subtile, une autre raison qui a contribué dans les législatures de gauche à brouiller les frontières entre l'optique égalitariste et l'optique marchande concerne la question de la rénovation du système éducatif, devenue indispensable du fait que, dans les réformes structurelles des années soixante-soixante-dix, les dimensions pédagogique et professionnelle de la démocratisation avaient été négligées. Dans les mesures prises par A. Savary, qu'il s'agisse de la politique de zones d'éducation prioritaires ou de la rénovation des collèges, l'idée centrale était ainsi de lier la démocratisation à l'élargissement de la marge d'autonomie et d'initiative des acteurs de la base au travers de l'idée de « projet » : « projet de zone », « projet d'établissement ». Il s'agissait également de favoriser des évolutions du travail des enseignants vers le travail en équipe à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Fraîchement accueilli au départ par des enseignants du secondaire pour qui les changements des objectifs et du public de l'enseignement secondaire avaient généré une « crise morale » se traduisant par un repli sur la fonction d'instruction et un refus d'assumer des tâches éducatives (Chapoulie, 1987), ce « modernisme pédagogique » a néanmoins favorisé la mobilisation professionnelle des enseignants dans les établissements les plus en difficulté. Or, peu de temps après, ces mêmes modes de fonctionnement étaient encouragés au nom d'une toute autre logique, celle du « modernisme organisationnel » impulsé notamment par les circulaires du ministre Rocard concernant la rénovation du service public (Demailly, 1991). Il ne s'agit pas encore ici tout à fait de marché, le terme d'« usager » plutôt que de « consommateur » servant à marquer la limite entre « modernisation » et « libéralisme » mais bel et bien de management. Les problèmes du service public d'éducation, comme ceux d'autres services publics, sont vus comme des problèmes de coordination des tâches et des activités, de gestion et d'évaluation en vue d'améliorer le rendement et de revaloriser l'usager face aux professionnels de l'éducation (van Zanten, 1996b ; Derouet, Dutercq, 1997).

La diffusion « en douceur » de cette orientation managériale à forte connotation entrepreneuriale a continué sous le ministère Chevènement qui écrivit un ouvrage intitulé *Apprendre pour entreprendre*, et encore davantage sous des ministères d'une droite élue sur un programme à tendance très libé-

rale (« une école de la qualité, une école de la liberté, une école de la responsabilité ») qui ne sera pas tout à fait appliqué. Elle a aussi prospéré à la faveur de la décentralisation. Ce que les ministres de l'Éducation les plus libéraux ont hésité à introduire de façon radicale au niveau centralisé gagne progressivement du terrain grâce à l'activité des collectivités territoriales. En effet, allant bien au-delà des compétences qui leur ont été juridiquement dévolues, certaines collectivités, par le biais d'outils comme les projets, la formation continue ou l'évaluation, dont la neutralité axiologique est rarement mise en question, participent activement à la diversification du système d'enseignement, à l'introduction d'une logique de concurrence entre chefs d'établissement ou à la diffusion des pratiques managériales parmi les enseignants. C'est aussi à partir de multiples micro-décisions où il est nécessaire d'opérer des catégorisations, de répondre à des demandes précises et parfois pressantes et de trancher dans le vif entre des options concurrentes que l'on peut repérer la diffusion souterraine de cette orientation à l'échelle locale. Un bon exemple de ceci est la gestion des dérogations dans l'enseignement élémentaire. Même dans de nombreuses municipalités de gauche dont le discours officiel est celui de la défense de l'enseignement public et de l'aide aux élèves les plus défavorisés, on observe que, dès lors qu'il y a des places disponibles dans les établissements, politiques et gestionnaires hésitent de plus en plus à aller à l'encontre des vœux parentaux qui mettent pourtant en péril le fonctionnement des établissements les plus en difficulté (Henriot-van Zanten, 1994; van Zanten, 1997).

2. Le marché de la théorie à l'action : les effets de la concurrence sur les pratiques et les éthiques des acteurs de l'éducation

Pour mieux comprendre les effets de ces orientations il est néanmoins nécessaire d'analyser de plus près les discours et les pratiques des acteurs de la base. Pour ce faire, nous utiliserons les résultats de deux enquêtes de terrain relativement comparables, l'une menée dans quatorze établissements⁴ de trois LEA de Londres et de la banlieue londonienne par l'équipe de S. Ball entre 1991 et 1994 (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995) et l'autre, encore en cours, menée auprès de onze collèges et de trois lycées d'un district scolaire de la

4. L'échantillon anglais inclut un *City Technology College*, quatre *comprehensive schools* qui ont été rattachés à l'État central (*grant maintained*) durant l'enquête dont un établissement catholique et un autre recrutant exclusivement des filles et neuf *comprehensive schools* dont une seule recrutant exclusivement des filles. La plupart de ces établissements scolarisent la classe d'âge des onze-seize ans mais certains comportent des classes pour les seize-dix-huit ans préparant aux *A levels* nécessaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

banlieue parisienne, coordonnée par A. van Zanten (Broccolichi et van Zanten, 1997) et nous nous focaliserons de façon précise sur les effets d'un phénomène précis, la concurrence, sur les choix des professionnels de l'éducation. L'objectif ici est de montrer comment les pressions nouvelles auxquelles sont soumis les établissements, en fonction des orientations impulsées directement ou indirectement par les politiques éducatives, modifient les décisions que prennent quotidiennement les chefs d'établissement et les enseignants et les valeurs qui sous-tendent et légitiment ces décisions. Les changements les plus importants dans les politiques de recrutement et le fonctionnement interne des établissements (l'organisation des classes, les contenus d'enseignement et l'évaluation, la discipline) seront examinés d'abord de façon globale, puis en tenant compte des différences suivant les contextes et les individus.

Le recrutement : attirer ou retenir les meilleurs grâce à des activités de promotion

Si des établissements entrent en compétition les uns avec les autres, c'est tout d'abord pour atteindre ou maintenir l'effectif minimal qui permet la survie institutionnelle ou, dans les cas beaucoup plus nombreux où le dépassement de ce seuil est assuré, ce qui apparaît comme l'effectif optimal d'élèves par rapport aux arrangements organisationnels et pédagogiques privilégiés. De ce point de vue, la situation est théoriquement fort différente actuellement en Grande-Bretagne et en France. Outre-Manche les changements introduits par le gouvernement conservateur, tels que l'élimination des arbitrages entre établissements qu'opéraient les autorités locales, le financement « par tête d'élève » et l'autonomie relative des établissements en matière de politiques d'admission encouragent explicitement la concurrence, bien que concrètement celle-ci varie sensiblement suivant les caractéristiques des contextes locaux et des établissements concernés. En France, le contrôle prévisionnel des flux et la gestion des dérogations et des affectations définitives à l'échelle des districts scolaires et des inspections académiques dans le cadre de la carte scolaire font que les établissements n'ont théoriquement pas de compétences directes en matière de recrutement. Pourtant, il est aisé de démontrer que ces régulations — qui ne s'appliquent véritablement qu'au niveau des établissements publics d'un même district et encore de façon variable suivant le degré de rigueur dans l'application des règles et la mobilisation de l'administration et des chefs d'établissement autour de cette question — sont largement inefficaces pour contenir les « fuites » des parents vers l'enseignement privé et vers des établissements publics hors district et hors département. Ceci est particulièrement le cas dans des districts scolaires de la banlieue de grandes villes où un nombre important de familles d'élèves

(entre 20 % et 30 % de la population scolaire dans le secteur que nous étudions) cherchent d'autant plus à contourner les effets de l'hétérogénéité sociale, ethnique et scolaire au sein des établissements, que la sélection à mi-parcours (à l'issue de la classe de cinquième) a été éliminée (Broccolichi, 1995) et que l'offre scolaire privée et publique est abondante, diversifiée et matériellement accessible.

Toutefois, au-delà des cas extrêmes des établissements risquant la fermeture ou de graves déséquilibres de fonctionnement interne, il apparaît évident que du point de vue des établissements tous les élèves ne sont pas également bons à prendre. Cette orientation n'est pas nouvelle. Dans l'enseignement, comme dans la plupart des métiers de service où l'activité professionnelle est fortement régulée par les qualités des récepteurs de ces services, les professionnels distinguent nettement plusieurs types d'usagers suivant leur degré d'éloignement par rapport à un modèle idéal et développent des stratégies visant à attirer les usagers perçus comme les plus « convenables » (Becker, 1952). Néanmoins, dans un contexte où la concurrence est directement ou indirectement encouragée, les établissements qui sont en position dominante sont conduits à devenir encore plus sélectifs de façon à recruter des élèves qui apportent de la « valeur ajoutée » : élèves dont la tenue, le langage et le comportement servent de marqueurs de la « qualité sociale » de l'établissement, élèves dont les résultats scolaires contribuent à l'image d'établissement performant, bien classé dans les évaluations nationales et les palmarès d'établissements. Du même coup, les établissements les moins bien placés doivent également se battre pour garder leurs « têtes de classe » et les élèves ne posant pas de problèmes en terme de discipline.

Il n'est donc pas étonnant de constater que les pratiques de sélection se développent fortement. Ainsi en Grande-Bretagne, en 1995, cinquante-sept établissements avaient demandé au secrétaire d'État pour l'Éducation d'introduire de nouveaux critères de sélection dans leurs politiques d'admission. Dans une des trois LEA que nous avons étudiées, cinq des neuf établissements qui la composent avaient introduit la même année des formes de sélection suivant les « capacités » ou les « aptitudes ». D'autres écoles parmi les seize étudiées pratiquaient également des formes de sélection plus subtiles au travers notamment des listes d'attente (où les premiers sont généralement les parents les plus capables de décoder le fonctionnement complexe de ces nouveaux systèmes d'admission dérégulés), des « contrats » école-famille que les parents et les enfants doivent signer avant d'obtenir une place (dont les demandes explicites et implicites favorisent l'auto-sélection des parents désirés et l'auto-exclusion des autres) et d'entretiens avec les parents où les signes sociaux échangés entre professionnels de l'éducation et parents constituent également des moyens de sélectionner les parents qui apparaissent comme les plus « motivés », les plus « responsables » et les plus (culturelle-

ment) « intéressants » du point de vue de l'école (Ball, Bowe et Gewirtz, 1994 ; Ball, Bowe, Gewirtz, 1996). De telles pratiques existent également en France. Les dossiers des élèves qui prennent contact avec des établissements autres que celui de leur secteur en vue de demander une dérogation ou de négocier un changement non déclaré aux autorités académiques sont toujours épluchés du point de vue des notes et des remarques concernant la discipline par les chefs d'établissement. Mais seuls les établissements les plus demandés ou ceux qui ne sont pas tenus officiellement (comme les établissements privés) ou officieusement (comme c'est le cas de certains grands lycées publics) de respecter les procédures de carte scolaire peuvent véritablement sélectionner. Dans le district étudié, c'est le cas du seul collège privé qui, enregistrant deux cents demandes pour seulement quatre-vingt places en sixième en 1996, ne prend que de très bons élèves au plan académique.

Parallèlement, bien qu'il ne s'agisse pas à nouveau d'une pratique tout à fait nouvelle, dans un contexte de concurrence, les établissements ont également plus tendance à chercher à « se refiler » les mauvais élèves et ceux qui sont perçus comme des élèves « difficiles », c'est-à-dire « perturbateurs », « violents », « anti-scolaires ». Ceci est certes davantage encouragé par les changements introduits en Grande-Bretagne en matière de financement qui font que ces élèves, dont le traitement exige des moyens financiers et humains plus importants que pour les élèves moyens ou bons et dont la présence nuit à l'image des établissements, sont perçus encore davantage comme un fardeau dont il faut se débarrasser. Une telle orientation est également facilitée par l'autonomie plus grande dont disposent les établissements britanniques pour « écrémer » en terme de niveau et pour « exclure » en terme de comportement les élèves indésirables. En France, la forte pression institutionnelle pour garder les élèves au sein des établissements limite les possibilités des professionnels de l'éducation dans ce domaine. Pourtant, comme en Grande-Bretagne, les établissements qui se trouvent dans la situation la plus précaire du point de vue du nombre d'élèves constatent bien que certains de leurs collègues n'hésitent pas à profiter de cette situation pour agir de la sorte : *« Les collègues, dès qu'ils ont un élève qui ne marche pas, ils se disent : "Il pourrait aller à Claudel, c'est tout petit, c'est familial.", donc je ne fais que recevoir des mères en désespoir à qui le chef d'établissement a dit : "Attention, ou vous le changez d'établissement ou c'est le conseil de discipline." Ils se disent : "Elle n'a pas d'élèves donc on va lui en donner.", oui, mais lesquels ? Si je les accepte, à long terme je deviens plus qu'une grosse SES (il y en a une actuellement dans l'établissement), je deviens une SES tout court. »* (Principal, collège Claudel).

D'autres changements encore sont perceptibles dans les stratégies mises en œuvre par les établissements pour faire leur promotion. En effet, s'il est évident que de tout temps les établissements, avec des degrés divers d'intentionnalité, ont produit des images institutionnelles qui véhiculent des mes-

sages en direction des parents, cette tendance est fortement renforcée dans un contexte de concurrence. Ainsi, dans les établissements britanniques, on a pu constater des transformations qui vont dans le sens de la production d'une image de marque de « qualité » s'appuyant sur des éléments similaires à ceux qui mobilisent les entreprises : logos et couleurs distinctives, devises et slogans spécifiques, port de costumes et cravates par les enseignants hommes, de tailleurs par les femmes, réfection des aires de réception avec des tapis et des plantes... De même, les vieilles feuilles ronéotées et agrafées des documents « faits maison » ont été remplacées par des brochures de luxe éditées avec l'aide d'entreprises spécialisées et de consultants en marketing, voire par des cassettes vidéo utilisées dans les écoles primaires ou lors de journées portes ouvertes dans les établissements. Ces journées portes ouvertes ont elles-mêmes évolué pour ressembler de plus en plus à des foires commerciales où tous les détails de l'organisation (programme de la visite, anticipation des questions des parents, préparation d'un discours officiel, consignes concernant la tenue des enseignants et le déroulement des éventuelles séances d'enseignement) sont soigneusement réglés à l'avance. Mais ce n'est pas seulement la forme qui change ; le message évolue aussi. Avec l'hypothèse sous-jacente que les jugements des parents sont fondés sur des indicateurs superficiels plutôt que sur la compréhension des processus éducatifs, le langage est « commercialisé » de façon à mettre l'accent sur ce qui est visible et mesurable et à mobiliser des éléments de la symbolique des classes moyennes comme dans l'exemple suivant : *« Les professeurs principaux à Flightpath ont beaucoup d'expérience. Il y a un superbe éventail de clubs. L'établissement a une réputation grandissante au plan national et international et un grand succès au plan local... des équipements et des ressources excellents et modernes. Dans les sections académiques notre curriculum de haut niveau offre des possibilités uniques de réussite et de développement personnel. Notre réputation d'excellence technologique a fait que plusieurs entreprises de pointe en informatique nous ont choisis pour exposer leur derniers systèmes. »* (Brochure de l'établissement).

En France, où il y a une plus grande tradition d'opacité des établissements et où ces pratiques apparaissent encore partiellement incompatibles avec l'image du service public, des changements dans ce sens sont néanmoins perceptibles, certes bien davantage dans les lycées, qui ont plus de possibilités d'attirer des publics spécifiques et plus de moyens pour ce faire (y compris ceux issus de la taxe d'apprentissage), que dans les collèges. Même à ce niveau cependant certains principaux réfléchissent sérieusement avec leurs équipes pédagogiques et éducatives à des formes diverses de valorisation et de « réclame » : faire venir la presse locale dès que quelque chose est fait qui sort de l'activité pédagogique ordinaire, faire une distribution de prix en fin d'année, vendre des T-shirts ou des cartables avec un logo de l'établissement, distribuer une plaquette de présentation... Deux

établissements parmi les onze du district que nous avons étudié ont véritablement une politique dans ce sens. Cette politique comprend l'édition d'une brochure d'établissement. Celle du collège Rousseau présente, par exemple, dans un dépliant assez sobre, l'établissement dont le logo est le portrait de son illustre éponyme, les principaux personnels qui y travaillent et les composantes essentielles du projet d'établissement, mais n'oublie pas de mettre en valeur, dans un encadré central, ses « classes européennes » destinées aux meilleurs élèves. Elle est envoyée aux futurs parents d'élèves avec une lettre personnelle du chef d'établissement. Celle du collège Voltaire est en apparence plus modeste puisqu'il s'agit de quelques feuilles dactylographiées. Celles-ci énumèrent toutefois toutes les activités culturelles impulsées par le chef d'établissement depuis l'ouverture et même lorsqu'il exerçait dans le précédent collège de centre-ville qui ferma ses portes il y a une dizaine d'années. Les deux principaux privilégient également les visites de l'établissement et les spectacles. Ils sont également friands de reportages dans les chaînes télévisées et la presse. Les autres chefs d'établissement demeurent toutefois hésitants vis-à-vis de telles pratiques, faute de moyens et d'expérience ou par peur, des dérapages s'étant déjà produits lors de visites et spectacles (bagarres entre élèves, jet de bombes lacrymogènes).

Le fonctionnement interne des établissements : changements de surface et changements de fond

Un certain nombre de changements sont également observables dans le fonctionnement interne des établissements dont il est difficile parfois de déterminer s'ils constituent des changements de surface, c'est-à-dire d'autres types d'activités promotionnelles, ou des changements de fond en matière de conceptions éducatives. Ces changements, souvent justifiés par rapport aux demandes ou aux attentes implicites des parents, correspondent en fait davantage à des anticipations et à des réponses aux politiques nationales et aux pratiques des autres chefs d'établissement (Woods, 1993). Un des aspects du fonctionnement les plus affectés par ces changements est la constitution des groupes-classe. En Grande-Bretagne, où les classes hétérogènes, comme nous l'avons vu, étaient déjà contestées par certains enseignants et parents dans le régime des *comprehensive schools*, l'introduction des logiques de marché a eu comme conséquence une diffusion très importante des classes de niveau par matière (*setting*). Il ne semble pas qu'il s'agisse ici d'un changement de surface bien que ce mode de fonctionnement soit systématiquement mis en avant dans les brochures et les présentations des établissements pour accrocher les parents, mais d'un changement de fond qui correspond à la fois aux pressions financières, à la méfiance à l'égard des classes hétérogènes de la part des autorités nationales, aux pressions induites

par les nouveaux modes d'inspection et aussi aux demandes explicites des parents des meilleurs élèves: *« Je pense qu'il y avait... deux forces en fait. L'une c'était l'affaire des inspecteurs qui disaient... "Vous avez besoin de différencier davantage dans l'établissement." Donc ça c'était une pression, je pense, pour instaurer des classes de niveau, et alors je pense sans doute que l'autre pression était que l'école fût perçue comme capable de faire mieux avec les enfants de meilleur niveau scolaire. »* (Présidente de la commission des parents, Martineau school).

En France, le regroupement des meilleurs élèves dans des classes « d'élite », qu'elles s'affichent ainsi ouvertement par le biais d'options nationales de langue ou d'enseignement artistique ou sportif ou d'options « maison » diverses, apparaît aussi comme une stratégie privilégiée par de nombreux collèges pour attirer et retenir les meilleurs élèves, stratégie qui a pu se développer dans le cadre de l'impulsion officielle de la diversification et du développement de la spécificité de chaque établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ceci vaut aussi bien pour les collèges plus « bourgeois » que pour les collèges de banlieue (Payet, 1995) où la notion de « classe d'élite » ne renvoie pas nécessairement à un niveau d'excellence mais à un regroupement plus ou moins homogène d'élèves de niveau « bon » ou « moyen »: *« Pas une classe brillante, mais une classe où les élèves puissent travailler, où l'écart entre le meilleur et le plus mauvais soit de 5-6 points, maximum 10 points, mais que celui qui a 0-1-2-3-4-5 et qui est a-scolaire, ne soit pas dans la classe. »* (Principal, collège Apollinaire). Derrière ce regroupement transparait également fortement l'idée d'une ségrégation scolaire qui « protège » les bons élèves des « méfaits » scolaires et sociaux du mélange avec les autres: *« Après le "collège pour tous", il faut faire le "collège pour chacun", c'est-à-dire que même les bons élèves des écoles primaires du secteur de recrutement puissent trouver leur place dans l'établissement par le biais en particulier de classes, je ne veux pas dire de niveau... En gros, on limite les dégâts, il suit ses cours dans sa petite classe protégée, il rentre chez lui donc à la limite, je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas de brassage, mais c'est un peu ça, un peu comme s'il y avait deux univers. »* (Principal, collège Verlaine).

En ce qui concerne plus précisément les programmes d'enseignement plusieurs changements vont dans le sens d'une accentuation du court terme et du caractère instrumental de l'enseignement et d'un déplacement des investissements financiers et humains des élèves les plus en difficulté vers les élèves susceptibles de réussir. En Grande-Bretagne, où ces tendances sont particulièrement manifestes, les écoles réduisent ou éliminent totalement les activités et les matières qui ne font pas partie du curriculum prescrit et qui ne servent pas à améliorer le positionnement de l'établissement dans les évaluations nationales ou son image globale auprès des parents. De même, l'enseignement au sein de chaque matière se focalise davantage que dans le passé

sur le contenu des examens et les techniques permettant d'y réussir. Enfin, les moyens mis à disposition des écoles sont déplacés des programmes en faveur des élèves en difficulté vers des activités programmées, soit pour les élèves les plus brillants, soit pour des élèves de niveau moyen (classement C ou D dans une échelle de A à F) qui sont susceptibles de réussir aux examens: «*Ce n'est plus aussi excitant pour les enfants, ce n'est plus aussi excitant pour moi. Je veux dire, je ne suis pas devenue complètement académique et j'espère que je ne le deviendrai jamais mais personnellement je trouve que je n'ai plus le temps de faire des expériences — c'est une matière très pratique — mais je sens que si je dois aider — certainement les meilleurs élèves — à obtenir des A ou des C alors j'ai juste la possibilité de transmettre des informations.*» (Professeur, 11-18 LEA School).

En France, les pressions concernant l'évolution des programmes d'enseignement restent contenues par l'existence d'un même curriculum pour tous les élèves au niveau du collège mais des tendances semblables risquent de se développer par exemple si la marge d'autonomie des établissements en matière de répartition des horaires d'enseignement s'élargit comme cela a été proposé (Fauroux, 1996)⁵. En outre, les effets de l'autonomie financière relative dont disposent déjà les établissements méritent d'être analysés de près car il n'est pas impossible que des moyens accordés au titre de la dotation horaire globale, voire des moyens spécifiques attribués au titre d'établissement de zone d'éducation prioritaire ou « sensible » ne servent davantage à la constitution de classes à options plus ou moins prestigieuses qu'au soutien des élèves en difficulté. Nous avons également pu observer des effets de la concurrence sur la préparation aux examens. Parmi les établissements qui se sentent concurrencés non seulement par les établissements privés et par les établissements publics parisiens mais par d'autres établissements publics locaux, certains pratiquent un entraînement intensif avant le passage du brevet des collèges (ou trichent un peu grâce à une certaine indulgence des professeurs en matière d'évaluation en cours d'année, la note finale de cet examen comportant une part de contrôle continu) pour améliorer leur image. Les pratiques d'orientation à la sortie de l'établissement, dont on sait qu'elles varient fortement d'un établissement à un autre (Duru-Bellat et Mingat, 1988; Esquieu et Bertrand, 1996), vont dans le même sens, à savoir que ces établissements, à certaines périodes encouragés dans cette voie par les autorités académiques et départementales, sont également tentés d'augmenter leur taux de passage en

5. Nous avons déjà constaté pour les écoles primaires que l'impulsion et le financement municipal de projets conduit, comme en Grande-Bretagne, à mettre l'accent sur le court terme et sur les aspects visibles et mesurables de l'activité enseignante (Henriot-van Zanten et al., 1994).

seconde générale ou technique.⁶ En revanche, les collèges locaux qui cherchent à se construire une image de marque d'établissement sélectif de bon niveau pour faire le poids par rapport au privé et à Paris revendiquent avec fierté leur taux relativement faible d'orientation en seconde générale en tant qu'indicateur de leur degré de rigueur dans l'appréciation des potentialités des élèves tout en dénigrant ouvertement le « laxisme » des autres collèges en la matière.

Les changements dans le fonctionnement interne concernent également le domaine de la discipline. En Grande-Bretagne, la concurrence a conduit un certain nombre d'établissements, qui combinaient autrefois un système de tutorat et de prise en charge collective des problèmes de comportement des élèves, à mettre en œuvre des solutions rapides et superficielles mais dont on attend qu'elles empêchent la dégradation de l'image de l'établissement auprès des parents et du public en général. Parmi celles-ci, on peut noter le rétablissement de l'uniforme, et la lutte en apparence acharnée contre l'absentéisme à travers des lettres et des coups de fil aux parents, et même, dans certains cas, à travers la gestion par ordinateur des absences. Si de tels changements peuvent sembler relativement anodins, voire positifs dans la mesure où ils peuvent encourager les parents à s'assurer de la fréquentation régulière de l'école par leurs enfants, en fait ils semblent s'accompagner d'un désintérêt croissant pour les causes profondes de l'absentéisme et de la discipline. De façon plus préoccupante encore, un autre moyen de résoudre les problèmes dans ce domaine qui a connu une évolution spectaculaire au cours de ces dernières années⁷ consiste à opérer des exclusions définitives qui renvoient le problème aux autres établissements, en même temps qu'elles signalent aux parents qu'une politique « ferme » en matière de discipline est renforcée au sein de l'établissement. Cette politique, qui peut aussi être appliquée de façon « constructive », c'est-à-dire en encourageant les parents à retirer leur enfant avant qu'il ne soit officiellement exclu (ce qui permet à celui-ci d'éviter d'être ainsi stigmatisé mais aussi à l'établissement de maintenir ses statistiques dans ce domaine à un niveau « acceptable »), est particulièrement mise en œuvre dans les établissements les plus demandés : « *Si tu continues à te comporter comme ça... nous n'avons pas besoin de toi ici,*

6. Il faut noter cependant que dans la période récente, étant donné les taux d'échec constatés à l'entrée en lycée, les principaux du district ont plutôt reçu comme consigne d'adopter des critères de passage plus stricts.

7. Douze-mille cinq cents étudiants ont été exclus de façon permanente en Angleterre en 1994-1995, dont 84 % des écoles secondaires (*The Guardian* 14/9/96 p4). Dans une enquête conduite en 1993, presque la moitié des directeurs des Autorités éducatives locales (qui hésitent eux-mêmes à surveiller de près et à signaler aux commissions d'appel les procédures suivies par les écoles pour exclure les élèves de peur que les établissements en question ne choisissent de sortir de son contrôle et d'être rattachés à l'autorité étatique) déclaraient que les pressions du marché étaient un des facteurs les plus importants dans cette évolution.

nous avons des gens qui font la queue pour entrer et si tu ne veux pas rester ici et respecter nos règles, alors tu peux aller ailleurs, et nous prendrons quelqu'un qui les respectera." Oui, ça intervient oui, dans n'importe quelle école très demandée. » (Professeur, Martineau school).

En France, la plupart des chefs d'établissement, fort conscients du fait que les incidents et les rumeurs en matière d'insécurité et de violence jouent un rôle essentiel dans les représentations et les pratiques d'évitement des parents, sont également portés à investir particulièrement ces domaines. On observe ainsi dans les dernières années dans le district scolaire que nous étudions une tendance générale à « fermer », en élevant des murs et en installant des grillages, des établissements ouverts sur le quartier, à installer des systèmes d'ouverture et de fermeture automatiques des portes à distance, voire de vidéo-contrôle des entrées et des sorties. Ces transformations sont fortement mises en avant dans la présentation des établissements. De même, on observe un renforcement de la discipline qui va du contrôle pointilleux des absences, qui transforme le travail des surveillants en un véritable travail de gendarmes, à l'utilisation récurrente des exclusions pour un ou trois jours, voire, comme en Grande-Bretagne, bien que de façon plus modérée, des exclusions définitives prononcées par le conseil de discipline. Les menaces d'exclusion sont également agitées, comme le montrait déjà le discours du principal du collège Claudel cité plus haut, pour inciter les parents des élèves qui posent le plus de problèmes à « recaser » leurs enfants dans d'autres établissements.

Double code, compétition et coopération : les valeurs des professionnels à l'épreuve

La présentation ci-dessus de l'évolution des pratiques dans les établissements sous la pression de la concurrence pourrait laisser croire que tous les acteurs adhèrent au même degré à ces orientations. Or ceci est loin d'être le cas : si tous subissent les effets des changements récents, certains y résistent plus que d'autres, parce qu'ils se trouvent placés à un moment dans des contextes qui les protègent ou atténuent les effets de ces changements, mais aussi parce qu'ils développent des éthiques professionnelles qui tiennent compte des évolutions de leur environnement technique et moral (Gewirtz, Ball et Bowe, 1993 ; Ball, Bowe et Gewirtz, 1994). Parmi ces stratégies de résistance, on doit mentionner d'abord l'usage d'un double code. Ainsi certains chefs d'établissement tiennent un discours qui correspond aux attentes effectives ou présumées de leurs supérieurs hiérarchiques ou des parents mais dont ils se tiennent à distance par des tactiques rhétoriques : *« Chaque fois qu'un terme comme celui de "marketing" a été utilisé, pas à chaque fois mais maintes fois, il y a une excuse, quelqu'un dira : "Bon, si nous devons nous vendre*

(excusez le terme!)” parce qu’il y a une gêne concernant l’usage du mot. » (Représentant des parents, Overbury school). « Le marketing est mentionné et il est toujours mentionné avec des guillemets autour. Vous savez, nous nous “vendons” comme si c’était du sale métier à faire, ce n’est pas ce pour quoi nous sommes ici. Mais évidemment les gens sont conscients que si vous ne vous vendez pas, si vous ne vendez pas ce qui est bien dans votre établissement, vous n’allez pas effectivement remplir votre établissement. » (Principal-adjoint, Overbury school).

D’autres « bilingues » plaident la cause de la conciliation des objectifs commerciaux et des objectifs éducatifs dans le marketing : « Je n’aime pas la logique de marché en éducation, pas du tout... je pense qu’elle altère de façon très subtile les objectifs de l’école. Je pense que nous devrions être en train de parler de l’éducation et des élèves et non pas de vendre l’école. Cela étant dit, je pense qu’il y a des bénéfices à retirer du fait de devoir regarder attentivement... Les gens pensent que le marketing est un gros mot, et je sais que si vous lisez des livres de marketing, il y a en fait un très bon côté du marketing parce que ça vous oblige à analyser votre pratique et à tenir vos promesses concernant ce que vous vendez. Vous devez vraiment le faire, donc de cette façon ça améliore les pratiques dans les écoles... et je pense que c’est bien. Mais je me sens seulement un peu mal à l’aise sur tout ça. » (Professeur principal, Martineau school). Ceci va souvent de pair avec l’idée qu’il existe des formes acceptables et des formes inacceptables de marketing qu’il faut apprendre à distinguer. Par exemple, Mrs. Alison, le Principal d’Overbury, opère une distinction entre le marketing avec un petit « m » qui est voilé et gentil et le marketing avec un grand « M » qui est clinquant, agressif et cher. De même, un des directeurs adjoints de l’établissement Parkside oppose le « marketing positif » à la « simple publicité ».

Dans le cas français, où la logique de marché n’est pas officiellement encouragée et où, de ce fait, l’opacité et la discrétion restent encore plus clairement associées aux meilleurs établissements, les professionnels de l’éducation ont des attitudes encore plus ambivalentes à l’égard de la nécessité de se vendre. S’ils reconnaissent qu’un minimum de publicité est devenu nécessaire pour attirer ou retenir les meilleurs élèves, ils (et notamment les chefs d’établissement et les enseignants des établissements les moins bien cotés) ont souvent l’impression d’avoir plus de choses à cacher qu’à mettre en avant, que ce soit dans le domaine des résultats ou de la discipline, et craignent alors de voir leurs propos déformés par les médias ou ridiculisés par les parents : « Il n’est pas toujours bien de vouloir tout dire, je me méfie énormément des médias, é-nor-me-ment... je pense qu’ils ont vite fait de broder autour d’un fait, de le détourner et, en fait, on obtient l’effet inverse, donc justement l’établissement catalogué comme ceci, comme cela, alors qu’il faut relativiser les événements... gérer à l’interne ça veut dire surtout l’Education nationale, l’établissement, mais pas faire la publicité sur tel ou tel fait si l’on peut l’éviter. » (Principal, collège Lamartine). « Ce n’est pas toujours bien vécu ce qui se passe dans les col-

lèges, ça apparaît aussi comme de la pub. Or, justement, quelqu'un dont le produit est bon n'a pas besoin de pub ; les gens disent : "Si vous étiez si bon que ça vous n'auriez pas besoin de le dire, si vous êtes obligé de venir faire de la pub c'est que ce n'est pas bon, sinon vous viendriez pour nous dire : "Mais ne venez pas chez nous, j'ai trop d'élèves, c'est trop bien." On n'a pas affaire à des gens vierges, les gens arrivent à analyser le type de communication qu'on a avec eux et à dire "ça, c'est de la pub", "ça, c'est de la valorisation de votre collègue". » (Principal, collègue Apollinaire).

Certains professionnels de l'éducation embrassent néanmoins de façon moins ambiguë, bien que non sans quelques doutes, la cause du marché au nom du maintien ou de l'amélioration de l'image de marque de leur établissement dont ils se sentent pleinement les maîtres d'œuvre. C'est le cas de Mrs. Carnegie, principal de Martineau, un établissement britannique pour filles ayant opté pour le rattachement à l'État central qui dit : « J'ai un peu de mal à accepter la compétition... mais à la fin de la journée, on est obligé d'accepter que c'est compétitif, bien que je ne sois pas très satisfaite de cette idée. Je préférerais penser, de mon point de vue, qu'il s'agit de transmettre un certain modèle d'école que les gens peuvent aimer ou choisir de prendre ou non. Et, bien sûr ça revient à être en compétition. ». Dans la pratique, Mrs. Carnegie prend le marché très au sérieux (préparation d'une brochure de luxe, changements dans l'organisation interne en tenant compte des offres des concurrents...) et a peu de scrupules concernant les effets de ses stratégies sur des établissements qu'elle considère de niveau inférieur. C'est le cas également de M. Michel, principal du collège Voltaire, qui s'est battu pour avoir cet établissement de centre-ville, le plus « bourgeois » de la commune, dont il est fier de claironner le caractère attractif, les pratiques académiques sélectives, l'encadrement « familial » et les nombreuses activités culturelles. M. Michel a comme modèle l'enseignement privé dont il ne peut, à son grand regret, qu'imiter de loin certaines pratiques. Il n'hésite pas à critiquer ses collègues ni à leur piquer leurs meilleurs élèves et maintient une ligne dure envers les élèves « difficiles » : « D'abord, on essaie de discuter ; si ça ne va pas on vire ; il y a des élèves qui n'ont rien à faire ici. ».

Mais on trouve également des professionnels de l'éducation qui défendent une éthique professionnelle autour d'idéaux largement opposés à ceux du marché. D'une part, il y a ceux qui se font un devoir, dans le contexte français d'une carte scolaire encore en vigueur, de ne pas prendre les élèves du secteur d'un autre collègue, même lorsque leur établissement en a cruellement besoin : « Je ne fais pas de coups dans le dos, je n'ai jamais pris un élève qui ne m'était pas destiné, j'ai toujours prévenu le collègue intéressé. » (Principal, collègue Claudel). D'autre part, il y a ceux qui défendent l'idée qu'il ne s'agit pas de promouvoir mais de présenter l'établissement. Cette différence peut paraître subtile mais elle est pertinente pour distinguer ceux qui se placent

dans une optique marchande et ceux qui veulent plutôt expliquer et défendre ce qui s'y fait. Il y aussi des professionnels de l'éducation qui défendent l'idée d'un enseignement global et non pas seulement orienté vers certaines matières ou vers les examens : « *Les parents ont une vue plus simpliste de l'apprentissage et de l'enseignement que de ce qui est la réalité scolaire (la Principale parle des lire-écrire-compter et des examens). Il y a, de façon évidente, une très grande pression pour qu'on améliore nos résultats à l'examen... d'autres compétences, d'autres formes de réussite devraient passer à la trappe pour satisfaire cette pression. Mais, comme je dis, notre travail de professionnels est de veiller à ce qu'ils ne s'évaporent pas.* » (Principal, Parsons school). Enfin, certains acteurs éducatifs mettent également en avant une conception de la mission d'éducateur comme prise en charge durable des élèves en difficulté malgré les contraintes que cela impose : « *Des fois il faut se forcer un peu pour garder un élève, parce qu'on peut encore faire quelque chose pour lui ; moi je ne veux pas me décharger, même si certains cas sont lourds.* » (Principal, collège Stendhal).

Mais ces professionnels de l'éducation comme d'autres qui cherchent également à résister aux pressions de la concurrence sont fort conscients que leur intégrité est conditionnelle, qu'elle ne pourrait subsister si la situation devenait véritablement difficile. Plusieurs principaux de collège parmi ceux que nous avons interrogés en France sont conscients du fait que leur engagement à respecter les règles du service public ne se maintiendra pas au-delà d'un certain seuil. En Angleterre, les chefs d'établissement sont également lucides quant au fait que le maintien d'une éthique professionnelle est étroitement lié au fait de se trouver dans une position qui met temporairement à l'abri des pressions extérieures : « *Si nous étions dans ce coin étroit, nous battons pour notre survie, alors je pense qu'on mettrait à juste titre ou non de l'argent dans du marketing de luxe... mais nous ne sommes pas dans cette situation et donc nous pouvons continuer à maintenir notre intégrité.* » (Principal du collège Overbury). « *C'est facile pour moi de m'asseoir ici et dire que je suis à l'écart de ces vilaines forces du marché, aussi longtemps que nous aurons plus de filles qui ont envie de venir ici que de places disponibles.* » (Principal, Pankhurst school).

Conclusion

Si nous avons pu noter à plusieurs reprises que l'introduction des logiques de marché est bien plus avancée en Grande-Bretagne qu'en France, on constate que des tendances semblables se font jour. Globalement, on peut dire que si une privatisation officielle des établissements scolaires n'a vu le jour dans aucun des deux systèmes, l'éducation se transforme progressivement de bien public en bien privé avec l'abandon plus ou moins important des politiques de discrimination positive étatiques en faveur du libre jeu des

choix des familles, de l'autonomie des établissements et de l'initiative d'autres acteurs comme les collectivités locales ou les entreprises d'une part, et la « commercialisation » des résultats, des processus et de la communication pédagogiques d'autre part. Les acteurs de l'éducation, parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement sont également encouragés — par des mécanismes fondés sur un culte de l'égoïsme et du point de vue individualiste (Kenway, 1990; Benton, 1992) — à rentrer en compétition les uns avec les autres, plutôt qu'à coopérer, pour assurer leur survie institutionnelle mais également pour maintenir un positionnement stratégique dans le marché.

Certes, il est important de signaler certaines limites de cette évolution. Les espaces de concurrence que nous avons analysés ici sont largement un phénomène urbain, voire essentiellement métropolitain : il y a sans doute un plus grand écart entre différents contextes de scolarisation au sein de chaque pays qu'entre les écoles de la banlieue londonienne et de la banlieue parisienne. Mais à l'intérieur de ces espaces, il y a également des différences entre les établissements : certains sont entièrement « colonisés » par les logiques de marché, d'autres réorientent de façon plus subtile leurs stratégies pour s'adapter à ces logiques, d'autres encore résistent aux changements en cours (McLaughlin, 1991). En outre, cette évolution n'affecte pas tous les acteurs de l'éducation de la même façon. Bien que nous n'ayons pas pu aborder cette question ici, il est évident qu'en France comme en Grande-Bretagne l'introduction d'une logique marchande et managériale creuse les écarts dans les objectifs, les préoccupations et les plans de carrière des chefs d'établissement et des enseignants : les premiers sont à la fois plus directement concernés par les transformations en cours et plus à même d'y retirer des bénéfices matériels et symboliques ; les seconds souhaiteraient plutôt se maintenir en dehors du marché mais adoptent pour cela des attitudes de retrait plutôt que des attitudes combatives. De même, nous n'avons pas pu aborder en détail ici les pratiques des administrations qui peuvent selon les cas encourager cette évolution, faire preuve de laxisme ou mettre en œuvre des nouveaux modes de régulation pour contrecarrer les effets pervers perçus sur le terrain.

Pour conclure il faut toutefois souligner les effets puissants à court et à long terme de cette évolution sur les sujets de l'éducation, les élèves. D'une part, alors que cette question est rarement évoquée, il faut insister sur le fait que les valeurs du marché constituent un nouveau curriculum caché auquel les élèves sont exposés. Si certains auteurs pensent que ceci peut avoir un effet positif sur la socialisation politique de la jeunesse à des valeurs comme le volontarisme, l'indépendance ou l'initiative, ils énoncent également la possibilité que certaines dimensions négatives du marché, le mensonge mercantile par exemple, puissent rendre la transmission des valeurs comme l'honnêteté plus difficile au sein de l'institution (Lane, 1983). D'autre part,

les élèves risquent de plus en plus d'être perçus comme des objets plutôt que comme des personnes auxquels des estimations différentielles sont attribuées: les élèves de bon niveau scolaire, les élèves « calmes », les élèves de bon niveau social, les élèves immigrés « bien intégrés » vont être convoités et recevoir des traitements de faveur alors que les élèves qui montrent des difficultés d'apprentissage ou de comportement et les élèves, notamment les garçons, appartenant aux milieux scolaires ou aux groupes immigrés les plus stigmatisés dans chaque pays seront au contraire délaissés et rejetés avec des conséquences importantes en termes d'inégalité, de ségrégation et d'exclusion (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996; van Zanten 1996a).

Bibliographie

- BALANDIER, G., 1990, La demande d'éthique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVIII, 5-12.
- BALL, S., 1981, *Beachside Comprehensive: A Case Study of Comprehensive Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BALL S., 1984, Introduction: Comprehensives in Crisis? in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- BALL, S., 1987, *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London, Routledge.
- BALL, S., 1993, Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3-19.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1994, Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering, *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 350-367.
- BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S., 1996, School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Educational Policy*, 11 (1), 89-112.
- BALLION, R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BALLION, R., 1991, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.
- BECKER, H. S., 1952, Social-class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- BENTON, T., 1992, Adam Ferguson's critique of the « enterprise culture » in P. HEE-LAS, P. MORRIS N. (eds.) *The Values of the Enterprise Culture: The Moral Limits of Markets*, London, Routledge.
- BOTTERY, M., 1992, *The Ethics of Educational Management*, London, Cassell.
- BROCCOLICHI, S. 1995, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés Contemporaines*, 21, 15-27.
- BROCCOLICHI, S., VAN ZANTEN, A., 1997, Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne, *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 5-17.
- CHAPOULIE, J.-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.

- CLARK, J., NEWMAN, J., 1997, *The Managerial State*, London, Sage.
- DALE, R., 1983, Thatcherism and Education in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- DAUNT, P., 1975, *Comprehensive Values*, London, Heineman.
- DAVIES, B., EVANS, J., 1984, Mixed ability and the comprehensive school in S. BALL, *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- DEBARBIEUX, E., 1996, *La Violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.
- DEMAILLY, L., 1991, *Le Collège. Crises, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DEROUET, J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié.
- DEROUET, J.-L., DUTERCQ, Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF et INRP.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1988, Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences, *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 1997, La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, *Les Cahiers de l'IREDU*, 59, Dijon, IREDU.
- DUTERCQ, Y., 1992, *Consommateurs d'école et modernisation du service public*, rapport au Commissariat Général du Plan, GES-INRP.
- EDWARDS, A., 1983, An elite transformed: Continuity and change in 16-19 educational policy in J. AHIER, M. FLUDE (eds.) *Contemporary Education Policy*, London, Croom Helm.
- EDWARDS, T., FITZ J., WHITTY, G., 1989, *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, Lewes, Falmer Press.
- ESQUIEU, P., BERTRAND, L., 1996, L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », *Éducation et formations*, 48, 57-70.
- FAUROUX, R., 1996, *Pour l'école*, Paris, La documentation française.
- FITZ, J., HALPIN, D., POWER, S., 1993, *Grant Maintained Schools: Education in the Market Place*, London, Kogan Page.
- FLUDE, M., HAMMER, M. (eds.), 1990, *The Education Reform Act 1988*, Lewes, The Falmer Press.
- GEWIRTZ, S., 1994, Market discipline versus comprehensive education: a case study of a London comprehensive school struggling to survive in the education market place in D. KALLOS, S. LLINBLAD (eds.) *New Policy Contexts for Education*, Umeå Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1993, Values and ethics in the marketplace: the case of Northwark Park, *International Journal of Sociology of Education*, 3 (2), 233-254.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R., 1995, *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1994, Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché, *Société française*, n°106, p4-10.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., PAYET, J. P., ROULLEAU-BERGER, L., 1994, *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, L'Harmattan.
- KELLY, V., 1978, *Mixed Ability Grouping: Theory and Practice*, London, Harper & Row.
- KENWAY, J., 1990, Class, gender and private schooling in D. Dawkins (ed.) *Power and Politics in Education*, Lewes, Falmer Press.
- LANE, R., 1983, Political education in a market society, *Micropolitics*, 3 (1), 39-65.

- LANGOUËT, G., LÉGER, A., 1997, *Le choix des familles. École publique ou école privée?* Paris, Faber.
- LIPOVETSKY, G., 1983, *L'Ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MCLAUGHLIN, R., 1991, Can the information system for the NSH internal market work?, *Public Money and Management*, Automne, 37-41.
- OCDE, 1994, *Le choix de l'école*, Paris, OCDE/CERI.
- PAYET, J. P., 1995, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- RICCEUR, P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICCEUR, P., 1991, Justice et marché (entretien avec M. ROCARD), *Esprit*, 168, 5-22.
- ROBERT, A., 1993, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan.
- SIKES, P., 1984, Teacher careers in the comprehensive school in S. BALL (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, Falmer Press.
- TANGUY, L., 1972, L'État et l'école. L'école privée en France, *Revue française de sociologie*, XIII, 325-375.
- TERRENOIRE, J. P., 1991, Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique, *Sociétés contemporaines*, 7, 7-34.
- VAN HAECHT, A., 1985, *L'Enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, éd. de l'Université Libre de Bruxelles.
- VAN ZANTEN, A., 1996a, Market trends in the French school system: overt policy, hidden strategies, actual changes, *Oxford Studies in Comparative Education*, 6 (1), 63-75.
- VAN ZANTEN, A., 1996b, Fabrication et effets de la ségrégation scolaire in S. PAUGAM (coord.), *L'Exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- VAN ZANTEN, A., 1997, L'action éducative à l'échelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et outils in F. CARDI, A. CHAMBON (coord.), *Les métamorphoses de la formation*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- VAN ZANTEN, A., 1998, Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement. L'exemple du choix de l'école en Grande-Bretagne. *Éducation et formations*.
- VAN ZANTEN, A., 1998b, Les Transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement in L. DEMAÏLLY, R. BOURDONCLE (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- VAN ZANTEN, A., 1998c, Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in J. BOURDON (coord.), *Politiques et recherches en éducation et formation*, Paris, éd. CNRS.
- WOODS, P., BAGLEY, C., GLATTER, R., 1993, Dynamics of competition: the effects of local competitive arenas on schools, in POLE, C., CHAWLA-DUGGAN, R. (eds.), *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*, London, Falmer Press.