



**HAL**  
open science

## Identités organisationnelles et établissements scolaires

Hugues Draelants

► **To cite this version:**

Hugues Draelants. Identités organisationnelles et établissements scolaires: Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication & Organisation*, 2007, 30, pp.188-213. 10.4000/communicationorganisation.3471 . halshs-00150703

**HAL Id: halshs-00150703**

**<https://shs.hal.science/halshs-00150703>**

Submitted on 31 May 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Hugues Draelants  
**Identités organisationnelles et établissements scolaires.**  
Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel\*

Article publié en mai 2007 dans la revue *Communication & Organisation*, n° 30, p. 188-213.

### **Introduction**

Les établissements scolaires ont longtemps été perçus comme de simples rouages des systèmes d'éducation, – particulièrement en France, compte tenu du mythe tenace de l'uniformité du système éducatif républicain (Derouet, 2000). Depuis une vingtaine d'années, la sociologie francophone des établissements scolaires a largement démontré combien ceux-ci sont en réalité dissemblables à de nombreux égards. La différence entre les écoles ne se limite pas à leur efficacité différenciée sur les résultats d'élèves (Dubet et al., 1989), ni à leur composition sociale. Comme les recherches qualitatives ou ethnographiques l'ont mis en évidence, les établissements scolaires secrètent des spécificités propres qui renvoient à des rapports différents avec leur environnement direct, à la conception que ses acteurs se font du rôle éducatif, au type de public accueilli en leur sein... (Cousin, 1993 ; Derouet, 1994 ; van Zanten, 2001). Pour rendre compte de cette réalité empirique que chacun pressent ou constate plus ou moins explicitement, les chercheurs ont eu recours à divers termes suggérant que les établissements développaient des « identités » (Paty, 1981 ; Charlier, 1987), des « images » (Ballion, 1982), des « cultures », « ethos » ou « mondes communs » (Grant, 1988 ; Dutercq, 1992), ou encore, dans une veine plus quantitative, des « climats » (Grisay, 1989). L'usage de ces termes reste en général métaphorique, les auteurs travaillant sur les établissements scolaires n'ont, jusqu'à présent, guère cherché à théoriser ni à articuler ces différentes notions.

Pendant ces mêmes vingt dernières années, ces notions – en particulier celle d'identité organisationnelle – ont pourtant été abordées par une riche littérature anglophone dans le champ du management et de la théorie des organisations. Cette littérature a donné lieu à des théorisations convaincantes et éprouvées empiriquement dont notamment celle de Mary Jo Hatch et Majken Schultz (2002) qui distingue, tout en les articulant, les notions de culture, d'identité et d'image organisationnelle.

L'objectif de cet article est d'une part de présenter la notion d'identité organisationnelle telle que développée et conceptualisée par cette littérature et d'autre part de réfléchir aux conditions et à la pertinence d'appliquer ce concept aux établissements scolaires, alors que celui-ci a été pensée initialement en référence à la réalité des entreprises<sup>1</sup>. Pour ce faire, nous raisonnerons à partir de la modélisation du processus identitaire organisationnel développée par Hatch et Schultz (2002). La discussion relative à ce transfert conceptuel suppose de s'interroger quant aux caractéristiques organisationnelles des établissements scolaires. Les spécificités organisationnelles des établissements suggèrent que le modèle de Hatch et Schultz présente plusieurs difficultés une fois appliqué à la réalité scolaire – en particulier française. Ainsi, le fait qu'il postule *a priori* la présence d'une identité et naturalise donc l'existence des

---

\* Je remercie Xavier Dumay pour sa relecture attentive d'une version préliminaire de ce texte et pour les nombreux échanges et discussions stimulantes que nous avons eu sur ces questions. Je remercie également les deux évaluateurs anonymes de *Communication & Organisation* pour leurs commentaires et suggestions.

<sup>1</sup> En amont de notre discussion, on pourrait aussi discuter des apports et limites du transfert premier de la notion d'identité, phénomène généralement considéré comme individuel et humain, au niveau organisationnel. Pour certains, cela a pour conséquence d'anthropomorphiser l'organisation (critique courante), mais ces objections ont déjà été abordées par d'autres, nous n'y reviendrons donc pas (cf. Hatch & Schultz, 2004 ; voir aussi *Academy of Management Journal*, n°25, vol.1).

organisations nous paraît très critiquable, dans la mesure où, à bien des égards, les établissements scolaires demeurent plus à l'état d'injonction que de réalité sociologique. Plutôt que de partir du postulat que les établissements ont une identité nous nous interrogerons dès lors sur les conditions socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles susceptibles de faire émerger des identités organisationnelles dans les établissements scolaires.

### **1) Origines et définitions du concept d'identité organisationnelle**

La recherche sur l'identité organisationnelle forme un nouveau champ d'étude interdisciplinaire qui se développe de manière dynamique depuis une vingtaine d'années et qui a trouvé sa place au sein de la théorie des organisations. Ce nouvel objet d'étude a donné lieu à la production d'une littérature déjà riche, tant empiriquement que théoriquement<sup>2</sup>. Même si cette littérature se fédère autour du concept d'identité organisationnelle, celle-ci ne se cantonne pas à l'élaboration d'un concept ni même d'une théorie mais propose un ensemble divers d'idées, de modes d'analyses et de propositions qui abordent des questions clés pour les organisations telles que le positionnement stratégique, la différenciation organisationnelle, l'implication des personnels, la communication interne et externe ou encore les relations que les organisations entretiennent avec leurs publics ou « parties prenantes » (*stakeholders*).

Initialement, la notion d'identité organisationnelle a été pensée en référence aux organisations marchandes, aux entreprises. L'intérêt des chercheurs en management pour cette notion prend sa source dans un constat général, selon lequel aujourd'hui le contrôle de l'identité organisationnelle serait une tâche de plus en plus problématique et deviendrait un enjeu véritablement stratégique pour les dirigeants d'entreprises, compte tenu de changements dans l'environnement organisationnel. De fait, les organisations sont de plus en plus exposées aux influences extérieures, pensons notamment au rôle croissant des médias, aux espoirs et attentes exprimées par les actionnaires, les clients, les fournisseurs, les employés, les gouvernements et leurs agents de régulation, etc., tous susceptibles de contribuer à la définition des identités et images organisationnelles et parfois de concurrencer les versions officielles de celles-ci (Hatch et Schultz, 2004).

Les principales racines théoriques du concept d'identité organisationnelle sont à chercher d'une part du côté de la sociologie, où les aspects sociaux et contextuels de la formation identitaire ont été soulignés en premier lieu par des auteurs comme Cooley (1902), Mead (1934) et Goffman (1959), et d'autre part du côté de la psychologie sociale où l'attention des chercheurs qui travaillent sur les organisations et leurs identités a été attirée par la théorie de l'identité sociale ou de la comparaison sociale (cf. Tajfel & Turner, 1979 ; Brewer & Gardner, 1996).

Compte tenu de ces influences multiples, l'identité organisationnelle n'est pas un concept dont le sens est totalement homogène. Sa définition varie en fait selon les auteurs. Selon Gioia et al. (2000), trois approches de l'identité organisationnelle se côtoient : (1) une première étudie l'identité des organisations en tant que telle ; (2) une seconde s'intéresse à l'identité des personnes dans les organisations<sup>3</sup> ; (3) une troisième se penche sur la question de l'identification des personnes avec des organisations. Nous nous polarisons ici sur la première de ces trois approches, les deux autres étant à nos yeux conceptuellement distinctes bien qu'étroitement liées avec la première acception du terme<sup>4</sup>. L'article fondateur de cette

---

<sup>2</sup> Pour un premier bilan voir *Academy of Management Review* Vol. 25, n°1, et pour une présentation des textes essentiels voir Hatch et Schultz, 2004.

<sup>3</sup> A nos yeux, cette question renvoie plutôt à la question des identités professionnelles (cf. Dubar, 2002).

<sup>4</sup> Pour une discussion des liens entre identités individuelles et organisationnelles (cf. Pratt et Foreman, 2000 ; Scott et Lane, 2000 ; Cattonar, Draelants et Dumay, 2006).

littérature fait d'ailleurs référence à ce premier sens de l'expression. En effet, dans la définition classique proposée par Albert et Whetten (1985), l'identité organisationnelle désigne les représentations qui sont partagées par les membres d'une organisation à propos des traits considérés comme centraux et relativement durables, qui distinguent l'organisation d'autres organisations. Cette définition de l'identité organisationnelle comporte ainsi trois critères : le critère des caractéristiques centrales revendiquées (*claimed central character*), le critère de la différence revendiquée (*claimed distinctiveness*), et le critère qui renvoie à une certaine tradition ou stabilité temporelle revendiquée (*claimed temporal continuity*). La définition d'Albert et Whetten est très fréquemment citée et reprise par les chercheurs qui travaillent sur l'identité organisationnelle, ne fut-ce que comme un point de départ qu'ils se proposent éventuellement de dépasser, pour complexifier la définition et en explorer l'un ou l'autre aspect.

Les développements récents de ce courant de recherches font ainsi émerger le thème des identités multiples qui discute et remet en question l'idée selon laquelle l'identité organisationnelle est unifiée et partagée par tous les membres de l'organisation (cf. Pratt et Foreman, 2000). La problématique des identités organisationnelles multiples introduit une autre problématique qui commence à être traitée, à savoir celle du pouvoir sur la définition de l'identité (cf. Scott et Lane, 2000). De fait, les acteurs d'une organisation ne disposent pas tous du même pouvoir sur la définition de l'identité. Les directeurs et managers sont généralement, de par leurs fonctions et positions d'interface vis-à-vis de l'extérieur, les agents d'une version officielle de l'identité organisationnelle. Un autre thème actuellement important concerne la question de la stabilité et du changement des identités. De nouveaux travaux mettent l'accent sur le caractère processuel et dynamique de l'identité organisationnelle remettant en question le troisième critère qui concevait celle-ci plutôt comme un construit statique (cf. Gioia, Schultz et Corley, 2000 ; Hatch et Schultz, 2002). Ainsi que le suggèrent Gioia et al. (2000), une condition essentielle pour la survie organisationnelle réside dans la capacité des organisations à s'adapter de manière rapide aux turbulences croissantes de leurs environnements. Dès lors, apprendre comment changer tout en conservant ses spécificités représente un enjeu vital pour les organisations. En ce sens, l'identité est mieux perçue comme une structure relativement stable et pourtant changeante. Un autre aspect définitionnel sujet à discussions parmi les représentants de cette littérature concerne le « lieu » ou support de l'identité organisationnelle. Ainsi, certains situent l'identité organisationnelle au niveau individuel, en tant qu'image cognitive qu'un membre d'une organisation se fait à propos de celle-ci<sup>5</sup>. D'autres considèrent que l'identité organisationnelle a une réalité indépendante des membres individuels et que sa signification réside non seulement dans un collectif, parmi lequel il y a un certain niveau de consensus, mais également dans des rôles, des symboles et d'autres lieux de stockage de la « mémoire » organisationnelle (par ex. des politiques, des règles et des procédures) (Pratt et Foreman, 2000).

#### *L'identité en lien avec les images et cultures organisationnelles*

Les notions d'image et de culture organisationnelles sont parfois associées à celle d'identité organisationnelle. Pour définir ces notions et expliciter la manière dont elles sont liées à celle d'identité organisationnelle, nous allons présenter le modèle de la dynamique identitaire organisationnelle proposé par Hatch et Schultz (2002), à nos yeux la tentative à ce jour la plus convaincante d'articulation de ces trois notions. Ces auteurs s'inspirent de la théorie sociale du soi (*self*) développée par Mead ([1934] 2006). Pour rappel, selon Mead, l'identité ou, pour reprendre les termes de l'auteur, le soi, se construit dans les multiples relations sociales où le

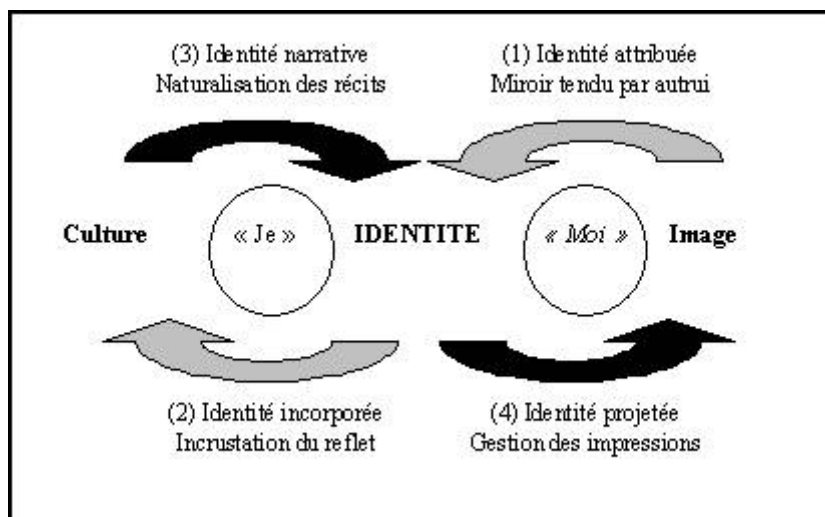
---

<sup>5</sup> A travers cette idée, selon laquelle l'identité organisationnelle est un cadre collectivement partagé qui sert aux participants à l'organisation à interpréter leur monde, leur environnement, on retrouve une autre influence intellectuelle à souligner, à savoir celle du constructivisme social de Berger et Luckmann (1966).

sujet est impliqué. Afin de décrire la manière dont s'élabore le soi, Mead établit une distinction analytique entre le « je » (*I*) et le « moi » (*me*), conçus comme les deux phases constitutives de la conscience de soi. Disjoints dans le processus, le « je » et le « moi » s'appartiennent néanmoins comme les parties d'un tout, le soi. En ce sens, le soi est essentiellement un processus social qui se déploie à travers ces deux phases distinctes. Pour Mead, le « je » est « la réponse de l'organisme aux attitudes des autres » tandis que le « moi » est « l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même ». « Le “je”, dans sa relation au “moi”, réagit donc à la situation sociale qui est partie prenante de l'expérience des individus. C'est la réponse de l'individu à l'attitude que les autres lui adressent quand il adopte lui-même une attitude à leur égard. » (Mead, 2006, p. 242).

Partant de la distinction entre le « je » et le « moi », Hatch et Schultz cherchent des analogies organisationnelles aux termes meadiens. Ils les trouvent – respectivement – dans les notions de culture organisationnelle et d'image organisationnelle. Le concept de culture organisationnelle décrit des valeurs, croyances et normes partagées par les membres de l'organisation, choses tenues pour acquises et donc souvent tacites qui permettent aux membres de s'accorder au sujet de ce qu'ils vivent et aussi de donner sens à l'organisation, référence donc à une définition interne de celle-ci. La notion d'image organisationnelle renvoie d'assez près à l'idée de réputation supposée, en effet l'image organisationnelle est définie par la croyance qu'ont les membres de l'organisation des perceptions que s'en font des personnes extérieures (Dutton et Dukerich, 1991)<sup>6</sup>.

Le modèle théorique de Hatch et Schultz distingue donc – tout en les articulant – les concepts de culture, d'identité et d'image organisationnelles. Leur perspective présente l'identité, comme un processus par lequel rentrent en dialogue et en interaction les images de l'organisation – le « moi » organisationnel – et la culture de celle-ci – le « je » organisationnel. Les influences réciproques de l'une sur l'autre jouent de manière dynamique pour créer, maintenir et transformer l'identité organisationnelle. Deux grands processus interviennent dans l'articulation entre identité, culture et image au niveau organisationnel. Ceux-ci sont représentés dans le schéma 1.



*Schéma 1 : Modèle de la dynamique identitaire organisationnelle (adapté de Hatch et Schultz, 2002).*

<sup>6</sup> Au-delà de l'importance de la comparaison / différenciation avec les autres organisations dans le processus de construction identitaire au niveau organisationnel, déjà souligné par Albert et Whetten (1985), la notion d'image met ainsi en exergue de façon plus large le rôle crucial de l'environnement et des publics de l'organisation.

Un premier processus, caractérisé par les flèches grises, symbolise un processus de miroitement (1) et de réflexivité (2). Le second, représenté par les flèches noires, indique un double processus d'expression de soi (3) et de présentation de soi (4).

Explicitons brièvement les quatre composantes de ces deux processus.

(1) Les façons dont les personnes externes à l'organisation et qui comptent pour celle-ci voient l'organisation se reflètent dans la manière dont les acteurs de l'organisation se perçoivent et se définissent (cf. Dutton & Dukerich, 1991). Les images externes ont donc une certaine influence sur la culture organisationnelle. Certes, les membres de l'organisation peuvent ne pas assumer l'identité « attribuée » (Dubar, 2002) ou le miroir tendu par autrui<sup>7</sup>. Selon Hatch et Schultz, si un décalage se fait jour entre l'image qu'on a de soi et celles que les autres nous renvoient, cela va motiver l'action soit dans le sens d'un changement d'image soit dans le sens d'un alignement de la culture organisationnelle avec l'image externe.

(2) L'identité organisationnelle ne se développe pas uniquement en relation à ce que les parties prenantes extérieures à l'organisation disent à son propos ou à ce que ses membres pensent qu'autrui dit de l'organisation et de ses traits distinctifs, mais aussi en relation à la façon dont les membres de l'organisation perçoivent celle-ci. En effet, les images organisationnelles reflétées sont interprétées compte tenu des définitions de soi existantes au sein de l'organisation qui sont incrustées (*embedded*) dans les compréhensions culturelles internes.

(3) Les acteurs de l'organisation développent avec le temps des discours, manière d'exprimer leur identité. La mise en scène par les acteurs de l'histoire de leur organisation, c'est-à-dire le « temps raconté », conduit ainsi à l'expression de ce que le philosophe Paul Ricœur (1985) appelle une identité narrative. Les individus, mais aussi les communautés ou groupes, se constituent dans leur identité à travers leurs propres récits qui deviennent pour les uns comme pour les autres leur histoire effective.

(4) L'identité exprimée projette aussi des impressions sur autrui, ce qui renvoie à ce que Goffman (1973) a analysé en termes de maîtrise des impressions (*impression management*). Rappelons que dans la perspective goffmanienne, l'identité constitue une face, une présentation, une mise en scène de soi dans une interaction sociale. L'identité exprimée est en effet destinée à projeter des images de l'organisation vers ses publics, parfois de manière délibérée et stratégique (cf. Alvesson, 1990<sup>8</sup>) compte tenu de l'importance de cet enjeu pour les personnes chargées de communiquer et de représenter l'organisation vis-à-vis de l'extérieur, mais parfois aussi de façon non intentionnelle (à travers des gestes et des comportements quotidiens).

Précisons que ces processus s'inscrivent dans la temporalité ; le temps constitue en effet une dimension essentielle pour penser la construction et la stabilisation<sup>9</sup> des identités et cultures organisationnelles (Schein, 1985).

## **Les établissements scolaires, des organisations particulières**

---

<sup>7</sup> On retrouve ici l'image du « *looking-glass self* » (« soi en miroir ») utilisée par Cooley (1902) pour attirer l'attention sur la réciprocité des perspectives.

<sup>8</sup> Alvesson étudie dans une veine critique le rôle stratégique croissant des images externes (*corporate image*), son importance dans le management interne et la manière dont les organisations tentent de maîtriser leurs images à travers des pseudo-événements, pseudo-structures, pseudo-actions.

<sup>9</sup> Ainsi, comme Selznick (1957) l'avait déjà noté les organisations peuvent, avec le temps et selon une ampleur variable, s'institutionnaliser. Scott résume cette idée de la façon suivante : « *By taking on a distinctive set of values, the organisation acquires a character structure, an identity. Maintaining the organisation is no longer simply an instrumental matter of survival but becomes a struggle to preserve a set of unique values. A vital role of leadership, for Selznick, is to define and defend these values.* » (Scott, 1995, p. 18-19).

Le concept d'identité organisationnelle n'a pas été pensé en référence aux organisations scolaires. Or, celles-ci constituent des organisations d'un genre assez singulier. Les caractéristiques organisationnelles des établissements sont bien connues (Bidwell, 1965), on les résume généralement en disant que les établissements scolaires se distinguent par leur nature faiblement articulée (*loosely coupled systems*, cf. Weick, 1976). La division bureaucratique du travail et la juxtaposition de cellules classes concourent à un relatif isolement de l'enseignant. La relation sociale de base n'est pas celle entre collègues mais la relation entre un enseignant et ses élèves. Soulignons également le fait que les contraintes de temps sont très fortes, dominées par le rythme cyclique de l'année scolaire, qui rend difficile l'accumulation d'une expérience collective. Par ailleurs la structure hiérarchique est déconnectée de l'activité « technique » (les enseignants, soustraits au regard externe, sont largement autonomes dans leur classe). L'activité « technique » est elle-même déconnectée de ses effets (les enseignants peuvent difficilement évaluer leur efficacité). Dès lors, dans la mesure où ni les contraintes hiérarchiques ni les arguments techniques ne peuvent emporter les décisions, la construction d'un « contrat social » entre les acteurs s'impose (Duru-Bellat, van Zanten, 2006). En d'autres termes, le niveau de l'établissement n'existe, sociologiquement parlant, qu'au prix d'un travail de construction spécifique (Cousin, 1993). Pour autant, l'existence d'une diversité de conceptions du bien éducatif et l'absence de consensus à propos des meilleures méthodes d'enseignement rendent ce travail compliqué. La construction d'une cohérence à l'échelle de l'ensemble d'un établissement ne nécessite d'ailleurs pas un accord concerté entre tous, d'autres modes de coordination sont observables comme la mobilisation autour d'un chef charismatique capable d'imposer sa vision aux autres acteurs de l'établissement ; l'évitement du débat et le partage des territoires qui aboutit à une cohérence minimale et précaire ; ou encore l'appui sur des règles et dispositifs autour desquels existe un accord pragmatique (Derouet et Dutercq, 1997).

Les recherches sur les établissements tendent ainsi à montrer qu'un établissement peut fonctionner sans être investi par ses membres, c'est-à-dire sans être doté de représentations communes et encore moins d'une culture partagée. En France, particulièrement – nous verrons plus loin pourquoi –, les sociologues spécialistes du champ s'interrogent encore pour savoir si l'établissement « existe »<sup>10</sup>. Vingt cinq ans après l'émergence dans la sociologie francophone d'une sociologie des établissements scolaires (Paty, 1981), de nombreuses études montrent que l'établissement comme unité sociologique reste peu fondée. L'établissement comme collectif doit être construit, il n'existe qu'en fonction de son degré de cohésion symbolique. De fait, dans l'enseignement secondaire français, l'établissement ne représente souvent guère plus qu'une catégorie administrative désincarnée et peu investie par les acteurs scolaires – et ce malgré les injonctions politiques visant à mobiliser les personnels enseignants et de direction autour de projets. L'usage du concept de culture, issu de la tradition anthropologique américaine, soulève donc ici une série de problèmes théoriques (Sainsaulieu, 1987) : les établissements scolaires contemporains – pas plus que les entreprises, au demeurant – ne sont des tribus, ni des familles, ni des villages isolés. Il s'agit de ne pas de sous-estimer l'hétérogénéité interne de l'établissement entre les divers acteurs ou groupes. En postulant l'existence d'une culture organisationnelle, le modèle développé par Hatch et Schultz pose donc une *première difficulté* si l'on souhaite l'appliquer tel quel aux établissements scolaires. Si l'existence de cultures d'établissements demande à être démontrée, il n'en va pas de même en ce qui concerne les images d'établissements scolaires. Autrement dit, un établissement peut fort bien faire l'économie d'une culture commune c'est-à-dire ne pas exister en soi, tout en existant pour autrui. Une seconde façon de poser la question de l'existence sociologique

---

<sup>10</sup> A cet égard, la table ronde de clôture du colloque « L'établissement scolaire in situ : bilans et perspectives », qui s'est tenu à Villeneuve d'Ascq en septembre 2005, et à laquelle participaient A. Barrère, O. Cousin, Y. Dutercq et J.-P. Payet, en fournissait une illustration très claire.

des établissements revient en effet à prendre en compte les différences *perçues* entre établissements scolaires (Draelants et Dumay, 2005). A cet égard, les acteurs scolaires – parents, élèves, enseignants, proviseurs – ont déjà tranché la question. De fait, ceux-ci distinguent communément à un extrême de la hiérarchie scolaire des « bons » établissements qu'ils cherchent à rallier, à intégrer et à l'autre extrême des « mauvais » qu'ils cherchent à fuir ou à éviter<sup>11</sup>. Toute subjective que soit cette perception de différences entre établissements, elle n'en entraîne pas moins des effets objectifs (ex. ségrégation, recomposition des inégalités, processus de hiérarchisation, obstacles institutionnels à la politique d'éducation...).

Le modèle de Hatch et Schultz présente une *seconde difficulté* : il surestime la mise en cohérence des cultures et des images organisationnelles. Or, il est tout à fait possible qu'un écart relativement persistant se maintienne entre les identités qui sont attribuées à l'établissement et celles que l'établissement incorpore<sup>12</sup>. Plus problématique encore, on trouve chez Hatch et Schultz le présupposé fort selon lequel toute situation de rupture de la relation entre les images et les cultures organisationnelles révèle des dysfonctions dans la dynamique identitaire. Ils distinguent deux types de dysfonctions (sortes de pathologies identitaires) : d'une part le narcissisme organisationnel quand la définition de soi devient purement interne et d'autre part l'hyper-adaptation quand, à l'inverse, la définition de soi est entièrement tournée vers l'extérieur. Loin de constituer des cas exceptionnels, comme le soutiennent Hatch et Schultz, il nous semble que ces situations de désajustement entre la culture organisationnelle et l'image organisationnelle représentent la règle dans le cas des établissements scolaires<sup>13</sup>. En particulier, le cas d'hyper-adaptation nous semble mettre à jour des dynamiques identitaires qui montent en puissance dans le cadre des nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques<sup>14</sup>. En effet, le concept d'hyper-adaptation renvoie à ce que Ball (2003) a décrit en termes de « fabrication », c'est-à-dire une « version » qui ne correspond aucunement à un compte rendu authentique ou direct de l'organisation mais à une image fabriquée de l'organisation produite dans le seul but d'être « *accountable* ». Cette dérive guette les écoles anglaises dans un contexte politique caractérisé par la production intensive d'indicateurs de performance des établissements. Dans ce contexte, le risque est donc que le choix des représentations privilégiées et cultivées soit guidé par une image

---

<sup>11</sup> La croyance commune dans l'existence de l'établissement est toutefois davantage alimentée par la croyance que la composition du public qui fréquente l'établissement a un effet que par la croyance dans un « effet établissement » *stricto sensu* (van Zanten, 2001).

<sup>12</sup> Par exemple, dans un établissement que nous avons étudié en Belgique, la fermeture d'écoles voisines a eu pour conséquence l'arrivée dans l'école d'un public très défavorisé et issu de l'immigration. Depuis lors l'établissement est classé en « discrimination positive » et bénéficie d'un financement additionnel. Cette transformation du public change l'image que les acteurs extérieurs ont de l'école et représente une menace pour l'établissement. Cette nouvelle population dissuade en effet certains parents d'inscrire leur enfant dans l'école. La réaction des acteurs de l'établissement consiste à refuser l'image stigmatisée généralement associée aux écoles en situation de discrimination positive. Ainsi, toute image d'école « difficile » ou « à problèmes » est mise à distance, l'expression récurrente pour décrire l'établissement est celle d' « école comme les autres » (Draelants et al., 2004).

<sup>13</sup> Le cas du travail collectif à l'école Sainte Marie fournit une illustration empirique de la disjonction entre culture et image. Dans la présentation que les acteurs de Sainte Marie font de l'établissement, ils mettent en avant l'innovation et le travail collectif comme un des éléments de l'identité de l'établissement. Cette culture de l'innovation qui s'exprime dans les discours par le leitmotiv d' « école *dynamique* » est un élément de fierté qui alimente l'identification à l'établissement. Toutefois, le consensus autour de cette implication dans le travail collectif s'avère être en partie une façade, une image dont l'école entend se doter. L'analyse montre que le fonctionnement interne ne se résume pas à la collaboration et relativise le travail collectif. Le travail collectif existe mais reste confiné à quelques minorités actives menées par des enseignants mobilisés, qui relaient auprès de leurs collègues l'intérêt porté par la direction à ces pratiques de coordination. La direction ferme en fait les yeux sur ceux (nombreux) qui se contentent de travailler classiquement de manière isolée et érige les autres, les équipes novatrices en porte-drapeaux de l'image de l'établissement (Draelants, 2001).

<sup>14</sup> Voir ci-dessous le point consacré aux conditions socio-politiques.



attendue de l'établissement, par les priorités et contraintes fixées par l'environnement de la politique publique. En effet note Ball, pour être auditée, une organisation doit se transformer activement en un produit « auditable ».

En somme, dans le cas des établissements scolaires, on ne peut pas se contenter de postuler l'existence d'une identité organisationnelle<sup>15</sup> et *a fortiori* on ne peut pas non plus se contenter de poser en cas « normal » la cohérence entre culture et image. Nous pensons au contraire que le modèle théorique proposé par Hatch et Schultz présente un cas limite. En ce sens, ce modèle réifie l'organisation et en donne une vision trop consensuelle en décalage par rapport à la réalité de la majorité des établissements scolaires. Dans les établissements scolaires, les identités sont faiblement intégrées dans la mesure où il y a rarement couplage entre culture et image. Le modèle est donc surtout intéressant pour réfléchir aux conditions qui dans la réalité éloignent plus ou moins fortement la transaction identitaire concrète des établissements de celle idéale représentée sur le schéma et pour penser les conditions socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles spécifiques nécessaires au développement d'une identité d'établissement.

### **Des conditions socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles favorables à la création d'un construit identitaire local**

Nous faisons l'hypothèse que certains établissements – parce qu'ils sont plongés dans certains contextes ou parce qu'ils possèdent certaines caractéristiques – sont plus susceptibles que d'autres de développer une identité. L'émergence d'une identité d'établissement ne va pas de soi, elle nécessite des conditions spécifiques. Nous en distinguons de trois types : des conditions socio-politiques, des conditions institutionnelles et des conditions organisationnelles. Des conditions nécessaires, mais non suffisantes : la présence de celles-ci favorise la dynamique identitaire, elle ne la déclenche jamais mécaniquement. En ce sens, les réflexions esquissées ci-dessous se veulent essentiellement exploratoires.

#### *Des conditions liées au contexte socio-politique*

Depuis une trentaine d'années, l'enseignement secondaire, se « massifie ». La massification confronte l'école à des publics dont le rapport au savoir ne correspond pas aux attentes et modèles valorisés par celle-ci et rend ainsi problématique le fonctionnement pédagogique traditionnel. Autre conséquence, la sélection autrefois externe est devenue interne à l'école. Des inégalités se recomposent à l'interne en fonction des carrières et des trajectoires scolaires suivies, certaines se révélant plus « rentables » que d'autres pour accéder aux positions sociales valorisées. Dans un système éducatif massifié, l'orientation au sein du système devient donc, plus que jamais, stratégique et est perçue comme un enjeu important<sup>16</sup>, en particulier par les familles des classes moyennes qui développent des stratégies de choix et de colonisation de l'école (van Zanten, 2001). Les établissements se situent ainsi dans un espace de concurrence où chacun cherche à être attractif afin d'attirer un maximum de « bons » élèves ou de retenir les publics les plus « scolaires ». A cette fin, les établissements développent deux types de stratégies : d'une part des stratégies « externes », de type *marketing*, qui visent à la promotion de l'établissement (publicité, plaquettes de présentation de l'établissement, journées portes ouvertes, offre de formations rares...), d'autre part des stratégies « internes » (composition des classes, type de pédagogie, discipline...) (*ibid.*).

---

<sup>15</sup> En refusant le postulat que tout établissement possède nécessairement une identité organisationnelle, nous remettons en question le critère de l'essence (*claimed central character*) présent la définition d'Albert et Whetten (1985).

<sup>16</sup> D'autant plus dans un contexte socio-économique marqué par la montée du chômage et par l'inflation des titres scolaires qui transforme le diplôme en passeport nécessaire mais de moins en moins suffisant pour accéder à l'emploi.

L'établissement devient un lieu stratégique non seulement du point de vue des usagers des systèmes éducatifs mais également du point de vue de la régulation politique. En effet, en raison des politiques de décentralisation et du poids croissant conféré au local, l'établissement s'impose comme un lieu clé des politiques. La croyance qui sous-tend une telle évolution consiste à penser que les solutions seront mieux adaptées au contexte si elles sont prises au niveau local. Cela se traduit concrètement pour les établissements par un renforcement de leur autonomie qui passe par une injonction à la mobilisation, à la mise en projet et parfois par un accroissement des pouvoirs de décision accordés à leurs directions. Cette évolution prend sens dans un modèle de régulation « post-bureaucratique », en émergence depuis deux décennies, qui inspire peu ou prou l'énoncé des politiques scolaires de plusieurs pays européens (Maroy et Demailly, 2004) – dont la France. Entre néolibéralisme et social-démocratie, marché et Etat bureaucratique, ce modèle de régulation comporte deux variantes : l'« Etat évaluateur » et le « quasi-marché scolaire ». L'Etat évaluateur<sup>17</sup> redistribue les rôles entre l'Etat et les acteurs décentralisés. L'Etat tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble en définissant les missions, les objectifs et les critères permettant d'évaluer les « résultats » du système, alors que la gestion des moyens est davantage déléguée aux acteurs décentralisés. Cette tendance impose de transformer les modes de contrôle et de régulation du système : l'évaluation publique porte davantage sur les résultats que sur les procédures, à la différence de l'évaluation menée par un Etat bureaucratique. Dans le modèle du « quasi-marché », à l'instar du précédent modèle, les objectifs du système ainsi que le contenu du curriculum d'enseignement sont définis centralement et une importante autonomie est réservée aux entités locales du système dans le choix des moyens jugés les plus adéquats afin de remplir ces objectifs. En revanche, le contrôle de ceux-ci est en quelque sorte conféré aux usagers du système. En effet, le quasi-marché instaure un libre-choix de l'école par les familles couplé à un financement des écoles fonction du nombre d'élèves. En conséquence les « consommateurs » – informés par l'Etat des performances relatives des différents établissements – sont mis en position de peser sur les « producteurs » de service que sont les établissements et les enseignants. En effet, les établissements mis en concurrence pour attirer du public sont forcés de tenir compte des demandes et préférences diverses des usagers. Cette pression compétitive est théoriquement censée pousser à l'amélioration des modes de fonctionnement des équipes locales et ainsi garantir la qualité du service éducatif offert. Nous faisons l'hypothèse que les modes de régulation post-bureaucratiques auront à terme des effets sur le fonctionnement des établissements scolaires. Un premier effet qui nous semble très probable serait que la maîtrise des impressions organisationnelles devienne une tâche de plus en plus décisive pour les chefs d'établissements (elle l'est déjà en Angleterre comme on l'a vu plus haut). Avec la montée de l'évaluation externe des établissements, on peut envisager (second effet) que ceux-ci ne pourront continuer à fonctionner longtemps comme des systèmes faiblement articulés. Informés par les évaluations de leurs résultats – perçues comme des menaces identitaires potentielles (cf. Elsbach et Kramer, 1996) –, les chefs d'établissements et les équipes enseignantes pourraient alors être amenés à rechercher une plus grande cohérence entre les images projetées et la réalité organisationnelle interne.

### **Des conditions institutionnelles**

Si, malgré les encouragements au développement de projet et à la mobilisation collective dans les établissements scolaires formulés depuis une vingtaine d'années par le politique, les chercheurs français constatent que l'établissement demeure davantage une catégorie administrative qu'un acteur collectif significatif (Cousin, 1993), c'est, selon nous, dans la mesure où le mode d'organisation du système d'enseignement public cumule un ensemble de conditions institutionnelles défavorables à la constitution de fortes identités d'établissement.

---

<sup>17</sup> C'est ce modèle qui est présent en France où l'évaluation est devenu un outil majeur de régulation suite aux changements dans la gestion éducative territoriale (van Zanten, 2004).

Les arrangements sociaux qui configurent l'environnement institutionnel constituent en effet une dimension de la réalité scolaire et contribuent à structurer, à cadrer le jeu des acteurs, c'est-à-dire à « réguler » les conduites des acteurs qui agissent et se positionnent par rapport à cette toile de fond institutionnelle. Sans chercher à établir une description exhaustive de cet environnement institutionnel, considérons simplement deux de ses principales caractéristiques qui ont manifestement, au moins jusque récemment, joué un rôle défavorable à la constitution d'identités organisationnelles dans les collèges et lycées publics français : l'organisation du système sur un mode relativement centralisé et la régulation de la demande scolaire par le système de la carte scolaire (Payet, 2005). La comparaison avec le cas belge – en totale opposition avec le système français sur ces deux points – permettra de mieux faire ressortir l'effet des conditions institutionnelles.

Si l'on scrute la genèse du système scolaire belge, on constate que la configuration initiale du champ des politiques d'enseignement – contrairement à celle que l'on retrouve en France – se caractérise par un très faible niveau de « monopolisation publique ». En Belgique, la liberté d'enseignement est le principe fondamental – inscrit dans la première Constitution (1831) – sur lequel repose le système. Ce principe entérine ce qui sera qualifié par la suite de double liberté : la liberté pour tous d'organiser un enseignement, d'ouvrir une école (liberté de l'offre) et la liberté pour les familles de choisir le type d'enseignement – et donc le(s) établissement(s) – auquel elles souhaitent confier leurs enfants (liberté de la demande).

Historiquement, cette liberté de choix s'enracinait dans le droit reconnu aux parents à choisir entre un établissement confessionnel ou laïque. Toutefois, les changements sociétaux aidant (sécularisation, individualisation accrue), le sens de cette liberté a progressivement évolué d'une liberté philosophique vers une liberté marchande. En Belgique, les chercheurs ont montré que le cadre institutionnel de libre choix de l'école contribue à amplifier le rôle de la réputation<sup>18</sup> et donc l'importance pour les établissements de gérer leur *image organisationnelle* (Zachary et Vandenberghe, 2002). En revanche, on peut faire l'hypothèse que la régulation de la demande scolaire par le système français de la carte scolaire a limité historiquement les comparaisons et la compétition entre établissements, et qu'elle continue probablement à jouer ce rôle, au moins dans une certaine mesure<sup>19</sup>.

Notons que la carte scolaire ne rationalise pas seulement les flux d'élèves, elle sert aussi à l'affectation des personnels d'éducation. La décentralisation du système a été amorcée en France au début des années 1980, toutefois en comparaison avec ce que l'on observe dans d'autres pays, notamment en Belgique, elle demeure relative<sup>20</sup>. Le degré d'autonomie dévolue aux entités locales dans la gestion des ressources, par exemple en matière de recrutement des personnels, reste limité. Le chef d'établissement n'a pas le loisir de choisir ses enseignants afin de disposer d'une équipe toute acquise à un éventuel projet éducatif et pédagogique qu'il entendrait mener. Ce système d'affectation, joint à la rotation généralisée des personnels<sup>21</sup> paraît peu propice à développer parmi ceux-ci une identification à l'établissement et à l'émergence d'une *culture organisationnelle*. En effet, la condition minimale à l'émergence d'une culture organisationnelle est celle de la temporalité. Selon Schein (1985), on peut

---

<sup>18</sup> Le choix des familles s'opère sur base des « réputations ». Dès lors, la concurrence entre établissements va s'opérer en fonction de leur capacité relative à développer une « bonne réputation » auprès des parents (Zachary et Vandenberghe, 2002).

<sup>19</sup> On sait que la carte scolaire en France est contournée par une minorité active de parents dotée d'une bonne connaissance du système scolaire (cf. Heran, 1996 ; van Zanten, 2001). Pour autant, la ségrégation entre les établissements est moins marquée en France qu'en Belgique (cf. Dupriez et Vandenberghe, 2004).

<sup>20</sup> En Belgique, on observe un mouvement inverse de centralisation. D'où, *in fine*, des convergences partielles dans les politiques éducatives récentes de divers pays européens vers une autonomie cadrée (cf. modèles de régulation post-bureaucratiques évoqués précédemment) (Maroy et Demailly, 2004).

<sup>21</sup> Le chef d'établissement lui-même est nommé selon une logique de mission pour une durée qui, en principe, ne peut excéder 9 ans dans le même établissement.

appliquer le terme de culture à toute unité sociale, peu importe sa taille, à condition qu'elle ait eut l'opportunité d'apprendre et de stabiliser sa vision d'elle-même ainsi que de son environnement. Cela implique que le groupe en question ait partagé et traversé un nombre significatif d'expériences communes qui définissent une histoire commune.

De fait, classiquement, dans le système scolaire public français, les collègues – singulièrement les enseignants – se définissent moins comme tels parce qu'ils appartiennent au même établissement que parce qu'ils ont la même formation initiale disciplinaire (Payet, 2005). Cependant, les recherches récentes indiquent que le contexte de travail joue un rôle crucial dans la manière de concevoir, de vivre et de pratiquer le métier d'enseignant (van Zanten, 2001 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006). Les enseignants qui travaillent dans les établissements « difficiles » ont le sentiment de ne pas pratiquer le même métier que leurs collègues qui enseignent dans des établissements « privilégiés ». L'élément clé ici semble toutefois moins l'établissement en tant que tel que la composition de l'établissement, le type de public qui le fréquente<sup>22</sup>. Les conditions institutionnelles ne suffisent évidemment pas à expliquer la création des cultures organisationnelles.

### **Des conditions organisationnelles**

Il est en effet possible de discerner des conditions au niveau de l'établissement scolaire lui-même susceptibles d'influencer le développement d'identités organisationnelles. Tout d'abord, on vient de l'évoquer le *type de composition* sociale et académique joue manifestement un rôle important. A cet égard, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les établissements situés aux « extrêmes » de la hiérarchie scolaire, c'est-à-dire les établissements qui se distinguent objectivement des autres établissements, comme les « établissements d'élite » d'une part et les « établissements difficiles » d'autre part, sont spécialement susceptibles de développer une identité propre. Dans les établissements d'élite réputés les plus prestigieux, la culture et l'image de ces écoles, constituent un capital symbolique essentiel à gérer et à préserver<sup>23</sup>. Dans les établissements dits « difficiles »<sup>24</sup>, les images stigmatisantes généralement associées à ce type d'établissement y posent sans doute également de manière aiguë des enjeux identitaires. On sait en tout cas que les enseignants des collèges « difficiles », face à une dévaluation de leur savoir théorique impossible à appliquer dans de tels contextes, ont tendance plus qu'ailleurs à s'appuyer sur les visions et les conseils de leurs pairs. La collégialité constitue alors une dimension importante de la régulation autonome de l'activité (van Zanten, 2001). Précisément, nous pensons que la *collaboration enseignante* au sein de l'établissement est une des conditions organisationnelles à la source de représentations partagées et de dynamiques locales significatives dans les établissements scolaires. Par ailleurs, le *style de leadership* du chef d'établissement importe également. Ainsi, un chef d'établissement mobilisé et investi sur le plan pédagogique peut être à l'origine d'une dynamique collective au sein d'un établissement et le ferment de normes culturelles locales. Le *modèle d'éducation* valorisé peut, selon nous, avoir également une influence sur les relations entre personnes au sein de l'établissement et *in fine* sur la culture organisationnelle. Nous pensons notamment au modèle d'éducation de type « domestique » ou « communautaire »<sup>25</sup> (Derouet, 2000), que l'on retrouve volontiers dans l'enseignement privé catholique (Da

---

<sup>22</sup> En Belgique, les recherches montrent que l'identité professionnelle des enseignants est une construction en partie contextuelle. Le niveau de l'établissement scolaire est donc important pour comprendre l'identité sociale enseignante, mais la caractéristique qui apparaît la plus signifiante au niveau de l'établissement est la composition scolaire (Cattonar et al., 2006).

<sup>23</sup> En France, les plus prestigieuses lycées qui organisent des classes préparatoires aux grandes écoles, sont souvent de véritables institutions sociales qui entretiennent un rapport étroit à l'histoire de leur établissement, célébrant celle-ci à l'occasion de cérémonies, commémorations, discours, rituels (Bourdieu, 1989).

<sup>24</sup> C'est-à-dire généralement ceux qui concentrent un public socialement défavorisé et peu préparé par la socialisation familiale à rencontrer les exigences traditionnellement attendues par l'école.

<sup>25</sup> L'objectif premier dans un tel modèle est celui de la formation du caractère ou ce que l'on désigne plus communément aujourd'hui par « savoir-être ». A la différence de la définition « civique » de l'instruction qui s'adresse dans chaque homme à l'universel, c'est-à-dire à l'intelligence, et néglige le particulier – le corps, la sensibilité, ... – l'éducation domestique vise une éducation globale, qui traite à égalité les différentes composantes de la personnalité (Derouet, 2000).

Costa, 2006). Enfin, la *localisation* de l'établissement nous semble également importante à considérer parmi les conditions organisationnelles dans la mesure où les relations entre l'établissement et son environnement en dépendent partiellement. Ainsi, les zones urbaines, à l'inverse des zones rurales, se caractérisent généralement par une concentration élevée d'établissements sur un même espace local et donc par la présence d'une offre scolaire diversifiée et d'une concurrence potentiellement plus intense qu'en zone rurale.

### **Utilité pratique de la notion d'identité d'établissement, deux exemples**

Après cette discussion sur les problèmes théoriques que pose l'utilisation des notions de culture, d'identité et d'image d'établissement dans certaines conditions, nous souhaitons évoquer brièvement deux exemples d'application afin de faire percevoir comment nous les avons utilisées dans nos travaux empiriques.

#### *Comprendre les logiques d'action des établissements*

L'institut Sainte Marie est un établissement catholique qui propose un enseignement secondaire de type général. L'établissement, situé dans un quartier favorisé de Bruxelles, jouit d'une bonne réputation et ne rencontre guère de problèmes de discipline, de violence, de retard ni de décrochage scolaire. Si cet établissement occupe une position favorable dans la hiérarchie scolaire locale, il doit cependant faire face dans son environnement immédiat à quelques établissements de plus grande taille, historiquement destinés aux enfants de la haute bourgeoisie. Face à cette rude concurrence, dans un contexte belge où les parents inscrivent leur enfant où bon leur semble, la stratégie adoptée par la direction afin de différencier l'établissement de ses proches concurrents a consisté à communiquer vis-à-vis de l'extérieur l'image d'une école à taille raisonnable, où « chacun a sa place » et dans laquelle règne un climat chaleureux, presque familial. Bref, plutôt que d'attaquer les établissements des alentours sur leur terrain, c'est-à-dire le niveau réputé élevé de leurs études, l'établissement cultive sa spécificité. L'objectif est bien de se distancier de l'image de « l'usine à cours » que dégagent les établissements voisins, de sorte à acquérir la réputation d'« une école qui dispense un enseignement de qualité mais où l'élève peut exister avec ses fantaisies ». Dans la mesure où la direction estime que le maintien de cette identité d'établissement est rendue possible notamment grâce à la petitesse de l'école, celle-ci maintient volontairement un nombre restreint d'élèves (autour de 600). Cette stratégie s'est révélée payante car Sainte Marie jouit aujourd'hui d'une bonne réputation et peut se permettre de refuser des inscriptions (Draelants, 2001).

Ce bref exemple montre l'importance d'envisager l'établissement dans son contexte et à étudier sa position dans le champ scolaire local, puisque c'est la position relative occupée par l'établissement vis-à-vis des établissements environnants qui permet en partie de comprendre ses logiques d'action (Draelants et al., 2004), notamment sa politique de recrutement. Les établissements s'ajustent en effet à leur environnement et pour comprendre les dynamiques internes aux établissements il faut tenir compte de la manière dont ceux-ci s'adaptent à un environnement diversifié qui les contraint, dans une certaine mesure, à des formes de spécialisation spécifique (van Zanten, 2000).

#### *Analyser la réception locale des réformes et comprendre les résistances au changement*

A priori, ayant force de loi, les réformes constituent des contraintes fortes. En pratique, le sens d'une politique se joue largement au sein des établissements. Les acteurs disposent toujours de marges de manœuvre, en particulier lorsqu'il s'agit de réformes pédagogiques et tout dépend alors de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent les changements. Plusieurs cas de figures sont envisageables. Lorsque la réforme est perçue comme une opportunité, au sens où elle vient renforcer, ou légitimer les identités et logiques d'action locales, les établissements tendront à s'engager dans la réforme, voire à récupérer celle-ci. A l'inverse, lorsqu'une réforme est perçue comme menaçante pour la position et/ou l'identité de

l'établissement, celui-ci aura tendance à faire l'impasse sur la réforme, à ignorer celle-ci, de manière à éviter de perturber son fonctionnement local. Entre ces deux stratégies idéales-typiques, des stratégies intermédiaires sont possibles. Les établissements peuvent par exemple adopter symboliquement la réforme sans que celle-ci n'affecte en profondeur le travail de l'équipe éducative, en reprenant le langage officiel (par exemple les concepts centraux d'une réforme éducative) ou en rendant visible les changements opérés dans le sens de la pression externe sans rendre compte des pratiques qui vont à son encontre (par exemple en instaurant un programme de remédiation spécifique pour élèves en échec parallèlement à l'organisation implicite de classes de niveau).

L'analyse comparée de la réception et de la mise en œuvre des réformes éducatives récentes, à tendance égalitariste, dans trois établissements scolaires belges a permis de montrer que la lecture qui en est faite par les établissements est associée à leurs identités et cultures organisationnelles. En effet, la représentation collective du public et de l'action éducative au sein de l'établissement Sainte Madeleine est marquée par une forte centration sur l'élève pris dans sa globalité et une action éducative principalement expressive, dès lors la culture locale s'est vue légitimée et renforcée par la visée égalisatrice des politiques éducatives d'une double manière. D'une part en offrant à l'établissement scolaire un critère de légitimité externe et central qui permet d'assurer la reconnaissance d'une culture locale à la marge du système, et d'autre part en fournissant à l'équipe éducative des outils et des concepts pédagogiques (organisation en cycle, pédagogie de la réussite, remédiation...) qui retraduisent les intentions égalitaires locales sous la forme d'un langage reconnu par le législateur. Dans l'établissement Meunier, à l'inverse la culture locale centrée sur la discipline, l'ordre éducatif et la valorisation des exigences académiques, rentre en tension avec la logique égalitariste des réformes. La réaction de l'école consiste dès lors à contourner la réforme afin de protéger la culture locale de l'envahissement des demandes externes ou à pervertir son esprit initial dans la manière de l'appliquer, afin de mettre celles-ci au service de la logique d'action de l'établissement. Enfin, à Boileau, la culture de l'établissement qui valorise fortement l'élitiste et l'excellence académique, est également mise sous tension par les buts des politiques éducatives récentes. Toutefois, à la différence de Meunier, l'établissement Boileau, gère cette tension en découplant le fonctionnement des deux premières années de l'enseignement secondaire et celui du reste de l'école : la mise entre parenthèses de la logique élitiste au cours des deux premières années permet de sauvegarder celle-ci dans les degrés supérieurs. En effet, malgré tout dans le contexte politique de l'« école de la réussite », le projet éducatif de Boileau s'avère politiquement et pédagogiquement incorrect. Dès lors, afin de préserver son identité devenue quelque peu inavouable et se préserver de la critique, Boileau a adapté son fonctionnement au premier degré affichant ainsi une image plus légitime face aux préoccupations sociétales et politiques de l'enseignement en Belgique francophone (Draelants et Giraldo, 2005).

## **Conclusion**

L'objectif de cet article était de présenter le concept d'identité organisationnelle et de discuter, de manière exploratoire, la pertinence à appliquer celui-ci aux établissements scolaires. Nous avons vu qu'*a priori* celle-ci est tout sauf évidente. D'une part, la sociologie des organisations nous apprend que les établissements scolaires constituent des organisations faiblement articulées. D'autre part, la sociologie des établissements remet en question la capacité des établissements à se définir comme des unités pédagogiques et éducatives significatives. Partant de ces constats, nous avons questionné certains des présupposés théoriques sur lesquels le concept d'identité organisationnelle repose. Réfutant l'idée selon laquelle chaque établissement posséderait automatiquement une identité spécifique, nous avons défendu l'idée que la pertinence de ce transfert est susceptible de varier selon une série de conditions socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles. Actuellement, ces conditions sont encore rarement réunies. Elles le sont davantage dans certains systèmes d'enseignement que dans d'autres. Par comparaison, les modes de régulation institutionnalisés des systèmes anglais et belge encouragent davantage les établissements à se différencier que ceux que l'on retrouve dans le système français. Par ailleurs, certains types d'établissements

sont plus susceptibles que d'autres de développer des identités organisationnelles, nous avons évoqué ici les établissements d'élites, ou au contraire les établissements « difficiles », le cas des établissements du privé nous paraît également singulier à cet égard ainsi que celui des établissements « mobilisés ». Enfin, nous avons défendu l'idée que l'utilisation du concept d'identité organisationnelle pourrait se révéler de plus en plus heuristique compte tenu de la pression croissante de la demande parentale et surtout des évolutions en matière de politique d'éducation qui tendent à attribuer une place centrale aux établissements scolaires dans la régulation des systèmes éducatifs. En d'autres termes, nous constatons que les transformations profondes qui travaillent les systèmes éducatifs contemporains tendent à rendre le concept d'identité d'établissement de plus en plus pertinent pour analyser ce qui se joue dans les murs de l'école. Nos propres travaux empiriques nous confortent dans cette idée : le concept d'identité contribue à éclairer les ressorts de l'action au sein des établissements et s'avère également utile pour comprendre et expliquer les réceptions et traductions locales des politiques d'éducation.

## Bibliographie

- Albert, S. & Whetten, D.A.** (1985), Organizational identity. In Staw, B.M. & Cummings, L.L. (Eds.), *Research on organizational behavior*, vol. 7, p. 263-295, Greenwich, CT: JAI Press.
- Alvesson, M.** (1990), Organization: From Substance to Image?, *Organization Studies*, vol. 11, p. 373-94.
- Ball, S.J.** (2003), The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, Vol. 18, n°2, p. 215-228.
- Ballion, R.** (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock.
- Berger, P. & Luckmann, T.** (1996), *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin [1966].
- Bidwell, C. E.** (1965), The school as a formal organization, in J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally.
- Bourdieu, P.** (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Editions de Minuit.
- Brewer, M.B. & Gardner, W.** (1996), Who Is this "We"? Levels of Collective Identity and Self-representations, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, p. 83-93.
- Cattonar, B., Draelants, H. & Dumay, X.** (2006). Exploring the interplay between organizational and professional identity: a social identity perspective, *7th International Conference on Organizational Discourse: Identity, Ideology and Idiosyncrasy*, Amsterdam, 26th-28th July 2006.
- Charlier, J.-E.** (1987), *Les logiques internes des districts scolaires : rites et images d'écoles secondaires*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- Charlier, J.-E.** (1994), Identités d'écoles, identités d'élèves, in M. Crahay (dir.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Cooley, C.H.** (1964), *Human Nature and the Social Order*, New York: Schocken [1902].
- Cousin, O.** (1993), L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, Vol. 34 (3), p. 395-419.
- Da Costa, S.** (2006), Excellence scolaire et « caractère propre » : un dilemme pour les établissements privés catholiques, Communication au colloque *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, 15-17 mai 2006, Lyon.
- Derouet, J.-L.** (dir.) (2000), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles: De Boeck.

- Derouet, J.-L.** (1987), Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, *Revue française de pédagogie*, n°78, janvier-février-mars, p. 86-108.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y.** (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris : ESF.
- Draelants, H.** (2001), *Mobilisation et régulation locale autour d'un mot d'ordre : le nécessaire travail collectif entre enseignants*, Rapport de recherche, Girsef, UCL.
- Draelants, H. & Dumay, X.** (2005), Identités, images et cultures d'établissement scolaire. Un cadre théorique d'interprétation. *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°48.
- Draelants, H. & Giraldo, S.** (2005), La politique d'éducation au risqué de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d' « année complémentaire » dans trois établissements contrastés, *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n° 40.
- Draelants, H., Van Ouytsel, A. & Maroy, C.** (2004), Logiques locales d'établissements et mise en oeuvre d'une réforme, In M. Frenay et C. Maroy, *L'école, 6 ans après le décret « missions »*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dubar, C.** (2002), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P.** (1989), Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, 30 (2), p. 235-256.
- Dupriez, V.** (2003), La coordination du travail dans les établissements scolaires : les différentes voies de construction de l'accord, *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°23.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V.** (2004), L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?, *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°27.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A.** (2006), *Sociologie de l'école* [3<sup>e</sup> édition], Paris : Armand Colin.
- Dutercq, Y.** (1992), *Les nouveaux professeurs. Voyage dans un collège de banlieue*, Paris : Hachette.
- Dutton, J. & Dukerich, J.** (1991), Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaptation, *Academy of Management Journal*, vol. 34, p. 517-54.
- Elsbach, K.D. & Kramer, R.M.** (1996), Members' Responses to Organizational Identity Threats: Encountering and Countering the Business Week Rankings, *Administrative Science Quarterly*, vol. 41 (3), p. 442-476.
- Gioia, D.A., Schultz, M. & Corley, K.** (2000), Organizational Identity, Image and Adaptive Instability, *Academy of Management Review*, vol. 25, p. 63-82.
- Goffman, E.** (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*, Paris : Editions de Minuit.
- Grant, G.** (1988), *The World We Created at Hamilton High*, Harvard: University Press.
- Grisay, A.** (1989), *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Hatch, M.J. & Schultz, M.** (2004), *A Reader on Organizational Identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, M.J. & Schultz, M.** (2002), The dynamics of organizational identity, *Human Relations*, Vol. 55 (8), p. 989-1018.
- Heran, F.** (1996), Ecole publique, école privée : qui peut choisir ?, *Economie et statistique*, n°293, p. 17-39.
- Maroy, C. & Demailly, L.** (2004), Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe : quelles convergences ?, *Recherches Sociologiques*, vol. 35 (2), p. 5-24.



- Mead, G. H.** (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Paris : PUF [1934].
- Paty, D.** (1981), *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris : La Documentation française.
- Payet, J.-P.** (2005), Trois questions à la sociologie des établissements scolaires, Conférence de clôture du colloque *L'établissement scolaire in situ. Concepts, méthodes, résultats et comparaison européenne*, Université de Lille 1, Villeneuve d'Ascq, 8-9 septembre 2005.
- Pratt, M.G. & Foreman, P.O.** (2000), Classifying managerial responses to multiple organizational identities, *Academy of Management Review*, vol. 25 (1), p. 18-42.
- Ricoeur, P.** (1985), *Temps et Récit. Tome 3 : Le temps raconté*, Paris : Le Seuil.
- Sainsaulieu, R.** (1987), *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Schein, E.H.** (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Scott, S.G. & Lane, V.R.** (2000), A stakeholder approach to organizational identity, *Academy of Management Review*, vol. 25 (1), p. 43-62.
- Scott, W.R.** (1995), *Institutions and Organizations*, Sage Publication: Thousand Oaks.
- Tajfel, H. & Turner, J.C.** (1979), An integrative theory of intergroup conflict, in W.G. Austin and S. Worchel (Eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, CA: Brooks/Cole.
- van Zanten, A.** (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.
- van Zanten, A.** (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF.
- Weick, K.E.** (1976), Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, p. 1-19.
- Zachary, M.-D., Vandenberghe, V.** (2002), L'école et son environnement: pressions concurrentielles et stratégies de positionnement, in Maroy, C. (éd.), *Les établissements d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, Bruxelles : De Boeck.

## **Résumé**

L'article propose une réflexion critique sur l'importation du concept d'identité organisationnelle – en particulier sous la forme modélisée par Hatch et Schultz (2002) – depuis le domaine de la théorie des organisations et du management, où ce concept connaît actuellement un certain succès, dans le domaine de la sociologie de l'éducation et des établissements scolaires. Compte tenu du statut théorique peu fondé de l'établissement comme catégorie sociologique, l'auteur envisage la pertinence d'un tel transfert. Il discute les conditions socio-politiques, institutionnelles et organisationnelles nécessaires au développement d'identités organisationnelles dans le cas des établissements scolaires. La discussion montre notamment que l'évolution actuelle des politiques et modes de régulation de l'enseignement favorisent la différenciation entre écoles et donc la production d'identités d'établissements.

## **Mots clés**

Identité organisationnelle ; image organisationnelle ; culture organisationnelle ; établissements scolaires ; autonomie des établissements ; concurrence inter-établissements ; politiques d'éducation ; modes de régulation post-bureaucratiques ; maîtrise des impressions.

## **Summary**

*This article propose a critical discussion on the importation of the organizational identity concept – in particular the Hatch and Schultz (2002) model about the dynamics of organizational identity – from the organization theory and management fields, where this concept currently encounters a certain success, to the sociology of education and schools field. Taking into account the weak theoretical status of the school as a sociological category, the author considers the relevance of such a transfer. He discusses the sociopolitical, institutional and organizational conditions which are necessary to the development of organizational identities in schools. Among other things, the discussion shows that the current evolution of the education policies and regulation modes support differentiation between schools and thus the production of schools' identities.*

## **Keywords**

*Organizational identity; organizational image; organizational culture; schools; schools' autonomy; inter-schools competition; education policy; post-bureaucratic regulation modes; impression management.*

**Hugues Draelants** est docteur en sociologie, diplômé de l'Université catholique de Louvain (Belgique, Louvain-la-Neuve). Actuellement, post-doc CNRS à l'Observatoire sociologique du changement (OSC, Sciences Po / CNRS), il participe à une recherche sur les établissements d'élite (classes préparatoires et grandes écoles).