

01
INTRODUCTION

01
INTROD

ENS ÉDITIONS

L'autonomie, des enjeux de pilotage du système à l'engagement des acteurs de l'éducation

Hélène Buisson-Fenet

CNRS, ENS de Lyon

Olivier Rey

Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon

La question de l'autonomie des établissements a ceci de paradoxal qu'après avoir fait l'objet de multiples débats entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Intérieur il y a plus de 30 ans lors des premières lois Defferre de 1982 sur la décentralisation et l'invention juridique subséquente de l'Établissement public local d'enseignement (EPL), elle revient aujourd'hui sur le devant de la scène nationale « par le dehors ».

Ce « dehors » renvoie d'abord aux comparaisons internationales, discutées lors des Entretiens Ferdinand Buisson précédents : le rôle des établissements scolaires apparaît central dans les enquêtes PISA, et les politiques d'obligation de résultats qui se généralisent pointent l'intérêt à mobiliser à la fois les leviers qui ne relèvent pas exclusivement des caractéristiques sociales des élèves (organisation de l'école, efficacité pédagogique des enseignants, type de leadership adopté par les directions), et ceux qui facilitent plus largement les processus de changement éducatif, avec l'idée que les résultats des élèves ne peuvent que bénéficier au final de la capacité à l'innovation et à l'expérimentation. Parallèlement, le dérapage récent de l'école suédoise – souvent citée jusqu'ici comme modèle – vers des inégalités socio-scolaires croissantes révèle les limites, et même les impasses d'une autonomie radicale. Jusqu'au milieu des années 1990, ce système éducatif illustre le modèle nordique vertueux, c'est-à-dire capable à la fois de positionner les performances éducatives de ses collégiens à un échelon supérieur et de déconnecter leurs performances scolaires de leurs origines sociales (et du capital culturel transmis par la famille). La Suède est passée en quelques années d'un système étatique et centralisé à une décentralisation totale : les enseignants sont devenus des employés communaux, les directions disposent

d'une large autonomie pédagogique et d'une grande liberté de gestion sous tutelle municipale, les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école de leur choix. Or, cette décentralisation extrême s'est traduite par l'écroulement des performances des élèves ; la formation des enseignants est mise à mal, et les communes peinent à recruter des chefs d'établissements sur qui pèsent de trop lourdes responsabilités.

« Le dehors », c'est aussi le fonctionnement du secteur privé sous contrat de l'Éducation nationale. Ce type d'école a su tirer son épingle du jeu dans le contexte actuel de développement du marché scolaire et des concurrences inter-établissements – comme le montrent les travaux du sociologue Pierre Merle.¹ On relève souvent comme atout des établissements privés sous contrat le fait que leur directeur est engagé dans le pilotage pédagogique, qu'il est responsable du recrutement de son personnel et largement de sa formation continue, que les enseignants sont à l'initiative de coordinations croisées, plus souvent investis dans des projets qu'ils doivent évaluer par eux-mêmes, avec un « rendre-compte » régulier aux parents dont on n'hésite pas à solliciter les ressources sociales.

On est cependant loin des *academies* et des *free schools* qui regroupent désormais plus de 40 % du public scolaire anglais, libres de recruter et rémunérer leur personnel, de choisir les outils et méthodes d'apprentissage, et même de fixer les normes de base de la forme scolaire (comme la structure de classe et le calendrier d'enseignement). Il faut dire que notre privé à nous est à la fois le plus subventionné d'Europe et le mieux protégé des rigidités de la carte scolaire.

Par ailleurs, si l'autonomie est convoquée de façon récurrente dans les débats électoraux, c'est aussi pour dessiner une alternative aux effets réels de la centralisation et de l'uniformité à la française, dont la garantie d'égalité formelle n'a pas empêché le développement d'inégalités entre établissements et entre élèves qui sont parmi les plus importantes des pays de l'OCDE.

1 P. Merle, « Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais », *Espaces et sociétés*, n° 151, 2012, p 103-121.
P. Merle, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements », *Sociologie*, vol. 2, n° 1, 2011, p. 37-50.

Pour autant, de quoi parle-t-on quand on parle « d'autonomie » de l'établissement scolaire ?

Pour certains, il s'agit d'une alternative globale au pilotage national existant, qui permet aux établissements de recruter des enseignants sur profil, d'installer les parties prenantes extérieures à l'éducation dans la régulation locale, de globaliser les moyens attribués par l'État, de libérer les établissements des normes nationales dans le domaine des emplois du temps et des programmes. Pour d'autres, l'autonomie est plus partielle et ne concerne que des aspects organisationnels, par exemple une plus grande souplesse dans les dotations, la répartition horaire des services ou l'annualisation des charges d'enseignement. Pour d'autres encore, la gouvernance et la gestion sont au centre de l'autonomie, avec une forte régulation externe assurée par des standards centralisés en matière de résultats et d'objectifs pédagogiques.

Bref, parle-t-on d'une autonomie structurelle, budgétaire, organisationnelle, de gestion des ressources humaines, voire de pilotage de la pédagogie et de son évaluation ? Comment peut-elle s'articuler à une plus grande obligation des performances scolaires, mais pas seulement (pensons à d'autres *objectifs d'éducation* comme le sentiment de bien-être, les compétences sociales, l'engagement civique, etc.) ? Quels sont les impacts des marges supplémentaires d'autonomie sur les apprentissages ? Quelle forme concrète revêtirait une autonomie qui prend au sérieux les mots d'ordre de développement professionnel, d'organisation apprenante ou d'établissement formateur ? Quelles conséquences impliquerait-elle sur les modes de régulation locaux, en particulier les types de relations professionnelles entre les directions (souvent réduites au chef d'établissement et à son adjoint dans le cas français) et les équipes enseignantes, par-delà la double impasse du leadership charismatique naïf et de la liberté pédagogique défensive ?

Pour enrichir l'analyse du double mouvement que recouvre l'autonomie, traduisant la difficulté de « faire descendre l'établissement dans la classe et faire monter la classe au niveau de l'établissement »²,

2 A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF, 2006

Hugues Draelants présente dans cet opus la dynamique de politique éducative particulière que connaît le système éducatif belge francophone – caractérisé, contrairement à la France, par une longue tradition d'autonomie des écoles organisées en réseaux, partiellement mise en cause ces dernières années. Annie Feyfant met en lumière quelques points saillants extraits de la littérature francophone et internationale sur ce thème de l'autonomie, en s'attachant plus particulièrement aux études concernant la place des chefs d'établissements et des enseignants. Laetitia Progin, quant à elle, revient notamment sur la perception de cette autonomie dans le contexte helvétique à partir d'entretiens réalisés avec des membres de ces deux catégories d'acteurs.

Après cette itération internationale, nous pénétrons plus en profondeur dans une étude de situation concrète en France, grâce à l'équipe pédagogique d'un collège de Villeurbanne, composée de sa principale Dominique Didier-Viforel et de deux de ses enseignants, Éric Eberlin et Rémi Voisin, qui montre comment l'installation pérenne d'un dispositif interdisciplinaire au cœur de la forme scolaire a nécessité de solliciter une autonomie « au jour le jour », et examine les leviers mais également les obstacles et les limites rencontrés dans ces projets.

02
LE POINT DE VUE
DES CHERCHEURS

ENS ÉDITIONS

02
LE POINT
DES CHERC

De l'autonomie à la spécialisation des établissements

Incidences de la liberté pédagogique pour la lutte contre les inégalités scolaires

Hugues Draelants

Université catholique de Louvain (UCL, Girsef)

Historiquement, le système éducatif belge se caractérise par un important degré de décentralisation. À vrai dire, le mot même de « système » paraît longtemps impropre à décrire l'état de l'offre scolaire belge compte tenu de la coexistence de plusieurs « pouvoirs organisateurs » et « réseaux » d'enseignement. La Constitution belge de 1831 a en effet d'emblée consacré la « liberté d'enseignement ». Ce principe inscrit dans le texte fondateur de la jeune nation a permis en pratique aux établissements scolaires de jouir d'une grande autonomie de gestion et d'une autonomie pédagogique.

La liberté d'enseignement inscrite dans la constitution recouvre une double réalité : la liberté de l'offre d'enseignement ou liberté pédagogique d'une part mais aussi la liberté de la demande ou droit des usagers à trouver une école correspondant à leurs options philosophiques d'autre part. Au fil du temps, compte tenu de la sécularisation de la société, cette liberté est devenue plus marchande que philosophique. Les chercheurs ont alors commencé à décrire le système belge francophone en parlant de (quasi-)marché¹ voyant en celui-ci l'un des principaux facteurs responsables des médiocres résultats du système, en particulier de l'ampleur des inégalités qui le caractérisent et qui ont été bien mises en évidence par les enquêtes PISA.

La notion de marché est souvent mal comprise. L'existence d'un quasi-marché n'implique pas forcément de concurrence effrénée entre les établissements scolaires. Il produit plutôt un mélange de concurrence et de monopole. Tout ce qui singularise un bien ou un service

1 V. Vandenbergh, *Functioning and regulation of educational quasi-markets*, Thèse de doctorat, Université de Louvain-la-Neuve, 1996.

proposé sur un marché tend en effet à tirer celui-ci vers le monopole et à l'éloigner autant de la situation de concurrence parfaite. La situation du quasi-marché belge correspond bien à cette situation hybride de « concurrence monopolistique »² décrite de longue date par certains économistes et qui rejoint la notion de « niche éducative³, autre manière d'exprimer l'existence de monopoles locaux.

Dans ce chapitre, je voudrais montrer comment l'autonomie des établissements, qui ne date pas d'hier en Belgique, a généré de la différenciation entre écoles et contribué au développement d'un système éducatif fragmenté et connu pour être l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE. Je voudrais également montrer combien il est difficile pour le politique de changer la situation existante. Pour ce faire, je m'intéresserai plus particulièrement à une réforme qui a fortement restreint une dimension de l'autonomie des établissements, celle qui concerne les règles d'inscriptions des élèves à l'entrée de l'enseignement secondaire.

La réforme des inscriptions à l'entrée du secondaire

La régulation des règles d'inscription dans les écoles secondaires est une politique⁴ visant explicitement à réduire les inégalités sociales face à l'école et la ségrégation des publics. Partant du constat que tous les parents n'avaient pas réellement la possibilité de choisir librement une école pour leur enfant, le politique a fixé une période

- 2 E. H. Chamberlain, *The theory of monopolistic competition*, Cambridge, Harvard University Press, 1933.
- 3 V. Dupriez et J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- 4 Connue en Belgique sous l'appellation des « décrets inscriptions et mixité ». Voir décret du 18 juillet 2008 visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires (Moniteur belge, 26 août 2008) ; décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire (Moniteur belge, 3 juillet 2007) ; décret du 18 mars 2010 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, en ce qui concerne les inscriptions en première année du secondaire (Moniteur belge, 9 avril 2010).

et instauré des règles précises d'inscription. Cette réforme qui limite l'autonomie des établissements lors des inscriptions se présente comme « un des éléments d'un plan global de démocratisation de l'école en Communauté française ». Il s'agit à la fois « d'organiser le processus d'inscription de façon pragmatique et transparente », « d'assurer à toutes les familles une égalité d'accès à tous les établissements, et une égalité de traitement dans le processus d'inscription », et enfin de soutenir la « mixité sociale, culturelle et académique » pour améliorer les performances de chaque élève et lutter contre l'échec.⁵

Au total, la liberté d'enseignement en est donc venue à être perçue comme une source d'inégalités sans pour autant que celle-ci soit fondamentalement remise en question. Seule la liberté pédagogique s'est vue affectée par la réforme. La régulation du quasi-marché scolaire via les règles d'inscriptions participe d'une logique présente dans les politiques récentes qui tend à limiter l'autonomie des écoles en matière d'inscription des élèves mais aussi d'exclusion de ceux-ci et de changement d'école en cours d'année, sans entamer significativement la liberté de choix des parents.⁶

On notera toutefois que si le législateur a pris soin de préserver le principe de liberté des familles, il reste que de nombreuses familles conservent le sentiment inverse. Une des critiques récurrentes adressée à la réforme étant qu'elle restreindrait les possibilités de choix de l'école par les parents. La réforme des inscriptions a en effet été fermement contestée par les parents des classes moyennes qui se retrouvaient parfois dans l'impossibilité d'inscrire leurs enfants dans l'école souhaitée. Mais elle est aussi critiquée par nombre de chefs d'établissements. C'est notamment le point de vue critique des directions dont je rendrai compte ici en adoptant une perspective sociologique compréhensive prenant au sérieux les reproches qu'ils formulent à l'égard de la réforme.

5 H. Draelants et X. Dumay, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF (Éducation et société), 2011, p. 76.

6 H. Draelants, V. Dupriez, C. Maroy, et al., « Le système scolaire en Communauté française », *Dossier du Crisp*, Centre de recherche et d'information socio-politique, 2003, n° 59, p. 73.

Mon argument sera d'expliquer que l'autonomie dont les établissements ont toujours bénéficié en Belgique a contribué au développement d'une logique de spécialisation et d'adaptation à leur environnement local et à un public bien spécifique. La notion de marché, couramment utilisée pour penser le système scolaire belge, ne met pas suffisamment l'accent sur ce mode de fonctionnement bien particulier. Les hypothèses sur lesquelles repose la réforme des inscriptions correspondent donc à un modèle théorique simpliste et fort éloigné de la réalité. Dans ces conditions, il n'est guère étonnant que cette réforme soit contestée sur le terrain et qu'elle ait beaucoup de difficulté à produire les effets que l'on en attend en matière de mixité sociale en particulier.⁷ L'échec d'une réforme n'est pourtant pas une fatalité et celui-ci devrait conduire à s'interroger d'une part sur sa mise en œuvre, étape cruciale souvent sous-estimée par le politique, et d'autre part sur sa conception et un certain nombre d'implicites qui sous-tendent celle-ci.

Marché et concurrence obligatoire, un présupposé à déconstruire

La notion de marché suggère à tort que les établissements seraient forcément en concurrence pour obtenir des parts de marché. La concurrence entre établissements est certes réelle, mais elle ne doit pas être surestimée car lorsqu'on étudie concrètement les relations qui existent entre écoles et les stratégies de positionnement des établissements, on constate que la concurrence est limitée. Par la distance géographique tout d'abord : la concurrence se joue dans des espaces très locaux.⁸ Elle est également restreinte par la nature de l'offre scolaire et des projets pédagogiques : certains établissements appartiennent à des catégories d'école si différentes qu'ils ne sont nullement en compétition.⁹ C'est là un point fondamental pour comprendre les

7 Voir notamment Rapport 2014 de la Commission de pilotage relatif au Décret Inscriptions (http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11185) \o « (document Adobe Acrobat, ressource 11185)

8 B. Delvaux et A. van Zanten, « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, p. 5-8.

9 V. Dupriez et R. Wattiez, « Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires », *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de*

logiques d'action des directions : l'enjeu majeur pour un établissement est moins la concurrence, comme c'est le cas en principe dans un environnement de marché tel que défini par la théorie économique, que la « congruence ».¹⁰ Ce que les écoles recherchent au fond est de faire correspondre leur projet avec leur recrutement, de s'assurer une stabilité en la matière, qui permet de maximiser la prévisibilité et de limiter l'incertitude, ennemi premier du gestionnaire. Ils tendent alors à se spécialiser pour s'adapter à leur public.

Les établissements cherchent donc moins à entrer en concurrence avec les établissements environnants qu'à se distinguer d'eux, à creuser leur niche¹¹, pour au fond être incomparables, et produire de l'incommensurabilité (alors que le marché a besoin de commensurabilité pour fonctionner). Bien sûr, si deux établissements jouent dans la même catégorie organisationnelle, ils seront en concurrence, mais même au sein d'une catégorie l'objectif consiste à spécifier son créneau.¹² Si l'établissement parvient à construire intelligemment sa différence, il peut alors se préserver de la concurrence. C'est en tout cas l'objectif visé par beaucoup de directions.

Dans ces conditions, on comprend que la grande diversité des types d'établissements constatée sur le terrain, et dénoncée par le régulateur, n'est pas forcément perçue comme problématique par les responsables d'établissements. À la limite, on pourrait même soutenir l'inverse : pour les écoles la diversification est moins un problème qu'une solution, puisque ce qui compte est de limiter l'incertitude (anxiogène pour les directions). Plutôt que de jouer constamment le jeu de la concurrence, ce qui serait épuisant, les écoles cherchent alors à se différencier les unes des autres, à créer leur niche et à stabiliser leur recrutement (ce qui n'empêche pas d'essayer de gagner quelques parts de marché et d'améliorer son recrutement mais à la marge).

marché, Hugues Draelants et Xavier Dumay éd., Bruxelles, De Boeck, 2016, p. 85-102.

10 Je remercie Vincent Dupriez d'avoir attiré mon attention sur ce point.

11 V. Dupriez Vincent et J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire*, ouvr. cité, 2005.

12 H. Draelants, X. Dumay, B. De Muylder et A-F. Taymans, « Catégories et identités de marché. De l'inégalité entre écoles dans la fabrication d'une identité organisationnelle », *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*, ouvr. cité, 2016, p. 65-84.

En résumé, les établissements manifestent de manière générale un fort attachement à leur autonomie car celle-ci va de pair avec une souplesse de fonctionnement qui facilite la gestion quotidienne de l'école à l'inverse des règles bureaucratiques par définition plus rigides et contraignantes. En outre, l'autonomie en matière de gestion des inscriptions dont jouissaient les directions préalablement à la réforme était particulièrement valorisée car elle autorisait les établissements à différencier l'offre pédagogique selon les contextes locaux. Cette différenciation permettait ainsi aux écoles de creuser une niche et de développer une identité d'établissement qui limitait l'imprévisibilité du recrutement et facilitait à son tour la gestion scolaire au jour le jour. Ces divers éléments faisaient système, se renforçant mutuellement. On peut ainsi, à condition d'adopter le point de vue d'un chef d'établissement, les représenter sous la forme d'un cercle vertueux.

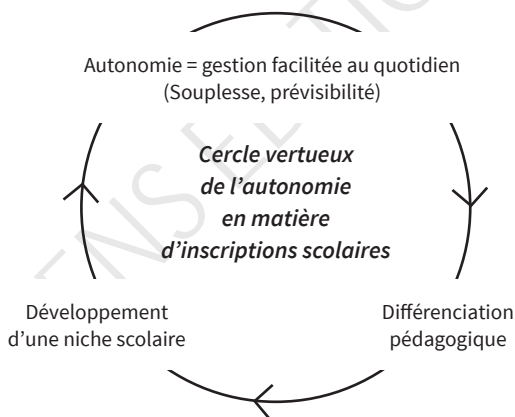


Figure 1. Schématisation des raisons de l'attachement des chefs d'établissement à l'autonomie en matière de gestion des inscriptions

Les conséquences pédagogiques de l'autonomie

Localement, l'enjeu pour une direction est donc de travailler l'adéquation avec son environnement et de parvenir à maintenir celle-ci, lorsqu'elle est trouvée. Cette adéquation se traduit dans des conceptions pédagogiques, des règlements d'ordre intérieur, des offres d'enseignement, dans la manière de donner cours et de gérer la discipline, etc. C'est tout le fonctionnement de l'école qui est affecté et en profondeur. Raison pour laquelle il n'est pas trop fort de parler d'identité d'établissement¹³ ou ce que d'autres désignent en parlant d'un habitus institutionnel.¹⁴ Il en résulte une forme de spécialisation de l'école qui devient, par un processus d'habituation et de normalisation, expérimentée et donc, en principe, compétente pour accueillir certains profils d'élèves bien particuliers et produire certains types d'élèves, les préparer à tel type de carrière scolaire ou professionnelle ultérieure. En même temps, l'école en question devient relativement incompétente à accueillir et à gérer d'autres populations, des élèves qui s'écartent trop nettement du profil de ceux qu'elle a l'habitude de recevoir.

Si la composition scolaire change brutalement, comme ce fut le cas dans certains établissements suite à la réforme des inscriptions¹⁵, cela peut induire une forme de désajustement du mode de fonctionnement de l'établissement. L'école n'a ni le savoir-faire, ni les règles, ni les routines organisationnelles qui lui permettent de

13 H. Draelants et X. Dumay, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF (Éducation et société), 2011.

14 D. Reay, M. David et S. Ball, « Making a difference ? Institutional habituses and higher education choice », *Sociological Research Online*, vol. 5, n° 4, 2001.

15 À Bruxelles en particulier, compte tenu du fait que certains établissements réputés sont localisés dans des quartiers pauvres et que la réforme des inscriptions accorde un poids très important aux critères de proximité géographique pour l'attribution des places dans les écoles, des établissements ont vu du jour au lendemain arriver une population beaucoup moins favorisée que celle qu'ils avaient l'habitude d'accueillir et remplacer en partie leur clientèle traditionnelle qui se retrouvait par le jeu des critères sur liste d'attente. Par le passé, lorsque l'inscription n'était pas régulée, il fallait s'y prendre très à l'avance pour obtenir une place dans les écoles les plus demandées. Comme les parents des milieux populaires n'en avaient pas forcément conscience, ils s'y prenaient en général trop tardivement.

gérer efficacement le nouveau public, dès lors perçu comme déstabilisant la congruence trouvée entre l'école et son environnement, et comme menaçant l'équilibre identitaire que cette congruence avait permis de construire. Une forme de résistance au changement se crée alors : l'école cherchera plutôt à sauvegarder son mode de fonctionnement. Un refus du changement (certains acteurs ne souhaitent pas se remettre en question) mais aussi un échec à gérer efficacement la nouvelle population peuvent en être à l'origine. Car bien souvent, on constate que les écoles mettent en place des dispositifs pour accueillir le public halogène.¹⁶ Ce qui ne les empêche pas au préalable d'essayer de dissuader le public perçu comme n'ayant pas le profil attendu de s'inscrire dans leur établissement.

En amont de l'inscription, les directions organisent en effet des séances d'information lors desquelles ils présentent l'école en n'hésitant pas à mettre en garde sur le niveau nécessaire pour réussir dans l'établissement. Ceci suffit parfois à décourager les publics moins scolaires. D'autres pratiques informelles, contestables voire illégales, permettent d'opérer un tri social à l'entrée (comme de rendre obligatoire des voyages scolaires coûteux ou de demander des documents complémentaires au formulaire unique d'inscription, par exemple une lettre de motivation ou des bulletins de primaire). Les établissements comptent donc d'abord sur l'auto-sélection mais ils isélectionnent également car même s'ils entreprennent des actions pour essayer de gérer ce public non désiré, un grand nombre de nouveaux entrants va rapidement se retrouver en difficultés scolaires. La question de savoir si cette incapacité à faire réussir ces élèves est intentionnelle ou non nous paraît oiseuse. Penser que c'est le cas reviendrait à faire un procès d'intention aux acteurs scolaires : il y a certainement une part de prophétie auto-réalisatrice dans le fait que ces nouveaux venus

16 « Les investigations de l'Inspection démontrent qu'il n'existe pas dans le chef des écoles de refus de s'occuper des élèves plus faibles. Des projets existent partout même dans les écoles complètes. De plus, il est indéniable que la plupart de leurs équipes éducatives font preuve de dynamisme et de recherche dans la mise en œuvre d'un large éventail d'activités. Cependant, il faut bien constater que l'efficacité de ces dispositifs pourrait être meilleure puisque pour l'ensemble des écoles inspectées, plus d'un élève sur quatre connaît de sérieuses difficultés durant son parcours au premier degré. » (Rapport de la Commission de pilotage déjà cité, p. 53)

échouent, mais on ne peut nier qu'il y ait aussi d'importantes différences objectives de niveaux entre élèves selon leur socialisation familiale et scolaire antérieure.

La logique qui prévaut généralement dans ces établissements qui sélectionnent consiste à penser que c'est à l'élève de s'adapter à l'école et à son mode de fonctionnement et non l'inverse. Cette réaction peut paraître choquante. Elle est néanmoins compréhensible si l'on considère que le mode de fonctionnement d'une école contribue à la définition de son identité et fait parfois l'objet d'un ancrage historique et d'un attachement fort de la part de ses acteurs. Si la conception de l'éducation qui donne sens au travail des enseignants de cette école et fonde leur engagement professionnel est remise en cause du jour au lendemain par l'arrivée d'un nouveau public, s'adapter à celui-ci demanderait alors une réelle conversion identitaire. Ce qui est symboliquement coûteux. Sans leur donner raison, il est compréhensible qu'ils aient une « bonne raison » de ne pas vouloir changer compte tenu de l'importance du « prix à payer ».

En définitive, la déstabilisation de l'équilibre organisationnel est une des conséquences de la réforme des inscriptions. Cet effet est recherché par le politique mais il surestime les effets positifs bénéfiques, et en oublie de prendre en compte que les écoles se sont spécialisées dans l'accueil de certains publics et ne sont donc pas forcément compétentes pour accueillir du jour au lendemain un public différent. En outre, le politique sous-estime manifestement le refus des écoles à s'adapter aux nouvelles règles du jeu. Sur le terrain, celles-ci trouvent rarement grâce aux yeux des acteurs car les anciennes règles du jeu bénéficiaient d'une légitimité alternative, une légitimité de marché : tant que le mode de fonctionnement de l'école trouve une clientèle qui le soutient, l'école n'a pas de raison de changer radicalement. Autrement dit, si nombre de directions s'y refusent ce n'est pas par principe mais jouer le jeu leur paraît trop risqué, et les incitants sont insuffisants ; ils ne voient pas ce qu'ils ont à y gagner mais seulement ce qu'ils peuvent y perdre. Certains parviennent donc à la conclusion que le jeu n'en vaut pas la chandelle.

Toutes les écoles sont-elles faites pour accueillir tous les enfants ?

Attardons-nous sur cette spécialisation des écoles. On aborde ici à un des nœuds du débat qui oppose les détracteurs de la réforme à ses promoteurs. Dans la mesure où la réforme des inscriptions repose implicitement sur la notion de marché et que celle-ci présuppose la commensurabilité et l'interchangeabilité des établissements, toute école devrait pouvoir accueillir n'importe quel public. Or sur le terrain, c'est plutôt l'idée inverse qui domine : toutes les écoles, estiment les acteurs de terrain, ne sont pas faites pour tous les élèves. C'est particulièrement le cas parmi les parents des classes moyennes et supérieures : soucieux de trouver l'établissement qui convienne le mieux à la personnalité de chaque enfant, la plupart d'entre eux regrette que la réforme complique cette individualisation du choix.¹⁷ Mais ce discours est également très répandu parmi les chefs d'établissement et ce quel que soit le profil de l'école. Même des directeurs qui travaillent par vocation dans des contextes difficiles, et donc peu suspects d'élitisme, estiment que le choix de l'école doit se faire « en fonction de l'enfant », que « certaines écoles ne sont pas faites pour tous », qu'il ne sert à rien de « viser trop haut » si c'est pour ne pas se retrouver « à sa place » ensuite.

Un tel discours qui assigne des places différentes à certains et qui entérine ainsi les inégalités existantes fait évidemment bondir les personnes qui militent pour l'approfondissement de la démocratisation scolaire. L'argument selon lequel toutes les écoles ne seraient pas faites pour tous les enfants est jugé comme « ridicule » par ces derniers.¹⁸ On peut comprendre que ce type de discours teinté d'idéologie du don, combattue à juste titre par Bourdieu et Passeron dans les années 1960, les choque. Et s'ils qualifient l'argument de ridicule

17 J. Deceuninck et H. Draelants, « Choisir son école. De l'appariement personnalisé à l'appariement standardisé. », *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*, Hugues Draelants et Xavier Dumay éd., Bruxelles, De Boeck, 2016, p. 213-232.

18 Voir la vidéo « Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le décret Inscriptions » par Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des droits de l'enfant. <https://www.youtube.com/watch?v=Fr7eBeRHGvY>

c'est précisément au motif selon lequel « l'intelligence est distribuée de manière identique dans toutes les couches sociales » contrairement à ce que suggère l'idéologie du don qui véhicule une conception innéiste des aptitudes à apprendre. Nous les rejoignons sur ce point. Cependant, lutter contre l'idée que certains enfants seraient *par nature* moins intelligents que d'autres est une chose, nier que le développement cognitif diffère selon les milieux sociaux *pour des raisons proprement sociales* en est une autre. Les différences de niveau entre élèves selon leur origine sociale sont une réalité amplement constatée sur le terrain, le reconnaître ne revient pas à naturaliser l'intelligence mais à souligner au contraire la force des socialisations antérieures que paradoxalement les sociologues critiques ne veulent pas voir.¹⁹

Pour lutter contre l'idéologie du don, il ne suffit pas de dire que tout est possible. Cela reviendrait à verser dans le sociologisme et donnerait du grain à moudre à ceux qui défendent un projet scolaire vraiment réactionnaire car ne pas penser ces difficultés conduit à produire les conditions d'un nivellement par le bas. Comme les travaux de Stéphane Bonnery²⁰ l'ont montré, la pédagogie différenciée telle qu'elle se pratique se traduit trop souvent par une baisse des exigences scolaires face aux élèves en difficultés. On ne peut donc pas juste attendre des établissements d'élite qui accueillent une nouvelle clientèle qu'ils réagissent par une forme d'égalité de traitement, par l'« indifférence aux différences ». Il faut mettre des moyens pour que les établissements qui voient leur public changer puissent être en mesure de développer avec ces nouveaux venus une pédagogie du contre-handicap, laquelle suppose efforts et travail.²¹ Les nouveaux publics peuvent évidemment réussir, à condition de les faire travailler plus que les autres élèves. Maintenir les mêmes exigences pour tous requiert « un investissement institutionnel beaucoup plus important en temps

19 M. Duru-Bellat, « Le développement cognitif, un objet sociologique ? », p. 165-175.

R Nash, « Sociologie et intelligence : pourquoi une telle ambivalence ? », *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, M. Duru-Bellat et M. Fournier éd., Auxerre, Sciences humaines, 2007 p. 151-164.

20 S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

21 S. Bonnery, « D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie », *Savoir/Agir*, vol. 17, n° 3, 2011, p. 11-20.

d'entraînement et en énergie humaine ». ²² C'est à cette condition qu'il est possible « de rendre le comportement des élèves en retard suffisamment conforme aux attentes de l'école pour qu'ils puissent à la fois apprendre et ne pas empêcher les autres élèves d'apprendre » (*ibid.*).

Ce que tout chercheur en éducation (qui souhaite améliorer l'école) ne devrait jamais oublier

Si nous revenons maintenant sur la réforme des inscriptions et ses implicites, on peut dire que l'absence de mixité sociale et ethnique dans les écoles a été perçue par le politique comme un problème social. Les recherches statistiques montrent en effet que la non-mixité est corrélée avec de faibles performances scolaires et qu'un établissement et plus généralement un système éducatif est, en moyenne, d'autant plus efficace et équitable qu'il mélange les publics. Partant de là, les autorités politiques ont présupposé que la ségrégation posait problème sur le terrain. Or ce qui est construit par le réformateur comme un « problème » n'est pas forcément vécu comme tel sur le terrain, on l'a rappelé. Si certains parents valorisent la mixité sociale, nombre d'entre eux lui préfèrent l'entre-soi. La même analyse vaut pour d'autres acteurs scolaires. Au quotidien, des chefs d'établissement ou des enseignants qui, dans l'absolu, partagent les valeurs et la philosophie qui se trouve au principe d'une réforme peuvent parfaitement être contraints d'agir d'une manière contraire à ce que leurs valeurs leur dicteraient parce que, dans la position et la situation qui est la leur, d'autres préoccupations plus pressantes, plus vitales pour l'organisation se font jour. Ainsi un chef d'établissement est-il garant de l'emploi et amené à privilégier les intérêts de son école.

Doit-on s'étonner que des acteurs agissent suivent leur intérêt personnel, l'intérêt de leur enfant ou celui de leur organisation et qu'ils semblent faire peu de cas des intentions généreuses, égalitaristes, qui guident la réforme ? Il nous semble que cela reviendrait à faire preuve d'une grande naïveté et à oublier ce que nous enseigne la sociologie.

22 M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière, « Penser les inégalités scolaires », *Idées économiques et sociales*, 2017, n° 187, p. 14.

Pour le comprendre, encore faut-il faire l'effort de donner la parole aux acteurs de terrain et de se mettre à leur place pour voir les choses de leur point de vue. Ce faisant, on voit mal par quel miracle chacun devrait se faire le défenseur de l'intérêt général. Dans une société individualiste et compétitive comme la nôtre, c'est le rôle de l'État d'être le garant de l'intérêt général, on ne peut pas faire le reproche à un individu ou à une organisation de chercher à maximiser son intérêt personnel.

Le chercheur en sciences sociales, volontiers attaché à des valeurs comme la mixité, la solidarité et l'égalité, a tendance, lorsqu'il n'y prend garde, à prendre ses évidences pour la réalité et à oublier que tout le monde ne pense pas comme lui. S'il ne fait pas l'effort d'adopter une perspective compréhensive visant à rendre compte du point de vue des acteurs locaux, il réagira spontanément en s'indignant face à des comportements si manifestement contraires à l'intérêt général. Dès lors, le chercheur aura tôt fait de basculer dans le jugement moral : opposants les défenseurs de l'intérêt général, comme lui, aux forces réactionnaires qui font barrage à la réforme. L'indignation nous paraît sociologiquement moins productive que de chercher à comprendre les logiques d'action des familles et des établissements qui ne jouent pas le jeu de la réforme. C'est à cette condition que l'on se donnera réellement des chances d'améliorer le système.

Adopter une perspective compréhensive ne signifie pas que l'on excuse certains comportements indignes ni que l'on soit dupe du fait que certains parents et directeurs idéologiquement opposés à la réforme et vraiment malthusiens refuseront toujours de jouer le jeu. Simplement, nous pensons que c'est l'exception et non la règle, et ne voyons pas en vertu de quoi on s'autoriserait à suggérer le contraire. Après tout, les acteurs qui dénoncent ces pratiques font bien crédit de bonne volonté en général aux acteurs sociaux : ils seraient par exemple les premiers à s'offusquer qu'on puisse présenter les chômeurs comme des personnes paresseuses, ne voulant pas travailler... Auraient-ils moins de scrupules à dresser un portrait très sombre dès lors qu'on a affaire à des dominants plutôt qu'à des dominés ? Les dominés seraient-ils naturellement plus vertueux que les dominants ? Nous ne le pensons pas. Le principe de symétrie s'impose et l'on doit donc faire crédit aux acteurs qu'ils sont a priori de bonne volonté.

Les acteurs scolaires qui résistent à la réforme des inscriptions ne résistent pas simplement en vertu de fausses croyances ou pour des raisons purement idéologiques, ils ont de bonnes raisons de résister. Ils agissent de manière parfaitement rationnelle, à condition qu'on adopte leur point de vue, il faut donc prendre la peine de l'étudier pour comprendre ce qui permettrait à leurs yeux d'abaisser le coût du changement et de renforcer ses avantages et conduirait in fine ces acteurs à modifier leur comportement dans le sens attendu par la réforme. Le politique se doit de proposer un modèle alternatif qui soit crédible et désirable. Cela peut se faire en cherchant à étudier d'autres cas similaires mais dans lesquels la réaction des acteurs à la réforme a été différente, en l'occurrence où elle a été mise en œuvre de manière plus « loyale ». Si tout ce que l'on sait des logiques d'action locale faisait partie de la réflexion initiale, de la conception même de la réforme, de sorte qu'on anticipe ces réactions et qu'on propose des alternatives praticables, alors les chances de réussite du changement politique s'en trouveraient certainement améliorées.

Conclusion

En Belgique, les établissements scolaires ont historiquement bénéficié d'une importante autonomie. Celle-ci a été fortement réduite ces dernières années, notamment en matière de règles d'inscription des élèves afin de lutter contre les inégalités scolaires. L'autonomie des établissements en Belgique a en effet plutôt eu tendance à accentuer la différenciation des contextes et donc à renforcer la ségrégation entre établissements, avec à la clé des établissements qui n'ont plus grand-chose en commun y compris au plan des méthodes pédagogiques. Nous avons montré que des changements de nature organisationnelle ou managériale, comme l'autonomie, ont indirectement des effets pédagogiques, compte tenu du mode de fonctionnement du marché scolaire qui, dans le contexte belge, incite les écoles à se différencier les unes des autres pour créer leur niche, et à s'ajuster à leur environnement local afin de stabiliser leur recrutement et limiter les incertitudes liées à la concurrence. Nous mettons donc en garde contre les effets systémiques de l'autonomie.

Si désormais l'autonomie n'est plus aussi grande que par le passé, celle-ci a néanmoins profondément marqué le paysage scolaire (la

fragmentation du système en découle) et inscrit sa trace dans les mentalités (au point qu'on en arrive à considérer que toutes les écoles ne sont pas faites pour tous les élèves). En ce sens, notre analyse a en quelque sorte donné à voir le « sentier de dépendance » de cent cinquante ans d'autonomie. Que les responsables des systèmes centralisés qui seraient tentés de renforcer l'autonomie des organisations en soient conscients : une fois accordée, l'autonomie ne se reprend pas facilement. L'autonomie en Belgique peut être vue comme un mode de régulation institutionnalisé dont il est dès lors difficile de se défaire du jour au lendemain. Le propre des institutions étant qu'elles constituent des contraintes pour l'action et pour la cognition des acteurs locaux.

Les acteurs scolaires ont tendance à s'opposer à tout ce qui remet en question leur autonomie, car celle-ci leur a permis de développer leur niche scolaire qu'ils cherchent ensuite à préserver dans la mesure où elle est au principe de ce qui fonde l'identité de leur établissement. Il en résulte notamment que les acteurs de terrain pensent que toutes les écoles ne sont pas faites pour accueillir tous les enfants, et ils ont leurs raisons. Parce qu'ils considèrent que les acteurs éducatifs véhiculent une idéologie du don socialement construite, qu'ils entendent déconstruire par engagement moral, les sociologues critiques tendent à ignorer la rationalité des acteurs, les contours et les contraintes de l'action publique, et à assigner à l'immoralité ceux qui défendent leur niche parce qu'il est coûteux de la démanteler. La mise en place de puissants incitants semble donc nécessaire afin que les acteurs scolaires voient aussi ce qu'ils ont à gagner en changeant et pas seulement ce qu'ils risquent de perdre.