

L'ÉCOLE,
six ans après le
décret « missions »

L'ÉCOLE, six ans après le décret « missions »

REGARDS INTERDISCIPLINAIRES
SUR LES POLITIQUES SCOLAIRES EN
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

MARIANE FRENAY ET CHRISTIAN MAROY (ÉDS)

UNIVERSITÉ
DE LIÈGE
FACULTÉ DE
SCIENCE SOCIALE



Groupe interfacultaire de recherche
sur les systèmes d'éducation et de formation

© Presses universitaires de Louvain, 2004.

Dépôt légal : D/2004/9964/6

ISBN 2-930344-45-8

Graphisme : Marie-Hélène Grégoire

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction,
par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays,
sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Diffusion : [www. i6doc.com](http://www.i6doc.com), l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Place, 7

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Remerciements

Les auteurs et le Girsef remercient l'ensemble des acteurs du système éducatif de la Communauté française de Belgique pour le temps qu'ils nous ont accordé lors des rencontres, entretiens ou ont consacré à répondre à nos enquêtes. Sans eux, les données de recherche qui sont analysées dans cet ouvrage n'auraient pu être récoltées, ni prendre sens. Nous espérons que notre travail pourra en retour nourrir leur réflexion sur les transformations en cours, et contribuer ainsi indirectement à relancer une réflexion collective sur le présent et l'avenir de l'école en Communauté française de Belgique.

Ces recherches et leur publication ont pu être menées grâce au soutien de différents organismes dont la Commission européenne, le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS), le Ministère de l'Enfance et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française, le Gouvernement de la région wallonne, la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC), l'Université catholique de Louvain, la Fondation Louvain.

Nous remercions vivement Mmes Nadine Didier, Carole Lemaire, Emilie Hamoir et Cosmina Busita ainsi que l'ADCP - administration de la communication et de la promotion de l'UCL - pour le travail de relecture attentive et de mise en forme des textes ici présentés.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction	9
M. FRENAY ET C. MAROY	
L'impact du décret « missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives	21
C. MAROY	
Mobilité scolaire, quasi-marché et « désinstitutionnalisation » des rapports sociaux école-parents : une enquête dans l'enseignement fondamental en Communauté française	49
N. DAUPHIN, M. VERHOEVEN ET F. WALTENBERG	
Le rôle des conseils de zone dans la régulation des rapports inter-établissements	73
B. DELVAUX, J. COLEMANS, S. GIRALDO, C. MAROY ET A. VAN OUYTSEL	
Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants	99
B. CATTONAR ET C. MAROY	
Politiques de promotion de la formation continuée au quotidien	121
N. DAUPHIN ET J.-M. DE KETELE	
Les compétences à la recherche d'équité	139
C. LETOR, V. VANDENBERGHE ET J.-L. JADOULLE	
Les accompagnateurs pédagogiques et l'implantation de l'approche par compétences : rôle, identités et relations aux enseignants. Monographie d'une intervention dans un établissement scolaire	161
H. DRAELANTS, S. GIRALDO ET C. MAROY	
Du travail individuel au travail collectif : obstacles et significations	187
V. DUPRIEZ	

Logiques locales d'établissements et mise en oeuvre d'une réforme : le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés	209
H. DRAELANTS, A. VAN OUYTSEL ET C. MAROY	
Iniquité de l'enseignement en Communauté française : bref état des lieux et examen du rôle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massifié	237
V. VANDENBERGHE	
Du prescrit décréteil aux pratiques dans la classe : comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves ?	253
J. CORNET ET V. DUPRIEZ	
L'école, un contexte de développement social ? Analyse de la régulation des conflits dans la relation enseignant-élève en classes du secondaire	279
S. CASALFIORE	
Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ?	301
B. GALAND	
Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire	317
P. PERRENOUD	
Bibliographie	347
Présentation des auteurs	369
Table des matières	375

Introduction

Mariane Frenay
Christian Maroy

Le décret « missions » (1997) est une étape importante dans la politique scolaire de la Communauté française de Belgique (CFB) non seulement parce que c'est la première fois qu'un texte légal énonce les « missions » que l'enseignement obligatoire cherche à remplir, mais aussi parce qu'il capitalise et annonce d'autres initiatives décrétales, dont la visée explicite est de réformer le système. Il initie ainsi une dynamique de transformation importante du système :

- § il confirme et renforce la mise en place de « cycles » d'apprentissage et promeut la mise en place d'une approche par compétence, la construction de repères communs sur le plan du curriculum ;
- § il réforme l'organisation des établissements et des pouvoirs organisateurs (PO) sous plusieurs aspects : regroupement des PO au sein de « réseaux » structurés, création du Conseil de participation, obligation d'élaborer des projets éducatif, pédagogique et d'établissement ;
- § il renforce également les droits et l'égalité des élèves en organisant un contrôle plus strict des conditions de refus d'inscription, de renvoi, des décisions des conseils de classe et de la participation financière.

Développé dans un contexte d'austérité budgétaire et de mouvements sociaux importants des enseignants et étudiants, ce décret s'est inscrit par ailleurs dans un contexte global de doute et de perte de confiance dans l'institution scolaire, d'interrogation sur ses objectifs privilégiés, sur ses options de fond. Les politiques ont cherché à refonder un projet scolaire dans un contexte où les enseignants leur reprochaient de se limiter à une approche « quantitative » et « financière », alors que par ailleurs, une mise en doute de « l'efficacité » et l'équité de l'école en CFB commençaient à poindre. Depuis lors, le climat de doute sur les « performances » de notre système éducatif ne s'est pas effacé (à l'occasion des mauvais scores du système dans l'enquête Pisa notamment) et la morosité des acteurs est même apparue plus forte (notamment celle des enseignants, révélée par les problèmes de pénurie). Cependant, le décret « missions » et ses orientations n'ont pour l'essentiel pas été mises en doute; elles sont devenues des balises

importantes de la politique et de l'action publique. Plusieurs décrets ultérieurs s'y sont référés dans une optique d'approfondissement : décrets sur la formation initiale et continuée des enseignants (2000 et 2001), décrets sur le « pilotage », par exemple.

Le présent ouvrage est le fruit des débats et présentations d'un colloque qui s'est tenu à l'Université catholique de Louvain, le 28 novembre 2003 et a rassemblé quelques 300 personnes autour de six ateliers et deux conférences plénières. Ce colloque a été organisé pour rendre compte des recherches empiriques, menées par le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (Girsef), sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique. Ce groupe interdisciplinaire (regroupant des pédagogues, des sociologues et des économistes) a été constitué il y a près de 5 ans au sein de l'Université catholique de Louvain. Depuis lors, les membres de ce groupe ont développé de nombreux travaux portant sur les modes de régulation des systèmes scolaires, les identités professionnelles des enseignants, la redéfinition du rôle des établissements, les politiques d'accès à l'enseignement supérieur, les politiques d'emploi et de formation, l'enseignement qualifiant, ...

La visée de ce colloque et aujourd'hui, de ses Actes, est donc d'interroger spécifiquement la réalité de l'enseignement obligatoire six ans après la promulgation du décret missions. Quelle distance peut-on observer entre les intentions affichées par le politique dans ce décret (ou dans ceux qui l'ont prolongé), et les réalités quotidiennes ou plus structurelles de notre système d'enseignement ? La réalité a-t-elle résisté, infléchi, détourné, annihilé, retardé les promesses et les orientations annoncées dans ce décret ? A quelles tensions, à quelles réalités, la concrétisation de ces orientations se sont-elles heurtées ? Quelles contradictions ou quels effets inattendus a-t-on pu observer ?

Notre propos dans cet ouvrage ne sera pas d'analyser la genèse et le contenu de ce décret. En 1998, un colloque organisé par H. Dumont et le Centre de Droit de la Culture des Facultés universitaires Saint-Louis en avait fait une analyse remarquable (voir Dumont & Collin, 1999). Il sera ici question davantage d'analyser et de mettre au jour le sens et la portée des changements que ce décret, et plus largement la politique scolaire des dix dernières années, est en train de générer dans leur mise en œuvre effective. Il ne s'agit pas d'évaluer si les « missions » annoncées sont atteintes ou non (bien naïf serait-on de prendre les missions pour des « buts opérationnels » et de tenir le décret comme un cahier des charges à remplir, à la manière managériale d'un chef de projet). Il s'agit plutôt d'observer ce que le décret « missions » a d'ores et déjà produit comme changement attendu ou inattendu dans le domaine des structures et des « moyens » pour réaliser ces

fameuses missions nouvellement énoncées : développement de la personne, appropriation des savoirs et construction des compétences pour participer à la vie économique sociale et culturelle, éducation à la citoyenneté, égalité des chances.

A partir des recherches menées au Girsef depuis sa création voilà cinq années, il s'agit de répondre aux questions suivantes : le décret change-t-il les modes de régulation du système? Comment affecte-t-il ou non les principaux acteurs de ce système et leurs logiques d'action : les relations de concurrence et d'interdépendance entre écoles, l'autonomie et le fonctionnement des établissements, les relations entre les autorités scolaires et les enseignants? Par ailleurs, quelles sont les difficultés, les effets, attendus ou inattendus des transformations voulues par le décret «missions» ou les décrets qui l'ont prolongé dans plusieurs domaines : l'introduction d'un nouveau curriculum et d'une nouvelle pédagogie par compétences, la réforme de la formation initiale et continue des enseignants, le souci de promotion d'une pédagogie différenciée et la lutte contre la ségrégation entre élèves forts ou faibles? Car, il faut le rappeler, le décret «missions» comme d'autres décrets par la suite est traversé par un réel souci «d'égalité»; principale «*ratio legis*» du décret selon H. Dumont. La question pendante est alors de savoir si face aux «réalités» scolaires telles qu'elles sont – les classes, les écoles, les élèves, les enseignants, mais aussi les modes d'organisation du système, la société et les parents – ce souci d'égalité a quelque chance de frayer sa voie et de produire les effets attendus.

Dans le premier chapitre, **Christian Maroy** propose une première interprétation transversale des changements qui sont en cours dans le système d'enseignement de la Communauté française. L'angle d'attaque privilégié sera celui de la régulation et des modes de régulation du système scolaire. Après avoir rappelé quelques transformations générales affectant tous les systèmes d'enseignement aujourd'hui, trois «modèles de changement» servant de référentiels normatifs aux politiques de nombre de gouvernements seront présentés. Ils concernent trois niveaux de la réalité scolaire : 1° le niveau macro de la «gouvernance», du «pilotage» ou de la «régulation» d'ensemble du système scolaire; 2° le niveau de l'établissement; 3° le niveau du travail et des modèles de professionnalité des enseignants. En Communauté française comme dans d'autres systèmes scolaires, la «modernisation» ou l'adaptation des systèmes scolaires s'envisage en articulant à des degrés très variables ces modèles d'action.

Les chapitres suivants, basés sur des recherches empiriques menées par le Girsef, interrogent six volets importants des réalités scolaires qui chacune font l'objet de deux contributions.

1. Concurrence inter-établissement : stratégies des acteurs et régulation

En Communauté française de Belgique, le libre choix de l'école est garanti aux parents. Dans ce contexte de "concurrence" mais aussi d'interdépendance entre les établissements, comment les acteurs font-ils face sur le plan pédagogique aux flux importants des élèves d'une école à l'autre : comment mettent-ils en œuvre une orientation pédagogique pluriannuelle (cycle, etc) alors que des mouvements élèves importants peuvent se faire sentir d'une année à l'autre ? La régulation zonale de l'offre d'enseignement dans les conseils de zone peut-elle tempérer les effets de la concurrence ?

Ces questions sont tout d'abord traitées par **Nicolas Dauphin, Marie Verhoeven & Fábio Waltenberg** à partir de la question de la mobilité scolaire des élèves dans le contexte de quasi-marché scolaire de la Communauté française. Pour cela, ils procèdent, d'une part, à une évaluation quantitative de l'ampleur de ce phénomène au niveau de la scolarité primaire et à une caractérisation de ses déterminants qui met en évidence un certain nombre de constats importants (moment de la mobilité dans le parcours scolaire, établissements les plus touchés, distribution du phénomène, diversité des variables influençant cette mobilité). D'autre part, une approche plus compréhensive a été menée pour aborder, à partir d'analyses qualitatives, la réalité vécue par les acteurs concernés et la diversité des configurations locales observées, suivant quatre modalités de mobilité scolaire qu'ils ont identifiées. Ces modalités permettent de comprendre la manière dont les établissements, qui participent tous au jeu de la concurrence, la vivent et la diversité des stratégies parentales de choix scolaire et leur variation en fonction des ressources socioculturelles des familles et de l'information dont elles disposent.

A partir d'une étude de cas d'un conseil de zone qui regroupe une vingtaine d'établissements secondaires, **Bernard Delvaux, Julie Colemans, Silvia Giraldo, Christian Maroy et Audrey Van Ouytsel** interrogent la manière dont la concertation entre établissements d'une même zone géographique s'établit. Ils font l'hypothèse que l'on peut y voir l'apparition d'un troisième mode de régulation des établissements scolaires, à côté des deux modes de régulation plus traditionnellement inscrits dans le système scolaire de la Communauté française : une régulation institutionnelle d'une part, puisque les établissements scolaires s'inscrivent dans des pouvoirs organisateurs et des réseaux structurés et une régulation par le marché, d'autre part, puisque les établissements s'inscrivent dans un espace de concurrence pour la répartition des élèves entre eux. Leur analyse les

conduit à relever une série d'effets tendanciels du dispositif de régulation par le conseil de zone sur le système de régulation des établissements lui-même et sur l'offre d'enseignement, même si ces effets restent relativement marginaux.

2. *Les politiques scolaires et les enseignants*

Le travail enseignant devient de l'avis de tous plus complexe et incertain, à l'heure où le public de l'école devient plus hétérogène notamment dans le premier degré. Nombreuses sont de plus les facettes pédagogiques des politiques scolaires récentes : introduction de nouveaux programmes et approches pédagogiques, nouvelles politiques de formation initiale et continuée. L'idée de professionnaliser et de faire évoluer le travail et l'identité enseignante les sous-tend. Mais comment les enseignants réagissent-ils face à ces politiques ? Peut-on parler d'une réelle professionnalisation de leur métier ? A quelles difficultés le développement de la formation continuée au quotidien se heurte-t-il ?

Branka Cattonar & Christian Maroy réalisent une analyse des politiques scolaires lancées ces dernières années avec l'objectif explicite de professionnaliser les enseignants autour d'un modèle de professionnalité, celui du « praticien-réflexif » (cf. réformes de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire). Or, d'après la thèse qu'ils développent, la politique de transformation du métier telle qu'elle est actuellement mise en oeuvre par les autorités scolaires ne semble pas suffisante pour réellement professionnaliser les enseignants, voire tend à déprofessionnaliser le métier. Cette politique s'appuie sur une conception restreinte de la professionnalisation et n'augmente pas le contrôle qu'ont les enseignants sur leurs activités, voire le réduit en cadrant davantage leurs pratiques et en formalisant une division du travail entre les enseignants de terrain et les élites de la profession dont l'emprise professionnelle ou le pouvoir organisationnel sur les premiers tendent à s'accroître.

Nicolas Dauphin et Jean-Marie De Ketele dressent un ensemble de constats relatifs aux politiques de promotion de la formation continuée des enseignants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire à partir à la fois d'une analyse du cadre décretaal et des programmes de formation continuée : importance du décret « missions », importance croissante des structures de coordination, image valorisée du praticien réflexif. Ces constats confortent la prégnance des modèles prescriptifs dégagés par C. Maroy dans le premier chapitre. Cependant, la rencontre de certains acteurs de terrain montrent que les enseignants utilisent aussi la formation continuée comme un espace de rupture avec les conditions

d'exercice de leur métier et comme un espace de réappropriation de leur professionnalité, même si le cadre structurel même de la formation continuée (et notamment, l'épineuse question du remplacement des enseignants) nécessite de la part des acteurs de l'établissement une capacité de mobilisation de logiques d'actions multiples. On ne peut donc comprendre la problématique de la formation continuée et ses enjeux qu'à travers une articulation fine des phénomènes macro structurels et des phénomènes quotidiens qui constituent la vie des établissements. C'est en ce sens que ces auteurs proposent en finale quelques réflexions et pistes d'action pour une politique de promotion de la formation continuée en Communauté française, qui devrait agir à la fois en amont, sur la formation et en aval de celle-ci.

3. Implantation de l'approche par compétences au niveau secondaire : défis et enjeux

Mise en œuvre depuis cette année scolaire, cette approche constitue un tournant pédagogique important visant à redonner le goût d'apprendre et à accentuer la pertinence des apprentissages. Simultanément, il constitue un changement important dans les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants. Deux interrogations croisées permettront de mesurer la difficulté de l'entreprise en cours : à quelles difficultés pédagogiques et didactiques les enseignants se heurtent-ils notamment dans l'évaluation de ces compétences ? Quels rôles et quelles difficultés pour les "accompagnateurs pédagogiques" chargés d'accompagner cette réforme ?

Le chapitre développé par **Caroline Letor, Vincent Vandenberghe et Jean-Louis Jadoulle** cherche à vérifier si, comme d'aucuns l'affirment, l'approche par compétences comporte le risque d'accentuer les inégalités de résultats entre élèves en Communauté française de Belgique alors que celles-ci sont déjà parmi les plus élevées de l'OCDE. Dans quelle mesure l'évaluation des élèves sur base de leur maîtrise de compétences se montre-t-elle plus ou moins inéquitable que l'évaluation de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire traditionnels susceptibles d'être mobilisés dans ces compétences ? L'analyse des résultats des élèves confrontés à ces deux types d'évaluation (compétences et savoirs traditionnels) révèle une dépendance à l'origine socio-économique. Pour les deux types d'épreuve, le niveau des scores des élèves est une fonction positive de variables telles le niveau d'éducation des parents, l'origine belge de la mère et le retard scolaire (redoublements antérieurs). Ces auteurs observent toutefois que ce déterminisme joue différemment selon le type d'évaluation. Mais le résultat le plus important est qu'il ne semble pas y avoir de différence dans l'intensité de ce

déterminisme selon le type d'épreuve. En ce sens, l'évaluation par les compétences ne serait pas plus inéquitable que l'évaluation traditionnelle.

La contribution de *Hughes Draelants, Silvia Giraldo et Christian Maroy* analyse une « intervention » menée par les agents de régulation « intermédiaires » (au sens où ils sont situés entre la base et les autorités scolaires) et dont la fonction officielle est notamment d'accompagner sur le terrain la mise en place des réformes impulsées centralement. A partir d'une brève présentation du contexte dans lequel s'inscrit l'intervention analysée, ils ont analysé les interactions et relations sociales nouées entre agents de régulation intermédiaire et enseignants, telles qu'observées sur le terrain en les abordant à partir du double point de vue des conseillers pédagogiques et des enseignants. Leurs analyses les conduisent à détailler les logiques d'action déployées ainsi que les visions respectives et les attitudes des uns et des autres en montrant les éventuelles tensions identitaires et professionnelles qui en découlent. En finale, ils rapportent les interactions observées à certains processus d'ordre macrosociologique à l'œuvre au sein du système éducatif belge francophone et qui se répercutent tant sur l'organisation du travail éducatif dans les établissements que sur le travail des enseignants eux-mêmes.

4. *Dynamique et régulation des établissements*

L'autonomie est garantie de longue date pour nombre d'établissements de du système scolaire de la Communauté française de Belgique. Elle s'est accentuée depuis le décret missions pour les écoles du réseau de la Communauté française. Chaque établissement a donc une histoire et une logique bien particulière au travers de laquelle elles accrochent et traduisent les réformes en cours. Il en va ainsi par exemple pour la promotion du "travail collectif" au sein de l'établissement, ou encore de la mise en place de dispositifs de remédiation dans le cadre du premier degré de l'enseignement. L'interrogation vise ici à comprendre la diversité des réponses locales à un modèle d'établissement valorisé dans la foulée du décret missions : le modèle de l'établissement mobilisé.

Dans son texte, *Vincent Dupriez* aborde délibérément la tension qui existe entre les propositions et les plaidoyers des auteurs - qui visent à faire de l'école un lieu de coopération et de travail collectif, propice au développement professionnel des enseignants et à la qualité de l'enseignement - et les données issues de la sociologie des organisations qui mettent en évidence à quel point les établissements scolaires sont aussi des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement des enseignants. Il choisit de contraster les propositions du modèle de l'établissement

mobilisé avec, d'une part, des analyses plus théoriques sur les organisations éducatives, et d'autre part, des données empiriques récoltées auprès de directions d'école et d'enseignants de la Communauté française. Cette mise en contraste est à la base d'une discussion sur la coordination de l'action dans les écoles et sur les modes de construction d'un accord au sein des équipes éducatives.

Hugues Draelants, Audrey Van Ouytsel et Christian Maroy poursuivent un double objectif : d'une part, comprendre comment se forment les logiques d'action locales qui prévalent dans un établissement scolaire et pourquoi celles-ci se différencient ou se rapprochent des logiques qui orientant l'action d'autres établissements et d'autre part, analyser dans quelles mesures ces logiques se répercutent sur la réception et la mise en oeuvre d'une réforme. L'établissement scolaire, en tant qu'espace local d'implémentation est un niveau stratégique pour appréhender les politiques scolaires. C'est pourquoi, ils développent leur analyse à partir du cas de deux établissements contrastés dont ils analysent finement la manière dont les logiques locales propres ont eu un rôle dans le choix des dispositifs de remédiation mis en place dans l'enseignement secondaire du premier degré pour les élèves des années complémentaires.

5. *Quelles politiques face à l'hétérogénéité des publics scolaires au sein des établissements*

L'hétérogénéité des publics scolaires au sein des établissements est un fait vigoureusement ressenti par les acteurs scolaires, même si dans les faits, une forte ségrégation entre établissements scolaires est sans doute la réalité la plus prégnante. La politique scolaire des dernières années promeut cette hétérogénéité pour des raisons à la fois pédagogiques et citoyennes. On se demandera dès lors quels bénéfices individuels et collectifs peuvent être retirés de cette situation de classes hétérogènes ? Comment les enseignants la perçoivent-ils et y font-ils face ?

La contribution de **Vincent Vandenberghe** positionne cette question de l'hétérogénéité des élèves plus globalement face aux attentes des systèmes scolaires et notamment, celle généralement admise de la nécessité de l'élévation générale du niveau de compétences des jeunes générations, laquelle semble passer par une réduction des inégalités de résultats, particulièrement importantes au terme de l'enseignement de base en Communauté française. Ainsi, l'auteur présente un bref état des lieux de la situation de la Communauté française en termes de résultats, tant de leur niveau que de leur distribution pour ensuite caractériser et analyser les logiques de fonctionnement problématiques de notre système. Enfin, il

étudie plus attentivement la question *du mode de groupement des élèves* – laquelle sous-tend celle de la ségrégation des publics. Il s’agit de tenter d’apporter un éclairage logique et empirique à une question hautement sensible ici et ailleurs : celle du mode de groupement des élèves d’un enseignement secondaire massifié. La double exigence d’efficacité et d’équité, explicitée par le décret « missions », conduit-elle à préconiser la formation de classes et d’établissements relativement hétérogènes ? Nous conduit-elle, au contraire, à préconiser la formation de groupes d’élèves fort semblables ?

Dans le cadre de la réorganisation de l’école fondamentale en cycles d’étude à la suite du décret de 1995 relatif à la promotion d’une école de la réussite dans l’enseignement fondamental et dont les orientations se sont vues confirmées par le décret « missions », **Jacques Cornet et Vincent Dupriez** s’interrogent sur la manière dont les enseignants perçoivent et assument les questions relatives à l’hétérogénéité des élèves en vue de plus d’égalité des acquis et de plus d’égalisation des chances. Ils se centrent à la fois sur les dimensions institutionnelles (distribution des rôles, prises de décision), pédagogiques (pratiques pédagogiques, dispositifs) et socio-culturelles (place pour la diversification socioculturelle) qui déterminent ces perceptions. Une recherche-action menée au sein de cinq écoles primaires a permis la construction de cinq monographies d’établissements, à partir desquelles, au-delà des spécificités de chaque établissement, un certain nombre de tendances générales se dégagent autour de quatre paramètres : les conceptions de l’égalité, les conceptions de la différence et de l’hétérogénéité, l’appropriation des dispositifs pédagogiques et l’impuissance face aux effets du système.

6. *Politiques scolaires et engagement des élèves dans leur scolarité*

Les approches pédagogiques centrées sur les compétences demandent de plus en plus d’engagement de la part des élèves. Simultanément, le rapport des élèves à l’apprentissage scolaire ou aux savoirs apparaît souvent plus problématique qu’auparavant. C’est donc dire l’importance des préoccupations enseignantes relatives à l’autorité, à la discipline et au maintien de l’ordre mais aussi, à la nécessité d’encourager les élèves à s’engager activement et de façon autonome dans leur milieu social quotidien, qu’est la classe.

Stefania Casalfiore aborde ces questions en s’interrogeant si l’école, telle qu’elle est organisée, et la façon dont se déploient les relations quotidiennes dans les classes permettent un engagement responsable de la part des élèves dans leur scolarité, via l’établissement de rapports basés sur la réciprocité et

sur la mutualité ainsi que sur l'explicitation des règles socio-scolaires. Dans son texte, elle développe les résultats de trois études menées sur les modes de résolution de conflit entre les enseignants et les élèves dans des classes de l'enseignement secondaire : étude de la nature et du sens des comportements déclencheurs des conflits ; étude de la légitimité au regard des élèves des réactions des enseignants ; et enfin, étude de la nature des stratégies mises en place dans les interactions conflictuelles. Le cadre théorique privilégié dans ces études met en avant le caractère sain et constructif d'un point de vue développemental de ces conflits, dans la mesure où les interactions conflictuelles entre les adolescents et les adultes (élèves/enseignants) peuvent se transformer en lieu de restructuration relationnelle nécessaire au développement de l'autonomie des adolescents.

Enfin, le texte de **Benoît Galand** clôture ces contributions en posant le délicat problème des phénomènes de violence à l'école et la manière dont les pratiques enseignantes peuvent constituer un mode d'action possible pour y faire face. Sa contribution définit tout d'abord ce qui « fait violence » à l'école (atteintes verbales, atteintes aux biens, atteintes physiques, proposition de drogue) en relatant les résultats d'une large enquête de victimation, qui rend compte des atteintes dont les personnes (élèves et enseignants) déclarent avoir été elles-mêmes victimes. Il examine ensuite les facteurs qui sont associés à une plus ou moins grande exposition à ce qui fait violence aux élèves et aux membres des équipes éducatives : caractéristiques individuelles, composition de l'établissement fréquenté, pratiques éducatives ou organisationnelles rapportées. Ces dernières, et plus particulièrement les pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants et la qualité des interactions offertes aux élèves par les enseignants, ont une influence non négligeable sur le vécu et les réactions des élèves en classe, et en retour sur leurs propres conditions de travail. Des suggestions sont avancées sur les pratiques les plus susceptibles de réduire l'intensité des phénomènes de violence étudiés, de limiter les tensions entre élèves, de prévenir l'absentéisme des élèves et de soutenir la motivation des élèves.

Ces douze contributions, même si elles sont situées spécifiquement en Communauté française de Belgique, mettent toutes en évidence les écarts observés entre un « prescrit » décréteil et les réalités des pratiques mises en place sur le terrain des écoles. Faut-il pour autant en déduire que toute réforme est impossible ? C'est à la réponse à cette question difficile que s'attelle **Philippe Perrenoud** dans le dernier chapitre de cet ouvrage. Ainsi, il développe dans sa contribution six écueils qui risquent de faire échouer la mise en place d'une réforme, qui se veulent autant de provocations à

poursuivre « envers et contre tout » une dynamique de changements au sein des systèmes scolaires.

C'est à partir des grandes thématiques traitées que nous avons tissé le fil conducteur de cet ouvrage ; pourtant, d'autres structurations peuvent être faites, d'autres fils sont à tisser entre toutes ces contributions :

- les publics et niveaux étudiés : certaines contributions se focalisent sur l'enseignement fondamental (Dauphin et al., Cornet et Dupriez) et les autres sur l'enseignement secondaire ; certaines ciblent les enseignants en tant qu'acteurs principaux du champ scolaire (Cattonar et Maroy, Cornet et Dupriez), d'autres ont donné la parole aux cadres intermédiaires - accompagnateurs pédagogiques, Draelants et al. ; inspecteurs ou aux directions (Dupriez), voire aux élèves (Letor et al. ; Casalfiore ; Galand) et aux parents ; les autres, une pluralité d'acteurs (Dauphin et al. ; Delvaux et al. ; Dauphin et De Ketele ; Draelants et al.) ;
- les méthodologies d'analyse : quantitatives et/ou qualitatives, monographies et analyse statistique de données, analyse de documents décrétaux ou observations sur le terrain, etc.
- les cadres théoriques mobilisés : théories sociologiques, économiques ou psychologiques, etc.
- et bien d'autres encore, ...

Toutes les facettes du décret « missions » ne sont pas abordées dans ce volume. Notre analyse ne sera donc pas exhaustive. Mais nous avons voulu traiter quelques volets significatifs sur lesquels notre travail de recherche pouvait apporter un éclairage documenté, fondé sur l'analyse et l'enquête systématique. Notre analyse n'en sera pas pour autant définitive. En effet, les réalités que nous analysons sont encore mouvantes et nous manquons de recul pour évaluer l'impact définitif du décret « missions ». Nous ne prendrons donc pas aujourd'hui la posture de l'historien face à l'histoire déjà faite, mais plutôt celle de chercheurs en sciences sociales ou en sciences de l'éducation, attentifs à contribuer à une réflexivité de tous les acteurs sur les transformations en cours. Nous souhaitons donc avec votre concours relancer la réflexion collective sur le présent et l'avenir de l'école en Communauté française de Belgique, en renouant, toutes proportions gardées, avec l'esprit de discussion citoyenne qui avait lors des Assises de l'Enseignement donné naissance à quelques idées importantes de ce décret.

L'impact du décret « missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : Discours et évolutions effectives

Christian Maroy

Introduction

Le décret « missions » est une étape importante dans la politique scolaire de la Communauté française de Belgique (CFB) non seulement parce qu'il énonce les missions que l'école cherche à remplir, mais aussi parce qu'il capitalise et annonce d'autres initiatives décrétales, dont la visée explicite est de réformer le système.

Ce texte voudrait alors apporter une première pierre à cet édifice nécessairement collectif, en proposant une première interprétation transversale des changements qui sont en cours aujourd'hui dans notre système d'enseignement. L'angle d'attaque privilégié sera celui de la régulation et des modes de régulation de notre système. Pourquoi ? Parce que d'une part, nous faisons l'hypothèse que le mode de régulation du système est bien au cœur et un des enjeux-clés des initiatives décrétales, et que d'autre part, il s'agit d'un axe de recherche majeur du Girsef, notamment dans le cadre d'actions de recherches concertées¹ mais aussi dans un projet de recherche européen², financé par le 5^{ème} programme cadre de RD.

Après avoir rappelé quelques transformations générales affectant tous les systèmes d'enseignement aujourd'hui ; nous présenterons ensuite ce qui nous semble les « modèles de changement » qui servent de référentiels normatifs aux politiques de nombre de gouvernements ; nous examinerons alors en quoi le décret «missions» contribue effectivement mais de façon contradictoire à faire évoluer les modes de régulation du système ; nous esquisserons enfin quelques conclusions provisoires.

¹ Conventions ARC 97-02/209 (Les modes de régulation du système éducatif : enjeux en termes d'efficacité et d'équité) et ARC 02-07/274 (Changes in education systems regulation modes and students' academic involvement) du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de la Communauté française de Belgique.

² Contrat n°HPSE-CT2001-00086 (Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems : a European comparison) financé par la Commission européenne, DG Recherche, 5^{ème} programme cadre.

1. Une école en changement dans une société en transformation : le contexte d'émergence du décret « missions »

Quelles sont les principales transformations auxquelles sont confrontés pratiquement tous les systèmes d'enseignement et qui sous-tendent, au moins partiellement, les politiques conduites par les gouvernements, notamment en Communauté française de Belgique ?

Depuis une trentaine d'années, on a assisté à la prolongation de la scolarité et à une « massification », une *démocratisation quantitative* de l'enseignement secondaire à toutes les catégories sociales. Toutes les couches sociales accèdent dorénavant à l'enseignement secondaire jusque 18 ans environ. Conséquence : la sélection sociale qui était extérieure est devenue interne à l'institution scolaire. C'est par le redoublement et les réorientations que le destin scolaire se scelle et l'école, jadis perçue comme un vecteur de « promotion sociale », est désormais davantage associée à une sorte de grande trieuse où le verdict scolaire vient le plus souvent sanctionner et conforter des inégalités sociales de départ. Le rôle de sélection et de reproduction des inégalités de l'institution scolaire est ainsi beaucoup plus visible qu'auparavant.

Dans le même temps, de multiples *transformations socio-économiques* renforcent l'enjeu de la scolarité et du diplôme aux yeux des familles. La montée du chômage et l'inflation des titres scolaires transforment le diplôme en passeport nécessaire mais de moins en moins suffisant pour accéder aux emplois. Un corollaire de cette évolution est l'accentuation de la compétition pour l'obtention du bien éducatif qui, comme le disent des économistes, est un bien positionnel : une partie de sa valeur tient à sa rareté relative, à la forme de sa distribution entre groupes sociaux, entre générations, entre individus, et de plus en plus entre états nations. D'où, dans le chef des individus des classes moyennes et supérieures, une tendance à des stratégies de surscolarisation ou de distinction dans l'appropriation du bien éducatif, stratégies qui autoalimentent le processus de compétition. Ce rôle crucial de la scolarité dans le positionnement social et professionnel des familles rend par contrecoup la question politique de l'égalité et de la réussite de tous les élèves particulièrement vive. C'est l'enjeu grandissant de la scolarité et de la réussite dans le destin social des élèves qui a fait apparaître des demandes sociopolitiques d'une « réussite pour tous » et a popularisé les politiques de lutte contre l'échec dans l'ensemble de l'enseignement obligatoire. Cette demande est présente alors même que la démocratisation quantitative de l'école rend les modes de fonctionnement pédagogiques antérieurs problématiques : l'école est confrontée plus massivement à des

jeunes de milieu populaire ou d'origine immigrée dont le rapport au savoir, à l'apprentissage et à la scolarité ne correspond pas aux attentes et modèles valorisés par l'école. D'où des problèmes de réussite mais aussi d'ordre scolaire dans les établissements.

Par ailleurs, les transformations économiques tendent à renforcer la fonction instrumentale de l'école : dans les politiques publiques, la fonction majeure d'émancipation sociale dévolue par la modernité à l'institution scolaire se voit ainsi de plus en plus estompée par une fonction plus instrumentale de préparation des « ressources humaines » dont « l'économie de la connaissance » a besoin, alors que dans le même temps cette économie ne fait pas de place à tous.

Mais les transformations que connaît l'école sont en effet aussi profondément liées aux *transformations culturelles* de nos sociétés « post-modernes », en particulier la transformation de la place de l'individu et du mode de formation du lien sociopolitique. Dans notre société d'individus, la fonction socialisatrice de l'école est de favoriser la constitution d'un « je sujet », d'un individu « autodéterminé » en fonction de sa propre norme. Mais sa fonction socialisatrice est tout à la fois de transmettre les valeurs et fondements normatifs qui sous-tendent le lien politique de nos sociétés démocratiques (en gros les fondements symboliques véhiculés par le projet des « humanités » valorisant la science, la raison, la légalité, la norme universelle, les droits de l'homme ; voir Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). La demande d'une éducation « sur mesure » favorisant le développement de chaque singularité individuelle (définie en termes psychologique, culturel, ou religieux) est de plus en plus en tension avec la demande concomitante d'une école comme lieu de développement d'une socialisation citoyenne, vecteur des bases du vivre ensemble à l'échelle de l'établissement mais aussi de la société toute entière (cf. le débat sur le foulard et la laïcité).

L'école est enfin confrontée aux *transformations politiques* de l'Etat. Dans le même temps où la compétition entre familles pour le bien éducatif s'accroît, on assiste à des transformations des « référentiels » légitimant l'action publique. Un discours critique (néolibéral, comme on le dit souvent) à l'égard de l'Etat Providence s'est développé depuis vingt-cinq ans contribuant à diminuer sa légitimité et ses marges financières. L'Etat doit ainsi faire face à des problèmes de financement de ses dépenses d'éducation, en Communauté française de Belgique particulièrement. La conjoncture idéologique des années quatre-vingt a donc conduit à mettre en question les formes mêmes de l'action de l'Etat, dont les structures bureaucratiques (scolaires notamment) sont jugées inefficaces, productrices d'effets pervers et parfois chargées d'iniquité. Dans un contexte de valorisation du modèle de l'entreprise, du projet et de l'activité qui se développent pendant cette

période (Boltanski & Chiappello, 1999), de nouvelles formes d'organisation et de gouvernance des administrations publiques sont alors recherchées et valorisées. Une évolution des formes de l'action publique va ainsi voir le jour, qui conduit à rechercher de nouvelles formes de régulation des services publics de type « post bureaucratique ». Il s'agit de dépasser la régulation bureaucratique centrée sur les procédures par une régulation basée sur les résultats.

Ces transformations économiques, culturelles, politiques conditionnent bien des « demandes », diverses et souvent contradictoires, qui sont faites à l'école par divers secteurs de la société :

- § demande d'augmentation de la qualité et du niveau d'éducation de base de l'ensemble de la population jeune ; demande d'adéquation des « ressources humaines » produites par le système scolaire aux « besoins » de l'économie ;
- § demande de lutte contre la crise économique sociale par des mesures de « lutte contre l'exclusion » : assurer une insertion professionnelle et une qualification à tous et transmettre un « savoir minimum », des « compétences de base » qui leur permettent de s'insérer dans le marché de l'emploi et de la société ;
- § demande de préservation et de refondation des fondements du lien sociopolitique démocratique par une éducation citoyenne ;
- § demande de développement par l'école de la singularité de chaque individu, de son identité psychologique et culturelle singulière ;
- § demande de « qualité » des études pour assurer sa place dans la compétition sociale ;
- § demande d'une efficacité et d'une « accountability » accrue du système public à l'égard du politique et des électeurs (Broadfoot, 2000).

Ces demandes constituent donc la toile de fond de nombreuses politiques de réforme qui portent sur les missions de l'école, le curriculum et le « savoir légitime » que l'école peut transmettre, la pédagogie, les structures, les modes de régulation à promouvoir. C'est le cas notamment du décret « missions » et de la politique scolaire menée depuis une dizaine d'années en Communauté française de Belgique mais c'est aussi le cas de nombreuses réformes étrangères (Loi d'orientation en France (1989) qui est à nouveau remise en chantier à présent ; Education Reform Act en Angleterre et au Pays de Galles (1988)).

Toutefois, ces demandes sont de toute évidence en tension. Elles ne peuvent donc par elles-mêmes suffire à comprendre l'orientation des politiques. Elles sont surtout importantes à prendre en considération pour comprendre à quel point il y a une pression à la « modernisation », à la

réforme et au changement du système scolaire. Elles expliquent pourquoi les systèmes scolaires tendent à se réformer aujourd'hui un peu partout, même si ces changements sociétaux ne peuvent suffire à expliquer l'orientation des changements.

C'est ce contexte très large qui a contribué à l'émergence du décret « missions », au-delà des facteurs déclencheurs plus immédiats qui ont contribué à sa genèse : l'impact de la communautarisation en 1989 sur le financement de l'enseignement, les politiques de rationalisation et de perte d'emploi qui en ont résulté, les grèves enseignantes et étudiantes et leur revendication majeure de refinancement et de maintien de l'emploi, mais aussi les débats plus larges de professionnels et de citoyens sur les missions et les moyens de l'école qui s'en sont suivis (cf. les « Assises » de l'enseignement). Compte tenu des stratégies des divers acteurs (organisations syndicales, réseaux) et de la tactique de gestion des conflits du gouvernement de l'époque qui cherchait à prouver qu'il ne se limitait pas à une stratégie seulement « comptable », ces débats ont influé sur le contenu final du décret (Deville, 1999).

2. Modernisation de l'école et modèles de changement

Si les changements évoqués jusqu'à présent sont souvent présentés comme des défis, des nouvelles données auxquels l'école doit répondre ou s'ajuster, ils ne suffisent pas pour comprendre les orientations des politiques scolaires.

Plutôt que de penser les politiques scolaires comme des réponses fonctionnelles à ces changements et aux demandes qu'ils suscitent (d'ailleurs assez contradictoires) il est plus intéressant de penser que les politiques scolaires en Communauté française de Belgique comme ailleurs en Europe s'inspirent de modèles ou de référentiels produits dans divers « *thinktank* » au sein d'organismes internationaux comme l'OCDE, l'Unesco ou la Commission européenne. Ces modèles vont servir de ressource pour les acteurs politiques en charge de la définition des politiques scolaires. Ils constituent autant des guides pour l'action que des instruments d'interprétation et de description du réel scolaire. Ces modèles sont des sortes de « réponses types » aux problèmes face auxquels l'école est confrontée, réponses qui paraissent concilier ou atténuer les contradictions entre les différentes demandes faites à l'école.

Quels sont alors les « modèles » prégnants dans les politiques scolaires de la Communauté française de Belgique au cours des dernières années (nous visons par là au-delà du décret «missions», d'autres décrets significatifs comme les décrets sur la formation des enseignants)? Trois types de référentiels sont mobilisés et articulés à des degrés divers. Ils concernent

trois niveaux de la réalité scolaire : 1° le niveau macro de la « gouvernance », du « pilotage » ou de la « régulation » d'ensemble du système scolaire ; 2° le niveau de l'établissement ; 3° le niveau du travail et des modèles de professionnalité des enseignants. En Communauté française comme dans d'autres systèmes scolaires, la « modernisation » ou l'adaptation des systèmes scolaires s'envisagerait en articulant à des degrés très variables ces modèles d'action.

2.1. Trois modèles de gouvernance

La « gouvernance » ou le « pilotage » désigne les moyens par lesquels l'autorité politique centrale cherche à orienter le fonctionnement et les résultats d'un système institutionnel. Quels modèles de pilotage ou de gouvernance du système scolaire servent alors de modèles normatifs, de référentiels dans la conduite des politiques publiques ? Au modèle « bureaucratique » privilégiant la régulation par les règles et procédures sont souvent opposés deux modèles « post-bureaucratiques » : d'une part un modèle reposant sur la mise en place d'un modèle de quasi-marché, d'autre part un modèle de régulation par les résultats (Demailly, Deubel, Gadrey & Verdière, 1998 ; Dupriez & Zachary, 1998 ; Derouet, 2000 ; Vandenberghe 2002). Ces deux modèles post-bureaucratiques sont combinables et d'ailleurs combinés (comme en Angleterre).

Dans le modèle « bureaucratique », l'Etat est le plus souvent un Etat éducateur qui prend en charge lui-même la mise en œuvre du service éducatif. Cette offre éducative peut être organisée de façon plus ou moins centralisée, mais elle se construit en fonction de normes standards et identiques pour toutes les composantes du système. Par ailleurs, l'Etat met en place un contrôle de conformité de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre. Cette forme organisationnelle basée sur la standardisation des règles et la conformité est alors justifiée au nom de la rationalité et de la nécessité de la plus grande universalité possible des règles à l'échelon de l'Etat nation, fondant ainsi une égalité de traitement et une égalité d'accès de tous à l'éducation.

Dans le modèle du « quasi-marché », l'Etat ne disparaît pas. Il a même le rôle important de définir les objectifs du système et le contenu du curriculum d'enseignement. Cependant, il délègue aux établissements (ou d'autres entités locales) une autonomie pour choisir les moyens adéquats pour réaliser ces objectifs. Par ailleurs, pour améliorer la qualité et répondre aux demandes diverses des usagers, il instaure un système de quasi marché. Ce dernier implique la mise en place d'un libre choix de l'école par les usagers, couplé à un financement des écoles en relation avec le public élève

qu'ils reçoivent (financement à la demande). Autrement dit, les établissements se trouvent mis en concurrence pour réaliser un travail éducatif, en référence à des objectifs définis centralement. Les usagers ont une capacité de choix de leur « fournisseur scolaire » qui doit par ailleurs se soumettre à un grand nombre de règles définies dorénavant de façon centrale : définition des programmes, certification, par exemple. Ces établissements peuvent alors avoir des statuts divers, publics ou privés. L'Etat central, via une agence spécialisée, tend à favoriser l'information des usagers/clients sur les performances, l'efficacité et l'efficience des différents établissements, de sorte que la rationalité des choix des usagers fasse pression sur les équipes scolaires locales pour améliorer leur mode de fonctionnement.

Le modèle de la « gouvernance par les résultats »³ suppose également que les objectifs et programmes à réaliser par le système d'enseignement soient définis de façon centrale et que les unités d'enseignement aient une importante autonomie de gestion pédagogique et/ou financière. Par ailleurs, ces dernières sont soumises à des contrats. L'Etat central négocie avec les entités locales (comme les établissements scolaires) des « objectifs à atteindre » et lui délègue des responsabilités et des moyens accrus pour réaliser ces objectifs, qui s'inscrivent dans les missions générales promues par les instances publiques de tutelle tout en tenant compte des publics ou du contexte local de l'école. Par ailleurs, un système d'évaluation externe des performances des établissements et un système d'incitants symboliques ou matériels, voire de sanction, se mettent en place pour favoriser la réalisation ou l'amélioration des performances, du « contrat » passé entre l'Etat et les établissements (ou des entités d'un niveau supérieur). Ce qui donc est visé, c'est un processus d'apprentissage organisationnel et professionnel qui aboutisse à une amélioration de la qualité éducative dans les établissements locaux.

Dans ces deux modèles post-bureaucratiques, l'Etat joue un rôle important car il définit les objectifs et veille au maintien des cadres du système. Par ailleurs, une relative autonomie est octroyée à l'établissement ou à des entités locales. Cependant, dans le modèle du quasi-marché, c'est la pression concurrentielle par l'intermédiaire d'un usager parent « averti » qui doit pousser l'établissement à améliorer le service éducatif rendu, alors que dans le modèle basé sur la contractualisation, la régulation opère davantage par l'évaluation des résultats obtenus par l'Etat et par des incitants ou des sanctions octroyés aux établissements en fonction des résultats. Ce système

³ Ce modèle est qualifié de façon variable : Broadfoot (2000) parle ainsi de « paradigme de l'Etat évaluateur », d'autres auteurs de pilotage ou de régulation fondés sur « l'obligation de résultats » (Demailly 2001).

d'obligation de résultats est supposé constituer un point d'appui à un processus d'apprentissage organisationnel ou professionnel de la part des établissements.

De tels modèles restent des épures et sont rarement mis en œuvre de façon cohérente et complète dans aucune réalité nationale, pas plus en Communauté française de Belgique, que dans d'autres pays supposés plus cohérent ou radicaux dans leur ligne de conduite politique (Demailly et al., 1998). Ainsi, en Angleterre, on observe à la fois la présence du quasi-marché et du modèle de gestion par les résultats (Tomlinson, 2001). En France, il semble plutôt que les politiques scolaires aient oscillé et aient été influencées successivement par chacun des modèles (en fonction des périodes), passant d'un assouplissement de la carte scolaire au renforcement d'une logique d'évaluation des résultats de l'école (Meuret & Duru-Bellat, 2002). En outre, les effets réels de leur mise en œuvre peuvent singulièrement s'éloigner de leurs effets intentionnels (Ball & Van Zanten, 1998).

Cependant ces modèles post-bureaucratiques gagnent en légitimité aux yeux des décideurs dans l'une ou l'autre de leurs variantes. Sous l'influence des instances internationales à statut symbolique fort, mais aussi de plusieurs disciplines et experts scientifiques (économie publique, théorie des organisations), ils sont considérés comme plus adéquats que le modèle bureaucratique pour répondre aux demandes nouvelles faites au système éducatif. Par exemple, pour améliorer ses résultats tant en terme d'efficacité (améliorer les acquis moyens) que d'équité (formulée de différentes façons : lutter contre l'échec, le décrochage, améliorer l'égalité des chances ou des acquis). Ils semblent aussi mieux favoriser l'adaptation du système d'enseignement à la diversité des contextes socio-économiques locaux ou à leurs publics élèves, mieux rencontrer les demandes d'initiative et d'autonomie de chaque entité ou acteur du système, que le modèle bureaucratique.

2.2. Le modèle de l'établissement scolaire mobilisé

La modernisation des systèmes éducatifs s'appuie en outre sur un modèle relatif au type d'établissement scolaire qu'il s'agit de favoriser. Comme on le devine, il n'est pas sans lien avec les modèles de gouvernance que nous venons d'examiner. Vincent Dupriez, dans ses travaux, en circonscrit bien les principales dimensions : « l'organisation scolaire comme unité dynamique doit, dans un environnement complexe, proposer à ses usagers un service éducatif attractif ». Sont ainsi valorisées certaines « caractéristiques comme la coopération entre enseignants, la vision commune du projet d'école ou la direction centrée sur le pédagogue ». Ce

nouveau modèle s'inspire de plusieurs courants de pensée anglophones (la littérature sur « l'école efficace » ou le « management scolaire ») ou francophone (la littérature sur « l'autonomie des établissements »). Des différences d'accent, tantôt sur les bienfaits de l'autonomie face aux défauts de la bureaucratie, tantôt sur les effets bénéfiques de la concurrence, recourent l'opposition de modèles de gouvernance du système déjà évoquée. Mais, que ce soit « sous le label de l'efficacité, de la gestion ou de l'autonomie », une définition nouvelle de l'établissement est en train de s'imposer, dans laquelle l'établissement est un ensemble articulé, cohérent, plus ou moins unifié qui, dans les mains d'un bon dirigeant – technocrate, gestionnaire ou démocrate –, doit évoluer dans le sens voulu soit par la communauté locale, soit par les usagers, soit par le pouvoir politique de tutelle (Dupriez, 2002).

Le modèle de l'établissement mobilisé est aussi perçu et justifié comme un des moyens-clés pour pourvoir à nombre de problèmes et de demandes auxquels doit faire face l'école : amélioration de la qualité, lutte contre l'échec et les inégalités, vecteur d'une participation démocratique de tous (élèves, parents, enseignants), vecteur d'une implication des enseignants, de l'ouverture de l'école à son environnement et à sa diversité, etc. Comme les modèles de régulation par les résultats, c'est une forme idéologique qui paraît dépasser les contradictions.

2.3. Le modèle du praticien réflexif

La modernisation de l'école passe enfin par la « professionnalisation » et la conversion progressive des enseignants à un nouveau modèle de professionnalité, le modèle du « praticien réflexif » (Cattotar & Maroy, 2000) promu par nombre de psychopédagogues suite à Schön. L'enseignant doit d'abord devenir un « spécialiste de l'apprentissage » et pas seulement un « maître instruit ». Il doit surtout être capable de réflexivité et de recul face aux situations d'enseignement et d'apprentissage où il est engagé, afin de pouvoir s'y adapter et y pratiquer de façon située une pédagogie constructiviste et différenciée. De même, vis-à-vis des savoirs acquis en formation initiale ou par expérience, la capacité réflexive est également requise pour ne pas se laisser enfermer dans des recettes ou un programme par trop prédéfini. Enfin, l'enseignant doit sortir de l'isolement du maître seul face à sa classe et s'inscrire dans un travail d'équipe avec ses collègues ; il doit aussi se situer et s'engager dans la dynamique institutionnelle et organisationnelle de son établissement.

La promotion de ce nouveau modèle de professionnalité est également justifiée car celui-ci semble capable d'adapter l'enseignant et sa pratique aux

changements du système éducatif et de la société : la modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus « difficile » (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les nouvelles « missions » de l'école, la « désinstitutionnalisation » de l'école, la « pluralisation de la culture », l'individualisme.

En définitive, le discours modernisateur de l'institution scolaire peut être abruptement résumé de la façon suivante. Grâce à des établissements autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans leur dynamique collective, grâce à des enseignants délibérément redéfinis comme des « formateurs » réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'Etat régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'école devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace. L'action publique de l'Etat s'oriente alors vers une action « régulatrice » par une définition des objectifs à poursuivre, la mise en place de cadres institutionnels dans lesquels des unités décentralisées peuvent déployer l'action scolaire et enfin la mise en œuvre d'instruments d'évaluation qui doivent lui permettre de « piloter » le système en fonction des débats et décisions politiques. Parallèlement, un des cœurs de l'action éducative devient de plus en plus l'établissement, chargé de développer autour d'une équipe mobilisée et participative un projet éducatif et pédagogique, alors que, par ailleurs, les agents éducatifs non seulement se transforment, mais sont invités à se professionnaliser autour de différents modèles, notamment celui du praticien réflexif en ce qui concerne les enseignants.

Ces trois types de modèles nous semblent présents dans la politique scolaire belge de cette dernière décennie. Cependant, dans le cadre de chapitre, nous ne les développerons pas ici de façon exhaustive tous les trois, mais nous nous concentrerons sur l'évolution de la régulation politique favorisée par le décret « missions ». Le modèle de l'établissement mobilisé est pourtant aussi présent : une des catégories-clés dans le décret «missions» est celle de « projet d'établissement » et une autre idée mobilisatrice est celle de « participation » (voir notamment les chapitres de Draelants, Van Ouytsel & Maroy, ainsi que celui de Dupriez dans ce volume). Les « conseils de participation » sont une des traces de cette rhétorique dans le décret «missions», d'ailleurs largement développée dans les textes antérieurs qui l'ont inspiré, comme les conclusions de la cellule Hermès, issues en 1995 des Assises de l'enseignement. Par ailleurs, le modèle du « praticien réflexif » est également explicitement présent dans la politique de réforme de la formation initiale et continue (voir les contributions de Cattonar & Maroy et de Dauphin & De Ketele, dans ce volume).

3. Décret « missions » et régulation du système d'enseignement

Revenons alors à l'évolution des modèles de régulation et de pilotage du système. Nous avons évoqué l'hypothèse que les politiques conduites dans nombre de systèmes scolaires cherchaient à faire évoluer le modèle de gouvernance d'un modèle bureaucratique à l'un ou l'autre modèle post-bureaucratique. Ces modèles ne suffisent pas pour penser les transformations de la régulation de notre système d'enseignement. Pourquoi ?

D'une part, les modèles ont moins un effet de contamination, à la manière d'un virus, qu'un effet d'hybridation. Ils ne se retrouvent pas tels quels dans l'énoncé des politiques tant il est nécessaire pour le politique d'ajuster, d'adapter le modèle au contexte dans lequel il agit. Certes, la nécessité de développer le « pilotage » de notre système d'enseignement a été faite dès le début de la décennie nonante par un rapport OCDE, initié conjointement par la Belgique et cette dernière, qui recommandait notamment de préciser les objectifs du système, de favoriser la coopération entre réseaux, et surtout de développer des instruments d'évaluation externe des résultats de ce système (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1991 ; OCDE, 1993). Mais les termes dans lesquels vont se construire les politiques vont être très largement tributaires des structures institutionnelles, des rapports sociaux et des acteurs qui constituent un système d'enseignement produit par une histoire antérieure. Ainsi, la liberté d'enseignement, la réalité des réseaux, le libre choix de l'école par les parents, la longue tradition de décentralisation de notre système vont être d'emblée pris en compte dans la construction de l'énoncé des politiques. Il y a donc un effet d'hybridation des modèles qui consiste dans la « superposition, le métissage de différentes logiques, discours et pratiques dans la définition et l'action politique, ce qui renforce leur caractère ambigu et composite » (Barroso & Bajomi, 2002, p. 21).

D'autre part, la politique menée rencontre dans son application effective le système scolaire tel qu'il est. Or, le système scolaire en Communauté française de Belgique est particulièrement complexe et hybride et on constate dès lors que le décret «missions» et les décrets ultérieurs produisent dans les faits des orientations politiques relativement « peu cohérentes » ou contradictoires, de sorte qu'on peut se demander quels seront les effets inattendus des politiques menées, au-delà des intentions affichées. Ainsi, une multiplicité de « modes de régulation » antérieurs peuvent par exemple se composer avec les nouveaux dispositifs ou organismes mis en place et dès lors générer quantité de dérives, de tensions ou d'effets pervers.

Nous voudrions alors développer quelque peu comment le décret «missions», prolongé ensuite par d'autres, contribue à redéfinir considérablement la configuration des modes de régulation du système scolaire en Belgique francophone. Au préalable, je développerai brièvement le modèle théorique dont je m'inspire pour penser les modes de régulation du système.

3.1. Quelques repères théoriques

Pour analyser l'évolution de la régulation en Communauté française de Belgique, nous nous appuyons sur un modèle d'analyse développé initialement avec Vincent Dupriez. Dans ce modèle d'analyse, nous définissons la régulation comme un processus « de production des règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un champ institutionnel ou social» (Maroy & Dupriez, 2000, p. 73). Nous n'entendons donc pas la régulation au sens cybernétique du terme, comme un mécanisme de « feedback » qui ajuste un système en fonction de ses finalités. Nous ne le limitons pas non plus aux seuls mécanismes de « pilotage » ou de « gouvernance » initiés par les autorités d'un système institutionnel.

A notre sens, la régulation peut en effet dériver de plusieurs sources : d'une part, elle peut provenir des détenteurs d'une autorité politique (ou plus largement de détenteurs d'un pouvoir) et constituer ce que J.D. Reynaud appelle la régulation de contrôle. Mais il existe également des mécanismes de production des règles du jeu qui proviennent de la base et constituent ce qu'il appelle une régulation autonome (par ex. des normes d'une communauté particulière). Par ailleurs, la régulation repose sur différents vecteurs : elle peut s'appuyer sur des règles formelles, des mécanismes de financement, des mécanismes d'information et des formes de coordination.

Nous avons construit, à partir de travaux de socio-économistes, un modèle qui permet de penser les *modes de régulation* qui s'articulent et s'enchevêtrent dans tout système d'enseignement. Chaque mode de régulation est en fait un arrangement institutionnel contingent mais socialement construit, qui contribue à coordonner et orienter l'action par la distribution des ressources et contraintes dans le système. Ces diverses formes de coordinations ou modes de régulation se combinent de façon plus ou moins cohérente ou contradictoire. La figure 1 les précise. L'action peut être orientée, régulée par : la règle étatique, la hiérarchie organisationnelle, le marché, les normes culturelles d'une communauté, un réseau d'acteurs ou encore des associations, (soit la fédération d'une série d'organisations de même type, comme une confédération patronale ou syndicale). Ces arrangements

institutionnels constituent des points d'appui et des contraintes contribuant à définir les orientations et les pratiques des acteurs collectifs ou individuels. Ils ne doivent cependant pas être considérés comme des « contraintes » totales : une large marge de « jeu » reste présente.

On peut déceler la présence agissante d'une configuration particulière de ces modes de régulation dans chaque système d'enseignement. Sans entrer trop dans le détail de ce modèle, nous caractériserons schématiquement la configuration des modes de régulation du système d'enseignement en Communauté française de Belgique, tel qu'il a été hérité de l'histoire, avant que le décret « missions » ne produise ses effets.

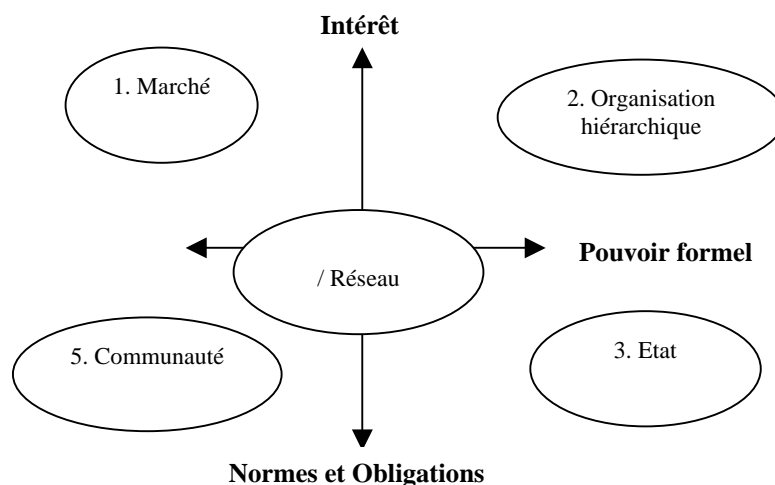


FIGURE 1 : DIFFERENTS MODES DE REGULATION⁴

Avant le décret « missions », avant la décennie nonante, quels étaient les modes de régulation prégnants en Communauté française de Belgique ?

1. **L'organisation hiérarchique** : les « pouvoirs organisateurs » (PO) sont centraux dans notre système. Ils peuvent recouvrir un seul établissement scolaire, comme c'est le cas souvent dans le réseau « libre », mais cela peut aussi être un ensemble d'établissements comme dans « l'officiel subventionné » (PO communaux ou provinciaux par exemple). Pourquoi cette forme de coordination est-elle centrale ? En raison du caractère extrêmement « décentralisé » du système : la liberté d'enseignement, liée comme on le sait à la genèse même de l'état belge

⁴ D'après Maroy & Dupriez, 2000.

en 1830 et inscrite depuis lors dans la Constitution, donne aux PO des latitudes de choix très importantes dans plusieurs domaines : en matière de programmes, de méthodes pédagogiques, et d'évaluation des élèves. De plus, il leur revient également la responsabilité du recrutement et de la gestion du personnel, même si la rémunération des personnels est assurée par la Communauté française sur base de barèmes identiques pour tous les réseaux. Les PO sont dans une posture semblable à un conseil d'administration qui se prononce sur des orientations stratégiques, suit les questions financières et nomme le ou les directeurs chargés de relayer les choix du pouvoir organisateur. Selon la taille du PO, l'organisation hiérarchique prendra évidemment des formes variables (plus ou moins « divisionnalisée » avec une ligne hiérarchique plus ou moins grande). Au sein de l'organisation hiérarchique, il existe cependant un rapport d'autorité clair entre la direction générale, d'éventuels cadres intermédiaires (sous-directions ou chefs d'établissements) et les autres travailleurs de l'école, qu'il s'agisse des enseignants, des éducateurs ou du personnel administratif.

2. Le **marché** (ou plus exactement le **quasi-marché**) : la liberté d'enseignement implique aussi la liberté accordée aux parents de choisir l'école de leurs enfants. Cette liberté de choix, instituée au départ pour organiser une transaction entre milieux sociaux catholiques et laïcs, et coulée dans plusieurs textes-clés du système juridico-politique (Pacte scolaire, Constitution), tend depuis plusieurs décennies à changer de signification, sous l'influence notamment de la sécularisation accentuée de la Belgique. Elle devient de plus en plus une liberté « marchande », permettant aux parents de choisir l'école selon des critères renvoyant prioritairement à la « qualité d'enseignement » ou à des opportunités personnelles (Dupriez & Maroy, 1998). On a ainsi pu montrer que le système scolaire belge se rapprochait d'un « quasi-marché » tel qu'il est développé en Angleterre ou en Nouvelle Zélande, sans pour autant qu'on puisse dire que ce soit en Communauté française de Belgique le résultat d'une politique volontariste et consciente (Vandenbergh, 1998). Les établissements sont donc plus ou moins en concurrence afin de capter des parts du public, le financement d'une école dépendant du nombre d'élèves qu'elle a pu attirer en son sein. Corrélativement à cette montée du quasi marché, on peut signaler que les **communautés** sociologiques, catholiques et laïques, conçues comme des mondes sociaux pourvoyeurs d'identité, de normes et d'obligations, notamment en matière de choix scolaire, sont un des modes de régulation en déclin. Cela ne signifie pourtant pas qu'il y ait disparition de toute réalité des réseaux – que du contraire – notamment comme mode de régulation.

3. En effet, le troisième mode de régulation prégnant prend la forme d'**associations** : afin de défendre leurs intérêts et de bénéficier de ressources communes, les PO et établissements se sont regroupés en **associations**. Les plus visibles de ces associations, organisées sur base des clivages philosophiques et politiques, sont qualifiées en Belgique de « réseaux d'enseignement ». Les fédérations de pouvoirs organisateurs, structures faitières de ces réseaux d'enseignement, ont un poids qui est loin d'être négligeable, tout particulièrement dans l'enseignement catholique où le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC) coordonne la définition des programmes de cours et l'inspection des enseignants du réseau. Au départ, il s'agit d'organes qui fonctionnent comme expression politique des communautés sociologiques, mais au fil du temps, leur rôle organisationnel tend à se développer.
4. Enfin, l'**État** correspond à l'autorité publique qui, bénéficiant de la légitimité issue du scrutin, peut définir et même imposer ce qui semble correspondre à l'intérêt général, par des lois et règles de droit, qui réglementent divers aspects du fonctionnement du système : organisation générale, curriculum d'études, certification, règles et montant du financement, etc. Soulignons d'emblée que l'Etat cumule dans cette typologie deux rôles différents. Il est à la fois une forme de coordination parmi d'autres et celui qui définit partiellement les autres formes de coordination : il détermine ce qu'est un pouvoir organisateur et quelles sont ses compétences, il structure les conditions du marché, il peut reconnaître certaines associations.

3.2. L'évolution des modes de régulation du système scolaire à la faveur du décret « missions »

Notre propos est maintenant de présenter les évolutions récentes des modes de régulation politique du système d'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique (CFB), telles qu'elles ont été notamment affectées par la politique scolaire des dix dernières années au sein de laquelle le décret « missions » joue un rôle charnière. Notre thèse est que parmi les modes de régulation prégnants, l'Etat et les associations se renforcent, alors que l'organisation hiérarchique voit ses marges de manœuvre plus contrôlées, et que la logique de quasi-marché perdure.

Le renforcement de l'Etat et des associations

Depuis une dizaine d'années, en particulier depuis le décret « missions », les pouvoirs de l'Etat ont été renforcés, dans la mesure où des règles beaucoup plus nombreuses ont été édictées pour orienter l'action des entités locales (les PO et les établissements). On a assisté à la diffusion de normes communes aux différents réseaux d'enseignement, qui a eu pour conséquence de rapprocher la situation des réseaux subventionnés (l'enseignement public décentralisé et l'enseignement catholique) de celle que connaît le réseau de la Communauté française. Ce rapprochement est toutefois significatif et se constate dans divers domaines :

- § Tout d'abord, de nouvelles règles ont été établies pour les statuts du personnel enseignant, ce qui constitue un facteur d'homogénéisation entre les réseaux car avant 1993 il n'existait pas de statut du personnel dans les différents réseaux subventionnés. Même si des différences subsistent entre les réseaux, ces textes ont restreint l'autonomie des pouvoirs organisateurs dans leurs décisions relatives à l'engagement et à la nomination des enseignants.
- § Ensuite, au niveau du curriculum, le décret «missions» a précisé une série de « balises pédagogiques » transversales aux différents PO : les objectifs curriculaires sont définis en fonction des cycles et des filières (« socles de compétences », « compétences terminales » et « profils de formation »)⁵. Des « matrices d'évaluation » étalonnées à ces compétences sont en gestation et doivent servir de balises indicatives pour les acteurs de base. Une logique de progression par cycles a été promue, toujours de façon transversale.
- § Les récents décrets sur la formation initiale et continuée des enseignants (2000 à 2002), sont un indicateur supplémentaire de la volonté affichée par les pouvoirs publics d'aller vers un rapprochement des réseaux, afin que les enseignants se réfèrent à des modèles communs. La formation initiale des instituteurs et régents d'une part⁶, mais aussi celle des agrégés⁷ est en effet repensée en se référant à un « modèle de professionnalité » commun et transversal à tous les niveaux et réseaux d'enseignement (notamment le modèle du praticien réflexif, voir les

⁵ Les documents présentant les socles de compétences et les compétences terminales ont été approuvés et adoptés par le Parlement de la Communauté française. Ces textes cadres ont été édités respectivement le 01/04/99 et le 10/10/99. Voir site de la CFB : <http://www.agers.cfwb.be>

⁶ Décret du 12 décembre 2000 (Moniteur belge du 19.01.2001) « définissant la formation initiale des instituteurs et régents ».

⁷ Décret du 8 février 2001 (Moniteur belge du 22.02.2001) « définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ».

chapitres de Cattonar & Maroy, ainsi que de Dauphin & De Ketele, dans ce volume). Par ailleurs, les décrets relatifs à la formation continue stipulent en outre qu'une part importante des projets de formation continuée sera organisée en « inter-réseaux » pour l'ensemble des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française de Belgique.

On peut donc dire que le poids de la règle légale se renforce dans notre système, et au-delà le poids de la régulation par l'Etat. Mais, ce renforcement de l'Etat ne s'est pas produit tout seul. Simultanément, le décret « missions » a aussi abouti à renforcer les « fédérations de pouvoirs organisateurs », soit les organisations coordonnant les différents PO constitutifs des « réseaux d'enseignement » déjà évoqués. C'est ainsi un autre mode de régulation que l'Etat qui se renforce dans notre système, la régulation par les « réseaux d'enseignement », soit les « associations » de notre modèle d'analyse. On peut avancer que les instances de direction et les staffs de professionnels qui composent les organisations centralisées de ces réseaux d'enseignement se voient en fait invitées à « co-piloter » le système dans un certain nombre d'organes qui se sont créés au cours des dernières années. Le « pilotage » du système est ainsi en train de se construire en se fondant sur une logique nouvelle que révèle un vocable de plus en plus utilisé dans le système, « l'inter-réseaux ». Le système est en fait soumis à une sorte de « régulation jointe » par l'Etat et les associations, par l'Etat et les réseaux d'enseignement.

Nous prendrons deux indices de cette logique « inter-réseaux » et de cette régulation jointe :

- § Divers groupes de travail et commissions « inter-réseaux » se sont créés au niveau central à la faveur du décret « missions », notamment pour mettre en œuvre certaines de ses orientations (groupes de travail pour définir les « compétences » à atteindre, les « batteries d'épreuves d'évaluation » par ex.). Plus récemment, un « Institut inter-réseaux de Formation continuée » a vu le jour (2002) pour mettre en place des formations qui s'adressent aux enseignants de tous les réseaux et pour promouvoir des orientations pédagogiques ou générales, qui sont transversales aux options de chaque PO ou réseau singulier.
- § Par ailleurs, une commission de pilotage « inter-réseaux » unique a été instituée. Celle-ci tend à faire des services de l'inspection et de l'administration conjointement à divers représentants des « réseaux » et des organisations syndicales, les acteurs-clés de la mise en œuvre et du suivi de diverses missions de « pilotage » : mise en œuvre d'indicateurs du système d'enseignement, mise en œuvre d'évaluations externes, de

suivis statistiques des élèves, remise d'avis sur l'état du système, avis sur les orientations de la formation continue, etc.⁸

Tout se passe donc comme si un accord se construisait entre la haute administration publique de l'enseignement, les « gouvernements » des réseaux, et le politique pour développer et faire fonctionner diverses instances « inter-réseaux » qui contribuent par divers moyens à assurer une cohérence dans le système, notamment la promotion d'outils pédagogiques transversaux (notion de « compétence », cycles, outils d'évaluation de référence). Néanmoins, cette logique centrale de « l'inter-réseaux » doit en permanence coexister avec la réalité très diverse et complexe des différents PO dans le système et avec le souci des acteurs des différents réseaux et PO de garder une marge de manœuvre sur le plan de la liberté pédagogique, par ailleurs toujours garantie par la loi.

Diminution de l'autonomie des organisations locales

Le décret « missions » semble en apparence « valoriser » l'initiative et le projet local des établissements. La promotion du « projet d'établissement » et du « conseil de participation », témoigne de la valorisation symbolique importante dont l'établissement est l'objet. En Communauté française de Belgique, comme ailleurs en Europe, l'établissement est en effet perçu comme un « niveau d'action décisif » et il est supposé que l'action éducative sera plus efficace et plus ajustée aux besoins locaux si elle est orientée par un projet partagé et légitimé par la concertation. Le paradoxe apparent est que le déploiement de cette rhétorique des bienfaits du projet et de l'autonomie de l'établissement s'opère alors même que ceux-ci voient en fait leurs marges de manœuvre davantage contraintes par le développement de règles standards promues par les autorités centrales du système.

Dans les faits, par delà la valorisation rhétorique de l'établissement, on peut avancer que la prégnance de « l'organisation hiérarchique » est en train de se recomposer et que par rapport à d'autres modes de régulation, son incidence est en recul, même si elle reste importante. L'autonomie des PO et des établissements est davantage encadrée par les règles centrales déjà évoquées mais aussi par des règles en matière d'ouverture d'option et de conditions d'inscription et de renvoi des élèves⁹.

⁸ Décret du 27/03/2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. Des experts, des représentants des parents y siègent aussi, mais il ne nous semble pas les acteurs clés sur un plan politique.

⁹ La situation doit néanmoins être nuancée en fonction des réseaux : le réseau de la Communauté française est historiquement centralisé (un seul pouvoir organisateur qui définit les programmes de cours, recrute et affecte les enseignants aux établissements, ...)

La construction embryonnaire d'un « pilotage » du système par ses résultats ?

L'apparent paradoxe entre d'une part le renforcement de l'Etat et des autorités centrales du système et d'autre part la valorisation symbolique de l'établissement, du local, pourrait s'expliquer et s'estomper si on n'observait en Communauté française l'apparition de traces de la mise en place de « pilotage du système », fondé sur le modèle de régulation par les résultats. La mise en route de la commission de pilotage qui prolonge le décret « missions » est sur ce point un indice clair. Néanmoins, jusqu'à présent, les dispositifs d'évaluation « externes » du système sont encore embryonnaires (limités à des épreuves externes à visée diagnostique et formative). De plus, il n'y a pas de volonté politique de mettre en place de systèmes « de suivi » des établissements ou PO locaux en référence aux objectifs visés par le système ou d'objectifs contractuellement définis¹⁰. La liberté pédagogique des PO et établissements serait en effet un obstacle important. La seule trace en ce sens est l'obligation pour les établissements de remettre à l'administration des « rapports d'activité ». Mais ces derniers sont loin d'être contraignants jusqu'à présent. On n'est donc pas (ou pas encore), en Communauté française de Belgique, dans une logique de « régulation par les résultats » du système au sens fort du terme, où l'Etat définit le cadre de fonctionnement, négocie des objectifs à atteindre avec des entités locales du système (les établissements) qui sont alors libres de fixer les moyens et stratégies pour les atteindre. On est donc encore loin d'une logique d'accountability par les entités décentralisées, comme au Québec, en Angleterre ou en France (Broadfoot, 2000 ; Demailly et al., 1998).

Persistence de la régulation par le quasi-marché

Le quasi-marché reste un mode de régulation important de notre système d'enseignement. Le libre choix n'a jamais été défendu explicitement par les gouvernements comme un des vecteurs-clés d'une amélioration de la qualité des établissements, comme cela a été le cas en Angleterre par exemple. On peut même dire que le « quasi-marché » a surtout été dénoncé pour ses effets négatifs (notamment ses effets de ségrégation des élèves selon leurs

et dans ce réseau, les établissements ont au cours des dernières années obtenu davantage d'autonomie. Mais, pour les autres réseaux, les réformes de ces dernières années se sont accompagnées d'une restriction des compétences de chacun des pouvoirs organisateurs.

¹⁰ Il n'y a pas non plus de volonté, que du contraire, de publier des résultats aux évaluations externes par établissement, de peur de renforcer les mécanismes de concurrence et de marché dans le système (voir ci-après).

caractéristiques académiques ou sociales entre « bonnes » et « mauvaises » écoles).

Néanmoins, le libre choix des parents n'a jamais été non plus combattu explicitement par aucune formation politique et gouvernement, tant, jusqu'à présent, il est considéré comme un élément-clé du « pacte scolaire » et des compromis de coexistence entre partis et milieux sociaux qu'il organise. Dans le décret « missions » par exemple, qui insiste sur la nécessaire poursuite d'une égalisation des chances de réussite de tous les élèves comme une des missions-clés du système, aucune disposition ne remet en cause le libre choix. C'est dire donc que la régulation de la demande a été faible jusqu'à présent.

Les seules mesures de régulation affectant la demande (c'est-à-dire les flux des élèves) qui aient été mises en place jusqu'à présent concernent en fait des mesures limitant les marges de manœuvre des établissements sur deux domaines : ouverture d'option et conditions d'inscriptions des élèves. Ces mesures peuvent en effet affecter indirectement les flux d'élèves entre les écoles.

§ Tout d'abord, depuis 1993, une obligation de concertation a été instituée dans l'enseignement secondaire en vue de rationaliser au sein des « zones d'enseignement¹¹ » l'offre éducative. Le « conseil de zone » réunissant des représentants de chaque PO de la zone est devenu le lieu de concertation en ce qui concerne la programmation de l'offre de formation au sein d'un même « caractère » (enseignement confessionnel catholique *versus* enseignement non confessionnel de l'Etat ou des pouvoirs publics subventionnés). En effet, avant de pouvoir ouvrir une nouvelle option, le PO d'un établissement doit recevoir un avis favorable du conseil de zone, c'est-à-dire en quelque sorte l'aval des PO voisins de même caractère, ce qui peut permettre de rationaliser l'offre d'enseignement en évitant la création d'options déjà présentes dans des établissements proches. Cette disposition instaure donc une sorte de « contrôle croisé » entre les représentants des établissements d'un même espace géographique en ce qui concerne la politique d'offre scolaire de l'établissement ou du PO.

§ De plus, le décret « missions » (et des dispositions plus récentes liées aux accords de la Saint Boniface) a également régulé les conditions

¹¹ L'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 mars 1993 fixe les obligations de concertation entre établissements de même caractère dans l'enseignement secondaire de plein exercice. Cet arrêté institue dix zones géographiques et crée par zone deux conseils (un pour l'enseignement confessionnel et un pour l'enseignement non confessionnel).

d'inscription et de renvoi des élèves, afin de restreindre la possibilité, pour les établissements, d'écarter leur population d'élèves.

Cependant, on peut douter que cette régulation des latitudes de manœuvre des établissements affecte considérablement la hiérarchie des établissements aux yeux des familles et des élèves et dès lors les « circuits de scolarisation » des familles et les flux d'élèves entre établissements. On peut même craindre par certains côtés que ces « conseils de zone » ne renforcent parfois les situations et les divisions du travail existantes entre établissements.

4. Conclusion

En définitive, la politique scolaire récente et le décret «missions» en particulier ont contribué à faire évoluer la configuration des modes de régulation présente en Communauté française de Belgique.

- § L'Etat, mais aussi les « fédérations de PO » (les associations) ont été renforcées comme modes de régulation. La coordination et l'orientation des pratiques des acteurs sont davantage cadrées par l'usage de lois, de décrets. Par ailleurs, on peut parler d'une régulation « jointe », d'une production négociée de ces règles du jeu dans la mesure où diverses instances « inter-réseaux » tendent à voir le jour. L'Etat, les réseaux, mais aussi les organisations syndicales y participent avec des influences variables.
- § De façon variable selon les réseaux, les pouvoirs organisateurs ou les établissements ont vu leur autonomie davantage cadrée. L'organisation hiérarchique est donc un mode de régulation qui a vu son poids effectif diminuer, quand bien même l'établissement et son autonomie ont été exaltés.
- § La régulation centrale de l'agir au sein des PO et des établissements par les décrets ou les « réseaux » reste cependant incertaine et en « construction ». La régulation publique centrale a en effet surtout consisté en un cadrage de l'action des agents pédagogiques (définition des objectifs et compétences à atteindre, modèles pédagogiques de référence comme la pédagogie « différenciée », modèles d'épreuves évaluatives) mais l'application effective de ces outils de référence reste incertaine en raison à la fois de la « liberté pédagogique » et de l'absence de dispositifs de contrôle serré, tant sur les procédures ou règles à suivre, qu'en l'absence de dispositifs de « régulation par les résultats ». A cet égard, les dispositifs d'évaluation « externes » du système et surtout des établissements sont encore embryonnaires ou inexistantes.

- š La régulation par le « quasi-marché scolaire » reste très importante. Le développement de la régulation de l'offre s'est développé dans notre système d'enseignement, mais la régulation de la demande a été pratiquement inexistante. Le libre choix de l'école est laissé intact ; la réalité d'un « marché scolaire » est une réalité rhétoriquement critiquée sans que de réelles mesures ne soient prises pour la « réguler ».

Une lecture positive des évolutions

Cette évolution des modes de régulation dans notre système d'enseignement peut alors être lue normativement de plusieurs manières.

Si on voit les choses positivement, on peut considérer qu'enfin, les politiques scolaires se sont efforcées de construire un vrai « système d'enseignement ». Le système comme ensemble unifié se voit renforcé par :

- š la définition de missions, et d'objectifs curriculaires qui s'imposent à tous les agents quel que soit le PO ou le réseau ;
- š l'harmonisation de références pédagogiques transversales ;
- š l'amorce d'une logique de pilotage d'ensemble du système à partir d'une meilleure connaissance de ses résultats et de son fonctionnement.

En ce sens, notre système d'enseignement au départ extrêmement décentralisé et fragmenté a donc connu un renforcement de son architecture systémique, notamment par le renforcement du niveau central du système. Certes, dira-t-on, si on observe les résultats du système tant du point de vue de l'égalité que de l'efficacité (OCDE, 2001), on est encore loin de ce qui serait souhaitable : comme on le sait le système reste très inéquitable et plutôt inefficace, par comparaison avec les autres pays de l'OCDE. Toutefois, ces données sont beaucoup trop récentes (2000) que pour pouvoir servir de base à une évaluation des réformes engagées, qui mettront des années à produire leurs effets. Cette évaluation resterait donc à faire. Par ailleurs, un tenant de cette vision positive pourrait avancer que le mouvement de réforme n'est pas terminé, et que par exemple le pilotage du système n'en est encore qu'à ses débuts. Le décret « pilotage » ne date après tout que de mars 2002.

Une lecture plus mitigée

Mais simultanément, une lecture plus « négative » pourrait souligner que notre système reste encore pour l'essentiel un montage composite et fragmenté, un système hybride qui n'a aucune cohérence notamment par rapport aux différents « modèles de gouvernance » que nous avons évoqués plus haut ou à leur concrétisation toujours partielle dans l'une ou l'autre

réalité nationale. Par exemple, notre système d'enseignement se démarque à la fois de la logique anglaise (incarnant une version néo-libérale de gouvernance fondée sur l'obligation de résultats soutenu par la pression du marché et une contractualisation autoritaire des établissements) et la logique française (qui combine les traits de l'Etat éducateur bureaucratique et la construction d'une obligation contractuelle des résultats).

Faut-il dès lors regretter cet état des choses, ce caractère « hybride et composite » du système belge ? D'un côté oui, car on peut se demander si les bénéfices et avantages supposés de chacun de ses modèles de gouvernance seront bien au rendez vous. L'effet d'« hybridation » d'une mesure avec les autres composantes du système produit nombre d'effets « contre-intuitifs » ou pervers.

Ainsi, par rapport au modèle du quasi-marché, on peut se demander si l'incitation à l'amélioration du fonctionnement des établissements que la concurrence est supposée apporter puisse un jour voir le jour dans le quasi-marché belge. En effet – et les contributions de Dauphin, Verhoeven & Waltenberg ; de Delvaux, Colemans, Giraldo, Maroy & Van Ouytsel ; de Dupriez et de Draelants, Van Ouytsel et Maroy dans cet ouvrage – le fonctionnement du quasi-marché depuis de longues décennies a surtout eu pour effet majeur de produire des espaces locaux où les établissements sont différenciés et hiérarchisés en fonction de leur position dans des « circuits de scolarisation des familles », dans une structure de flux d'élèves. Certaines écoles refoulent des élèves alors que d'autres sont des écoles « réceptacles » des élèves qui n'ont pas d'autres choix. Les établissements sont pour l'essentiel situés sur des « niches » différentes, dans une logique de différenciation complémentaire plutôt que dans une logique de compétition sur les mêmes terres que leurs voisins. De plus, s'il existe quelques établissements qui se trouvent véritablement en concurrence sur « des produits proches » comme dirait un économiste, la pression exercée par les parents est davantage fonction de la réputation de l'établissement, de son image de discipline ou d'exigence scolaire, que d'une information fiable basée sur l'efficacité propre de l'établissement dans l'amélioration des apprentissages. C'est dire donc qu'on peut douter des effets positifs du quasi-marché dans le système tel qu'il est. Et un partisan du modèle de gouvernance néolibéral, souhaitera dès lors sûrement voir se développer une « meilleure information » des consommateurs d'école, qui soit basée par exemple sur les résultats réels des écoles en matière d'apprentissage, pour que la pression concurrentielle soit productrice de réelle amélioration de la qualité des établissements. Mais face au fonctionnement actuel du système, il restera déçu et sur sa faim.

Le modèle de la régulation par les résultats est aussi très partiellement mis en place en Communauté française de Belgique. Certes des objectifs curriculaires de référence existent à présent (voir Letor, Vandenberghe & Jadoulle, ce volume) mais l'évaluation des résultats au niveau du système ou des entités décentralisées du système est pratiquement inexistante. Surtout, il n'y a pas de contractualisation des entités décentralisées (PO ou établissements) sur des objectifs à poursuivre, ni de mécanismes d'évaluation /sanction de leurs performances effectives au regard de ces objectifs. Un partisan d'une « gestion par les résultats » serait donc très déçu face au système belge. Et si ce partisan d'une « gestion par les résultats » avait prioritairement des objectifs de démocratisation du système, sa déception serait encore plus grande ; car il se rendrait vite compte des « effets pervers » potentiels de son système en Communauté française. Promouvoir l'évaluation des établissements et leur fixer des objectifs de référence par exemple, sans pouvoir dans le même temps abolir le « marché scolaire » est risqué : publier les résultats risque de renforcer les établissements « forts » et stigmatiser les « faibles », ceux qui travaillent avec le public le plus difficile. Le libre choix des parents renforcera alors de façon encore plus nette la position des supposés « meilleurs » établissements.

Enfin, un partisan du modèle de l'Etat éducateur, centralisé et relativement bureaucratique, serait lui aussi très déçu puisque la liberté pédagogique des PO et des établissements empêche l'Etat de définir en toute souveraineté les principales orientations du système : sur le plan des programmes ou de la pédagogie par exemple. Le réformateur du système qui sommeille peut-être en vous comme en moi a donc la tâche bien ardue et pourrait donc être relativement déçu.

Penser les politiques à partir des réalités plutôt que des modèles

Mais dès lors que ce processus d'hybridation est inéluctable dans notre système, compte tenu de son épaisseur historique, du caractère composite « incontournable » qui en dérive, ne faut-il pas faire le « deuil » de ces visions « pures », abandonner les « épures » et les modèles pour penser la politique en Communauté française ? En fait, le problème pourrait être posé de la façon suivante : faut-il toujours penser l'avenir en référence à ces modèles purs, ce qui conduit inéluctablement à un scénario voulant « importer » un modèle étranger (anglais, français...) supposé plus « idéal » et à vouloir réduire l'écart entre le modèle et la réalité ? Le risque est alors qu'on n'y arrive pas car on n'aurait pas assez pris en considération l'ensemble des éléments constitutifs de l'épaisseur du système. A l'opposé, ne faut-il pas davantage se baser sur nos réalités propres et sur les

contraintes du « montage composite » ? Ne faut-il pas partir du système tel qu'il est et des réalités complexes et hybrides qui le constituent pour en faire, non pas des obstacles mais des ressources ? Plutôt que l'emprunt de ces modèles « supposés purs », ne faut-il pas s'appuyer sur les composantes-clés de notre configuration nationale très particulière de modes de régulation ?

Aller dans ce sens ne signifie pas faire l'apologie de l'existant et du statu quo, mais d'abord avoir le courage de mieux connaître ce système tel qu'il est. Reconnaître d'abord que, en raison de son histoire, ce système n'est pas homogène, qu'il est fragmenté en sous-systèmes qui se sont construits sur des traditions idéologiques, organisationnelles, pédagogiques différentes. Mais que sait-on de façon précise sur les effets de cette fragmentation et de cette hétérogénéité du système, qu'a-t-on comme connaissance de ce que produit la grande diversité des PO locaux, les différences régionales, la grande diversité des établissements, non seulement selon leur PO d'appartenance mais aussi selon leur public d'élèves ?

Certes donc, il faut continuer à comparer notre système aux systèmes étrangers, pour en juger de l'efficacité ou de l'équité globale. Cela a été tout l'apport des enquêtes Pisa, qui ont « popularisé » les diagnostics déjà énoncés par des enquêtes internationales antérieures. Mais parallèlement, il faudrait davantage ouvrir la « boîte noire » interne à ce système, qui n'en est pas encore tout à fait un. Pourquoi ? Peut-être justement car cela favoriserait l'invention de voies « spécifiques » à notre système qui lui soient particulièrement ajustées, plutôt que de croire qu'une solution externe, qu'une greffe d'un « modèle étranger » s'opère sans mutation génétique au moment du processus d'implantation. Ne faut-il pas ainsi que les futurs « indicateurs » qui serviront à la commission de pilotage et au gouvernement pour mieux connaître le système et ses résultats aillent au cœur du système et se risquent à des comparaisons de réseaux, de PO, d'établissements ? Non pas pour les classer, en établir le palmarès public mais pour mieux en saisir la contribution et les effets spécifiques au développement d'un système producteur de plus d'égalité et d'efficacité.

Bref, nous pensons qu'il faut d'abord s'attacher à mieux connaître notre système tel qu'il est. L'intention de ce colloque s'y attache modestement, avec les moyens qui sont les nôtres. A partir de cette ouverture de la boîte noire, on pourrait s'attacher à en corriger les effets positifs ou négatifs en cherchant une combinaison nouvelle des différents modes de régulation existants plutôt que l'éviction de l'un ou de l'autre au nom d'un modèle importé forcément simpliste et réducteur. Voici deux exemples à titre de réflexion.

Réseaux d'établissement : contractualiser leurs apports ?

Plutôt que de vouloir supprimer la réalité de la diversité des PO et réseaux en Communauté française de Belgique, ne faut-il pas accentuer la tendance au développement d'une logique « inter-réseaux », la pousser jusqu'au bout de sa logique ? Autrement dit, plutôt que de rêver au déclin des « réseaux » ne faut-il pas en reconnaître le poids historique, l'expérience et la compétence accumulées avec leurs spécificités propres, tout en les responsabilisant davantage sur des « objectifs » de système qui auraient été démocratiquement définis ? Responsabiliser davantage, cela signifierait qu'il faille les associer et les soumettre à la fois à une logique de « régulation par les résultats ». Les associations devraient pouvoir être évaluées sur base des résultats que les réseaux produisent, sur la valeur ajoutée éducative de leurs composantes, en tenant compte donc des caractéristiques spécifiques des publics élèves et des contextes où leur enseignement se déroule. Par ailleurs, ils devraient être liés aux politiques centrales de l'Etat sur base de « contrats » ouverts et négociés, par lesquels ils pourraient tout à la fois privilégier leurs objectifs et moyens propres, tout en étant évalués par rapport à des objectifs communs pour tout le système.

Quasi-marché ou carte scolaire ?

Beaucoup d'observateurs reconnaissent que le « quasi-marché » en Communauté française de Belgique contribue à produire des effets contraires aux objectifs des politiques scolaires (ségrégation des élèves, hiérarchisation des établissements) par le biais du libre choix des parents et des stratégies correspondantes des établissements. Faut-il pour autant remettre en cause ce libre choix et promouvoir le système qui prévaut dans nombre de systèmes scolaires européens basés sur le système du « district scolaire » ou de la « carte scolaire » qui assigne une école à l'élève, moyennant des possibilités plus ou moins fortes de dérogation ?

Nous ne le pensons pas pour plusieurs raisons : d'une part nombre d'obstacles, très liés aux spécificités historiques de notre système, s'y opposeraient. Primo, le libre choix paraît difficile à remettre en cause pour des raisons juridico-politiques (il est dans la constitution et fonde la « paix sociale » entre réseaux) mais aussi sociologiques (les écoles et les parents surtout y paraissent fortement attachés). Secundo et surtout, l'instauration d'une carte scolaire, risque de très faiblement toucher la hiérarchie des écoles, et la ségrégation des élèves, toutes autres égales par ailleurs. En effet, les écoles actuelles se sont différenciées et spécialisées en termes d'offres de programmes et de projets scolaires, sur des « niches » très différentes (écoles

professionnelles plus « familiales » vs écoles générales « de bon niveau » ou encore écoles à forte réputation d'exigences scolaires et en termes de disciplines), une différenciation qui est de facto sous-tendue par une hiérarchie sociale et scolaire entre ces écoles (Delvaux, 1997 et 2001). Par le jeu du choix des options et des filières de la part des familles, cette hiérarchie risque d'être maintenue, même s'il y a carte scolaire. Par ailleurs, les risques de contournement rapide des effets de la carte, notamment par des stratégies de localisation des familles sur le marché immobilier, renforceront le maintien de la hiérarchie existante et ses corrélats en termes de ségrégation des élèves, puisque dans les écoles académiquement performantes se retrouvent le plus souvent les élèves socialement les plus favorisés.

Plutôt donc que de vouloir éradiquer la liberté de choix des familles, ne faut-il pas corriger au mieux les effets « du quasi-marché » en termes de « hiérarchisation » des établissements et surtout de ségrégation des publics scolaires entre établissements ? Une voie à développer parmi d'autres pourrait être les « mécanismes de différenciation positive » que les accords de la Saint Boniface ont fait apparaître dans la politique scolaire belge. Ce principe de différenciation positive qui ne touche pas seulement les établissements en « discrimination positive » pourrait limiter certains effets pervers du quasi-marché : en donnant proportionnellement plus de moyens de fonctionnement aux établissements dont les publics élèves seraient dotés de moins de ressources socio-économiques familiales. On compense ainsi par des moyens supplémentaires la présence d'élèves supposés plus difficiles, et surtout on incite tous les établissements à limiter leur politique d'écumage et de refoulement des élèves moins performants académiquement. Cependant, un tel mécanisme ne sera efficace que si le mécanisme de différenciation porte sur une part significative des moyens accordés aux établissements.

La ségrégation des élèves entre les établissements pourrait de plus être limitée par le renforcement d'un tronc commun plus large et plus long dans les trois premières années du secondaire, ce qui réduirait les points de bifurcation très précoces dans le système et aurait ainsi des effets sur la distribution des élèves entre écoles.

Ces deux exemples devraient sans doute être davantage réfléchis. Nous les citons seulement à titre de stimulation d'une réflexion plus inventive sur les ressources que les spécificités de notre système pourraient receler. En définitive, mieux connaître notre système pour mieux le renouveler et en améliorer significativement les résultats tant en termes de démocratisation que de réponses aux attentes de la société, voilà me semble-t-il deux pistes à suivre. Pistes à discuter bien entendu.

Ces pistes ont été celles du Girsef depuis sa création. Les recherches menées par le Girsef depuis 5 ans ont en effet cherché à leur manière à approfondir notre connaissance de notre système d'enseignement. Les contributions de ce volume contribueront, nous l'espérons, à alimenter le débat à partir de ces recherches et de votre regard critique. Mais le travail est loin d'être terminé et nous émettons le vœu que le Girsef puisse à l'avenir continuer à y contribuer de façon significative.

Mobilité scolaire, quasi-marché et « désinstitutionnalisation » des rapports sociaux école-parents : Une enquête dans l'enseignement fondamental en Communauté française

Nicolas Dauphin
Marie Verhoeven
Fábio D. Waltenberg

Introduction

Les travaux portant sur la régulation du système éducatif de la Communauté française de Belgique (CFB) le montrent bien (Maroy et Dupriez, 2000 ; Dupriez et Maroy, 2003) : si ce dernier connaît à certains égards ces dernières années un renforcement des mécanismes de régulation étatique (notamment au plan pédagogique, à travers l'introduction de notions comme les socles de compétences), il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de la régulation de la « demande scolaire » : dans notre système au mode de régulation « hybride », la question des flux d'élèves entre établissements continue en effet à être régie par des mécanismes relevant essentiellement du « quasi-marché ». On s'accorde aussi à reconnaître que le poids de ces logiques de quasi-marché constitue un frein à la régulation d'autres dimensions du système (aspects pédagogiques, citoyenneté...), et donc, *in fine*, aux politiques d'égalisation des chances scolaires.

Les acteurs du monde éducatif n'ignorent pas ces tendances et dénoncent régulièrement les effets pervers du « marché ». Ainsi, du côté des acteurs scolaires s'expriment régulièrement des plaintes qui stigmatisent les « usagers » : parents et élèves sont alors dépeints comme d'invétérés consommateurs d'école ou comme des stratèges cyniques et individualistes développant, au nom du « bien de leur enfant », des comportements inconséquents sur le plan de la vie pédagogique et collective des écoles. Du côté des parents, au contraire, c'est l'école qu'on accuse d'être contaminée par la logique de marché : et d'en dénoncer les stratégies de « marketing d'établissement » ou les pratiques officieuses – listes d'attente, classes de

Les résultats discutés dans ce chapitre sont essentiellement tirés d'une recherche qui a bénéficié d'un financement du Ministre de l'Enfance, chargé de l'enseignement fondamental de la Communauté française de Belgique. Le lecteur trouvera une présentation exhaustive de cette recherche dans le rapport final (Dauphin, Waltenberg, Bodson, Verhoeven et Vandenberghe, 2001).

niveaux, « réorientations » euphémisées, etc. – servant l'intérêt de l'établissement sous le couvert de l'intérêt général.

C'est sur cette toile de fond que notre équipe de recherche avait été interpellée, en 2000, par le Ministre de l'Enfance chargé de l'enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet. Celui-ci relayait en effet une « demande sociale » émanant des Inspecteurs de la Communauté française de Belgique, qui constataient l'augmentation d'un phénomène qualifié de « zapping scolaire », à savoir le changement de plus en plus fréquent d'établissement, non seulement d'une année à l'autre, mais aussi en cours d'année. Cette instabilité croissante des élèves étaient pointée comme problématique et renvoyée à la montée en puissance d'une logique de consommation utilitariste des « biens scolaires », difficilement compatible avec une action pédagogique de long terme (instabilité des classes et des équipes, instabilité des ressources, difficulté de mener une pédagogie par cycle, etc.).

Interpellée dans ces termes, notre équipe a d'emblée eu l'intuition que, si nous voulions comprendre les tenants et aboutissants de ce phénomène, il s'agirait de dépasser cette logique de dénonciation et de déconstruire le problème pointé en le replaçant dans le cadre d'une analyse plus globale, plus respectueuse de sa complexité. La première étape de cette problématisation a consisté à substituer au terme « zapping » (qui nous paraissait impropre car renvoyant unilatéralement au pôle « consommateur », et très connoté idéologiquement et moralement) à l'expression plus neutre de « mobilité scolaire » : la mobilité, cela se joue au moins à deux (dans la rencontre familles-école), et même à plusieurs (au cœur d'un espace de concurrence entre établissements et d'un système éducatif).

À partir de là, deux démarches de recherche ont été menées en parallèle. D'une part, une approche quantitative et économique (sur la base de statistiques descriptives et multivariées), visant à déterminer l'ampleur et les déterminants de la mobilité scolaire. D'autre part, une approche sociologique qualitative (portant sur un nombre restreint de monographies d'établissements), dont l'objectif était de construire une analyse compréhensive du phénomène et de le replacer dans le cadre plus global des transformations du système éducatif. Dans cette contribution, nous passerons en revue les principaux résultats de ces deux approches avant d'en dégager quelques conclusions et perspectives.

1. Approche quantitative et économique : ampleur et déterminants de la mobilité

Cette première partie présente les principaux résultats de l'analyse statistique du phénomène de changement d'école, ou de mobilité en cours de scolarité primaire tel qu'il se donne à voir au cours des dix dernières années en Communauté française de Belgique. L'enjeu premier du travail mené était de parvenir à prendre la mesure de l'ampleur du phénomène et de caractériser autant que possible les variables qui lui sont corrélées – ses « déterminants ». Les données exploitées sont issues de la « Radioscopie 1991 » et de la base « 15 Mai 2001 »¹². Les données de 1991 nous ont permis de réaliser une première évaluation de l'ampleur et des déterminants de la mobilité des élèves en cours de scolarité maternelle ou primaire. Pour l'analyse de la situation en 2001, nous avons eu recours à des échantillons constitués de deux observations en cours d'année scolaire distantes dans le temps de douze mois¹³, lesquelles nous permettent d'identifier tant le nombre d'élèves qui ont changé d'établissement entre ces deux observations, que la part des élèves entrants ou sortants. Ces fichiers contiennent des informations concernant les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, nationalité, année scolaire, etc.) et l'établissement concerné (effectif total, en discrimination positive ou non, en milieu urbain ou rural, etc.).

Dans un souci de mise en perspective, nous avons aussi tenté, chaque fois que nous l'estimions pertinent, de comparer nos résultats à ceux d'études sur la mobilité menées récemment en Grande-Bretagne (Dobson et Henthorne, 1999) et au Texas (Etats-Unis) (Hanuhok, Kain et Rivkin, 2001).

1.1. L'ampleur de la mobilité

Ces bases de données permettent bien entendu d'évaluer *l'ampleur du phénomène* ainsi que son évolution sur dix ans. Mais la mobilité scolaire est susceptible d'être perçue et vécue différemment par les divers acteurs institutionnels et scolaires concernés. À partir du travail sur les données primaires, nous avons créé des variables secondaires et des indicateurs de la mobilité scolaire. Chacun de ces indicateurs procure une information sur

¹² La base de données « Radioscopie 1991 » a été constituée à partir des réponses à un long questionnaire envoyé aux directeurs d'écoles primaires et maternelles dans l'ensemble de la CFB (Delvaux et Vandenberghe, 2002). La base « 15 Mai 2001 » est composée de deux échantillons représentatifs anonymes, l'un portant sur les élèves (50.000 observations) et l'autre sur les établissements (800 observations), contenant des informations sur la scolarité primaire.

¹³ L'intervalle comprend donc obligatoirement un changement d'année scolaire.

l'ampleur du phénomène, tout en rendant compte d'une facette différente. Etant donné l'espace restreint dont nous disposons dans ce chapitre, nous ne discuterons ici que les taux de départs, de rotation et d'arrivée¹⁴.

Taux de départ

Le taux de départs se calcule en divisant le nombre total d'élèves sortants par le nombre total d'élèves dans les établissements scolaires. Nous avons obtenu, toutes années confondues, un taux de départs de 10,63% en Communauté française de Belgique en 2001. Que peut-on dire sur ce chiffre ? Est-il élevé dans l'absolu ? D'abord, ce chiffre est à comparer à son équivalent pour 1991 : 7,10%. Nous constatons donc *une augmentation de l'ordre de 50% en dix ans*.

Une autre base de comparaison possible nous provient d'une recherche réalisée au Texas, aux Etats-Unis, au cours des années scolaires 1994-96 : le taux de départ moyen y était de 22,8%¹⁵. Rappelons tout d'abord que dans le système américain le libre-choix des établissements scolaires, en tout cas les établissements publics, n'est pas, en principe, une donne centrale du système comme en Belgique¹⁶. Vu l'inexistence de quasi-marché dans le système, nous nous attendions à ce que son taux de départ soit *moins élevé* qu'en Communauté française de Belgique. Or le primaire au Texas affiche un taux de départ deux fois plus élevé que celui de la Communauté française de Belgique.

L'ensemble de ces données (tendances et comparaison internationale) nous amène à envisager que la mobilité scolaire en Communauté française de Belgique pourrait s'intensifier dans les années qui viennent.

Taux de rotation

Le taux de rotation présente l'avantage de mieux capter l'instabilité au sein des écoles, puisqu'il intègre à la fois les départs et les arrivées. Il se calcule par la division de la somme des départs et d'arrivées par le total d'élèves. Il met en lumière l'ampleur du phénomène de « changement des têtes » auquel

¹⁴ Pour plus d'information concernant tous les indicateurs, voir Vandenberghe & Waltenberg (2002).

¹⁵ Toutes années primaires confondues.

¹⁶ Il est vrai qu'existe un enseignement privé, en général à caractère confessionnel très prononcé, plus ou moins développé selon les Etats, et dont les établissements reçoivent ou envoient des élèves du/au système public. Toutefois, ce système privé est dans la plupart de cas, très minoritaire par rapport au système public, organisé sur le modèle de la carte scolaire française.

les écoles et les enseignants font face d'une année scolaire à l'autre. La question sous-jacente est plutôt celle de la pédagogie et du fonctionnement des enseignants lorsque beaucoup d'élèves partent et/ou arrivent ainsi que des effets sur les publics immobiles.

Nous avons calculé un taux de rotation de 19,98% en 2001. En 1991, le taux de rotation était plus faible : 16,42%. On constate une augmentation de 21,68% au cours de la décennie, soit 2% par an.

Il est possible de comparer ce taux à ceux d'une étude britannique, qui ne fournit pas un taux agrégé de l'ensemble du système comme nous faisons ici, mais une série de taux de rotation calculés au niveau local¹⁷. Ces chiffres montrent que : (i) dans la plupart des localités, les taux de rotations moyens des écoles primaires se trouvent dans la fourchette 10 à 20% ; (ii) une forte variabilité a été constatée entre des établissements au sein d'un même bassin scolaire – certaines écoles présentaient des taux de départs de 70%, bien supérieurs aux moyennes. Clairement, le chiffre que nous avons obtenu en Communauté française de Belgique se trouverait dans l'extrémité la plus élevée de la fourchette anglaise.

Départ et arrivée : de fortes dispersions

Au-delà de l'ampleur de la mobilité, on s'est intéressé à sa *dispersion*. Tous les établissements ne sont pas également concernés par la mobilité en cours de scolarité, loin de là. Pour 13,71% du total des établissements, les taux de départs sont restés inférieurs à 3%. À l'autre extrémité de la distribution, on notera que pour environ 13% des établissements, les départs représentent plus de 20% du volume des inscrits.

¹⁷ *Local education authorities* (autorités éducatives locales, disposant en Angleterre d'une autonomie relativement importante).

TABLEAU 1 : DISPERSION DES TAUX DE DÉPARTS EN 2000-2001.

Classe de taux de sortie	Pourcentage d'établissements concernés
0 à 3%	13,71*
3 à 5%	11,78
5 à 10%	30,07
10 à 20%	31,45
20 à 50%	11,86
50 à 100%	1,13
Total	100,00

Source : Base 15 mai 2001.

*Dans 8,76% des établissements, aucun départ n'a été enregistré.

La dispersion des taux d'arrivées¹⁸ est semblable à celle des taux de départs : pour à peu près 21% du total des établissements, les taux d'arrivées sont restés inférieurs à 3%, tandis que pour près de 9% des établissements, les arrivées ont représenté plus de 20% du volume des inscrits.

TABLEAU 2 : DISPERSION DES TAUX D'ARRIVÉES EN 2000-2001.

Classe de taux de sortie	Pourcentage d'établissements concernés
0 à 3%	20,99*
3 à 5%	12,57
5 à 10%	29,94
10 à 20%	27,53
20 à 50%	8,04
50 à 100%	0,93
Total	100,00

Source : Base 15 mai 2001.

*Dans 14,32% des établissements, aucune arrivée n'a été enregistrée.

¹⁸ Taux d'arrivées : il s'agit de la division du nombre total d'élèves entrants par le nombre total d'élèves dans les établissements scolaires.

1.2. Les déterminants de la mobilité

L'enjeu de la seconde étape d'analyse était de dégager les principaux déterminants de la mobilité scolaire via une analyse multivariée. Étant donné le caractère dichotomique du phénomène à élucider (l'élève a changé d'école ou non), l'analyse se fonde sur un modèle logistique estimé par maximum de vraisemblance. Une particularité de cette fonction est que l'estimation de la variable dépendante se traduit en termes de probabilité. Dans notre cas, nous avons calculé les probabilités de départ en fonction d'une série de variables¹⁹.

En raison de la particularité de la spécification logistique de l'équation estimée, on sait que les coefficients () estimés ne représentent ni des effets marginaux ni des élasticités. Une manière de comprendre les résultats d'une estimation logistique consiste à observer les exponentiels de coefficients obtenus. Ces derniers expriment (selon qu'ils sont inférieurs ou supérieurs à l'unité), le pourcentage de réduction ou d'accroissement de la probabilité de mobilité consécutif à un changement de catégorie (ex : les filles plutôt que les garçons, les écoles de caractère libre plutôt qu'officiel etc.). On trouvera également dans ce tableau, sur la dernière colonne à droite, les effets marginaux exprimés en pourcentage.

¹⁹ Nous aurions pu bien entendu faire des analyses multivariées prenant plusieurs indicateurs comme variables dépendantes. Nous avons choisi le *taux de départs* car il nous semble être un indicateur fondamental de la mobilité. Le lecteur trouvera des explications pour ce choix dans Vandenberghe & Waltenberg, (2002).

TABLEAU 3 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE MULTIVARIÉE (LOGIT)²⁰

Variables		()	Sig.	Exp()	Effets margin- aux
Constante		-2,987	0	0,05	
Genre (référence : garçons)	Filles	-0,018	0,536	0,983	-
réseau (réf : officiel)	Libre	-0,036	0,222	0,964	-
en discrimination positive ? (réf : non)	Oui	-0,02	0,602	0,981	-
milieu (réf : rural)	Urbain	0,163	0	1,177	17,7%
année d'études (réf. 5ème année)	1 ^{ère} année	0,45	0	1,569	56,9%
	2 ^{ème} année	0,516	0	1,675	67,5%
	3 ^{ème} année	0,403	0	1,496	49,6%
	4 ^{ème} année	0,337	0	1,401	40,1%
taille (réf. : Grands : 400 élèves ou plus)	Petits (0-250 élèves)	0,412	0	1,509	50,9%
	250-400 élèves (<i>idem</i>)	0,287	0	1,332	33,2%
nationalité (réf. Belges)	Européens non- belges	-0,445	0	0,641	-35,9%
	Non-européens	-0,425	0	0,654	-34,6%
retard (réf : à l'heure)	Un an de retard	0,611	0	1,842	84,2%
	Deux ans ou plus	0,853	0	2,347	134,7%
changement de commune de résidence ? (réf : non)	Oui	0,886	0	2,425	142,5%
redoublement ? (réf : non)	Oui	1,255	0	3,507	250,7%

Source : Base 15 mai 2001.

²⁰ Les logiciels utilisés pour les estimations de ce travail ont été SPSS, version 10.1.0., et, accessoirement, SAS version 8.0.

Le lecteur pourra analyser ce tableau à son gré. Pour illustrer ce qu'il nous renseigne, prenons l'exemple de la variable dichotomique « MILIEU ». Il s'agit de la localisation de la résidence des familles des élèves. Le chiffre qui se trouve sur la colonne à droite indique qu'un élève habitant en milieu urbain a une probabilité de départ de 17,7% plus élevée que celle de son camarade qui habite en milieu rural (catégorie de référence), toutes choses égales par ailleurs. Le raisonnement est semblable pour toutes les autres variables dichotomiques (genre, réseau, discrimination positive, changement de commune de résidence et redoublement). Pour les variables catégorielles, les effets marginaux sont à comparer à la catégorie de référence. Par exemple, les élèves qui accumulent au moins deux ans de retard ont une probabilité de 134,7% plus importante de changer d'école que les élèves à l'heure (référence) tandis que les élèves qui accumulent un an de retard ont une probabilité de 84,20% plus importante de changer d'école que les élèves à l'heure. Le raisonnement est le même pour toutes les autres variables catégorielles (année d'études, taille de l'établissement, nationalité et retard).

1.3. Principaux constats de l'analyse quantitative

Que retenir d'essentiel à l'issue de cette analyse quantitative de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française de Belgique ? Sept points nous paraissent importants à mettre en évidence.

1. *L'appartenance aux réseaux ne joue pas un rôle essentiel*: le changement d'établissement implique en général un changement de caractère, ce qui montre bien que les critères de mobilité scolaire transcendent les questions d'appartenance philosophique.
2. *La mobilité est plus importante en début qu'en fin de scolarité primaire*: c'est à la fin de la 2^{ème} année que les changements d'établissements sont les plus fréquents. Pour un certain nombre de familles, changer leur enfant d'établissement à un stade relativement peu avancé du primaire pourrait être l'occasion d'un réajustement des choix opérés initialement.
3. *Les petits établissements sont les plus atteints par la mobilité*: le changement d'établissement est-il l'occasion de changer d'enseignant ? Si telle est la demande des familles, on comprend qu'elle occasionne plus souvent un changement d'établissement lorsque ces derniers sont de taille réduite, car le nombre d'enseignants entre lesquels les familles ont a priori le choix est plus faible.
4. *La mobilité s'est accrue en 10 ans et pourrait s'accroître encore plus*: au vu de certains des indicateurs présentés dans cette étude, nous pensons que le phénomène s'est probablement amplifié récemment. Cela dit, cette augmentation, plus ou moins forte selon l'indicateur retenu, n'a pas

transformé radicalement le système d'enseignement fondamental : la mobilité existe à relativement large échelle depuis plusieurs années. Cela étant, les chiffres mis en évidence pour la Communauté française de Belgique, sont tout à fait semblables, voire inférieurs, à ceux d'autres pays, même dans ceux où n'existe ni libre-choix scolaire, ni quasi-marché. Cela nous incite à penser que la mobilité pourrait augmenter dans les années qui viennent, au terme d'évolutions externes au monde scolaire, fonctionnant comme « catalyseurs » avérés de la mobilité. Ainsi en est-il par exemple de la mobilité résidentielle, qui pourrait s'accroître, compte tenu d'une évolution du marché du travail (plus de changements d'emploi) ou des modes de vie (divorces, recompositions de famille, etc.).

5. *La distribution du phénomène n'est pas uniforme* : la mobilité se distribue de manière assez inégalitaire (fortes dispersions) selon les communes (ex : urbain vs rural), les établissements (ex : grands vs petits) et les types d'élèves (ex : en retard vs à l'heure). On rappellera notamment que plus de 8% des établissements ne sont pas concernés par la mobilité sortante de leurs élèves, tandis qu'environ 13% doivent faire face à une mobilité de plus de 20%²¹.
6. *L'idéal d'une pédagogie par cycle est confronté à une réalité très instable* : une pédagogie conçue par cycles d'enseignement suppose une stabilité qui n'existait pas dans le système scolaire en 1991 et qui n'existe toujours pas aujourd'hui (peut-être même moins). Ce constat interpelle à la fois le choix d'une pédagogie requérant de la stabilité et le principe de libre-choix scolaire.
7. *Variables scolaires et non-scolaires affectent la mobilité* : La mobilité est influencée par des variables de nature différente, liées à des caractéristiques : (i) des élèves : le retard accumulé, par exemple, (ii) des écoles : la taille des établissements, (iii) des événements extra-scolaires : changement de commune de résidence. Certaines de ces variables sont déterminées dans l'univers scolaire, tandis que d'autres renvoient à des phénomènes que l'on situe généralement hors du champ d'action des politiques scolaires.

Avant d'aborder le second volet de notre recherche, soulignons que les limites inhérentes aux bases de données dont nous disposons nous empêchent de tirer des conclusions précises quant aux coûts et aux bénéfices

²¹ Nous pourrions ajouter que, d'une part, les établissements les plus exposés à la mobilité sortante sont, en général, les plus exposés à la mobilité entrante, et que, d'autre part, certains établissements ne sont concernés ni par l'un ni par l'autre type de mobilité. Voir Vandenberghe & Waltenberg (2002).

privés et sociaux de la mobilité scolaire. Plus particulièrement, l'analyse statistique menée ne nous permet pas de nous prononcer sur les effets positifs ou négatifs que le changement d'école peut avoir sur la trajectoire scolaire des élèves. Une telle analyse était tout simplement hors de notre portée compte tenu de l'absence de données croisant mobilité/non-mobilité et (i) trajectoire longue des élèves (scolaire, académique, voire socioprofessionnelle) ou (ii) réussite scolaire au terme d'épreuves standardisées.

2. Approche sociologique qualitative : vers un modèle d'intelligibilité de la mobilité scolaire²²

Au-delà du diagnostic quantitatif sur l'ampleur du phénomène, nous avons dès lors tenté de construire un modèle d'intelligibilité plus compréhensif de la mobilité scolaire, tentant de répondre à certaines questions laissées ouvertes par l'approche statistique : par exemple, comment comprendre l'augmentation présente de la mobilité scolaire en Communauté française de Belgique ? Comment comprendre que les grands établissements semblent moins touchés par la mobilité scolaire ? Comment s'articule sur le terrain la multiplicité de variables ? Autrement dit, l'ambition de cette partie était d'élaborer une analyse à la fois plus locale et plus compréhensive de la mobilité scolaire, rendant compte du sens vécu par les acteurs concernés et de la diversité des configurations locales observées.

Pour ce faire, ce sont les méthodes qualitatives instituées par la sociologie compréhensive qui ont été convoquées. Six études de cas (Yin, 1994) ont été réalisées dans des établissements contrastés en fonction de caractéristiques pertinentes de l'objet de recherche : les caractéristiques socioéconomiques des communes où se situent ces établissements, d'une part, et les caractéristiques des établissements d'autre part (en termes socioéconomiques et en termes de taux de rotation de leur population). Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des interlocuteurs-clés dans ces établissements (direction, enseignants) et avec des parents. Les résultats de cette première enquête ont ensuite été confrontés à d'autres acteurs de terrain et validés à travers une démarche d'intervention sociologique²³.

²² Si la première approche a été menée par Fábio Waltenberg, sous la direction de Vincent Vandenberghe, la seconde est le fruit du travail de Nicolas Dauphin, sous la direction de Marie Verhoeven.

²³ Le lecteur trouvera toutes les précisions concernant les choix méthodologiques opérés dans le rapport final de la recherche (Dauphin et al., 2001).

Deux axes d'analyse parallèles structurent le modèle d'intelligibilité finalement élaboré. D'une part, la mobilité scolaire doit se comprendre en articulation avec le phénomène de l'interdépendance entre établissements aux ressources inégales, en concurrence au sein du quasi-marché scolaire. Cette régulation marchande ou quasi-marchande de notre système scolaire influe sur les stratégies des établissements mais aussi sur celles des parents. D'autre part, la mobilité scolaire doit être replacée dans le cadre plus large des transformations de l'école comme institution, et des recompositions qui s'opèrent au niveau du rapport social entre parents et équipes éducatives.

2.1. Les formes de mobilité scolaire

Avant de détailler ces deux axes, un premier constat s'impose : il n'y a pas une mais des formes de mobilité scolaire. Cette section a pour but d'identifier différentes modalités de la mobilité scolaire du point de vue de l'acteur « parents », et d'élaborer à partir de là une typologie des formes de mobilité scolaire. Sans prétendre à l'exhaustivité (ce que notre démarche par études de cas ne nous permet en aucun cas d'atteindre), nous rendons toutefois compte des types qui nous sont apparus comme les plus récurrents dans le cadre de notre enquête.

Quatre modalités de mobilité scolaire se dessinent, lorsqu'on croise deux dimensions : d'une part, le fait que la mobilité soit choisie ou subie par les familles; d'autre part, l'origine – scolaire ou non scolaire – de cette mobilité.

	Origine scolaire	Origine extrascolaire
Mobilité active	<i>Ajustement</i>	<i>Nomadisme</i>
Mobilité subie	<i>Relégation</i>	<i>Précarité</i>

Deux formes de mobilité liées à des causes scolaires apparaissent :

D'une part, une mobilité active – choisie par les parents – liée à des causes scolaires se dessine lorsque les parents sont insatisfaits de l'éducation dispensée à leurs enfants dans un établissement donné (pour diverses raisons : peur des difficultés relationnelles et scolaires liées à un éventuel redoublement, désaccord sur le projet éducatif, décalage dans la définition du rôle des parents face à l'école, etc.). Dans ce cas, la mobilité relève en quelque sorte d'une *mobilité d'ajustement* des choix aux préférences – ou encore d'une « réduction du mismatch ». Cet ajustement est étroitement lié à la perception qu'ont les parents des caractéristiques des différents établissements et de leur position dans la hiérarchie du quasi-marché

scolaire²⁴. Autrement dit, c'est la perception de l'offre éducative et le désir d'ajuster au mieux celle-ci à leurs préférences et au bien-être de leur enfant qui conduit ici les parents à changer d'établissement.

D'autre part, toujours liée à des causes scolaires, on trouve une forme de mobilité subie, conséquence de stratégies d'établissements plutôt que de stratégies familiales : il arrive en effet que des parents soient contraints de changer leur enfant d'établissement, suite à des pressions claires de la part de l'équipe éducative, lorsque cet enfant ne correspond plus aux attentes (scolaires ou sociales) de l'établissement. On parlera alors d'une *mobilité de relégation*, qui touche avant tout des familles plus démunies et moins bien informées, plus malléables face aux recommandations ou aux conseils de l'institution scolaire.

Deux autres formes de mobilité peuvent être rapportées à des causes extra-scolaires : d'une part, il existe des cas où des causes diverses entraînent les familles à opérer des choix de mobilité géographique, professionnelle ou autre, et conduisent ainsi à un changement d'établissement. Il peut s'agir d'une opportunité professionnelle intéressante ailleurs, d'un désir de changer d'environnement de vie, etc. Ces formes de mobilité aux causes extra-scolaires sont donc choisies, actives. Nous les appelons « *nomadisme* ». D'autre part, des causes extra-scolaires entraînent parfois des familles – en particulier les plus précaires – dans des situations difficiles qui les contraignent davantage à une mobilité subie. Il s'agit de toutes les formes de mobilité liées à la précarisation sociale décrites plus haut. On parlera alors d'une *mobilité de précarité*.

2.2. La mobilité au cœur du quasi-marché scolaire

Notre typologie le laisse déjà pressentir : le premier axe d'analyse du phénomène de la mobilité scolaire renvoie à son inscription dans un système marqué par des logiques de « quasi-marché ». C'est avant tout l'impact des contraintes objectives liées au mode de fonctionnement du système scolaire comme « quasi-marché » sur la problématique de la mobilité scolaire que nous allons ici mettre en évidence.

Rappelons avant tout que deux éléments liés au cadre législatif en vigueur en Communauté française de Belgique sont importants pour comprendre l'émergence d'un quasi-marché scolaire : (i) *Le libre choix de l'établissement scolaire*; (ii) *Le fait que les emplois dans l'éducation soient liés au capital période*, ce qui amène les directeurs d'établissements et les enseignants à développer des stratégies visant à attirer des élèves pour stabiliser ou améliorer ce

²⁴ Nous aborderons l'importance du quasi-marché au point suivant.

capital période (NTPP)²⁵ nécessaire au maintien de l'emploi. Ces deux éléments tracent les contours d'un univers scolaire dans lequel les établissements sont inévitablement placés dans une situation de concurrence.

Du côté des établissements : un jeu inégal

Un des constats majeurs de notre enquête touche à l'inégalité des établissements face à cet espace de concurrence. Différents facteurs différencient ces établissements et vont jouer un rôle non négligeable dans la manière dont ils vont se positionner sur le quasi-marché.

Des marges de manœuvre inégales : sur-inscription ou sous-inscription ?

Signalons d'abord que, si tous les établissements participent au jeu de la concurrence, tous ne la vivent pas de la même manière. Ainsi, les établissements qui sont en situation de sur-inscription (plus de demandes que de places disponibles) ne subissent pas le jeu de la concurrence de la même manière que ceux qui connaissent des problèmes d'effectifs. Le rôle des premiers dans la concurrence n'en est pas moins central, puisqu'ils jouent un rôle « d'aiguilleurs » d'élèves, ce qui provoque des effets de système indéniables puisque cela limite objectivement le spectre des choix des élèves ainsi relégués et renforce les mécanismes de ségrégation scolaire.

Plus concrètement, les stratégies développées par les établissements varient en fonction de la place qu'ils occupent sur le quasi-marché scolaire. D'un côté, les établissements occupant une position de force sur le quasi-marché scolaire y développent des stratégies actives (« spécialisation » dans un « créneau scolaire » ou une population donnée, procédures implicites de sélection, pratiques d'aiguillage des élèves « non-désirables »...); à l'autre extrême, les établissements en position faible subissent davantage la concurrence et disposent d'une moindre marge de manœuvre dans la gestion de leur population scolaire (ils doivent s'adapter à leur situation).

Dans un tel environnement concurrentiel, tous les établissements (même les plus démunis) se voient forcés de développer des stratégies de marketing à destination de leur « public-cible » : il devient important pour les établissements de mettre en avant leurs points forts, notamment par le biais

²⁵ Le Nombre total de périodes-professeurs (NTPP) correspond à un « Capital de temps de travail » dont dispose l'établissement en fonction du nombre d'élèves inscrits. Il doit être réparti entre les professeurs en fonction des priorités de l'établissement, des heures de cours à organiser et des contraintes légales relatives au statut des enseignants.

de campagnes publicitaires, de fancy-fair et/ou d'actions ponctuelles (brocantes, expositions, conférences).

L'importance de la composition sociale de l'établissement : situations d'homogénéité et d'hétérogénéité

La composition sociale de la population d'un établissement constitue un autre élément de son positionnement sur le quasi-marché. Ainsi, à niveau socio-économique moyen égal, les établissements accueillant une population homogène semblent mieux s'en sortir que les établissements plus hétérogènes. En effet, accueillir un type d'élève trop éloigné de son profil moyen entraîne pour l'établissement un « coût » plus élevé, tant en termes de pratiques pédagogiques qu'en termes d'image et de réputation. Inversement, un établissement homogène parviendra plus facilement à élaborer un projet éducatif cohérent et porteur, et pourra ainsi projeter une image et un message clair à destination des parents. Les établissements accueillant un public favorisé et homogène semblent donc mieux lotis en termes de positionnement sur le quasi-marché scolaire. Ceci nous permet de comprendre pourquoi les établissements tendent à « homogénéiser » – si possible « vers le haut » – leur population scolaire²⁶.

Dans ce contexte, les établissements attirant un public scolaire hétérogène développent des stratégies alternatives jouant sur la « division interne », par exemple en utilisant une implantation scolaire sœur pour y diriger la partie de sa population scolaire la plus (ou la moins) performante. Cette stratégie de double ou de triple implantation fonctionne comme dispositif de gestion rentable d'une population scolaire hétérogène, puisqu'elle permet à la fois de maintenir un nombre d'élèves suffisant, d'éviter de perdre des élèves tout en conservant des conditions de plus grande homogénéité sociale et scolaire au sein de chaque implantation.

Le jeu sur les ressources

Au-delà des effets du nombre d'élèves ou de la composition sociale du public, un certain nombre de facteurs vont intervenir comme ressources ou atouts (ou au contraire comme handicaps) dans les stratégies de positionnement des établissements sur le « quasi-marché ».

À un niveau pragmatique, les ressources matérielles dont dispose l'établissement, telles que les infrastructures (qualité des bâtiments, de

²⁶ Mais la « spécialisation » dans un segment défavorisé, si elle s'accompagne d'une politique claire et affichée, peut éventuellement s'avérer payante.

l'environnement, hygiène...) ou que l'offre de services (garderie, repas chaud...) constituent des atouts indéniables mobilisés par les établissements et évoqués dans leurs stratégies de marketing. Les parents examinent souvent ces aspects au moment de leur choix ou de leurs décisions de départ.

L'existence de liens structurels avec un établissement secondaire constitue une autre ressource indéniable. Certains parents n'hésitent pas à changer leurs enfants d'établissements pour les deux dernières années primaires, de façon à préparer leur enfant en douceur à la transition vers le secondaire ; d'autres anticipent même ce passage en inscrivant leur enfant dès les maternelles et/ou les primaires dans un établissement offrant tous les niveaux d'enseignements. Quant aux établissements qui n'ont pas de liens officiels directs avec une implantation secondaire, les directions développent souvent des stratégies alternatives (mise en place de collaborations privilégiées avec des écoles secondaires amies, etc.) – à moins qu'ils ne disposent d'autres ressources qui compensent ce déficit.

Enfin, la taille des établissements constitue un facteur important qui a des répercussions sur leurs stratégies – et, partant, sur la mobilité scolaire. Si l'on se penche d'abord sur les grands établissements²⁷, on observe qu'ils allient souvent des caractéristiques intéressantes qui leur confèrent une position spécifique et qui limitent la mobilité scolaire²⁸. En effet, leur grande taille leur permet souvent de se doter d'infrastructures plus complètes (toilettes propres, salles de gymnastique, multimédia, etc.), et d'une offre de services plus large (dîner chaud, garderie, etc.), éléments attractifs pour les parents. Par ailleurs, les établissements de grande taille garantissent une certaine stabilité scolaire : il est rare que ces établissements ferment, et ils offrent souvent la perspective d'une carrière scolaire, au travers de la relation avec un établissement secondaire. Enfin, ces grands établissements peuvent gérer la diversité du public scolaire et de ses demandes par une offre interne plus diversifiée – des classes diversifiées en termes de style, de niveau, d'enseignants sont proposées aux parents. Lors d'un éventuel désaccord entre des parents et un enseignant, ou lorsqu'un élève doit doubler, l'école peut jouer sur une sorte de « mobilité interne » – en envoyant par exemple l'élève dans une autre classe, chez un autre enseignant. Les établissements de petite taille²⁹, à l'inverse, semblent plus mal lotis sur le quasi-marché, et ce d'autant plus qu'ils s'ouvrent à des catégories sociales défavorisées. En

²⁷ Nous entendons par « grande taille » les établissements qui possèdent plus de 400 élèves.

²⁸ Cf. les résultats de la partie quantitative.

²⁹ Nous entendons par « petite taille » les établissements allant de 0 à 250 élèves et par établissements de « taille moyenne », ceux accueillant jusqu'à 400 élèves.

effet, en termes d'infrastructures, ces établissements sont souvent plus démunis que les grands et offrent moins de services du fait qu'ils disposent de ressources plus maigres et de moins de personnel. Seuls les établissements de petite taille mais au public socialement plus aisé pourront éventuellement pallier à ces problèmes par des ressources venant des familles. Par ailleurs, pour compenser les inconvénients de leur petite taille, ces établissements devront jouer sur d'autres facteurs attractifs pour les parents (la qualité du projet d'établissement ou des relations parents-école, un climat familial ou communautaire, etc.). Enfin, qu'ils accueillent un public plutôt favorisé ou plutôt défavorisé, ces petits établissements parviendront plus facilement à préserver des conditions d'homogénéité de leur population. Les établissements de taille moyenne se trouvent entre les deux catégories précédentes. S'ils possèdent des infrastructures plus attractives que les petits établissements, ils n'atteignent cependant pas la masse critique nécessaire au développement de stratégies de gestion interne de l'hétérogénéité. Et lorsque ces établissements de moyenne envergure accueillent une population hétérogène, ils se trouvent dans une situation plus délicate car ils sont davantage à la merci des stratégies des parents de classes sociales favorisées qui n'acceptent que jusqu'à un certain point la mixité sociale, tout en étant prisonniers du nombre d'élèves nécessaire au maintien de l'emploi au sein de l'établissement.

Du côté des parents : des consommateurs peu avertis aux ressources inégales

Les stratégies parentales de choix scolaire (choix initial et mobilité) sont extrêmement diversifiées et varient également en fonction des ressources socioculturelles des familles et de l'information dont elles disposent. A cet égard, nous retiendrons deux constats. D'une part, s'il est vrai que les parents agissent comme des « consommateurs de biens scolaires », la plupart du temps, ils le font de manière peu avertie et mal informée. Notre enquête montre que tant le choix initial de l'école que les décisions de mobilité s'appuient essentiellement sur des informations partielles, relayées par d'autres parents, le plus souvent sous forme de rumeurs. De plus, les facteurs déterminants de ces choix, on l'a vu, touchent plus souvent à des ressources matérielles ou à des effets de composition sociale ou de positionnement par rapport au secondaire, qu'à des informations relatives au projet éducatif ou pédagogique de l'école. D'autre part, l'univers du choix possible n'est pas égal pour toutes les familles. Les possibilités de mobilité sont différentes suivant les catégories sociales et suivant les contraintes d'espace et de temps. Les parents de classes sociales favorisées possèdent

généralement des moyens de mobilité supérieurs aux autres classes sociales ainsi qu'une lecture de l'offre scolaire plus complète et plus informée que celle des parents issus de milieux plus modestes ou moins scolarisés.

2.3. Les transformations du rapport social école-parents

Le second axe structurant de notre analyse touche aux transformations du rapport social entre les parents et l'école. A cet égard, notre matériau nous amène à formuler une double hypothèse : d'une part, celle d'une « désinstitutionnalisation » de ce rapport social, qui renvoie à la fois aux transformations normatives qui traversent le champ scolaire et à des transformations propres aux acteurs (enseignants et parents) ; d'autre part, l'hypothèse selon laquelle les établissements les moins touchés par la mobilité scolaire – ceux qui parviennent mieux que les autres à stabiliser leur population scolaire – sont probablement ceux qui parviennent à (re)construire un « contrat de coopération éducative » entre les parents et l'équipe éducative.

Une « désinstitutionnalisation » des rapports école-famille ?

On s'accorde à dire qu'aujourd'hui, l'école et les familles interagissent de plus en plus, mais qu'il s'agit moins de la rencontre organisée entre deux institutions aux rôles et finalités claires (Perrenoud et Montandon, 1987) ; on parlera plutôt d'une constellation de relations aléatoires, difficiles et complexes, entre des établissements scolaires placés sur le quasi-marché, et des univers familiaux eux-mêmes en pleine transformation interne (Barrère et Sembel, 1998). Tout se passe comme si le partage clair des rôles qui caractérisait l'ancien « contrat éducatif tacite » entre l'institution scolaire et les familles avait volé en éclat en même temps que le consensus social et pédagogique sur lequel il reposait.

La sociologie de l'éducation récente a en effet mis en évidence un processus de pluralisation interne des finalités ou des logiques qui traversent l'institution scolaire (Dubet et Martucelli, 1996). Les acteurs se retrouvent ainsi face à une pluralité de « cités » ou « modèles de compétences » (i.e. des univers de sens légitimant une philosophie éducative, des pratiques pédagogiques et organisationnelles et une façon de concevoir les rôles et les règles scolaires) (Derouet, 1992). Dans un tel contexte, les rôles et les finalités peuvent difficilement être prédéfinis de façon stable par l'institution (Derouet, 1986 ; Barrère et Sembel, 1998). C'est le concept de « désinstitutionnalisation » qui désigne le mieux ce

phénomène structurel de désajustement entre finalités d'une part, normes et rôles de l'autre (Dubet, 1992).

Cette « désinstitutionnalisation » a été perceptible sur l'ensemble de notre matériau de recherche. Même dans les établissements socialement plus homogènes – à l'exception peut-être d'établissements fonctionnant de façon extrêmement « protectionniste » par rapport à une histoire et à un public socialement trié sur le volet –, il s'agit souvent de composer avec un certain degré de pluralité interne. Dans la plupart des établissements, nos observations font état d'un brouillage des frontières entre parents et école. Le plus souvent, diverses définitions des finalités et des rôles coexistent, ce qui génère régulièrement des tensions au sein du corps enseignant, entre enseignants et parents et même au sein des parents. Bref, le consensus sur les finalités et le partage des rôles n'est plus donné et les établissements sont enjointes de le reconstruire, à leur échelle.

Parents et enseignants au cœur d'une mutation des rôles éducatifs

L'importance de cette (re)construction d'accords entre partenaires de la relation éducative renvoie également à des transformations propres à chacun de ces deux acteurs. En effet, l'ancien « contrat éducatif parents-école », qui reposait sur une séparation nette des tâches éducatives (aux mains de la famille) et pédagogiques (aux mains de l'école), est devenu impraticable.

Les parents : brouillage des rôles et enjeux de l'implication dans la vie scolaire

Du côté des parents, deux modèles d'implication dans la vie des établissements coexistent. D'un côté, un modèle traditionnel, prônant la séparation des espaces et des rôles, continue d'être présent dans les représentations de nombreux parents – en particulier chez les parents issus de milieux sociaux plus populaires ou de familles immigrées. Pour ceux-ci, l'école a des missions spécifiques, de l'ordre de la transmission des savoirs et de l'inculcation de normes traditionnelles permettant l'intégration sociale, missions dans lesquelles les familles n'ont pas à se substituer aux établissements. D'un autre côté, un second modèle acquiert une légitimité croissante, en appelant à une participation plus nette des parents dans la vie scolaire et à une collaboration plus étroite des deux instances dans la définition de buts éducatifs communs et complémentaires.

La situation actuelle s'avère dès lors fort complexe : certains parents veulent s'impliquer, d'autres au contraire préfèrent se cantonner aux modalités de la relation ancienne de séparation claire des rôles. On observe

que les familles aux ressources socioculturelles élevées sont plus aptes et prêtes à s'investir dans un plus grand nombre d'activités scolaires, notamment à la participation aux décisions. En revanche, les familles moins favorisées adoptent plus souvent une position de non-implication. Cette coexistence de deux modèles partiellement contradictoires engendre des tensions entre parents (notamment au niveau de la définition des fonctions des instances de participation et à la place légitime des parents dans ces structures).

Par ailleurs, la mise en place de ce nouveau modèle de participation pose la question cruciale de la traduction de demandes individuelles en un langage recevable par l'institution scolaire. Le défi qui se pose aux parents désireux de s'impliquer est d'opérer le passage – difficile – entre des demandes individuelles qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de l'institution scolaire, notamment liées au vécu ou à la scolarité de leur enfant, et la traduction de ces demandes individuelles en enjeux collectifs recevables par l'institution (Dutercq, 2000). Bon nombre des tensions qui naissent autour des conseils de participation ou des associations de parents semblent relever d'une difficulté des parents à opérer cette conversion, ou au contraire d'une difficulté des acteurs scolaires à faire écho à des demandes qui ne rentrent pas dans leurs catégories.

A cet égard, l'existence de relais efficaces entre partenaires éducatifs semble cruciale. Ainsi, dans certains établissements, un petit noyau de parents actifs³⁰ s'avère capable de traduire efficacement les demandes émanant d'une « majorité silencieuse » moins outillée pour formuler des demandes recevables selon les codes scolaires. Un directeur d'établissement prenant à cœur la communication avec les parents peut également jouer ce rôle de relais ou de traducteur. Il peut alors jouer un rôle moteur dans la reconstruction de relations constructives entre l'école et les parents, en facilitant la mobilisation des acteurs (équipe éducative et parents) autour d'un projet éducatif commun³¹. L'efficacité de tels relais nous a semblé constituer l'une des conditions nécessaires à la création d'un « contrat éducatif » partagé entre les deux pôles, et, partant, à une meilleure stabilisation de la population scolaire.

³⁰ Notons que ce sont souvent des parents issus de milieux socio-culturellement favorisés qui remplissent cette fonction, dans la mesure où leurs capitaux sociaux et culturels leur permettent à la fois de décoder les rouages du monde scolaire mais aussi de traduire efficacement les demandes des parents moins aisés.

³¹ Sur l'importance du directeur dans un établissement scolaire, cf. Ballion, 1993 ; Paty, 1981, Dubet et al., 1999.

Les enseignants

Les enseignants traversent également une période de transformation fondamentale de leur identité professionnelle. Deux phénomènes se conjuguent aujourd'hui : d'une part, un problème de dévalorisation du statut, par rapport auquel nous avons observé certains comportements « défensifs » d'affirmation d'une professionnalité auto-suffisante, conduisant parfois à des blocages dans les relations parents-école ; d'autre part, la transformation du modèle du professionnel de l'enseignement : une nouvelle identité professionnelle émerge, recomposée autour de trois dimensions centrales : la pratique réflexive ; le centrage sur l'apprentissage adapté ; l'engagement dans le collectif et l'interaction avec les collègues (Cattonar, 2001). Si l'on revient à la question des relations avec les parents, le problème qui semble se poser pour bon nombre d'enseignants est à la fois de s'adapter à ces nouvelles exigences normatives quant à leur image professionnelle, tout en gérant des demandes parentales pas toujours compatibles avec ces transformations. De nombreux parents sont en effet porteurs d'attentes plus classiques, centrées sur l'image de l'enseignant « magister ».

Vers une « procéduralisation » des relations parents-école ?

Ces tensions liées à la « désinstitutionnalisation » et au brouillage des rôles et des frontières constituent à notre sens le second pilier de l'analyse de la mobilité scolaire. Certes, dans certains cas – de plus en plus rares –, des conditions particulières (par exemple, une tradition forte et des conditions de « tri social » qui perdurent et garantissent la perpétuation d'un homologie sociale entre équipe éducative et parents) permettent de maintenir un consensus substantiel autour d'une définition commune du bien scolaire. De tels établissements, qualifiés de « familiaux » ou « communautaires », seront d'ailleurs moins concernés par des problèmes de mobilité. Dans la plupart des cas cependant, ces conditions d'homologie et de consensus ne sont plus réunies et les établissements sont mis au défi de répondre à la « désinstitutionnalisation ». Dans ce contexte, notre recherche a montré que les établissements qui paraissent le mieux parvenir à stabiliser leur population scolaire, étaient ceux qui mettaient en place des dispositifs efficaces de communication entre les deux parties, ou encore des modalités négociées de concertation, permettant à la fois l'expression des divergences et l'action coordonnée autour de projets précis. L'« activation » des structures de participation existantes, ou la mise en place de projets ponctuels, sont deux modalités possibles de ce type de dispositifs.

La mise en place de tels dispositifs renvoie à la perspective de ce que nous appelons une « *procéduralisation* » des relations famille-école (De Munck et Verhoeven, 1997 ; Verhoeven, 1999). En effet, dans un monde scolaire pluriel où les accords « substantiels » sur les valeurs ne sont plus donnés, l'enjeu de la mise en place de tels dispositifs est de permettre aux partenaires de la relation éducative de collaborer autour de projets communs, ou du moins de se mettre d'accord *provisoirement* sur des modalités d'action commune, au-delà de leurs éventuelles divergences sur le plan des valeurs.

Notre enquête montre cependant qu'un fonctionnement démocratique optimal de ce type de dispositifs exige de la part des acteurs (parents et équipes éducatives) non seulement un engagement énorme en termes de mobilisation et de temps, mais également la capacité de mettre en œuvre des compétences complexes (capacité de prendre en compte des « registres » divers et d'adopter une attitude réflexive sur son propre point de vue, capacités de négociation, de construction de projets, etc.). En outre, ces compétences sont inégalement distribuées, les acteurs étant inégalement dotés sur le plan socioculturel pour faire face à ces exigences normatives nouvelles. L'idée d'une procéduralisation des rapports école-famille est donc extrêmement coûteuse pour les acteurs, et pose du même coup la question de son équité dans le cadre d'un système éducatif caractérisé par de fortes logiques de ségrégation. Sa mise en place ne va d'ailleurs pas de soi : dans de nombreuses situations, ces dispositifs n'émergent pas ou dysfonctionnent, la pluralité reste éclatement, anomie ou conflit, et aucun accord ne semble parvenir à se stabiliser. Enfin, en termes de pistes d'action, il est clair que la mise en place de tels dispositifs serait vaine, voire dangereuse, si elle n'était pas combinée à des actions politiques plus structurelles sur la régulation de la demande scolaire et du « quasi-marché ».

3. Conclusion

Deux réflexions résumeront notre propos. La première s'articule autour de la régulation par le « quasi-marché », de ses ressorts et de ses effets ; la seconde revient sur les enjeux de la désinstitutionnalisation.

Concernant les liens entre mobilité et quasi-marché tout d'abord, nous pointerons trois remarques. Primo, notre recherche a bien montré que les acteurs éducatifs, acteurs scolaires et parents, contribuent d'une certaine manière à renforcer la dynamique de régulation « quasi-marchande » du système scolaire. Les premiers, à travers l'ensemble des stratégies qu'ils développent pour construire, protéger ou consolider leur position dans le système ; les seconds, par les stratégies qu'ils développent pour garantir à leur enfant, de façon individuelle, une scolarité au plus près de leurs besoins

ou de leurs choix. On voit bien comment les stratégies des uns renforcent ou limitent celles des seconds, et inversement. Secundo : la recherche a mis en évidence une forte inégalité de ces acteurs pour « jouer » ce jeu du quasi-marché. Ainsi, du côté des établissements, nous avons observé une forte dispersion du phénomène de la mobilité entre écoles. Sur un plan plus qualitatif, on observe des marges de manœuvre très différentes, d'un établissement à l'autre, en ce qui concerne la capacité de réguler sa population. Du côté des « usagers », il ressort que les élèves sont inégalement touchés par la mobilité, et notamment que les élèves les plus « mobiles » sont aussi les plus en retard scolairement, les plus « redoubleurs » ; mobilité scolaire rime donc en partie avec fragilisation des parcours. Quant aux parents, ils semblent inégalement outillés, sur le plan des ressources socioculturelles, non seulement pour décoder l'offre scolaire de façon adéquate, mais aussi pour s'engager dans les dispositifs de participation qui leur permettraient de reconstruire un socle commun de travail avec l'institution scolaire. Tertio : la mobilité participe, aux côtés d'autres mécanismes, aux logiques de ségrégation scolaire, et ce pour au moins trois raisons. Tout d'abord, elle touche davantage les élèves déjà en situation scolaire fragilisée, qui se voient ainsi doublement pénalisés. Ensuite, les établissements sont inégalement concernés par ce phénomène, et ceux qui connaissent un « turn over » élevé cumulent souvent un série d'autres difficultés (relationnelles, pédagogiques,...). Enfin, les formes de mobilité qui relèvent de stratégies mises en place par les établissements pour « réguler » leur population scolaire, ne contribuent certainement pas à faire tendre le système vers plus d'équité.

Revenons enfin sur les enjeux que nous avons pointés autour de la « désinstitutionnalisation » scolaire. L'importance analytique de cette dimension renvoie à nos yeux aux limites d'une explication en termes de marché. Pour le dire simplement, le quasi-marché n'explique pas tout – il ne permet pas à lui seul de rendre compte de la mobilité scolaire. La mobilité scolaire et son augmentation tendancielle renvoient aussi à des mutations sociologiques et culturelles profondes, à savoir, d'une part, la pluralisation normative au sein du monde scolaire, et d'autre part, l'éclatement de ce que nous appelons le « contrat éducatif » parents-école, qui, loin d'aller de soi, appelle la mise en place de dispositifs de négociation entre partenaires éducatifs.

Le rôle des conseils de zone dans la régulation des rapports inter-établissements

Bernard Delvaux
Julie Colemans
Silvia Giraldo
Christian Maroy
Audrey Van Ouytsel

Dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, les relations entre établissements étaient jusqu'il y a peu presque exclusivement régies par un double mode de régulation : institutionnel d'une part, puisque les établissements scolaires s'inscrivaient dans des pouvoirs organisateurs et des réseaux structurés ; de marché d'autre part, puisque les établissements étaient en concurrence pour la répartition des élèves entre eux. Or, à partir du début des années nonante, s'ajoutent à ces deux modes de régulation un troisième mode, celui de la concertation entre établissements d'une même zone géographique.

Le texte qui suit tente de comprendre l'apparition de ce troisième mode de régulation, les règles de fonctionnement et la manière dont il s'articule aux deux autres modes de régulation préexistants. L'analyse proposée ici est cependant partielle car elle ne s'intéresse qu'aux conseils de zone. Ceux-ci, créés en 1992, sont des instances de concertation entre pouvoirs organisateurs. Au niveau de l'enseignement secondaire, ils interviennent principalement en matière d'offre d'enseignement puisque tout projet d'ouverture d'une nouvelle option doit transiter par eux. Ils constituent donc un élément important de ce que nous nommons les régulations intermédiaires organisées, c'est-à-dire les dispositifs de coordination et de concertation se situant entre, d'une part, l'établissement scolaire et, d'autre part, le pouvoir politique et l'administration centrale de la Communauté française. Cette régulation intermédiaire organisée a fait l'objet d'une recherche menée en commun par le Cerisis et le Girsef dans le cadre d'un programme européen analysant le changement des modes de régulation et la production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation.

D'emblée, signalons que la monographie qui fait l'objet du présent article ne traite que d'un des vingt conseils de zone existant en Communauté française. Elle porte donc la marque d'une région particulière et de l'enseignement de caractère non confessionnel. Dans le conseil de zone

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien de la Commission européenne, DG Recherche, 5^{ème} programme cadre, contrat n°HPSE-CT2001-00086.

observé siègent les représentants de trois pouvoirs organisateurs : la Communauté française, une Province et une Commune. Ensemble, ces pouvoirs organisateurs gèrent les vingt-deux établissements secondaires de la zone. Cet ancrage particulier nous amène à convier le lecteur à ne pas extrapoler aux autres conseils de zone les observations que nous ferons dans ces pages, même si les réactions de membres d'autres conseils de zone à la présentation de cette analyse laissent supposer que certains traits importants du fonctionnement observé dans cette monographie se retrouvent aussi dans d'autres conseils de zone, y compris confessionnels.

N'ayant pas eu l'autorisation d'observer directement les réunions du conseil de zone, nous faisons reposer notre analyse essentiellement sur de longs entretiens effectués auprès des principaux membres du conseil de zone ainsi que de plusieurs chefs d'établissements qui avaient déposé des demandes de programmation.

Notre texte se structure en quatre parties. La première vise à comprendre les raisons de la création des conseils de zone et de l'élargissement progressif des domaines couverts par ce niveau de régulation. La deuxième partie, essentiellement descriptive, présente le processus officiel mais aussi effectif de régulation de l'offre. Vient ensuite une partie plus conceptuelle où nous tentons de faire apparaître les principes organisateurs des actions de chaque catégorie d'acteurs et de leurs interactions. La quatrième et dernière partie traite de ce que tend à produire le dispositif en matière d'offre et de régulation.

1. Une instance située historiquement et institutionnellement

Les années nonante ont été marquées par une mutation profonde des modes de régulation en vigueur dans le système d'enseignement de la Communauté française. Quatre tendances peuvent être dégagées. La première est l'intervention accrue des instances centrales dans la régulation du travail enseignant. Celle-ci se manifeste notamment par la définition des socles de compétences et des compétences terminales auxquels doivent désormais se référer les programmes et les épreuves certificatives, mais aussi par l'insertion dans la législation de références à des pratiques pédagogiques, références qui autorisent désormais les inspections de la Communauté à empiéter quelque peu sur un domaine jusqu'alors réservé aux pouvoirs organisateurs. La seconde tendance est la réduction du champ d'autonomie des établissements et le rapprochement des conditions d'exercice de cette autonomie dans les différents réseaux. Ainsi, désormais, suite au rapprochement des statuts, la gestion des carrières des personnels se différencie moins nettement. De même, des normes communes règlent

maintenant des matières telles que l'inscription des élèves, le projet d'établissement, le rapport d'activité ou la participation des diverses catégories d'acteurs aux décisions des établissements. Cette participation est précisément l'un des éléments constitutifs du troisième axe d'évolution des modes de régulation. On note à ce niveau un double mouvement de démocratisation et de clientélisation des rapports internes aux établissements : démocratisation souvent plus formelle que réelle, à travers les conseils de participation et les organes de concertation ; clientélisation à travers l'extension et la formalisation des droits individuels des familles ou des jeunes. La quatrième tendance est celle du développement de la concertation entre établissements et entre pouvoirs organisateurs partageant un même territoire. C'est dans cette dernière tendance que s'inscrivent les conseils de zone.

1.1. Les fondements de la création des conseils de zone

La création des conseils de zone en 1992³² découle du croisement de trois logiques : logique d'efficacité en réponse aux contraintes budgétaires, logique de défense de l'enseignement officiel et logique de responsabilisation des acteurs locaux.

La première logique s'inscrit dans le registre économique. La « fédéralisation » des institutions de l'Etat central, qui avait débouché sur la communautarisation de l'enseignement en 1989, avait considérablement restreint les marges financières de la Communauté et conduit celle-ci à diminuer le nombre d'enseignants et à rationaliser l'offre scolaire. Au niveau secondaire, cette rationalisation de l'offre visait en partie à limiter le nombre de petits établissements et à réduire le nombre d'options fréquentées par peu d'élèves. Il importe de noter que cette logique ne visait pas seulement à diminuer le volume global des dépenses mais aussi à utiliser plus efficacement les ressources en évitant leur trop grande dispersion.

La deuxième logique est proche de cette préoccupation d'efficacité mais se focalise sur un seul pan de l'offre d'enseignement. Il s'agissait en effet de défendre l'enseignement officiel en impulsant une coopération entre les pouvoirs organisateurs de ce type d'enseignement afin d'accroître leur efficacité collective vis-à-vis de l'enseignement libre. Cette préoccupation s'était d'abord concrétisée par un projet de création d'un seul réseau

³² Décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice et arrêté de l'Exécutif du 15 mars 1993 fixant les obligations de concertation entre établissements de même caractère dans l'enseignement secondaire de plein exercice.

officiel³³ par fusion des enseignements communaux, provinciaux et communautaires. La création des conseils de zone peut être analysée comme une concrétisation partielle de ce projet qui s'était heurté à de fortes oppositions.

La troisième logique est celle de la responsabilisation des acteurs locaux. La délégation des décisions à des instances de concertation infra-communautaires est, pour les décideurs, une manière de faire reposer sur d'autres la responsabilité de traduire concrètement les économies budgétaires rendues indispensables. Plus positivement, cette délégation peut être lue comme un souci de tenir compte des contraintes et ressources de chaque territoire, mieux connues des acteurs locaux. Enfin, cette responsabilisation des acteurs locaux est une manière de respecter l'autonomie légalement garantie aux pouvoirs organisateurs.

1.2. L'hybridation du dispositif de régulation de l'offre

La combinaison de ces trois logiques explique le caractère hybride du dispositif de régulation de l'offre d'enseignement. Hybride, le dispositif l'est à un double niveau : d'une part parce qu'il combine une dimension territoriale et une dimension institutionnelle ; d'autre part parce qu'il articule les niveaux méso et macro.

En premier lieu, les instances intermédiaires créées ne sont pas purement « territoriales ». A cette dimension s'ajoute une autre renvoyant aux régulations intermédiaires « traditionnelles », à savoir les pouvoirs organisateurs et les réseaux. En effet, dans chacune des dix zones, deux conseils ont été créés, chacun compétent dans un caractère d'enseignement, soit d'une part dans l'enseignement confessionnel et d'autre part dans l'enseignement non confessionnel. Dans le premier cas, le conseil de zone correspond à un seul réseau, celui de l'enseignement libre catholique. Le second conseil réunit quant à lui trois réseaux : l'enseignement organisé par la Communauté, le réseau officiel subventionné et le réseau libre non confessionnel.

Par ailleurs, les conseils de zone, situés au niveau méso, sont articulés à des instances centrales de concertation, situées au niveau macro. Deux comités de concertation (un par caractère) et un conseil général (inter-caractères) ont en effet été créés au même moment que les conseils de zone. Ils ont entre autres missions d'intervenir en matière de programmation pour trancher les désaccords locaux en tant que chambre de recours ou pour

³³ Porté par le président du PS et le Ministre de l'enseignement, qui étaient à cette époque Philippe Busquin et Elio Di Rupo.

statuer directement sur la programmation d'options rares pour lesquelles le législateur veut éviter la surenchère inter-caractères.

1.3. La structuration progressive d'un niveau de régulation zonal

La régulation de l'offre d'enseignement a été la première mission confiée à des dispositifs de concertation intermédiaire. Par la suite, se sont constitués au niveau intermédiaire d'autres dispositifs de concertation qui, désormais, forment un ensemble complexe composé de nombreuses instances distinctes (puisque la concertation à ce niveau intermédiaire s'est structurée le plus souvent par réseau et par matière) et combinant divers niveaux territoriaux (puisque, pour certaines matières, des réseaux ont préféré établir leurs instances à d'autres échelles territoriales que la zone).

Certaines matières sont gérées à l'échelle zonale par certains réseaux. Il en est ainsi pour la gestion collective d'une part des dotations en personnel. Un décret autorise en effet le prélèvement, par un pouvoir organisateur ou un groupement de pouvoirs organisateurs, d'un maximum de 1% de la dotation de chaque établissement en faisant partie. La constitution et l'utilisation de ce « pot de solidarité » sont de la responsabilité des conseils de zone dans le seul enseignement catholique. Dans les autres réseaux, cette responsabilité est du ressort des pouvoirs organisateurs. L'enseignement libre est également le seul réseau mobilisant le niveau zonal pour les espaces de concertation supra-établissements de plus petite taille que la zone (entités au niveau fondamental et centres d'enseignement secondaire au niveau secondaire). Par contre, pour la gestion des dossiers de refus d'inscription ou de réinscription d'élèves après procédure de renvoi, seule la Communauté a décidé d'organiser l'instance de régulation au niveau zonal, l'enseignement catholique le faisant au niveau diocésain et le réseau officiel subventionné au niveau communautaire.

Il est d'autres matières où la zone est le niveau territorial utilisé par chacun des réseaux, mais de manière séparée. C'est le cas en matière d'affectation du personnel aux écoles. Y sont traités les dossiers qui n'ont pu être résolus au niveau inférieur (pouvoir organisateur, centre d'enseignement secondaire). La zone sera aussi dans l'avenir probablement mobilisée pour la gestion des mesures de différenciation positive : lors de l'accord politique de la Saint-Boniface³⁴ les partis politiques ont en effet décidé qu'une partie des subventions de fonctionnement variera en fonction des caractéristiques

³⁴ Le 5 juin 2001, les quatre partis francophones signaient les accords de la Saint-Boniface, qui programment un réinvestissement financier progressif dans l'enseignement. Le 12 juillet 2001, le décret visant à améliorer les conditions matérielles de l'enseignement fondamental et secondaire était voté au Parlement de la Communauté française

socio-économiques du public accueilli et que cette répartition sera partiellement gérée au niveau zonal.

Seules deux matières donnent lieu à des instances zonales inter-réseaux : d'une part, la programmation et l'harmonisation de l'offre, objet de notre étude, mais à propos desquelles subsiste une frontière entre écoles confessionnelles et non confessionnelles ; d'autre part, la répartition d'une portion marginale des discriminations positives, qui, dans l'enseignement fondamental, est gérée par une commission regroupant l'ensemble des réseaux (Chasse & Delvaux, 2003).

La zone, créée pour gérer l'offre, est donc devenue un territoire intermédiaire de référence investi par le législateur ou les réseaux pour structurer la concertation entre pouvoirs organisateurs ou entre établissements. Il faut noter cependant que les compétences zonales demeurent limitées. Elles portent en effet toujours sur la gestion d'une part marginale des ressources. Par ailleurs, il arrive souvent que les décisions les plus significatives se prennent à un niveau inférieur ou supérieur, comme dans le cas des affectations de personnel. Au niveau secondaire, la compétence de programmation et d'harmonisation de l'offre est assurément la compétence principale du niveau zonal, et c'est à cette compétence que nous allons maintenant nous intéresser, pour en décrire à la fois les processus officiels et effectifs, dans la zone observée.

2. La programmation : un processus en trois temps à trois niveaux

Programmation et harmonisation constituent les deux compétences du conseil de zone. Programmer consiste à accorder à un pouvoir organisateur le droit d'annoncer l'ouverture d'une nouvelle option. Annoncer et non organiser car l'ouverture effective d'une nouvelle option nécessite que soit remplie une seconde condition, à savoir que le nombre d'inscriptions soit au moins égal à la norme de création. L'harmonisation, quant à elle, consiste à envisager certaines restructurations de l'offre existante.

2.1. Harmonisation et programmation : deux compétences distinctes

Les deux compétences de programmation et d'harmonisation sont complémentaires mais clairement distinctes. La première doit être obligatoirement assumée par le conseil de zone, puisque toute demande de programmation exige la remise d'un avis, tandis que la seconde est facultative, aucun conseil de zone n'étant tenu de proposer une restructuration de l'offre. Autre différence : la première compétence se

présente comme une réponse à une initiative d'un pouvoir organisateur ou d'un établissement, tandis que la seconde implique une initiative du conseil. La troisième différence est relative au pouvoir du conseil : l'avis de celui-ci s'impose de manière contraignante au pouvoir organisateur dans le cas d'une programmation³⁵ alors que l'avis en matière d'harmonisation n'est nullement contraignant. Les destinataires des avis constituent la quatrième différence : les avis de programmation sont adressés aux instances de concertation supérieures qui statuent en dernier ressort lorsqu'il y a recours ou qu'il s'agit d'une option réservée ; ceux en matière d'harmonisation de l'offre sont adressés aux pouvoirs organisateurs, qui gardent en la matière leur pleine autonomie de décision.

Le terme de programmation, utilisé pour désigner la première compétence, recouvre en fait trois cas de figures : la programmation d'une nouvelle option n'existant pas dans l'établissement ou ayant été jadis fermée ; le sauvetage d'une option en péril parce que l'option compte un nombre d'élèves inférieur à la norme de maintien ; ou la transformation d'une option existante parce que l'autorité centrale a décidé de modifier la liste des options pouvant être organisées.

La programmation à titre conservatoire – deuxième cas de figure – est l'une des stratégies utilisées par les pouvoirs organisateurs qui souhaitent maintenir une option risquant de tomber sous les normes de maintien. Cette stratégie implique cependant que l'école atteigne au 1^{er} octobre les normes de création, plus exigeantes que les normes de maintien. La programmation à titre conservatoire est donc une stratégie développée préventivement au cas où n'aboutit pas la demande de dérogation aux normes de maintien, permettant de continuer à organiser une option qui compte moins d'élèves qu'exigé³⁶.

La transformation d'une option existante est le troisième type de programmation. Cette forme de programmation résulte des décisions prises par le pouvoir central. Deux grandes opérations de redéfinition des listes d'option ont été effectuées au cours des douze dernières années. La première, contemporaine de la mise en place des conseils de zone, visait essentiellement à remettre de l'ordre et à limiter une liste enrichie de manière anarchique par les établissements qui, pour se distinguer parfois artificiellement, avaient inventé de nouveaux intitulés pour des programmes d'études peu différenciés. La seconde opération, plus récente, a découlé du travail de définition des profils de qualification. Elle a abouti à un nouveau resserrement de la liste et surtout à une redéfinition des intitulés.

³⁵ Sauf en cas de recours ou pour les options réservées.

³⁶ Ces demandes de dérogation ne sont pas traitées par le conseil de zone mais directement par le comité de concertation.

Ces trois types de programmation correspondent à trois positionnements différents des établissements. Dans le cas de la programmation d'une nouvelle option, l'établissement est clairement pro-actif, même s'il propose cette nouvelle option parce qu'une autre périclité ou a dû fermer ses portes. Dans le cas de la programmation à titre conservatoire, l'établissement adopte une attitude réactive, du fait qu'il risque de ne plus être en mesure de respecter les normes de population définies par le pouvoir central. Dans le dernier cas de figure, celui de la transformation d'option, l'initiative vient clairement du pouvoir central.

La programmation de l'offre se déroule en trois étapes. Chacune correspond à un niveau organisationnel spécifique. La première est celle de la préparation des demandes d'ouverture d'option ; elle se déroule toujours au sein d'un pouvoir organisateur. La deuxième est celle de la confrontation entre pouvoirs organisateurs ; elle se déroule au niveau zonal. Vient ensuite la troisième étape, celle de l'examen des recours ou des demandes portant sur des options « réservées » ; cette étape se déroule au niveau territorial supérieur, celui de la Communauté, au sein des conseils de concertation ou du conseil général.

2.2. Première étape de la programmation : au sein du pouvoir organisateur

Le processus de programmation commence donc au sein de chaque pouvoir organisateur, selon des modalités qui sont nettement différentes dans chaque pouvoir organisateur. Ces différences tiennent pour l'essentiel à la nature des acteurs intervenant aux principaux moments de cette première étape de la procédure. Trois grandes catégories d'acteurs peuvent être distinguées : les enseignants, les chefs d'établissements et les coordinateurs. Cette dernière catégorie est hétérogène. Elle regroupe tous les acteurs qui ne sont pas attachés à un établissement et interviennent dans la répartition des ressources et des élèves entre établissements.

Dans le réseau officiel subventionné, les coordinateurs disposent toujours d'un pouvoir hiérarchique. En haut de la hiérarchie se situent les responsables politiques qui agissent en tant que pouvoir organisateur : députation permanente au niveau provincial et collège des bourgmestres et échevins au niveau communal. Dans chacune de ces instances, qui doivent in fine en référer aux conseils élus (conseil provincial dans le premier cas et conseil communal dans l'autre), un acteur politique est particulièrement chargé de la gestion de l'enseignement : l'un des députés permanents à la Province et l'échevin de l'enseignement à la Commune. Puisqu'il s'agit de responsables politiques élus démocratiquement, ils disposent d'un pouvoir

décisionnel non négligeable, quoique soumis à la règle de la collégialité, contrôlé par des conseils élus et dépendant des compétences techniques des responsables administratifs qu'ils ont désignés pour prendre en main la gestion de leur enseignement. Ces cadres administratifs³⁷ constituent la seconde catégorie de coordinateurs. Désignés par le politique, ils travaillent sous statut de fonctionnaire et se chargent de la supervision hiérarchique des établissements de leur pouvoir organisateur et de la représentation de ceux-ci dans les instances de concertation.

Dans l'enseignement organisé par la Communauté française, les responsables politiques ne font pas partie des instances intermédiaires : le responsable est en effet directement le Ministre, impliqué collégalement dans le conseil des Ministres et contrôlé par le Parlement de la Communauté Française. Il est épaulé par l'un des services généraux de l'administration spécifiquement en charge de la gestion du « réseau » de la Communauté. Mais ces acteurs interviennent peu en matière de programmation. Dès lors, dans cette matière du moins, les seuls acteurs coordinateurs sont de type administratif et sont dépourvus d'un pouvoir hiérarchique. Il s'agit de super-préfets qui travaillent sous le statut de détachés de leur mandat de chefs d'établissement. Initialement désignés par le pouvoir politique pour se charger de la rationalisation de l'offre scolaire, ils ont, au fil du temps, pris en charge d'autres tâches de coordination.

Ces diverses catégories d'acteurs n'ont pas les mêmes prérogatives dans les trois pouvoirs organisateurs de la zone étudiée. Les différences peuvent se marquer au niveau des enseignants, ceux-ci pouvant être ou non associés au moment de la gestation du projet. Mais l'association de cet acteur à cette étape du processus dépend moins du pouvoir organisateur que du mode de direction plus ou moins participatif du chef d'établissement. Les variations dépendent davantage du réseau pour ce qui est de la concertation officielle entre pouvoir organisateur et délégation syndicale. Alors que les comités de concertation de base (CoCoBa), propres à l'enseignement organisé par la Communauté, se tiennent au niveau de l'établissement, les comités paritaires locaux (CoPaLoc), spécifiques au réseau officiel subventionné, s'organisent au niveau des pouvoirs organisateurs qui, dans le cas de la Ville et plus encore de la Province, regroupent un grand nombre d'établissements.

³⁷ Dans la Commune observée, il s'agit du directeur de l'administration de l'enseignement et de l'action sociale et, placé sous sa responsabilité, du chef du service juridico-administratif. Dans l'enseignement provincial, il s'agit du directeur général des enseignements et, travaillant sous sa responsabilité hiérarchique, des directeurs généraux régionaux. Ces derniers, soutenus par un staff administratif conséquent, sont responsables de la gestion administrative ainsi que de la gestion des ressources matérielles, budgétaires et de personnel des établissements.

TABLEAU 1 : INTERVENTIONS RESPECTIVES DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS, DES COORDINATEURS ET DES POUVOIRS ORGANISATEURS SUR DIVERS ELEMENTS DU PROCESSUS DE PROGRAMMATION

	Communauté	Province	Commune
Qui élabore les projets de programmation?	Chef d'établissement (*)	Directeur régional et chef d'établissement (**)	Directeur administratif, conseiller pédagogique et chef d'établissement (**)
Qui décide quelle demandes seront présentées ?	Chef d'établissement (**) (après consultation coordinateur et district)	PO	PO
Qui nomme les représentants du PO au conseil de zone ?	Assemblées des chefs d'établissement (**)	PO	PO
A quel niveau se situe la concertation avec les syndicats ?	Etablissement (*)	PO	PO

Légende : le symbole (*) indique les domaines où interviennent les chefs d'établissements en association avec les coordinateurs ; alors que l'indication (**) spécifie les domaines où interviennent exclusivement les chefs d'établissement.

La répartition des pouvoirs entre chefs d'établissement et coordinateurs constitue la différence principale du processus de programmation des différents pouvoirs organisateurs. A la Communauté, les chefs d'établissements jouent un rôle significatif : ce sont eux qui élaborent les projets, eux qui, en dernier ressort, après consultation du coordinateur et du district, décident ou non de présenter le projet au conseil de zone, eux enfin qui, collégalement, nomment les représentants de la Communauté au

conseil de zone. A la Commune et à la Province, les chefs d'établissement voient leur rôle limité à la maturation des projets, auxquels sont très vite associés les coordinateurs administratifs. Après, c'est le pouvoir organisateur qui détient la haute main sur le processus, les coordinateurs politiques et administratifs maîtrisant toutes les étapes selon des procédures légèrement différentes à la Commune et à la Province.

2.3. Deuxième étape : au niveau du conseil de zone

La première étape permet déjà une décantation et un tri des propositions. Si bien qu'au conseil de zone, deuxième étape du processus de programmation, « on a rarement eu des choses farfelues... Elles ne passent – j'ai envie de dire – pas les filtres préalables. Un préfet qui voudrait programmer quelque chose... on lui dira "ça ne va pas", ou... à la province, il y a la direction générale qui va dire "je ne suis pas d'accord"... » (permanent syndical). Cependant, tous les projets déposés ne reçoivent pas un avis positif. Le conseil de zone n'est donc pas pure formalité.

Les conseils de zones sont composés d'au moins un représentant par pouvoir organisateur. Ceux-ci peuvent cependant disposer d'un représentant supplémentaire par tranche de 2.000 élèves. Dans le conseil de zone étudié, on ne compte que trois pouvoirs organisateurs : la Communauté, la Province et une Commune. Seuls les deux premiers comptent plus de 2.000 élèves et ont donc droit à des représentants supplémentaires. La Province dispose ainsi au total de deux représentants et la Communauté de six. Province et Commune sont représentées par un cadre administratif, accompagné, dans le cas de la Province, par un chef d'établissement. Pour la Communauté, les membres du conseil de zone sont tous des préfets, mais le représentant du pouvoir organisateur (le super-préfet) siège en tant que représentant du Comité de Concertation, c'est-à-dire sans voix délibérative (mais avec un pouvoir d'influence indéniable).

Le nombre de représentants syndicaux siégeant au comité de concertation est identique à celui des représentants des pouvoirs organisateurs, mais cette fois, la répartition ne s'opère plus en fonction des réseaux mais du poids respectif (en termes d'adhérents) des différents syndicats au sein de l'enseignement non confessionnel. Dans le conseil de zone étudié, on compte donc cinq délégués du syndicat socialiste, deux du syndicat libéral et deux du syndicat chrétien. Le syndicat socialiste est par ailleurs attentif à se faire représenter par des délégués ou permanents issus des différents réseaux.

Formellement, le conseil de zone et le comité de concertation coexistent de manière largement autonome, le premier réunissant exclusivement les représentants des pouvoirs organisateurs et des établissements, le second

étant composé seulement des représentants syndicaux. Dès lors, formellement, un premier temps de réunion commun aux deux groupes est consacré à la présentation des différentes demandes de programmation. Ensuite, les deux parties se séparent pour élaborer leur avis. Dans un troisième temps, chaque partie communique à l'autre ses avis, sans que doive être recherché un consensus. L'avis du conseil de zone est déterminant, les syndicats ne pouvant le contrer que s'ils déposent un recours. Au sein du conseil de zone, les décisions sont soumises à la règle de la double majorité : 2/3 des voix de l'ensemble du conseil et majorité simple dans chaque réseau, ce qui donne de facto un pouvoir de veto au réseau de la Communauté et, au sein du réseau officiel subventionné, à la Province.

Le processus effectif diffère quelque peu de ce schéma formel. La première et plus importante différence tient à l'existence d'une réunion informelle des coordinateurs administratifs de la zone. Avant le conseil officiel, les trois pouvoirs organisateurs se concertent par l'intermédiaire de leur coordinateur administratif. L'objectif est double : pouvoir anticiper les réactions des autres parties et, sur cette base, revoir éventuellement la liste des demandes qui seront officiellement déposées ; éviter tant que faire se peut l'expression des éventuelles dissensions devant les syndicats.

« Ce n'est pas une véritable négociation. C'est plutôt une analyse des situations, en disant "est-ce que c'est plausible d'aller jusqu'au bout ? est-ce qu'on peut décemment soutenir cela ?". Mais on ne prend pas de décision avant. On dégrossit la situation... » (coordinateur provincial).

« La question étant surtout de ne pas se chamailler devant les syndicats. Qui viennent mettre leur grain de sable.[...] Ici, on a toujours dit que plutôt que de se chamailler en réunion, on conseillait de dégager les grandes lignes avant » (coordinateur de la Communauté).

La seconde différence entre la procédure formelle et la procédure effective concerne la nature des interactions entre pouvoirs organisateurs et syndicats. On observe que les syndicats ne délibèrent pas « à l'aveugle », mais qu'il leur est souvent possible d'obtenir des informations concernant les éventuelles divergences de vue entre pouvoirs organisateurs, et de faire apparaître les conflits entre pouvoirs organisateurs dès le premier temps de la concertation. De plus, il n'est pas impossible que les pouvoirs organisateurs ou la délégation syndicale change d'avis suite à la confrontation des points de vue.

2.4. Troisième étape : au niveau central

Les avis du conseil de zone sont ensuite transmis au comité de concertation de l'enseignement non confessionnel. Celui-ci est composé de

six représentants de l'enseignement officiel subventionné et de six représentants de la Communauté. Le conseil général, quant à lui, est commun à tous les réseaux d'enseignement, et est composé paritairement des représentants de chaque caractère (sept chacun), de trois représentants de l'autorité centrale (le directeur général de l'enseignement secondaire et les deux inspecteurs généraux) et de trois représentants par organisation syndicale.

En matière de programmation, les compétences de ces instances de concertation centrales sont de trois types. D'une part, elles prennent les décisions concernant les options réservées pour lesquelles le conseil de zone n'a pas de pouvoir de décision : certaines de ces options doivent avoir l'aval du comité de concertation tandis que d'autres, plus rares, sont traitées par le conseil général. D'autre part, elles statuent sur les demandes de dérogations que les établissements introduisent souvent complémentaires aux demandes de programmation à titre conservatoire. Enfin, elles tranchent les recours introduits à propos des avis des conseils de zone.

Ces recours peuvent provenir de quatre sources. Les recours les plus fréquents trouvent leur origine dans les conseils de zone contigus et sont justifiés par le fait qu'une option programmée dans telle zone risque de porter ombrage à la même option déjà existante dans la zone contiguë. Généralement, ces recours sont déposés avec l'accord de tous les membres du conseil de zone, solidaires de la démarche. Sans doute un tel consensus est-il facilité par le fait que les pouvoirs organisateurs couvrant plusieurs zones (comme la Province ou la Communauté) ne déposent guère des demandes de programmation qui risquent d'être perçues comme concurrentielles par un des établissements du même pouvoir organisateur implantés dans une zone voisine. Un recours peut être aussi déposé par un des pouvoirs organisateurs de la zone ou, dans le cas de la Communauté, par l'un des préfets puisque le ministre, du fait de sa double casquette, ne peut pas « se mouiller ». Troisième source potentielle de recours : le représentant du comité de concertation au sein du conseil de zone. Ce pouvoir qui est octroyé à ce membre sans voix délibérative confère à celui-ci un poids indéniable lors de la délibération. Les syndicats sont la quatrième source de recours. Ils peuvent introduire ceux-ci collectivement ou séparément, mais ils utilisent rarement ce droit même lorsqu'ils ont remis un avis contraire à celui des pouvoirs organisateurs.

« Quant à aller déposer un recours, il y a peut être bien au niveau des délégations syndicales une personne, deux personnes, trois personnes qui sont d'accord avec le PO mais qui vont respecter le consensus. Pour déposer un recours, là, il faut se découvrir... » (permanent syndical).

3. Modes de régulation et logiques d'acteurs

Cette analyse descriptive des processus de décision nous amène à mobiliser les outils de l'analyse sociologique pour tenter de faire plus clairement apparaître les principes directeurs des actions et interactions observées. Nous étudierons ainsi successivement les modes de régulation en vigueur, puis les logiques d'action des différentes catégories d'acteurs, et enfin les processus de décision.

3.1. Des modes de régulation spécifiques

L'analyse de la régulation en action conduit à deux conclusions importantes. D'une part, ainsi que nous l'avons déjà souligné, les modes de régulation sont spécifiques selon les pouvoirs organisateurs. D'autre part, les étapes lors desquelles sont confrontées et analysées les demandes de chaque établissement se présentent comme une négociation entre pouvoirs organisateurs plutôt que comme une coordination de ces pouvoirs organisateurs.

Les régulations, qu'elles soient propres à chaque pouvoir organisateur ou observées au moment où ces différents pouvoirs organisateurs interagissent, peuvent être situées sur un continuum entre deux modes de régulation type. Le premier peut être qualifié de hiérarchique et pyramidal. Il se caractérise par la concentration des sources de l'initiative, les liens latéraux relativement peu fréquents, la présence de nœuds stratégiques et de points de passage obligés dans les démarches de décision, l'arbitrage décisif et le poids (formel ou informel) de certains acteurs-clés, la séquence linéaire du processus de négociation et décision. Le second mode de régulation type fonctionne selon une logique de « réseau » au sens sociologique du terme : multiplicité des acteurs et des sources de l'initiative, absence de point de passage obligé unique, fréquence des liens latéraux, distribution dispersée des acteurs-clés, pluralité des séquences temporelles de décision sont quelques-uns des traits-clés de ce mode de régulation en réseau.

TABLEAU 2 : DEUX MODES DE REGULATION TYPE

	Hierarchique	En réseau
Initiative	2 ou 3 acteurs	multiple
Passage obligé	Hierarchie	aucun
Pouvoir	Unipolaire	multipolaire
Processus	Formalisées	peu formalisées
Séquences	Linéaires	itératives
Relations latérales	peu fréquentes	fréquentes

Ces deux cas types ne s'appliquent pas tels quels aux fonctionnements observés. Il est cependant possible de situer ceux-ci sur le continuum entre les deux pôles. La Province et la Commune observées se caractérisent, dans leur fonctionnement interne, par un mode de régulation fort proche du modèle hiérarchique. L'enseignement organisé par la Communauté se situe quant à lui dans une position intermédiaire, mais cependant plus proche du pôle hiérarchie que du pôle réseau. De fait, les préfets disposent d'un réel pouvoir d'initiative et d'un certain contrôle sur le devenir de leurs dossiers. Mais il n'en reste pas moins que le super-préfet, bien que dépourvu d'une autorité hiérarchique sur les établissements, jouit d'un pouvoir effectif indéniable et est un point de passage obligé. L'existence et la limite de son pouvoir, de même que les différences existant entre le mode de régulation propre à la Communauté et celui en vigueur dans les autres pouvoirs organisateurs, apparaissent particulièrement bien dans l'extrait suivant.

« Au niveau de la Province, il y a un directeur général qui a autorité sur ses chefs d'établissement. La Ville, c'est l'échevin, le chef administratif qui dit niet. En Communauté française, on est beaucoup plus indépendant. Le PO est très loin et le cabinet du ministre ne s'immisce pas dans nos affaires. [...] Il peut toujours y avoir un franc-tireur (parmi les préfets). Il y a des petits nouveaux qui apparaissent dans le conseil de zone qu'on n'a pas le temps de driller avant. De dire attention, vous avez toujours travaillé dans le réseau de la Communauté française. Ici, vous avez des homologues tout à fait respectables qui défendent des intérêts aussi. Ne venez pas jouer non plus au petit coq de combat » (coordinateur de la Communauté).

Lorsqu'on passe au niveau des relations entre pouvoirs organisateurs, les modes de régulation diffèrent de ceux propres à chaque pouvoir organisateur. Le conseil de zone étant une instance de négociation et non de coordination, le modèle hiérarchique n'est bien sûr plus de mise. Dans le réseau libre catholique, non étudié ici mais à propos duquel nous avons collecté d'autres informations (Colemans, Delvaux, Giraldo, Maroy & Van Ouytsel, 2003), on observe une très grande proximité avec le modèle de régulation en réseau. Dans le conseil de zone non confessionnel, le mode de régulation présente certains traits du modèle en réseau. Ainsi, par exemple, les séquences peuvent être parfois itératives (puisque la pré-concertation entre coordinateurs administratifs peut amener certains pouvoirs organisateurs à revoir la liste des demandes de programmation) et une part du processus n'est pas formalisée. Mais certains traits du mode hiérarchique subsistent : par exemple, les coordinateurs administratifs responsables de chaque pouvoir organisateur jouent un rôle central, sont des points de passage obligés, et insufflent une certaine « discipline » qui amène les représentants d'un pouvoir organisateur à voter toujours d'une même voix. Sur le continuum décrit ci-dessus, il convient donc de situer le conseil de zone non loin du centre de l'axe.

3.2. Logiques d'actions

C'est dans le cadre de ces modes de régulation que les acteurs développent leurs propres logiques d'action. Par logique d'action, nous entendons l'orientation dominante des actions d'un individu, d'un acteur collectif ou d'une organisation, telle que la reconstitue le chercheur sur base du discours des acteurs, lestés au mieux par la collecte d'informations à propos des pratiques effectives. Ces logiques d'action en matière d'offre sont présentées en fonction des catégories d'acteurs car elles varient davantage sur base de la fonction des acteurs que de leur réseau d'appartenance.

Les chefs d'établissement sont avant tout préoccupés de préserver et de moderniser leur offre existante. L'extension de cette offre est l'apanage de certains d'entre eux, mais le plus souvent un tel projet n'a pas un caractère innovateur prononcé et s'inscrit davantage dans la ligne de l'offre existante. Ces projets de préservation, de modernisation ou d'extension sont développés en tenant compte des contraintes importantes que sont d'une part les budgets de fonctionnement et d'investissement, les dotations en personnel et les compétences du corps enseignant, et d'autre part l'offre existant dans les autres établissements de la zone.

Les coordinateurs de pouvoir organisateur, quant à eux, sont principalement préoccupés de la préservation des parts de marché de leur

ensemble d'établissements. A l'interne, ils veillent dès lors à arbitrer les éventuelles concurrences entre les écoles de leur pouvoir organisateur et à intégrer au mieux les éléments de contexte dans le processus de prise de décision. A l'externe, ils veillent à présenter un pouvoir organisateur uni et à tenir compte des inévitables interdépendances entre pouvoirs organisateurs.

A propos de cet enjeu mineur qu'est pour eux l'offre, les représentants syndicaux veillent aux répercussions que peuvent avoir les programmations sur l'emploi et les conditions de travail, du fait des contraintes de dotation en personnel et des carrières cloisonnées des enseignants.

Souvent, cependant, les logiques d'action ne sont pas aussi univoques. La plupart des acteurs doivent en effet se situer par rapport à des identités multiples puisqu'ils appartiennent à des ensembles gigognes. Nombre d'acteurs peuvent en effet se sentir membres à la fois d'un établissement, d'un pouvoir organisateur, d'un réseau ou d'un caractère. Ils sont ainsi amenés à devoir faire des arbitrages entre ces différentes affiliations. Les arbitrages peuvent aussi découler d'une appartenance à une entité scolaire précise et à un groupe professionnel défendant les intérêts de personnes inscrites dans des entités diverses. C'est ainsi que le délégué syndical peut être pris entre la fidélité à son établissement, son pouvoir organisateur ou son réseau et la défense des intérêts parfois opposés d'enseignants d'autres réseaux.

« Ceux qui sont délégués directement d'un réseau de l'officiel ont tendance, et c'est logique, à dire " oui, mais moi, bon, c'est mon réseau ". Et s'ils ont été contactés directement par leur PO, c'est ça hein..., on arrive à ... Non, c'est vrai, le clivage est plutôt – si clivage il y a ! – c'est plutôt par réseau mais pas par organisation syndicale... C'est clair ! » (permanent syndical).

De plus, il arrive qu'un même acteur cumule plusieurs rôles, par exemple celui de délégué syndical et de chef d'établissement, comme cela se rencontre parfois dans le réseau de la Communauté, ou celui de coordinateur et de membre des instances centrales : deux des coordinateurs de pouvoir organisateur participant au conseil de zone étudié sont aussi membres du conseil de concertation de l'enseignement non confessionnel ; un troisième membre de ce conseil de concertation est impliqué dans le processus de régulation zonal car, bien que ne siégeant pas au conseil de zone, il occupe au sein de son pouvoir organisateur une position de pouvoir dans la procédure de maturation des demandes de programmation. De tels multipositionnements sont sources de pouvoir. Mais les appartenances multiples peuvent aussi nourrir des stratégies d'alliance.

« C'est pas rare [...], en tout cas à la Communauté, que les chefs d'établissement demandent le soutien de l'organisation syndicale pour

faire passer leur demande . [...] Si, à une réunion préparatoire, il y a (un chef d'établissement) qui avait une proposition à laquelle il tenait et qui n'a pas été retenue, il va peut être avoir tendance à nous donner un coup de fil pour qu'on réadapte [...] en nous demandant "tu ne peux pas pousser quand même ?". Et ça oblige alors le PO à se découvrir beaucoup plus tôt. C'est de bonne guerre, finalement... » (permanent syndical).

3.3. Le processus de prise de décision

Les logiques d'acteurs et les modes de régulation conduisent à des processus de prise de décision dont nous allons analyser successivement les modalités et les principes directeurs.

Notons d'abord que la prise de décision s'appuie sur les connaissances de terrain bien plus que sur des données objectives. Le conseil de zone ne s'inscrit nullement dans une approche technocratique. On n'observe pas d'utilisation systématique de données statistiques à propos par exemple des tendances démographiques, des évolutions de nombre d'élèves par option ou des aires de recrutement. Beaucoup d'acteurs ne sont même pas en possession d'une liste actualisée des options organisées dans la région. Le recours aux données statistiques est seulement ponctuel, par exemple lorsqu'un acteur, pour appuyer son argumentation, fait état de données sur l'aire de recrutement de son option. Mais les autres acteurs ne sont bien souvent pas en mesure de resituer ces informations ponctuelles dans un ensemble plus vaste d'informations systématisées. Ce recours faible aux données statistiques va de pair avec le recours fréquent à des notions peu définies, fondées sur l'observation, peut-être vraies mais en tout cas non vérifiées. C'est ainsi par exemple que des décisions sont prises sur base de l'affirmation que telle option, de type occupationnel, ne donne lieu qu'à un recrutement local.

L'évitement des crispations et des dramatisations est un autre trait marquant des modalités de prises de décision. Chaque acteur veille à éviter l'expression trop franche des oppositions, à limiter les recours et les blocages explicites, à laisser à des acteurs externes ou au « marché » le soin de contrer les initiatives non désirables. Cette prudence, qui caractérise aussi bien chaque acteur que chaque groupe d'acteur, voire l'ensemble du conseil de zone ou du comité de concertation, s'explique essentiellement pour des raisons stratégiques : il importe de ne pas « brûler ses cartouches », de ne pas s'attirer des représailles.

La prise de décision respecte aussi le souci des acteurs de se présenter unis à l'externe. Cet « externe » est de dimension variable : au sein du conseil de zone, ce peut être le pouvoir organisateur, le réseau, l'ensemble des pouvoirs organisateurs, l'organisation syndicale ou l'ensemble de la représentation

syndicale ; à d'autres niveaux, cela peut être la zone ou le caractère. Tous les acteurs semblent partager cette préoccupation de se présenter unis face à l'adversaire potentiel, et donc de dégager des accords internes préalables ou, mieux, des consensus³⁸. C'est par exemple le cas au sein de la délégation syndicale dont les membres, chaque fois attachés à un réseau particulier, sont prêts à placer cette identité particulière sous l'éteignoir pour dégager une position commune.

« Si (une demande de programmation) fait mal à la Province, je me ferai violence et je dirai " la proposition de la Communauté française est rejetée. On est tous d'accord ? Bon, on est tous d'accord, OK, ça va ", et en front nous montrerons notre désaccord globalement ! [...] On en revient toujours à l'idée du consensus. Et je crois que de l'autre côté, du côté du PO, ça doit être à peu près la même chose ! Jusqu'à présent... » (permanent syndical).

Quant aux contenus des décisions, ils sont inspirés par quelques grands principes directeurs. Le premier d'entre eux est le respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs, voire des établissements dans le cas de l'enseignement organisé par la Communauté. Ce principe de respect de l'autonomie n'est limité que lorsque l'exercice de cette autonomie met en péril d'autres établissements ou, comme on le verra ci-dessous, empiète sur un autre grand principe, celui de la protection des intérêts des enseignants. Le conseil de zone n'a donc pas pour mission de conseiller un pouvoir organisateur ou un préfet. Il n'a pas pour fonction de le détourner d'une initiative risquée pour l'avenir de son établissement ou éventuellement dommageable au plan pédagogique (lorsque, par exemple, le maintien ou l'ouverture d'une option risque de détourner une part de la dotation en enseignants d'autres affectations potentiellement bénéfiques pour certaines catégories d'élèves fragiles).

Le second principe fondant les décisions en matière de programmation consiste à éviter de perturber l'affectation des enseignants. Potentiellement, une ouverture d'option peut avoir des répercussions en chaîne sur le peuplement d'autres options ou sur la répartition de la dotation enseignante entre disciplines. Il n'est dès lors pas impossible que des réductions d'horaires touchent certains enseignants. Ces réductions sont d'autant plus dommageables pour les enseignants qu'on se trouve dans des disciplines peu répandues. En outre, en raison du cloisonnement des statuts par réseau, les réaffectations consécutives à des pertes d'horaires sont parfois malaisées.

³⁸ Cette recherche de consensus se manifeste d'ailleurs officiellement puisque le fait que la décision ait été prise à l'unanimité ou à la majorité n'apparaît pas dans les procès-verbaux des conseils de zone.

C'est la raison pour laquelle la mesure des répercussions de la programmation sur l'affectation des enseignants est une préoccupation défendue non seulement par les syndicats mais aussi par les représentants des pouvoirs organisateurs. « *On ne se fait pas la guerre*, affirme le coordinateur administratif provincial, *on considère que les enjeux sont tels au niveau des enseignants...* ». La défense des intérêts des enseignants peut du reste aller au-delà de l'évitement des pertes d'emploi et viser la préservation du confort des enseignants. « *(La réaffectation), c'est un peu plus facile entre la Ville et la Province. Malgré tout, un agent communal n'a pas envie d'être réaffecté* » (permanent syndical).

Le troisième principe est celui du maintien des équilibres entre pouvoirs organisateurs. La carte de l'offre existante sert de point de référence pour tous les acteurs. Le conseil de zone évite de modifier les parts de marché des uns et des autres. Toutes les demandes de programmation sont donc analysées sous cet angle, et souvent rejetées si elles constituent des menaces potentielles pour telle ou telle offre déjà existante. Passer outre de ces menaces en acceptant l'ouverture d'options concurrentes fait passer les acteurs dans le registre du donnant-donnant.

« Cette année-ci, moi, on m'a refusé une programmation. Il faut dire que je m'étais opposée à une programmation aussi. Ça a été un peu du donnant-donnant [...], ça a été un prêté pour un rendu » (coordinateur communal).

« On nous dit (à la délégation syndicale) : "voilà une proposition" et puis on se dit "la province va s'y opposer", et puis : avis du PO : néant. Ça va ! tu regardes tout de suite et puis tu vois en bas une proposition de la Communauté française qui est acceptée » (permanent syndical).

Quatrième et dernier principe : celui du maintien en vie de chaque établissement. Ce principe, qui s'inscrit aussi dans une recherche de maintien des équilibres existants, peut cependant se révéler en tension avec le principe précédent, comme l'indique l'extrait ci-dessous. Mais il s'avère prioritaire : on ne met pas à mort un établissement, même si l'option qu'il veut ouvrir empiète sur les plates-bandes des autres établissements.

« En général, c'est vrai que c'est souvent un critère de concurrence (qui est pris en compte). Ce qui peut tempérer ce critère, c'est vraiment un problème de survie d'école et on se dit "d'accord, ça nous fait concurrence, mais il faut bien reconnaître que si on ne le fait pas..., parfois, c'est la survie de l'école ou d'une filière! "» (Coordinateur communal).

4. Nature des décisions et effets tendanciels du dispositif

Les modes de régulation, les logiques d'acteurs et les processus de décision que nous avons détaillés au point précédent débouchent sur des avis ou décisions dont nous allons maintenant analyser la nature avant de tenter de dégager quels sont les effets tendanciels du dispositif de régulation, à la fois sur le système de régulation et sur l'offre.

4.1. Nature des décisions

Si nous considérons l'ensemble du processus, intégrant les avis ou décisions des conseils de zone ainsi que les décisions du comité de concertation et du conseil général, nous observons une nette différence entre les décisions portant sur l'offre existante et celles relatives aux projets d'ouverture. A propos de l'existant, les refus sont rares. Cette attitude prévaut aussi bien pour les demandes de dérogation aux normes que pour les programmations à titre conservatoire qui en sont les pendants, ou encore pour les transformations d'option. Si l'attitude des conseils est généralement telle sur les demandes, on comprend que le conseil de zone adopte un retrait total concernant l'harmonisation de l'offre.

« C'est vrai que si on voulait être cohérent, il y aurait des restructurations plus intelligentes à faire, mais dans la mesure où il y a trois réseaux sur le parcours [...] Et les gens sont sous trois statuts différents. On ne réaffecte pas les uns chez les autres. Moi si je ferme ça parce que ce serait plus intelligent de faire un pont homogène là-bas, mes profs qui sont de la Communauté française diront, je ne suis pas d'accord de partir dans le Communal » (coordinateur de la Communauté).

« (Les restructurations de l'existant), ça se pratique peu. Ou pas. En fait, s'il devait y avoir – mais ça, c'est une opinion personnelle – s'il devait y avoir des propositions de reconfiguration de l'offre d'enseignement qui concernent plusieurs pouvoirs organisateurs, c'est au niveau de ces pouvoirs organisateurs que la négociation devrait avoir lieu avant ce conseil de zone, pour être proposées de commun accord [...]. Parce qu'il y a effectivement un enjeu sur le personnel, un enjeu sur les bâtiments, un enjeu sur l'image de marque, sur le rayonnement de son institution » (coordinateur provincial).

Concernant les programmations d'options nouvelles, les attitudes sont différentes selon les filières. Dans l'enseignement général, les refus sont très rares, essentiellement parce que, dans la zone étudiée, l'enseignement général est presque exclusivement concentré dans un seul réseau et que dès lors les arbitrages sont fait au sein de ce réseau de manière préalable au conseil de zone. L'essentiel des refus porte donc sur les nouvelles options du technique et du professionnel. Ainsi a-t-on comptabilisé quatre avis

défavorables en 2002-2003 dans la zone étudiée. Ces avis négatifs, tous justifiés pour des raisons de concurrence potentielle avec des offres existantes, n'ont pas fait l'objet de recours et celui d'entre eux qui, parce qu'il portait sur une option réservée, devait être avalisé par les instances de concertation centrales, a été également respecté.

4.2. Effets tendanciels sur l'offre d'enseignement

Au-delà du contenu des décisions, qu'est-il possible de dire à propos des effets du dispositif de régulation de l'offre ? Nous ne répondrons pas à cette question par une analyse objective des effets. Nous n'avons en effet pas les moyens, dans le cadre de notre recherche, d'évaluer l'impact des décisions prises depuis plusieurs années par le conseil de zone étudié. Nous nous limiterons donc à évaluer ce que nous nommons les effets tendanciels du dispositif, autrement dit ce que tend à produire celui-ci. Nous formulerons ainsi en quelque sorte des hypothèses fondées sur une analyse fine des processus mais non strictement vérifiées. Nous distinguerons deux types d'effets : les uns portent sur l'évolution de la structure de l'offre ; les autres sur le système de régulation lui-même, puisque l'émergence du conseil de zone peut avoir des répercussions sur d'autres modes de régulation en vigueur au sein du système d'enseignement.

En matière d'offre, il apparaît de manière forte que les dispositifs de régulation de niveau zonal et communautaire contribuent au maintien des positions relatives des établissements. Ce souci du *statu quo* s'exprime d'abord en termes de parts de marché : celles-ci dépendent bien entendu d'abord du choix des familles et ne sont donc pas stables dans le temps, mais il apparaît que les instances sont préoccupées de limiter les effets de ces choix des familles sur la répartition des parts de marché en permettant aux établissements les plus faibles de développer des initiatives potentiellement concurrentielles et en limitant les ambitions de certains établissements mieux positionnés. Il faut cependant souligner qu'un écart peut exister entre les intentions de soutien aux établissements faibles et leurs impacts effectifs, car le conseil ne maîtrise pas les décisions que prendront les familles. Par ailleurs, cette recherche de maintien des parts de marché respectives des diverses composantes de l'enseignement non confessionnel ne sont peut-être pas la stratégie la plus adéquate pour améliorer ou maintenir la position concurrentielle globale de l'enseignement non confessionnel par rapport à l'enseignement catholique.

Les dispositifs contribuent plus indiscutablement au maintien de la position relative de chaque établissement dans la hiérarchie et la carte des spécialisations. Puisque chaque pouvoir organisateur et chaque

établissement évaluent les initiatives des autres en fonction de son offre propre, il est logique que le dispositif n'autorise qu'une évolution progressive et à la marge des créneaux d'offre sur lesquels chacun se situe. Il est par exemple bien connu que les résistances sont fortes dès qu'un établissement d'enseignement général envisage d'ouvrir une section technique. De ce fait, la position des établissements dans la hiérarchie tend à demeurer relativement stable de même que, par ricochet, la ségrégation des publics en vertu de leurs caractéristiques académiques, sociales ou de genre.

L'effet des dispositifs sur le positionnement de l'offre d'enseignement par rapport au marché du travail est moins net. La question revient ici à se demander si le dispositif tend à favoriser l'adaptation de l'offre aux évolutions de l'emploi. A ce propos, notons d'abord que les décideurs, quand ils doivent statuer sur la programmation d'une nouvelle option, ne disposent pas vraiment d'outil pour tempérer les effets de mode par une analyse des débouchés. Cependant, on observe une résistance à tenir compte exclusivement des évolutions du marché scolaire quand il s'agit de statuer sur le maintien d'options sous la norme : on sauve généralement des options peu prisées par les élèves mais dont on sait qu'elles débouchent sur l'emploi. Il n'en reste pas moins que le critère de la demande d'enseignement prévaut le plus souvent sur celui de l'offre d'emploi, certes plus difficile à appréhender. C'est notamment le cas pour les options dites occupationnelles, c'est-à-dire offrant peu de débouchés mais recherchées par des élèves à qui on ne sait trop quelle alternative offrir.

La rationalisation de l'offre, rappelons-le, était l'une des justifications de la mise en place du dispositif de régulation. Peut-on affirmer qu'un tel objectif est atteint ? Oui, mais dans une mesure relative. On remarque que le nombre d'options réellement nouvelles est plus réduit qu'avant la mise en place du dispositif, mais cela résulte sans doute autant de la définition d'une liste limitative d'options organisables et du caractère réservé de certaines de ces options que de la simple auto-régulation du conseil de zone. De plus, en dehors de certaines options réservées, la rationalisation s'évalue toujours au sein d'un caractère donné. Dès le moment où on prend en considération l'ensemble de la zone, tous réseaux confondus, les doublons inefficients demeurent toujours possibles puisque les processus de programmation des deux caractères sont étanches pour la grande majorité des options : il n'y a aucune possibilité de recours contre les programmations de l'autre caractère et quasi pas d'échange d'information à ce propos. Il faut noter d'autre part que l'effort de rationalisation se limite aux contours de l'enseignement ordinaire puisque la programmation de l'offre des Centres de Formation en Alternance (CEFA) ne fait pas l'objet d'un avis contraignant de la part du conseil de zone.

4.3. Effets tendanciels sur le système de régulation

La mise en place du dispositif de régulation intermédiaire contribue-t-elle à redessiner les caractéristiques du système de régulation ? Telle est la dernière question que nous souhaitons aborder dans ce texte. Tout système éducatif combine en effet de manière complexe de nombreux modes de régulation (Maroy & Dupriez, 2000). L'émergence d'un nouveau dispositif est dès lors susceptible de modifier la place et la fonction d'autres dispositifs.

Indéniablement, les conseils de zone contribuent à renforcer les régulations intermédiaires organisées, que nous avons définies comme étant l'ensemble des dispositifs formels ou informels de coordination ou de concertation se situant entre l'établissement (niveau micro ou local) et la Communauté française (niveau central). Avant leur création, en effet, l'offre était essentiellement régulée par les établissements dans un contexte de quasi-marché. Il n'empêche que, dans ce domaine, le niveau de régulation intermédiaire ne joue pas vraiment un rôle moteur : les conseils de zone ont rarement l'initiative, celle-ci étant toujours dans les mains des organisations locales ou des instances centrales (quand celles-ci définissent par exemple les listes d'options et les normes d'élèves).

Au sein de ce niveau intermédiaire complexe et hétérogène, le conseil de zone s'est articulé aux dispositifs existants, à savoir, pour l'essentiel, les pouvoirs organisateurs. Ces derniers ont été relativement peu remis en cause par les conseils de zone. Ils ont au contraire été renforcés, les coordinateurs accroissant leur pouvoir par rapport aux chefs d'établissement. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on observe dans d'autres zones, et surtout au sein du réseau catholique, le conseil est resté cantonné dans ses missions légales. Cet espace de rencontre n'a pas été saisi par les acteurs comme une opportunité leur permettant d'élaborer des solidarités entre pouvoirs organisateurs ou de négocier sur d'autres points que l'offre des accords complémentaires engageant toutes les parties. Bref, le conseil de zone n'a eu que peu d'effet d'entraînement.

On peut par ailleurs affirmer que la régulation de l'offre est loin d'être seulement le fait des dispositifs de régulation organisée que nous avons analysés. L'offre continue à être fortement régulée par les mécanismes de marché (Delvaux & Joseph, 2003). On peut même affirmer que la concertation, tant zonale que communautaire, n'est qu'un contrepoids relativement faible à cette régulation par le marché. Certes, le conseil de zone n'accorde pas l'ouverture de tout ce qui est à la mode, il ne permet pas à tous les établissements d'ouvrir simultanément ces options porteuses, certes aussi il soutient les établissements en difficulté et réfrène les appétits excessifs, certes enfin il maintient des options peu peuplées offrant des

débouchés. Cependant, il remet peu en cause l'offre existante, fruit de processus de marché antérieurs, et il continue à laisser le marché jouer sa fonction de sélection, plus aisée à faire accepter quand elle apparaît « naturelle » c'est-à-dire le fruit d'ajustements entre de multiples acteurs plutôt que le fruit d'une décision délibérée.

« Et quand on voit une option qui périlclite dans plusieurs écoles parce que le marché change, il n'y a pas une concertation préalable pour dire, on va concentrer tous nos efforts sur lui ?

On en ferme qu'une à la fois dans ces cas-là.

Celle qui périlclite plus vite. C'est la loi du marché qui décide...

C'est un peu ça.

Ce n'est pas vous qui de manière concertée, vous dites : sur les trois [...], on va essayer de mobiliser tout sur une.

Pas spécialement. Ce serait idéal. Mais ce n'est pas toujours ça. C'est pas simple.

Le gros problème, c'est les infrastructures, des profs à recaser » (Coordinateur de la Communauté).

Le conseil de zone n'intervient pas davantage en amont de l'offre, sur la répartition des élèves. Certes, cette répartition des élèves entre écoles n'est pas une compétence du conseil de zone, mais rien n'interdit que celui-ci serve de lieu de négociation de codes de conduite que les établissements s'engageraient à respecter en matière d'inscription par exemple ou de publicité. Or, ce type de négociation n'est pas à l'ordre du jour du conseil de zone étudié, en partie parce qu'il est difficile d'imaginer des mesures qui ne s'imposeraient qu'aux seuls établissements non confessionnels.

Ces dernières observations à propos des effets tendanciels des conseils de zone sur les modes de régulation témoignent de la place relativement marginale occupée par la concertation au sein du système de régulation des relations entre établissements scolaires, qui demeurent essentiellement régies par la régulation de marché et la régulation institutionnelle. Il apparaît cependant que l'actuelle configuration des modes de régulation n'est pas stable. Des acteurs et groupes d'acteurs, tant au niveau central que local, s'interrogent sur la manière de faire évoluer les modes de régulation des relations entre des établissements objectivement interdépendants. Dans d'autres conseils de zone que celui observé, les acteurs locaux eux-mêmes habitent le dispositif de manière telle qu'ils accroissent le poids de la concertation par rapport aux régulations institutionnelles et de marché. Ces innovations locales, et d'éventuelles réformes mises en place par le législateur, pourraient progressivement redessiner la configuration du système de régulation.

Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants

Branka Cattonar

Christian Maroy

Introduction

Depuis quelques années, différentes réformes - dans le prolongement du décret «missions» - cherchent à transformer le métier d'enseignant. En particulier, la récente réforme de la formation initiale des régents (en 2000) et des agrégés (en 2001) se donne comme objectif explicite de « professionnaliser » les enseignants autour d'un nouveau modèle de professionnalité, celui de l'enseignant « praticien réflexif ». Ce sont ces politiques scolaires que nous nous proposons de questionner dans cet article : engagent-elles une réelle dynamique de professionnalisation des enseignants ?

Nous commencerons par présenter les principales orientations des récentes politiques scolaires qui, comme nous le verrons, promeuvent une conversion identitaire des enseignants au modèle du « praticien réflexif ». Nous resituerons ensuite ces politiques dans le contexte plus large de réforme du système éducatif. La volonté de changer le métier d'enseignant prend en effet sens par rapport au développement d'un nouveau mode de régulation du système d'enseignement qui, en Belgique francophone, s'efforce de le rendre plus équitable et efficace. Enfin, nous nous interrogerons sur la portée d'une telle politique de transformation du métier en termes de « (dé)professionnalisation ». Comme nous le verrons, cette politique s'appuie sur une conception relativement restreinte de la professionnalisation et engage des dynamiques à la fois professionnalisantes et déprofessionnalisantes, qui vont de pair avec une complexification de la division sociale du travail parmi les différents acteurs et métiers de l'enseignement.

Précisons que notre propos n'est pas de discuter du bien-fondé du modèle du praticien réflexif qui est aujourd'hui valorisé par les autorités scolaires ou de la pertinence de la réforme de la formation initiale, mais d'en analyser les effets en termes de professionnalisation des enseignants. Notre thèse principale est que la politique de transformation du métier telle qu'elle est

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique (Convention ARC 97-02/209).

actuellement mise en œuvre par les autorités scolaires ne semble pas suffisante pour réellement professionnaliser les enseignants.

1. Les politiques scolaires de professionnalisation des enseignants

1.1. Le décret «missions» et la réforme de la formation

Depuis une dizaine d'années, le métier d'enseignant est au centre de plusieurs réformes qui visent à le redéfinir et à le transformer. Le décret «missions» (promulgué en 1997), en cherchant à rendre le système éducatif plus équitable et plus efficace, a ainsi largement redéfini la teneur du travail des enseignants. En premier lieu, il a élargi et complexifié la définition du rôle des enseignants, lesquels doivent désormais poursuivre des objectifs généraux, communs à tous (quel que soit leur réseau d'appartenance) et inscrits pour la première fois dans un texte de loi. Tous les enseignants sont ainsi dorénavant tenus de poursuivre les mêmes objectifs suivants : « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves », « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle », « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » et enfin « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». Le décret «missions», au-delà d'explicitier les missions de l'école, pose donc en même temps leur pluralité. Par ailleurs, cette complexification du rôle des enseignants s'accompagne, comme nous le verrons plus loin, d'une redéfinition de la « bonne manière » de pratiquer le métier et des compétences que les enseignants doivent posséder.

Le décret «missions» fixe ensuite l'obligation pour toutes les écoles de développer chez les élèves des « compétences » et d'en certifier la maîtrise à différents stades du parcours scolaire. Il participe par là même à redéfinir l'acte d'enseigner, dans la mesure où enseigner n'est plus considéré comme transmettre des savoirs aux élèves mais comme leur faire acquérir des compétences en visant l'accomplissement d'objectifs généraux. Trois référentiels pédagogiques communs à toutes les écoles des différents réseaux ont alors été définis dans différents décrets promulgués entre 1999 et 2001. Il s'agit des « socles de compétences » pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire ; des « compétences terminales » requises spécifiquement pour chaque discipline enseignée à la

fin de l'enseignement secondaire général et technique de transition ; et enfin des « profils de formation » pour l'enseignement professionnel et technique de qualification. Le décret «missions» prévoit par ailleurs l'élaboration d'autres outils pédagogiques, comme les « batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées » correspondant aux socles de compétences, et leur diffusion à titre indicatif dans tous les établissements. En promouvant l'utilisation de ces référentiels standards, le décret «missions» vise à homogénéiser les pratiques des enseignants afin de lutter contre la disparité des résultats scolaires constatés entre les établissements scolaires. En même temps, les pratiques des enseignants se voient donc davantage cadrées.

Plus récemment, s'inscrivant dans le prolongement du décret «missions», une réforme de la formation initiale et continuée des enseignants a été décrétée (décret du 12 décembre 2000 pour les régents, décret du 8 février 2001 pour les agrégés, décret du 11 juillet 2002 en ce qui concerne la formation continuée). Cette réforme de la formation vise tout d'abord à transformer les compétences et les pratiques des enseignants afin de concrétiser les réformes du système éducatif posées par le décret «missions» – par exemple, travailler en termes de compétences ou mettre en œuvre une évaluation formative (articles 3 et 7 des décrets du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001). Elle s'inscrit donc d'abord dans une visée instrumentale de modernisation du système scolaire.

Par ailleurs, cette réforme de la formation se présente aussi comme une politique de « professionnalisation » des enseignants, qui cherche à « revaloriser leur formation initiale » et leur « permettre de se construire une identité professionnelle forte et socialement reconnue » (Ministère de la Communauté française, 2001, p. 5). Elle vise non seulement à développer les compétences des enseignants, mais aussi plus fondamentalement à modifier leur identité professionnelle et à leur faire adopter un nouveau modèle de professionnalité, celui de l'enseignant « praticien réflexif ». Les décrets définissent ainsi treize compétences professionnelles jugées indispensables à posséder et qui « convergent vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant : être un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de faire évoluer ce référentiel, de manière autonome et critique tout au long de la profession » (Ministère de la Communauté française, 2001, p. 15)³⁹. Cette

³⁹ Les treize compétences à développer sont : « 1° Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2° Entretien avec l'institution, les collègues et les parents des relations de partenariat efficaces ; 3° Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; 4° Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ; 5° Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ; 6° Faire preuve d'une culture générale

réforme cherche donc à modifier à la fois la manière de pratiquer et de concevoir le métier d'enseignant, et cela dans le sens d'une professionnalisation accrue.

Les pouvoirs publics justifient leur volonté de professionnaliser les enseignants par la nécessité de les aider à faire face aux nouvelles difficultés de leur métier. Il s'agit de modifier leurs compétences et pratiques afin qu'ils puissent s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et de la société, et en particulier au public scolaire qui a changé, est devenu plus hétérogène et plus difficile. En même temps, il s'agit d'améliorer la prestation des enseignants afin d'améliorer le fonctionnement du système éducatif. La qualité et la performance du système éducatif sont ainsi reliées aux compétences possédées par les enseignants, les soumettant par là même à une nouvelle exigence d'efficacité qui ne paraissait pas aussi pressante auparavant. Enfin, dans un contexte de « malaise enseignant » et que la pénurie actuelle a fait mettre en avant⁴⁰, les pouvoirs publics souhaitent aussi revaloriser l'image sociale du métier en le « professionnalisant ».

1.2. Le modèle du praticien réflexif

Pour aider les enseignants à faire face aux nouveaux enjeux qui leur sont posés et pour revaloriser leur métier, les pouvoirs publics ont donc décidé de réformer leur formation, afin qu'ils deviennent des « professionnels praticiens réflexifs ». Le modèle du praticien réflexif semble ainsi s'imposer comme le nouveau modèle de référence, à l'encontre de conceptions plus anciennes du métier, comme celles de l'enseignant « maître instruit » ou « technicien pédagogue »⁴¹. Précisons que le modèle du praticien réflexif est un modèle *idéal* de professionnalité enseignante, qui définit ce que doit *idéalement* être, faire et savoir l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble des

importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; 7° Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; 8° Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; 9° Travailler en équipe au sein de l'école ; 10° Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; 11° Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; 12° Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 13° Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue » (article 3 des décrets du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001).

⁴⁰ A propos de la pénurie actuelle d'enseignants, voir notre analyse dans Maroy & Cattonar (2002 b).

⁴¹ Le « maître instruit » se caractérise principalement par la maîtrise des savoirs disciplinaires et la pratique d'une « pédagogie transmissive » se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires. Le « technicien pédagogue » se caractérise par la possession et l'application d'un répertoire de techniques pédagogiques et de savoir-faire dérivés d'études scientifiques. Cf. Blin (1997), Lang (1996) & Lessard (1991).

pratiques, attitudes et compétences qui sont jugées nécessaires à l'exercice de la profession⁴². Nous allons à présent décrire ce modèle qui comprend trois dimensions principales: outre le développement d'une pratique réflexive, il s'agit pour l'enseignant de devenir un spécialiste de l'apprentissage et de s'inscrire dans un projet organisationnel et institutionnel d'établissement.

1.3. Une pratique réflexive

Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant est tout d'abord appelé à devenir un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse critique de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit savoir prendre distance par rapport à sa pratique, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à s'auto-analyser, il peut alors réajuster ses actions et les adapter en fonction de la situation particulière dans laquelle il se trouve. L'enseignant ne peut donc plus se contenter de reproduire mécaniquement des routines pédagogiques, des techniques ou des recettes « préétablies et extérieures ». Au contraire, il doit être capable de les utiliser – ou mieux d'en créer de nouvelles – de manière « auto-réflexive » et « en situation ». Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la « bonne manière de faire », par un va-et-vient entre la pratique et la théorie, en adoptant une attitude critique par rapport aux savoirs théoriques et aux techniques pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation⁴³. Bref, l'enseignant ne peut plus être un simple « exécutant », il doit être autonome et réflexif, capable d'agir et de penser par lui-même.

1.4. Un spécialiste de l'apprentissage

Ensuite, face à un public perçu comme plus difficile, démotivé et hétérogène, l'enseignant est appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage* qui se centre, dans son travail en classe, sur le processus d'apprentissage des

⁴² Le modèle du « praticien réflexif », promu par nombre de psychopédagogues suite aux travaux de Schön (1983), est parfois décrit dans la littérature dans d'autres termes, comme le « modèle du professionnel » (Huberman, 1993 ; Perrenoud, 1993) ou le « pôle du professionnel » (Lang, 1996).

⁴³ Le modèle du praticien réflexif prône ainsi une plus grande articulation entre les savoirs issus de la pratique et les « savoirs savants ». L'enseignant doit se construire lui-même un savoir systématique et communicable (il doit savoir justifier pourquoi il adopte telle ou telle conduite), à partir de sa propre « réflexion sur et dans l'action » (une « pensée-agie », enracinée dans la situation même), en lien avec les savoirs théoriques.

élèves. Il doit comprendre comment l'élève procède pour apprendre, savoir repérer ses obstacles et susciter l'auto-analyse de l'élève. L'enseignant ne peut donc plus se contenter de « transmettre son savoir » à des élèves passifs, mais il doit mener une pédagogie constructiviste amenant chaque élève à être « l'acteur » de sa formation. Son rôle est de guider l'élève à construire lui-même ses savoirs et à percevoir le sens de l'apprentissage. L'enseignant doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particulierisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour ce faire, il ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le « savoir-enseigner ».

1.5. Un enseignant travaillant en équipe

Enfin, l'enseignant est enjoint de *travailler en équipe* et de développer des *pratiques institutionnelles* en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Il doit non seulement développer les relations avec ses collègues, mais aussi avec la direction, les parents des élèves et l'environnement socio-économique de son école. Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un « travail collectif », impliquant diverses pratiques institutionnelles au sein de l'organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc. L'enseignant doit dès lors savoir gérer un groupe de travail, négocier avec des partenaires différents, élaborer et gérer des projets en collégialité, etc. Dans ce modèle, le « bon enseignant » n'est donc plus seulement celui qui se consacre à l'apprentissage, mais aussi celui qui participe à l'animation et au développement de son école.

1.6. Une nouvelle professionnalité à diffuser via une formation réformée

Pour professionnaliser les enseignants et les convertir à ce modèle du praticien réflexif qui exige toute une série de nouvelles compétences – d'ordre pédagogique, relationnel et organisationnel, la stratégie choisie par les autorités scolaires a été de réformer leur formation initiale et continuée, perçue comme un nouvel enjeu prioritaire. La formation est ainsi appelée à

se développer et à devenir permanente dans la carrière de l'enseignant⁴⁴. Elle doit non seulement former les enseignants aux savoirs et savoir-faire liés au modèle du praticien réflexif, mais aussi travailler leurs « habitus » et leurs conceptions du métier. La transformation du métier qui est proposée ne vise donc pas un simple changement « technique » des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l'identité professionnelle des enseignants qu'il s'agit de convertir au nouveau modèle de professionnalité.

Toujours dans une optique de professionnalisation, les pouvoirs publics ont également instauré un « Serment de Socrate » que tous les nouveaux régents et agrégés doivent désormais prononcer publiquement à la fin de leurs études, au cours d'une cérémonie organisée dans la haute école ou l'université, et par lequel « ils s'engagent à mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur seront confiés » (article 14 des décrets du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001). Ce serment a été instauré dans le but de doter la profession d'un code éthique plus explicite. Par ailleurs, la réforme de la formation initiale prévoit qu'un dispositif d'accompagnement en début de carrière soit mis en place dans le futur, afin de soutenir les enseignants débutants et éviter qu'ils ne soient tentés de « copier le modèle des aînés » et ainsi de « céder le pas au conformisme ambiant plutôt que de jouer pleinement son rôle de vecteur de changement » (article 28 du décret du 12 décembre 2000 et article 15 du décret du 8 février 2001 ; *Devenir enseignant*, 2001, p. 19).

Relevons que cette transformation du métier n'est pas seulement souhaitée par les pouvoirs publics, elle est aussi largement soutenue - avec des variantes - par de nombreux autres acteurs du champ éducatif, comme les chercheurs en sciences de l'éducation, les différents pouvoirs organisateurs de l'enseignement, les syndicats d'enseignants, les mouvements pédagogiques et les associations de parents (*cf.* Cattonar & Maroy, 2000 ; Maroy & Cattonar, 2002 a). Par ailleurs, c'est une politique qui est actuellement promue dans de nombreux pays en Europe et en Amérique du Nord, où l'on retrouve des politiques similaires qui visent à professionnaliser les enseignants et à développer leurs pratiques réflexives et collégiales, notamment à travers des réformes de leur formation (Tardif & Lessard, 1999, pp. 20-23). Les stratégies concrètement mises en œuvre peuvent néanmoins être différentes. Par exemple, au Canada anglophone, des corporations professionnelles ont été mises sur pied et les enseignants se

⁴⁴ Le décret du 11 juillet 2002 rend ainsi la formation continuée obligatoire à concurrence de six demi-journées par an (alors qu'elle était jusque là laissée au libre arbitre des enseignants).

sont vus octroyés un plus grand pouvoir sur la définition et l'organisation de leur formation⁴⁵.

2. La transformation des enseignants comme stratégie de changement de l'institution scolaire

Cette politique de transformation du métier d'enseignant apparaît dans un contexte de changement de la société et de l'école, et elle s'inscrit dans une politique d'ensemble de réforme de l'école, dont le décret Missions a été un jalon important (*cf.* Maroy, dans ce volume). La volonté actuelle de transformer le métier d'enseignant paraît dès lors révéler avant tout une *stratégie de changement de l'institution scolaire* qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. Autrement dit, il s'agirait surtout de changer les enseignants pour accompagner d'autres changements du fonctionnement du système scolaire. Les politiques scolaires récentes apportent en effet des changements importants dans le curriculum (approche par compétences et par cycle, limitation des possibilités de redoublement au premier degré, extension de la logique de tronc commun), la pédagogie (approche constructiviste, valorisation de la pédagogie différenciée, centrée sur la diversité des élèves) et l'évaluation. La politique de « professionnalisation » des enseignants accompagne ces changements et cherche d'abord à « adapter » les futurs enseignants ou les enseignants en exercice aux nouvelles références pédagogiques et curriculaires promues.

Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe et difficile. Il s'agit donc bien d'aider les enseignants à mieux résoudre leurs problèmes. Cependant, ces défis prennent simultanément sens au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées et par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. Pour que l'école puisse faire face aux changements de l'environnement et poursuive effectivement des objectifs d'équité et d'efficacité, il faut arriver à changer les enseignants, les arracher à leurs routines passées afin qu'ils puissent adopter de nouvelles pratiques dans la classe (évaluation formative, pédagogie constructiviste et différenciée, etc.) et agir de façon plus concertée et plus collective au sein des établissements. Les réformes ministérielles engagées depuis quelques années visent de plus à limiter sinon à résorber les

⁴⁵ Sur la politique de professionnalisation autour du modèle du praticien réflexif mise en oeuvre en France, voir Lang (1999). Pour un aperçu plus général, voir l'ouvrage collectif dirigé par Tardif, Lessard & Gauthier (1998) où l'on retrouve des études concernant la France, la Suisse, le Québec, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni.

variations entre établissements (dénoncées comme particulièrement fortes en Belgique ; *cf.* Crahay, 1997), à renforcer une relative homogénéité d'exigences à travers tout le système scolaire (*cf.* la mise au point d'outils comme les socles de compétences qui tendent à favoriser un curriculum commun) et à promouvoir une logique collective au sein même des établissements (valorisation d'une logique de projet concerté avec tous les membres de la « communauté éducative »). Pour ce faire, une des stratégies explicites est d'arriver à ce que les pratiques des enseignants soient moins disparates (par exemple, au niveau des critères d'évaluation en promouvant l'utilisation de « batteries d'épreuves étalonnées »), plus concertées, voire plus collectives. Un des problèmes à résoudre du point de vue des gestionnaires du système et de leurs conseillers est donc la diversité actuelle des pratiques des enseignants et l'isolement dans lequel ils travaillent.

Dans ce contexte, le souci de changer les pratiques enseignantes prend un tour largement instrumental par rapport à une stratégie de modernisation du système éducatif. La stratégie de conversion identitaire des enseignants semble une mesure d'accompagnement des réformes qui vise à les rendre effectives et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de l'instauration d'une approche par compétences dans tous les établissements ou de la promotion de la concertation entre les enseignants. Il n'est dès lors pas étonnant que les réformes de la formation initiale et continue soient considérées comme la suite logique des autres réformes du système éducatif engagées dans les années 1990. La formation est ainsi considérée comme une des voies de diffusion des concepts, références et outils pédagogiques véhiculés par le décret « missions », comme la pédagogie constructiviste ou les socles de compétences.

3. Vers une professionnalisation ou une déprofessionnalisation des enseignants ?

Nous voudrions à présent proposer quelques hypothèses sur la portée pragmatique des récentes politiques scolaires en termes de « professionnalisation » des enseignants. Comme nous allons le voir, ces politiques semblent engager des dynamiques à la fois « professionnalisantes » et « déprofessionnalisantes », qui vont de pair avec une division verticale du travail accrue entre, d'une part, les enseignants de base, et, d'autre part, les élites administratives et intellectuelles, dont le pouvoir et le contrôle sur les premiers paraissent s'accroître.

3.1. Une politique qui s'appuie sur une conception restreinte de la professionnalisation

Nous pouvons tout d'abord relever que la politique de professionnalisation des enseignants mise en œuvre par les autorités scolaires se limite principalement à réformer leur formation et qu'elle s'appuie sur une conception relativement restreinte de la « professionnalisation », la considérant essentiellement comme le résultat d'une expertise accrue. Elle fait en fait référence au modèle fonctionnaliste anglo-saxon de la profession, qui a été développé dans les années 1950-1960 et qui a été depuis considérablement critiqué par d'autres approches sociologiques de la profession qui ont notamment montré qu'il ne suffit pas d'élever le niveau de la formation et de développer les compétences possédées pour réellement professionnaliser un métier⁴⁶.

Une conception sociologique plus politique de la profession, comme l'approche « néo-webérienne » dans laquelle nous nous situons, a montré qu'une réelle professionnalisation passe surtout par un accroissement du pouvoir collectif et de l'autonomie qu'a le groupe professionnel sur la définition et le contrôle de ses activités. Ainsi, selon Freidson, une profession ne se caractérise pas seulement par la possession de savoirs de haut niveau, elle suppose aussi « une forme d'organisation de l'activité professionnelle qui assure à ses membres un monopole de cette activité et une place dans la division du travail qui les affranchit de l'autorité d'autres sur leur travail » (Freidson, 1994, p.115, notre traduction). Dans cette perspective, la professionnalisation est alors conçue comme le processus par lequel un groupe professionnel va construire son *autonomie politique* et un *monopole d'exercice* sur une palette de tâches déterminées grâce à la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire qui sont *reconnus* comme nécessaires à l'exercice de ces tâches. La professionnalisation implique dès lors toute une série de luttes gagnantes vis-à-vis d'autres professions concurrentes et vis-à-vis du contrôle de leurs activités par les « clients », l'Etat ou l'employeur. Selon Freidson, l'autonomie politique du groupe professionnel n'est donc pas nécessairement fondée sur la possession de savoirs efficaces. Cette autonomie peut parfois précéder le développement de savoirs efficaces et probants dans la production d'un service, comme dans le cas de la médecine (Freidson, 1970). A l'inverse, la possession de savoirs efficaces n'implique pas nécessairement une autonomie professionnelle, même s'il peut y contribuer.

⁴⁶ Le lecteur intéressé trouvera une présentation des différentes conceptions sociologiques de la professionnalisation - les approches fonctionnaliste, interactionniste, marxiste et néo-webérienne - dans Maroy & Cattonar (2002 a).

Dans cette perspective néo-webérienne, une profession se caractérise ainsi principalement par le fait qu'elle a réussi à établir un *pouvoir collectif sur la définition des conditions de son activité*: sur les modalités d'accès et de formation au métier, sur les termes de l'échange relatifs au service rendu (salaires, conditions d'exercice, etc.), et enfin sur le contenu du travail (définition des tâches, de la frontière entre elle et les autres professions, des compétences nécessaires à l'exercice professionnel, etc.). La professionnalisation ne se limite donc pas, comme dans l'approche fonctionnaliste, au développement des compétences et de la formation des membres. Elle suppose aussi la présence d'un « pouvoir organisé par les travailleurs eux-mêmes pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail » (Freidson, 1994, p. 114, notre traduction).

Une approche similaire a été développée dans le champ de l'éducation par Lang (1999) qui considère également que l'autonomie d'un groupe professionnel n'est pas la conséquence d'une compétence rare et d'une polarisation sur le service rendu (comme le prétendaient les fonctionnalistes). Selon lui, ces deux arguments sont plutôt utilisés par les membres d'une profession pour justifier après-coup leur autonomie déjà acquise ou simulée, qu'ils cherchent à étendre ou à protéger (Lang, 1999, p. 42). L'autonomie (et sa reconnaissance) doit au contraire être perçue comme une condition fondamentale de la construction d'une professionnalité spécifique et de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. La constitution de l'autonomie, se traduisant par un contrôle du groupe professionnel sur son activité, est ainsi selon Lang l'un des principaux enjeux de la professionnalisation : non exécutant de procédures élaborées ailleurs, le groupe doit affirmer son expertise et son propre contrôle de l'espace de professionnalité (Lang, 1999, p. 37). En outre, l'autonomie *de facto* ne suffit pas, le groupe professionnel doit être *reconnu* comme étant le seul capable de produire des savoirs fiables, pertinents et légitimes (Lang, 1999, pp. 42-43). Pour Lang, c'est surtout *la reconnaissance de son autonomie* qui caractérise une profession : d'une part, une reconnaissance de son autonomie concernant la teneur de l'exercice professionnel (la profession ayant seule la compétence et la légitimité de définir ses actes professionnels) ; et, d'autre part, une reconnaissance de son autonomie dans l'organisation sociale du travail (la définition des conditions de travail acceptables, des conditions d'accès au métier, etc.) (Lang, 1999, p. 43).

Suite à Freidson (1994) et Lang (1999), nous considérons donc la professionnalisation comme *la conquête par un groupe professionnel d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'Etat, les usagers et les autres professions*. Cette conquête va de pair avec un sentiment d'existence subjective comme groupe et avec une capacité d'intervention externe plus ou

moins forte. Dans cette perspective, l'autonomie et le pouvoir collectif sont des enjeux essentiels du processus de professionnalisation.

Si l'on se réfère à cette conception néo-webérienne de la professionnalisation, on pourrait alors avancer que la dimension professionnalisante de la politique du changement du métier d'enseignant actuellement mise en œuvre par les pouvoirs publics est assez réduite, dans la mesure où elle passe sous silence plusieurs aspects potentiellement professionnalisants, en particulier celui du pouvoir collectif.

Certes, la redéfinition du métier autour du modèle du praticien réflexif, mise en œuvre par la réforme de la formation, s'efforce assurément d'être revalorisante puisqu'elle reconnaît les enseignants comme des « acteurs autonomes », qu'elle certifie la complexité de leur travail et qu'elle engage le développement et la reconnaissance d'une certaine expertise professionnelle. Toutefois, l'autonomie qui est valorisée par le modèle du praticien réflexif et que les autorités scolaires cherchent à développer est une autonomie individuelle, qui est relativement restreinte. En effet, l'autonomie de l'enseignant réflexif n'est pas envisagée comme une autonomie collective de la profession vis-à-vis de la « clientèle » (comme les parents des élèves), des autorités scolaires ou des « experts » qui lui dicteraient ses manières de faire. Dans le modèle du praticien réflexif, l'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable de réguler seul son action par une analyse critique de ses pratiques⁴⁷. L'autonomie qu'on cherche à développer est surtout une autonomie par rapport aux savoirs des experts que l'enseignant apprend lors de sa formation et qu'il ne doit pas appliquer mécaniquement comme des recettes extérieures et préétablies. On pourrait cependant dire qu'il s'agit là de reconnaître à l'enseignant une certaine autonomie par rapport au pouvoir « symbolique » des experts et des savoirs externes issus des Sciences de l'Éducation.

L'autonomie valorisée par le modèle du praticien réflexif est donc finalement assez limitée. Elle peut en outre paraître génératrice d'injonctions paradoxales. En effet, les enseignants sont invités à être autonomes selon une voie définie de façon principalement hétéronome : par des acteurs non enseignants, et en particulier par les chercheurs en Sciences de l'Éducation qui diffusent le modèle du « praticien réflexif ». Par ailleurs, cette promotion de l'autonomie intervient dans un contexte où, comme nous l'avons vu, plusieurs réformes promeuvent l'usage d'outils pédagogiques standards et

⁴⁷ Par ailleurs, il s'agit d'une autonomie laissée à l'enseignant quant à la manière d'enseigner, mais pas quant aux contenus et aux objectifs qui restent élaborés par les pouvoirs publics. En outre, cette autonomie quant à la méthode pédagogique est finalement assez limitée, puisqu'en même temps on enjoint fortement l'enseignant de mener une pédagogie de type constructiviste et différenciée.

tendent à cadrer davantage les pratiques enseignantes. Les enseignants pourraient être alors confrontés au paradoxe suivant : soit ils acceptent les notions et outils que les réformes leur suggèrent (ou leur imposent) d'utiliser ou les savoirs scientifiques venant des psychopédagogues, et ils risquent alors de se vivre comme peu autonomes ; soit ils affirment leur autonomie en référence au modèle du praticien réflexif mais ils risquent alors d'être en défaut s'ils s'affranchissent des outils qu'on leur suggère par ailleurs d'utiliser.

En définitive, dans une perspective néo-webérienne, les effets professionnalisants de la réforme de la formation des enseignants paraissent réduits, dans la mesure où cette réforme s'appuie sur une conception restreinte de la professionnalisation et que les autorités scolaires ne cherchent pas à augmenter le contrôle qu'ont les enseignants sur leurs activités. La transformation du métier qui est mise en œuvre par les autorités scolaires est en fait presque exclusivement centrée sur le développement cognitif des compétences et la transformation des identités professionnelles et elle ignore de nombreuses dimensions potentiellement professionnalisantes. Les enseignants sont appelés à se transformer individuellement, mais peu de place semble faite pour qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux que constituent le changement de leur métier et l'organisation du travail scolaire. Si la pratique collégiale est fortement valorisée, par contre les thèmes de l'organisation autonome des enseignants sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, sur le plan de la définition de la formation initiale et continuée, ou plus largement sur le plan de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l'Etat ou d'autres professions sont absents. On pourrait dès lors se demander si la référence rhétorique à la « professionnalisation » ne joue pas un rôle surtout symbolique, visant à revaloriser, aux yeux des enseignants eux-mêmes et de l'opinion publique, une situation objective qui n'évolue pas véritablement en termes de professionnalisation.

3.2. Des indices de déprofessionnalisation

Si l'on considère maintenant l'ensemble des récentes évolutions du système éducatif, on pourrait aller plus loin et plaider que la déprofessionnalisation gagne si on entend par là que d'autres acteurs voient leur droit de regard sur le travail des enseignants augmenter.

On pourrait en effet argumenter que la baisse de statut et de prestige des enseignants – que de nombreux chercheurs attribuent à l'élévation générale des niveaux scolaires au sein de la population (Lang, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999) – est renforcée et entérinée en Belgique francophone par les

récentes évolutions législatives. Par exemple, par l'introduction des préoccupations et des logiques des parents dans le fonctionnement des écoles via l'apparition des conseils de participation où ils sont représentés. La possibilité pour les parents de déposer des recours face aux décisions des conseils de classe pourrait également introduire un doute supplémentaire quant aux capacités professionnelles des enseignants, et diminuer de fait leur autonomie professionnelle – ne fût-ce que par les conduites préventives que les enseignants pourraient adopter pour éviter les éventuels recours.

Par ailleurs, la volonté qu'ont les pouvoirs publics de professionnaliser les enseignants intervient paradoxalement au moment même où d'autres réformes tendent, au nom d'une meilleure efficacité et équité, à diminuer l'autonomie des enseignants en cadrant davantage leurs pratiques. En effet, comme nous l'avons vu, les récentes réformes prescrivent davantage le curriculum et les pratiques d'évaluation, en enjoignant les enseignants à utiliser des outils pédagogiques standards, comme les « socles de compétences » ou les « batteries d'épreuve étalonnées ». La promotion de l'usage de ces outils, élaborés par des acteurs externes, peut apparaître comme une limitation de l'autonomie traditionnellement reconnue aux enseignants. On pourrait parler d'une certaine « déqualification » des enseignants (Lessard, 1999, p. 5). Certes, pour le moment, ce sont des outils de référence présentés comme des aides, qui ne sont pas (encore) imposés. Ils peuvent néanmoins déjà servir comme références dans les recours déposés par les élèves et leurs parents contre les décisions des conseils de classe. Ces outils standards servent aussi d'ores et déjà dans le travail « d'accompagnement pédagogique » des réformes que plusieurs réseaux d'enseignement ont mis en place.

On pourrait donc dire que le droit du groupe enseignant de définir lui-même ce qu'est l'exercice légitime de son activité se voit réduit par les récentes réformes du système éducatif. Si l'on peut concevoir que les enseignants jouissent d'une relative autonomie individuelle en classe (dans la manière de concevoir et de donner leurs cours), par contre, à un niveau plus collectif, en tant que groupe professionnel, ils ne paraissent donc pas bénéficier d'une grande autonomie en ce qui concerne la teneur de leur travail. Tant les savoirs disciplinaires et curriculaires qu'ils enseignent que les savoirs pédagogiques et didactiques qu'ils apprennent lors de leur formation, restent normés et légitimés de l'extérieur, par les autorités scolaires ou les experts universitaires⁴⁸. Et, comme nous l'avons vu, si avec la promotion du modèle du praticien réflexif on leur reconnaît une certaine compétence et légitimité dans la définition de leurs actes professionnels, la

⁴⁸ L'extériorité des enseignants face à ces savoirs est l'un des principaux obstacles qu'identifie Bourdoncle (1993) à leur professionnalisation.

voie dans laquelle ils doivent les construire reste également conçue et légitimée de l'extérieur.

3.3. Une complexification de la division du travail entre les professionnels de l'éducation

Si, comme Freidson (1994) et Lang (1999), on définit la professionnalisation comme la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel, les enseignants en Communauté française de Belgique ne paraissent donc pas en voie de « réelle » professionnalisation.

Il nous semble toutefois que la question de la professionnalisation des enseignants doit également être traitée en considérant l'évolution des diverses catégories professionnelles qui œuvrent dans le champ de l'enseignement. On pourrait alors faire l'hypothèse que le champ des « professionnels de l'éducation » voit moins son autonomie se réduire que sa division du travail interne se complexifier et se formaliser. A l'échelle de *l'ensemble* des professionnels de l'éducation, on pourrait en effet avancer que le phénomène le plus important est l'accentuation de la division sociale du travail entre divers segments voués à la gestion et l'administration, à la recherche-développement et enfin à la pratique de terrain. Corrélativement, il y aurait une formalisation accrue de nouveaux modes de contrôle, qui tendent à accentuer les distances sociales et techniques entre les diverses catégories professionnelles du champ éducatif.

En effet, les tendances précitées à la perte d'autonomie des enseignants de terrain sont notamment liées au développement de divers outils de référence (comme les socles de compétences ou les batteries d'épreuves étalonnées). Ceux-ci sont les produits d'une sorte de « technostructure pédagogique » composée d'experts, situés tantôt dans les universités, tantôt dans des rôles de « conseil » ou de « staff » auprès des autorités administratives des établissements scolaires. Leur rôle est notamment de développer des « outils », des « programmes » ou des « projets » pédagogiques à relayer par la suite dans les écoles. De plus, de nouveaux agents de supervision, d'encadrement, de conseil ou de soutien (qui ont des fonctions et des dénominations diverses comme « chargés de missions pédagogiques », « inspecteurs », « formateurs de formation continue », etc.) se développent – certes de façon inégale selon les réseaux et les secteurs de l'enseignement. Ces agents sont le plus souvent des enseignants détachés partiellement ou totalement de leurs tâches d'enseignement, dont le rôle général est d'améliorer la « qualité » du travail d'enseignement par un encadrement de proximité du travail des enseignants et/ou des établissements. Ainsi, récemment, ils ont été chargés d'accompagner la mise en place des réformes

ministérielles, en travaillant de concert avec les équipes éducatives de terrain (par exemple, pour la mise en place d'un curriculum basé sur les compétences).

On pourrait parler là d'une « knowledge elite » selon l'expression de Freidson (1994), d'une « élite intellectuelle » ou « techno-pédagogique » au sein de la profession, qui n'est pas nouvelle, mais qui tend au cours de la dernière décennie à s'étoffer considérablement. Son rôle devient aussi plus formalisé et son existence de plus en plus institutionnalisée. Par exemple, en vertu des réformes récentes, les enseignants des hautes écoles pédagogiques, chargés de la formation initiale et de plus en plus de la formation continuée, doivent devenir des « enseignants-chercheurs » comme leurs collègues des universités. De plus, plusieurs pouvoirs organisateurs dans l'enseignement libre catholique ont décidé de mettre une partie de leurs moyens financiers en commun pour développer de nouveaux agents de développement pédagogique. La récente réforme de la formation initiale propose également un « nouvel acteur pédagogique » : les « maîtres de formation pratique », qui sont des enseignants engagés à mi-temps dans l'institution de formation, intervenant dans le cadre des « ateliers de formation professionnelle », non pas pour enseigner, mais « témoigner d'une pratique professionnelle », en collaboration avec les professeurs de psychopédagogie ou de discipline des écoles supérieures. Les relations entre les experts universitaires, ces agents issus du corps enseignant, et les enseignants eux-mêmes resteraient à explorer en détail, mais on peut d'ores et déjà remarquer que les enseignants les perçoivent de façon ambivalente, simultanément comme des soutiens potentiels dans l'exercice de leur tâches, mais aussi comme des vecteurs d'une standardisation et d'une formalisation de leurs pratiques pédagogiques (cf. la contribution de Draleants, Giraldo & Maroy dans cet ouvrage).

A côté de cette élite intellectuelle, il faut enfin remarquer le renforcement considérable d'une « élite administrative », qui va depuis les chefs d'établissements jusqu'aux administrateurs centraux du système. Cette élite existe elle aussi de longue date, mais ses prérogatives, sa formation et ses compétences tendent ces dernières années à se formaliser, et son pouvoir à se renforcer. Ainsi, en vertu du décret « missions », des « instances de coordination des pouvoirs organisateurs » sont désormais reconnues et subventionnées dans un cadre légal. Ces instances n'exercent en théorie d'autres rôles que ceux délégués par leurs entités constituantes ; néanmoins, elles sont amenées à sécréter non seulement une expertise pédagogique et administrative sur le fonctionnement du champ scolaire, mais aussi à assumer un rôle central dans la négociation avec les autorités publiques. Leur pouvoir de fait se développe ainsi de façon considérable. Bien que ces

instances soient partiellement composées d'anciens enseignants (promus via soit la voie administrative de la direction d'écoles, soit celle de l'expertise et de la recherche-développement), il ne faudrait pas les réduire à cette élite enseignante ; les agents qui les composent reflètent aussi les clivages institutionnels et politiques qui traversent historiquement le champ d'enseignement belge (comme les clivages entre laïques et catholiques, entre pouvoirs publics centraux et pouvoirs publics locaux). Une partie de ces agents doivent ainsi leur position davantage à leurs positions dans le champ politique ou le champ ecclésial qu'à leurs caractéristiques proprement professionnelles.

Par ailleurs, l'autre composante de l'élite administrative est composée des directions d'école, traditionnellement et légalement issues du corps enseignant. Le managérialisme qui accompagne la mise en place des nouveaux modes de régulation du système éducatif engendre cependant une tendance à redéfinir leur rôle en accentuant de plus en plus leur spécificité de « gestionnaires ». Au sein même des établissements, les modes de relations hiérarchiques avec les enseignants tendent alors à fluctuer entre des relations marquées par la collégialité professionnelle (directeur comme *primum inter pares*) et l'émergence de figures plus nettement gestionnaires.

Notre hypothèse est donc que *la division du travail entre ces catégories s'accroît et que de plus en plus les enseignants se trouvent dans une situation de dépendance, soit de nature technique et professionnelle vis-à-vis de l'élite intellectuelle, soit de nature administrative et gestionnaire vis-à-vis de l'élite administrative*. Si un passé professionnel d'enseignant largement partagé peut rassembler ces catégories, si la préoccupation des missions globales du système peut les rapprocher, il n'empêche que les distances sociales entre elles s'accroissent. L'accroissement des distances et la formalisation accrue des relations entre ces catégories peuvent alors conduire à des diagnostics contrastés de l'évolution du corps enseignant en termes de « professionnalisation » ou de « déprofessionnalisation ». La déprofessionnalisation peut ainsi être mise en avant par ceux qui pensent que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise professionnelle de la conception de leur travail au profit d'une technocratie pédagogique. Outre les outils, les programmes et les références en matière d'évaluation, la « bonne manière de faire » reste en effet dictée et légitimée par les experts. Même s'il y a valorisation de l'autonomie et de la réflexivité des enseignants, cette autonomie reste pensée et valorisée par l'élite intellectuelle. On pourrait voir là une division accrue entre des « enseignants praticiens-exécutants » et une « supra-structure » d'individus (comme les autorités scolaires, les experts, les intervenants pédagogiques, etc.) qui gèrent et pensent le travail mais ne l'exécutent pas

(Lessard, 1999, p. 6). Cependant, la thèse de la professionnalisation des enseignants trouve également une certaine plausibilité car ces élites en appellent à un renforcement de la formation des enseignants de base, tout en exaltant leur nécessaire autonomie et réflexivité dans le cadre d'un modèle de professionnalité redéfini, non plus autour des savoirs, mais de la compétence pédagogique et organisationnelle.

Plutôt donc que de diagnostiquer de façon définitive la professionnalisation ou la déprofessionnalisation des enseignants de terrain, il nous semble plus pertinent de considérer le champ de l'éducation dans son ensemble et de constater la complexification accrue de la division du travail entre les gestionnaires, les experts, les intervenants pédagogiques et les enseignants de base. C'est entre ces catégories que se joue la question de la répartition du pouvoir de définir et/ou d'évaluer le contenu du travail des enseignants de terrain, même si des acteurs comme les parents, les autorités de tutelle (état, église) pèsent aussi fortement sur les arbitrages et les décisions à cet égard. Les enjeux relatifs à l'emploi, aux carrières des enseignants, à la définition des modes d'accès et de formation au métier, peuvent également opposer ces diverses catégories.

S'il y a de fortes chances pour que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise de nombre d'aspects de leurs pratiques, cette maîtrise ne sort donc pas pour autant du champ de l'ensemble des professionnels de l'éducation. L'autonomie, le savoir et le pouvoir professionnel de la catégorie enseignante ne peuvent s'envisager sans les situer dans l'ensemble des professions de l'éducation, au sein desquelles la pratique enseignante reste une référence centrale. Nous serions tentés d'avancer l'idée que les divisions hiérarchiques relativement simples, voire informelles qui existaient au sein de la profession et de longue date, tendent aujourd'hui à se complexifier et à se formaliser, au point qu'on est en droit de se demander si l'on a pas dorénavant affaire à plusieurs catégories professionnelles concurrentes davantage qu'à des positions différenciées et hiérarchisées d'agents inscrits dans le même champ professionnel. Lessard (1999) montre ainsi, pour le Québec, que le développement et la spécialisation des directions d'école, inspecteurs et autres cadres scolaires conduisent au fait qu'ils ne sont plus considérés comme des enseignants aux fonctions spécifiques, mais comme des supérieurs hiérarchiques, dont les intérêts ne sont plus perçus comme identiques ou convergents.

4. Conclusion

Depuis une dizaine d'années, différentes politiques scolaires visent, en Communauté Française de Belgique – comme dans d'autres pays d'Europe

et d'Amérique du Nord – à transformer les pratiques des enseignants, pour en faire des professionnels praticiens réflexifs. Ces politiques émergent dans un contexte d'inflexion des modes de régulation du système d'enseignement et apparaissent davantage comme le vecteur d'une stratégie instrumentale de réforme de l'enseignement et du travail enseignant plutôt que comme le reflet d'une volonté d'améliorer la position professionnelle des enseignants. On peut d'abord relever que la transformation du métier qui est mise en œuvre par les autorités scolaires semble fort peu portée par les enseignants eux-mêmes. Elle est davantage promue par les experts, relayés par les autorités scolaires. La redéfinition de la professionnalité enseignante qui est souhaitée autour du modèle du praticien réflexif peut dès lors paraître ambiguë du point de vue d'une dynamique de professionnalisation des enseignants. D'un côté, effectivement, il est fait appel au développement de leur expertise, de leur autonomie réflexive, de leur formation initiale et continuée comme à la valorisation de leur expérience de terrain. Cependant, il leur est demandé simultanément d'entretenir cette capacité professionnelle dans un contexte où les politiques éducatives relayées par de nouvelles catégories d'acteurs (comme les intervenants pédagogiques) balisent soigneusement les limites de l'autonomie des enseignants de terrain, en standardisant davantage les programmes et les pratiques d'évaluation. Cette perte de maîtrise et d'autonomie des enseignants de terrain pourrait dès lors être interprétée comme une déprofessionnalisation, tout à fait contraire aux intentions explicites affichées par les autorités scolaires qui souhaitent voir évoluer les enseignants vers un modèle professionnel. Il pourrait en ressortir des injonctions paradoxales, puisque les enseignants sont appelés à la fois à développer leur autonomie critique, tout en suivant les lignes directrices des élites administratives ou intellectuelles. Par ailleurs, d'autres tendances déprofessionnalisantes semblent avoir été accentuées par les récentes réformes ; il en va ainsi de la place accrue donnée aux usagers (les élèves et leurs parents) dans le fonctionnement des écoles et dans les limites apposées par la loi à la souveraineté des décisions d'évaluation et d'orientation des enseignants. Ces évolutions législatives pourraient renforcer le sentiment de perte d'autonomie et de prestige que les enseignants ressentent vis-à-vis de leurs « clients ».

Les récentes politiques scolaires nous semblent donc engager des tendances à la fois professionnalisantes et déprofessionnalisantes. Il nous semble cependant que cette question de la professionnalisation ou de la déprofessionnalisation des enseignants doit également être traitée en considérant l'évolution d'ensemble des diverses catégories professionnelles qui œuvrent dans le champ de l'enseignement. Nous avons alors souligné une autre évolution majeure : la tendance actuelle à un approfondissement

et à une formalisation de la division sociale du travail entre, d'une part, les enseignants de terrain, et, d'autre part, les élites de la profession – soit de nature administrative, soit de nature intellectuelle –, dont l'emprise professionnelle ou le pouvoir organisationnel sur les enseignants de terrain tend à s'accroître.

En définitive, les récentes politiques scolaires ne nous paraissent pas engager une réelle dynamique de professionnalisation des enseignants de terrain, entendue au sens néo-webérien du terme comme un accroissement de l'autonomie collective du groupe enseignant sur la définition et le contrôle de ses activités. Or, il nous semble que dans le contexte actuel de « malaise enseignant », voire de « crise identitaire » (Cattonar, 2002), où les enseignants paraissent se sentir de plus en plus impuissants et dépossédés de leur avenir collectif comme profession, il serait important de les impliquer véritablement dans la (re)définition de leur métier. On pourrait en effet faire l'hypothèse qu'une partie du malaise enseignant est liée aux tendances déprofessionnalisantes que nous avons mises en évidence⁴⁹. Demailly (1991), en France, montre ainsi que les attitudes de retrait de certains enseignants, leur démotivation ou leur désintérêt par rapport au métier, peuvent renvoyer en partie à l'absence de maîtrise qu'ont les enseignants sur leurs conditions générales d'exercice et qui peut induire une sorte d'adaptation fataliste, routinière ou désinvestie. Par ailleurs, selon Tardif & Lessard (1999), si les réformes de l'enseignement n'arrivent pas à se traduire effectivement dans les pratiques quotidiennes des enseignants, c'est notamment parce qu'elles sont souvent conçues en dehors de ces pratiques. Un des intérêts qu'il y aurait à réellement professionnaliser les enseignants, serait donc aussi une implication accrue des enseignants dans les réformes de l'enseignement. C'est notamment dans ce sens que vont les récentes requêtes de certains syndicats d'enseignants et du mouvement pédagogique de la C. G. E. (Confédération générale des enseignants), qui ont dernièrement formulé une approche plus politique de la professionnalisation, proche de la conception néo-webérienne que nous en avons donnée, articulant des revendications dans le champ du pédagogique et celui des conditions sociales d'exercice du métier.

Enfin, il nous semble aujourd'hui primordial d'aider les enseignants à faire face à leurs nouvelles difficultés, en particulier avec leurs élèves, et de revaloriser leur métier. Les solutions sont à chercher notamment du côté de

⁴⁹ Le malaise enseignant n'est évidemment pas uniquement lié à ces tendances déprofessionnalisantes. Une large enquête que nous avons réalisée auprès d'enseignants a montré que leur insatisfaction professionnelle est surtout liée à leurs conditions concrètes de travail : aux difficultés du travail avec les élèves et à la qualité des relations dans l'école (cf. Maroy, 2002).

la formation comme le vise l'actuelle réforme et de l'amélioration des conditions d'emploi et de travail qui pourrait se traduire par une revalorisation salariale ou par un refinancement plus global du système éducatif pouvant être vécu par les enseignants comme la marque d'une attention accrue portée à leurs difficultés et à leur place dans la société. Il nous semble cependant qu'une des pistes serait de réfléchir aux conditions d'une *réelle* professionnalisation des enseignants, qui donnerait davantage de place à la parole collective des enseignants, notamment en ce qui concerne les choix organisationnels et pédagogiques – aussi bien au niveau des établissements, des pouvoirs organisateurs que des réseaux. Reste alors la nécessité d'un travail de conversion identitaire, à éprouver et à mener individuellement et collectivement par les enseignants eux-mêmes.

Politiques de promotion de la formation continuée au quotidien

Nicolas Dauphin
Jean-Marie De Ketele

Introduction

Depuis quelques années, des chercheurs et des professionnels de l'éducation en Communauté française de Belgique (Giot, Lechien & Famerée, 2000) multiplient les constats et les interpellations concernant la formation continuée dans notre système scolaire. Appelée aussi formation en cours de carrière ou également formation permanente, la formation continuée est jugée problématique : les enseignants ne se formeraient pas assez ; ceux qui se forment le feraient sans jugement ; l'organisation de la formation serait inadéquate et/ou obsolète et/ou les formateurs ne seraient pas de qualité. Certains acteurs scolaires pointent également les difficultés que peut poser une formation continuée mal adaptée et agencée, tant en termes d'implémentation des rénovations qu'au niveau de la qualité globale de l'enseignement.

Le débat de la formation continuée suscite donc de nombreuses interrogations auxquelles ce chapitre tentera de répondre. Ce faisant, nous aspirons à contribuer à renouveler l'état de la réflexion et du débat sur cette question fort sensible.

Ainsi, nous proposons tout d'abord une analyse du cadre décretaal qui structure la philosophie et l'organisation générale du système. Nous envisageons ensuite la manière dont les programmes de formation continuée de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire abordent cette problématique. Nous terminons enfin en approchant la réalité quotidienne des pratiques effectives en matière de formation continuée, au travers d'une analyse effectuée à partir d'entretiens passés avec des enseignants, des directeurs, des inspecteurs et des formateurs.

Plutôt que de prendre position dans le débat et d'envisager dans quelle mesure il faut condamner, encenser ou bouleverser la manière dont la formation continuée est abordée dans notre enseignement, nous avons voulu rester au plus près des réalités factuelles qui émergent des diverses sources utilisées au cours de cette recherche : des documents officiels (décrets et offres de formation continuée), des entretiens réalisés auprès des acteurs ou

Cet article repose sur les résultats d'une recherche de 12 mois, financée dans le cadre d'une recherche interuniversitaire sur le pilotage de l'enseignement, et commanditée par le Gouvernement de la Région wallonne et le Gouvernement de la Communauté française.

témoins privilégiés (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs, enseignants) des différents réseaux d'enseignement tant au fondamental qu'au secondaire. C'est sur la base de ces constats que nous avons proposé une série de réflexions et des pistes d'actions concernant la politique de formation continuée au quotidien.

1. Les principaux constats

1.1. Politique de promotion de la formation continuée : Analyse du cadre décrétal

La référence au décret « missions »

A la suite d'un travail assez conséquent concernant l'analyse du cadre décrétal (Dauphin, De Ketele & Maroy, 2002), il apparaît que le décret « missions » représente le référentiel de base pour les décrets portant sur la formation initiale et continuée depuis 1997. Les différents décrets qui portent sur la formation initiale et continuée, postérieurs à 1997, visent donc à harmoniser les objectifs et à faire du décret « missions » le texte fondateur de la politique scolaire en Communauté française de Belgique. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une stratégie de régulation du système scolaire, tentant sous certains aspects de dépasser le clivage des réseaux. En effet, ces différentes initiatives marquent un pas vers une certaine homogénéisation des pratiques, le Conseil d'état soulignant d'ailleurs que certains aspects des deux décrets les plus récents n'étaient d'ailleurs pas sans entrave au principe de la liberté d'enseignement, tel que défini dans le Pacte scolaire de 1959 (Conseil d'Etat, 2002a, 2002b ; Le Soir, 2002 ; Alter Educ, 2002a, 2002b).

L'organisation même qui est prônée dans les deux décrets est celle suggérée dans le décret « missions », avec trois niveaux – macro, méso et micro – qui ont tous pour objectif de former les enseignants afin qu'ils répondent aux objectifs du décret « missions » et qu'ils intègrent au mieux l'apprentissage par compétences.

L'importance croissante des structures de coordination

Ce qui frappe également à la lecture de ces différents décrets, c'est l'importance croissante des structures de coordination, de concertation et d'évaluation : conseil de zones, comité de concertation, Commission de pilotage et Institut de la formation en cours de carrière. L'augmentation de ces structures appuie le souci de réguler l'enseignement par l'organisation

de concertations entre les différents acteurs, mais une concertation très clairement référée et délimitée par les objectifs du décret « missions ».

Les deux nouveaux décrets portant sur la formation continuée consolident les structures de coordination et de concertation et visent à atteindre les objectifs du décret « missions », mais ambitionnent également de limiter l'importante autonomie dont peuvent jouir les différents pouvoirs organisateurs, les établissements et les enseignants. Ces différents dispositifs créent un terrain propice à l'affirmation d'une Communauté française de Belgique de plus en plus régulatrice et affectent, peu ou prou, les marges d'autonomie des réseaux d'enseignement, des établissements et de enseignants. Cette régulation des pratiques était déjà présente dans certains aspects des deux décrets antérieurs concernant la formation continuée. En effet, le décret de 1993 concernant le secondaire avait déjà mis en place des structures de concertation, créant différents conseils chargés de définir des thèmes de formations communs. Cette tendance n'est donc pas nouvelle et est présente en Communauté française de Belgique depuis une dizaine d'années (Dupriez & Zachary, 1998 ; Maroy & Dupriez, 2000).

Notre propos doit néanmoins être nuancé. Les différents réseaux d'enseignement jouissent toujours de la liberté d'user de leurs propres méthodes pédagogiques pour arriver à ces différents objectifs, de la possibilité de définir des thèmes de formations et d'organiser des formations selon des modalités qui leur incombent.

L'image valorisée du praticien réflexif

Au-delà de ce constat, il se trouve également au cœur de ce cadre décréteil une image fortement valorisée, celle d'un enseignant autonome, capable de s'analyser, capable de construire un projet, seul mais également en groupe, un enseignant qui est capable de communiquer, d'analyser les situations sociales, économiques et culturelles, un enseignant qui jongle avec les compétences. Nous observons donc une définition de ce que doit devenir aujourd'hui l'enseignant autour d'un modèle de professionnalité enseignante qui se rapproche des dimensions développées dans le modèle du « praticien réflexif » (Maroy & Cattonar, 2000). L'enseignant « idéal », dans le cadre de ces orientations politiques, est perçu comme un enseignant qui travaille en équipe et qui s'investit dans la gestion de son établissement. L'enseignant doit également être un acteur réflexif et autonome, capable de s'analyser et de s'adapter. L'enseignant est appelé à devenir un « spécialiste de l'apprentissage » (Maroy & Cattonar, 2000, pp. 25-28). On peut poser l'hypothèse que la valorisation d'un tel modèle participe également à l'élaboration d'une tentative d'homogénéisation, via l'imposition d'un

archétype d'enseignant alliant des « qualités » et des compétences qui font de lui un enseignant capable de répondre aux objectifs assignés dans le décret « missions ». Il apparaît que la formation initiale et la formation continuée sont utilisées comme des moyens pour mettre en place sur le terrain les réformes et les objectifs proposés dans les différents décrets. Ce rôle attribué à la formation, qui est finalement de permettre la réussite des rénovations mises en place par les instances dirigeantes et les experts, est d'autant plus prégnant que des formes de coordination et des modes de régulation voient de plus en plus le jour, tant au niveau des établissements scolaires (avec le projet de formation micro en lien avec le projet d'établissement, lui-même lié au décret « missions ») qu'au niveau des réseaux (conseil général, commission de pilotage, Institut de la formation en cours de carrière). Un des enjeux de la mise en œuvre de ces orientations politiques en matière de formation continuée est de savoir si la promotion du nouveau modèle de professionnalité du « praticien réflexif », point d'appui souhaité d'un remaniement identitaire des enseignants désormais invités à abandonner une identité fondée sur le modèle du « maître instruit », constitue une aide efficace pour les enseignants afin de mieux appréhender leurs métiers dans les contextes sociaux et scolaires dans lesquels ils peuvent se trouver.

1.2. Politique de promotion de la formation continuée : quelques constats descriptifs et obsolètes concernant les réseaux

Les constats développés dans cette partie de l'analyse portent sur des documents qui n'ont plus lieu d'être à l'heure actuelle, puisqu'ils portent sur une analyse descriptive de l'offre de formation de l'année 2002 et sur des documents officiels datant de cette époque également. De plus, la nouvelle structure concernant la formation continuée (macro, méso, micro) n'était pas encore en place. Néanmoins, il nous a semblé que l'analyse avait toujours sa place et pouvait susciter des réflexions diverses.

Convergence des types, des thèmes et des évaluations des formations

Au niveau des réseaux, un constat majeur est la très grande convergence concernant les types des formations, les thèmes des formations et l'évaluation des modules des formations. Nous avons pu noter que différents types peuvent être mis en place par les organismes responsables : ce sont les formations « modulaires », les formations ciblées, les formations en réponse à la demande ou formation en site. D'autres types de formations,

que nous n'avons pas traités, sont également possibles sur les différents réseaux.

Il existe de nombreux thèmes, qui se recoupent entre les réseaux, et qui peuvent faire l'objet d'une session de formation. Différents thèmes sont cités : les formations centrées sur les gestions des relations humaines (stress, climat d'école, violence, conflits, problèmes de l'enfance et de l'adolescence) ; les formations centrées sur l'organisation des cycles ; les formations centrées sur les relations aux parents ; les formations centrées sur les disciplines spécifiques, sur la mathématique, sur le français, les formations centrées sur la maîtrise des compétences.

En ce qui concerne l'évaluation des formations, elle se fait sur base des avis des formés, les informations recueillies ayant du sens au niveau des modules évalués considérés individuellement. Néanmoins, certains réseaux mettent en place une évaluation globale effectuée par un organisme extérieur. Cela étant, les données quantitatives récoltées concernant la formation continuée mettent simplement en évidence que les activités de formation continuent à croître, et que les formations modulaires sont les formations principalement suivies. Toutefois, il faut relativiser ces constats, les données quantitatives reçues ne permettant pas d'effectuer un tableau comparatif scientifiquement fiable. Nous avons d'ailleurs noté que l'analyse quantitative mériterait d'être plus complète, et que dans ce sens il serait intéressant d'obtenir des données comparables sur les différents réseaux, ainsi que des données plus fines sur plusieurs variables qui, tels le genre, l'âge ou la fonction, permettraient de mieux appréhender quels types de publics sont touchés par les formations. Certains réseaux le font déjà, au travers de rapports très détaillés, effectués par des organismes extérieurs.

La référence au décret « missions »

Tant dans l'enseignement officiel subventionné que dans l'enseignement libre subventionné, les projets pédagogiques et didactiques soulignent explicitement leurs références aux objectifs du décret « missions ». Les différents objectifs partagent ensuite la même vision d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle. Tous valorisent l'idée de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, et enfin d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Notre regard a porté sur les objectifs mais également sur les thèmes des formations. En ce sens, ces thèmes sont explicitement en rapport avec les objectifs généraux de l'article 6 du décret « missions », et avec les objectifs avancés dans les décrets portant sur la formation initiale et sur la formation continuée. Ces thèmes de formations conduisent à l'idée que l'enseignant doit acquérir des compétences qui lui permettent de répondre à ces objectifs généraux. Cette référence au décret « missions » et aux socles de compétences semble normale au vu du cadre organisationnel dans lequel les réseaux doivent se mouvoir. En effet, bien que la liberté des méthodes pédagogiques soit de mise, les différents conseils mis en place – conseil général, comité de concertation, conseil de zone – ainsi que l'approbation par l'Exécutif des projets de formation conduisent à ce que les thèmes de formation soient souvent au plus près des objectifs décrétaux.

Le praticien réflexif

Nous faisons également l'hypothèse qu'au vu des objectifs et des thèmes de formation avancés par les différents organismes, les différents acteurs partagent la même vision de ce que doit savoir faire un enseignant et de ce que doit être un enseignant. Il doit être capable de développer ses capacités propres, d'avoir un retour critique sur ses prestations, de travailler collectivement, de gérer des projets, d'acquérir des compétences relationnelles tant pour ses rapports avec les pairs qu'avec les parents, il doit également construire ses techniques, il doit s'approprier des outils de développement personnel, organiser et animer des situations d'apprentissage en référence aux décrets, gérer la progression des apprentissages dans le cycle et entre les cycles, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, travailler en équipe, participer à la gestion de l'école, préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, gérer sa propre formation continuée. Trois dimensions émergent, fort proches des dimensions développées par Maroy et Cattonar (2000, pp.25-27) concernant le modèle du praticien réflexif : l'enseignant doit avoir une pratique réflexive, il doit être un spécialiste de l'apprentissage et il doit s'inscrire dans un projet d'établissement.

Pour terminer cette analyse, nous pensons que les différents réseaux composent avec deux logiques, qui influencent cette impression d'homogénéité générale que l'on peut avoir à la lecture de ce chapitre. Les réseaux doivent faire face à une logique très régulatrice de la part de la Communauté française de Belgique, présente sous la forme d'une homogénéisation des objectifs à atteindre et activée avec la présence de formes de régulation mises en place dans les différents décrets (conseil

général, commission de pilotage). Les réseaux sont alors amenés à suivre ces objectifs et doivent de fait renoncer à certains types de singularité et se détacher de leurs intérêts particuliers pour ne pas se trouver en porte à faux avec les objectifs généraux, d'autant plus qu'un intérêt financier est en jeu, les budgets octroyés dépendant du jugement d'une instance centralisatrice. Nous pensons également qu'une certaine logique d'efficacité, de plus en plus recherchée et avancée comme argument au sein des représentants de la Communauté française de Belgique, accentue finalement cette tendance à la régulation et à la coordination. En effet, le souci manifeste de définir des objectifs précis, de mettre en place des formes de régulation et d'évaluer les différents acteurs, impose, par un effet d'ajustement de la part des réseaux, à homogénéiser les objectifs et les offres de formation.

Pour finir, nous pensons que l'analyse présentée doit être relativisée, dans la mesure où il existe des différences au niveau de la gestion globale de la formation continuée et au niveau des orientations philosophiques propres. De plus, notre travail s'est centré très exclusivement sur les documents officiels et les rapports d'évaluation, ce qui en fait une lecture très formelle et quelque peu désincarnée. Il est bon de se rappeler ces limites lorsqu'il s'agira de tirer des bilans du présent article.

1.3. Politique de promotion de la formation continuée : le quotidien des acteurs de terrain

L'enjeu de ce volet était de replacer la question de la qualité de la formation continuée dans un contexte plus large et plus analytique. Nous y avons examiné systématiquement les liens entre la problématique de la qualité de la formation continuée et deux axes d'analyse, d'une part les questions liées aux raisons d'aller se former, d'autre part les questions de l'amont et de l'aval de cette formation. C'est dans ce cadre général d'analyse que les différentes logiques d'action des acteurs rencontrés prennent sens.

Les raisons d'aller se former

Les raisons d'aller se former se retrouvent autour de trois fonctions : rencontrer ses pairs, rompre avec le quotidien ; tenter de trouver des solutions mobilisables immédiatement dans la pratique et permettre un accroissement de ses compétences propres, soit à son seul profit, soit au profit de l'établissement. Les fonctions surtout recherchées d'une formation continuée sont « l'application au quotidien de trucs mobilisables immédiatement », l'accroissement de compétences pour son développement

propre ou celui de l'établissement, et également l'importance de la rencontre avec les autres et la rupture avec le quotidien.

L'attachement à ces trois fonctions est à rechercher, d'après nous, dans des transformations propres aux enseignants. En effet, les enseignants traversent actuellement une période de modification fondamentale de leur rôle et de transformation de leur identité professionnelle. Deux phénomènes déstabilisent fortement les enseignants : un problème de dévalorisation du statut et un problème de transformation du modèle du « professionnel de l'enseignement ». D'une part, les enseignants ont le sentiment d'une détérioration des conditions d'exercice de leur métier et d'une certaine dévalorisation de leur statut social. D'autre part, des transformations fondamentales de la définition du métier d'enseignant se produisent. L'image de l'enseignant idéal véhiculé par les politiques éducatives et les spécialistes en sciences de l'éducation est celle d'un « praticien réflexif », en opposition avec l'ancien modèle du maître instruit (Maroy & Cattonar, 2000). Face à ces deux constats, les enseignants utilisent la formation continuée comme un espace de rupture avec des conditions d'exercice jugées stressantes, et usent de la formation continuée comme un espace de réappropriation de leur professionnalité sur base de leur vision du métier d'enseignant et des difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent.

Les aspects structurels en amont et en aval de la formation continuée

Notre analyse nous a permis de montrer que le cadre structurel de la formation continuée (tels que les remplacements des enseignants, l'analyse des besoins de formation et l'accompagnement pédagogique des formations) avait un impact important sur la façon dont les acteurs allaient appréhender le processus de formation et le fait d'aller se former. En effet, les difficultés de remplacement dans le cadre de la formation continuée ont un impact, notamment sur la qualité des relations que l'équipe éducative parvient à construire en son sein et avec les parents.

Face à cette difficulté, la plupart des établissements doivent aujourd'hui inventer des dispositifs pour gérer les tensions scolaires entre les acteurs (parents et enseignants). De plus, cette absence de cadre facilitateur oblige les acteurs de l'établissement (enseignants et directeur) à mobiliser des logiques d'actions multiples afin de pallier aux absences. A cet égard, la capacité du directeur à jouer un rôle d'interface ne semble pas négligeable. L'absence d'analyse en profondeur des besoins de formations en amont et l'absence d'un accompagnement pédagogique des formations à moyen terme ou à long terme ont également révélé le fait que les acteurs doivent inventer des dispositifs internes pour gérer cet aspect de la formation, ce qui

nécessite de nouveau que des modalités soient trouvées au sein de l'établissement, nécessitant une mobilisation de certains acteurs au sein ou autour de l'établissement. A cet égard, le rôle d'acteur mobilisateur joué par le directeur, l'animateur pédagogique et l'inspecteur semble primordial. Tous les établissements ne sont pas égaux face à ces défis. En effet, ces dispositifs réclament et exigent de la part des acteurs des compétences relationnelles, réflexives et organisationnelles auxquelles ils ne sont pas toujours préparés ou auxquelles ils estiment ne pas devoir répondre. Certains établissements ne peuvent donc pas créer ou stabiliser de telles procédures. Notre analyse souligne également que ces dispositifs, au cœur même de l'établissement, viennent pallier des déficiences et un manque de dispositifs performants au niveau macro-sociologique (Communauté française de Belgique) et méso (les réseaux). D'autres éléments mis en avant permettent également de souligner qu'il faut tempérer quelque peu le discours concernant le manque de professionnalisme des enseignants qui ne vont pas aux formations offertes par les réseaux. En effet, et certains l'ont souligné plus que d'autres, les enseignants qui ne vont pas aux formations peuvent très bien avoir un projet de formation plus cohérent que certains enseignants abonnés aux formations. Cette analyse souligne avec encore plus d'acuité le manque d'analyse de besoins et le manque de suivi quand on aborde la formation continuée en Communauté française de Belgique, ce qui nous fait dire qu'on ne peut comprendre la problématique de la formation continuée et ses enjeux qu'à travers une articulation fine des phénomènes macro structurels et des phénomènes quotidiens qui constituent la vie des établissements.

2. Quelles stratégies d'introduction d'une politique de formation continuée au quotidien ? Réflexions et pistes d'actions

On l'a dit, pratiquement tous les acteurs interrogés se rejoignent sur un constat : des faits en amont et en aval de la formation continuée posent des problèmes et définissent certaines des difficultés pour les enseignants et les directeurs. Il semble donc qu'il y ait un consensus réel à ce niveau. Il reste alors à nous pencher sur des leviers d'actions et de réflexions possibles dans un tel contexte. Il importe de signaler que les pistes proposées doivent être perçues comme un cadre de référence général non exhaustif. Il s'agit d'un ensemble d'orientations dont il conviendrait de discuter la pertinence et de préciser les modalités dans le cadre d'une concertation avec les différentes autorités responsables de la formation continuée en Communauté française de Belgique et ses principaux acteurs. De plus, les scénarii présentés ne tiennent pas compte de toutes les dimensions conditionnant leur faisabilité

(notamment la dimension budgétaire, mais également celles de la motivation des acteurs et des zones de compétences juridiques et structurelles des différents acteurs en présence – (P.O., réseau, Communauté française de Belgique...)).

2.1. Agir en amont

Le remplacement

Une partie des enseignants et des directeurs ne vont pas aux formations parce qu'ils sont confrontés aux réalités quotidiennes des établissements et aux difficultés de remplacement. Dans une proportion à étudier, on pourrait, par entité⁵⁰ (pour le fondamental) et par zone (pour le secondaire), et par caractère, créer des équipes volantes, qui pourraient travailler dans une certaine continuité pédagogique avec les établissements de l'entité et de la zone. L'idée principale serait de faire de l'entité et de la zone des espaces « d'équilibrage » et de « procéduralisation »⁵¹ favorisant le recours à ce pôle d'enseignants temporaires. Dans le cadre d'une concertation bien articulée et procéduralisée, cela pourrait permettre de réduire les écarts entre établissements au niveau de l'accès à la formation continuée. Une faiblesse de ce dispositif serait de ne pas tenir compte des disparités entre entités et zones, du point de vue de la densité des écoles. Certaines zones pourraient bénéficier d'économies d'échelles et d'autres pas.

La deuxième piste que nous pouvons envisager porte sur l'organisation du remplacement en collaboration avec les écoles normales et les agrégations. On pourrait, également par entité et par zone, ainsi que par caractère, utiliser le potentiel des stagiaires des hautes écoles pédagogiques et des agrégations pour pourvoir aux remplacements des enseignants en formation. D'un côté, cela permettrait aux stagiaires de se former directement aux contacts de la réalité quotidienne de l'établissement, de l'autre de créer un contact permanent entre les agrégations, les hautes écoles pédagogiques et les établissements scolaires. Toutefois, certains problèmes apparaissent : les « stagiaires » n'ayant pas terminé leur formation, comment garantir un remplacement efficace et de qualité pour les enfants ? De plus, ces stagiaires pourraient être étiquetés, « enseignants au rabais » par les acteurs partenaires que sont les parents, et finalement ne pas les rassurer,

⁵⁰Nous entendons par entité et zone : un groupement d'établissements géographiquement proches.

⁵¹ Nous entendons par « procéduralisation », la mise en place de dispositifs où la pluralité des points de vue et des logiques peut d'une part s'exprimer et d'autre part faire l'objet de traductions porteuses au sein d'une institution. (Derouet, 1986 ; Verhoeven, 1997)

voire les inquiéter. Cela demanderait également un travail d'accompagnement supplémentaire de la part du maître de stage, de l'enseignant, des animateurs pédagogiques et des inspecteurs afin que le stagiaire puisse percevoir ses faiblesses et ses atouts et puisse améliorer ses prestations. Finalement, cette piste requerrait également une coordination très pointue entre d'une part les hautes écoles pédagogiques ou les agrégations, et d'autre part les entités ou les zones.

L'analyse des besoins

Les constats de notre recherche pointent à la fois l'importance et la difficulté croissante, dans un monde scolaire pluriel, à construire un plan de formation continuée qui soit un bénéfice pour l'enseignant, pour l'établissement, pour le réseau et pour le système éducatif dans son ensemble.

Il s'agirait donc d'identifier avec les enseignants et/ou l'équipe pédagogique les besoins, mais également les envies réelles de formations. Ce travail pourrait être confié à des acteurs-tiers qui jouissent d'une position privilégiée par rapport aux enjeux de la formation pour la Communauté française de Belgique et les réseaux, aux enjeux de l'établissement scolaire et aux enjeux de l'acteur (enseignant, directeur). Ce tiers jouerait un rôle de relais ou de médiation entre d'une part les enseignants et le directeur et d'autre part les réseaux et la Communauté française de Belgique. Dans le cadre de cette identification des besoins, une piste possible serait d'établir un « plan de formation contractuel », précisant la politique de formation continuée de l'équipe pédagogique, du directeur et de l'enseignant. Dans ce cadre, dont les modalités seraient à définir entre les acteurs responsables de la formation continuée en Communauté française de Belgique, ce plan de formation contractuel pourrait donc exister à plusieurs niveaux : au niveau de l'établissement (comme il est demandé dans les nouveaux décrets des ministres Nollet et Hazette), voire au niveau de la zone (dans le cadre d'un plan de formation concerté entre différents établissements d'une même zone ou d'une même entité). Dans le cadre de ce « plan de formation contractuel », une piste, qui pourrait être activée dans le prolongement et en parallèle de la première, pourrait être la création d'un dossier « plan de carrière », qui permettrait de casser l'image très présente de « carrière plane » dans l'enseignement en Communauté française de Belgique.

Toutefois, ces différentes pistes ne sont pas sans danger puisqu'elles risquent de voir le système accentuer son contrôle sur les enseignants et sur les établissements. Ces propositions soulèvent donc plusieurs questions: qui récolte, gère et communique les informations relatives au parcours des

enseignants ? Sur quelle base et à qui les informations collectées sont-elles divulguées au regard de la loi du 8 décembre 1992 sur la protection de la vie privée ? Cette traçabilité du parcours de formation est-elle réalisée systématiquement, sur base de quels critères ? Avec ou sans l'accord des enseignants ? Quelles sont les garanties que ces informations sont bien mises au service unique des enseignants/directeurs et des établissements ? De plus, la mise en œuvre effective d'un tel système (tant au niveau du plan de formation contractuel que du plan de carrière) nécessite une coordination et une procéduralisation claire entre les différents niveaux, afin que les directeurs et les enseignants sachent à qui effectivement ils doivent se référer.

L'information

Les enseignants ne sont pas toujours bien informés et de nombreux choix de formations sont le résultat des rumeurs et réputations courant dans les établissements. Notre travail a également souligné la difficulté d'informer les parents sur les bénéfices à long terme de la formation des enseignants, et notre recherche a relevé également les tensions qui peuvent accompagner un départ en formation (tant avec certains parents qu'avec certains collègues).

Dès lors, il serait utile de fournir une information plus objective sur l'importance de la formation continuée et sur l'état de celle-ci. Un travail explicatif sur la structuration et l'importance de la formation pourrait être nécessaire. Cela peut passer par des campagnes d'informations locales, dans les différents établissements ou également par une campagne globale, par voie de presse et des différents médias. Travailler sur cette dimension de l'information permettrait que les informations informelles – et donc socialement marquées et inégales – ne prédominent pas dans le choix initial de la formation (Dauphin & Verhoeven, 2002).

2.2. Agir sur la formation

Le statut et le choix des formateurs

Les responsables de la formation se disent désarmés face à la pénurie de formateurs de qualité prêts à assumer la tâche de formateur au sein du système scolaire en Communauté française de Belgique, d'autant plus que le coût engendré par l'engagement de formateurs extérieurs au système scolaire est assez conséquent. Contribuer à améliorer cet état de fait, dans des conditions à évaluer et des modalités à définir, passerait par :

- Š· une amélioration du statut des formateurs internes au système scolaire en Communauté française de Belgique ;
- Š· une amélioration des conditions financières de ces mêmes formateurs internes ;
- Š· une possibilité de pérennisation du travail sur une période longue ;
- Š· renforcer la professionnalisation de la fonction de formateur.

Sur base de différents travaux (Giot, Lechien & Famerée, 2000), mais également sur base d'entretiens avec certains formateurs des différents réseaux (Dauphin & Verhoeven, 2002), il apparaît que les critères définis pour le choix des formateurs permettent un appel à des aptitudes éparses et venues de tous bords mais sans qu'un véritable profil professionnel soit clairement défini pour choisir ces formateurs. L'organisation interne des choix des formateurs permet de penser que les opportunités contextuelles et relationnelles seraient importantes et déterminantes, et ce tous réseaux confondus. Sur base de ces différents résultats, il semblerait nécessaire de clarifier et d'harmoniser les critères minimaux de qualification des formateurs. Tous les formateurs pourraient, par exemple, suivre un module de formation organisé par les réseaux/ou une introduction sur le système d'enseignement ; avoir déposé un dossier de « qualification » et obtenu cette qualification auprès des autorités scolaires compétentes (niveau méso et/ou macro).

Création d'une base de données, évaluation quantitative du système et standardisation des données

Un autre aspect important pourrait être la création d'une base de données concernant les formateurs. Cette idée, qui n'est pas neuve (Giot et al., 2000), permettrait un accès rapide à des informations concernant les qualités et les compétences de ces formateurs. De plus, dans le cadre d'une gestion de la formation continuée basée sur différents niveaux, cela permettrait de cumuler les données, d'enrichir et d'aménager une base de données commune aux différents niveaux et aux différents réseaux.

L'évaluation des formations en elle-même laisse perplexe dans la mesure où elle s'arrête bien souvent à l'avis des formés (Dauphin & Verhoeven, 2002). Dans ce cadre, on peut faire l'hypothèse que l'évaluation de la formation par les formés porte prioritairement sur les qualités intrinsèques du formateur à faire passer son message et à gérer la dynamique de groupe, avant l'intérêt pédagogique et didactique de la formation. Dans ce cadre, il est alors difficile de réellement évaluer le système. Dès lors, il nous semble qu'il serait intéressant d'obtenir des chiffres plus fiables et exhaustifs, ainsi que des données plus fines sur plusieurs variables qui, tels le genre, l'âge ou

la fonction, permettraient de mieux appréhender quels types de publics sont touchés par les formations. D'après nous, il importerait également que les rapports d'activités des différents réseaux – et des différents niveaux dans le futur – se basent sur des axes minimums d'analyses identiques et comparables, sur lesquels on pourrait appréhender, sur l'ensemble de la Communauté française de Belgique, les publics touchés, les taux de pénétration, les types de formations suivies. La liste n'est pas exhaustive.

Ce travail, non pas de comparaison conflictuelle et évaluative entre les réseaux (et entre les niveaux), mais d'amélioration de la compréhension des publics touchés semblerait nécessaire. En effet, il permettrait d'évaluer et de piloter le système en fonction de statistiques fiables. De plus, cette initiative permettrait d'assurer une cumulativité des résultats et de définir l'évolution de la situation en matière de formation. Elle soulignerait les lignes de force et les faiblesses du dispositif en place.

2.3. Agir en aval

Accompagnement pédagogique de la formation à la demande

Il s'agirait d'une part, de mieux identifier les populations et d'autre part, de fournir un suivi, un encadrement plus approprié à ce public, à la demande des établissements, évitant ainsi de cumuler les handicaps dans le projet de formation. Concrètement, il s'agirait donc d'identifier avec les enseignants et/ou l'équipe pédagogique, qui en ont fait la demande, ce que la formation leur a réellement apporté, de quelle manière ils comptent l'utiliser et quelles sont les attentes suite à cette formation. Toutefois, il faut également être attentif aux risques de voir cette mesure comme une accentuation du contrôle sur les équipes pédagogiques, voire également de déposséder les enseignants de leur projet de formation et de leur identité de professionnel de l'enseignement. C'est dans cette optique qu'il ne faudrait pas imposer cette mesure, mais plutôt considérer cette mesure comme une réponse à une demande provenant de l'équipe pédagogique.

Evaluation et impact des formations

L'évaluation des formations en elle-même pose problème dans la mesure où elle s'arrête bien souvent à l'avis des formés sur le module en lui-même (Dauphin & Verhoeven, 2002). Dans ce cadre, il est alors difficile de réellement évaluer le système mis en place. Un certain nombre de pistes seraient possibles :

- § L'échange d'informations sur l'impact de la formation et du plan de formation de la zone entre établissements, qui serait possible dans le cadre d'une gestion en entité ou en zone, avec l'aide d'un acteur-tiers qui fonctionne comme relais.
- § Evaluation de la politique de formation (et du plan de formation) et de son impact dans le cadre des conseils de participation (CP) (ce qui permettrait d'inclure l'acteur partenaire que sont les parents) et/ou dans le cadre des concertations ou des réunions d'enseignants par cycles.
- § Evaluation des formations suivies entre enseignants, dans le cadre d'une approche soit individuelle, soit d'un groupe d'enseignants (de même discipline ou degré). De façon plus générale, on peut aussi penser que l'envoi de plusieurs enseignants à la même formation favorise davantage la transférabilité des acquis dans les pratiques professionnelles.

Cadre administratif de coordination

Ce cadre administratif existe déjà sur certains réseaux, où une équipe coordonne les politiques de formation, tant au niveau de l'orientation pédagogique que de la gestion des ressources humaines. Dans le cadre des nouveaux décrets et de leurs structures, l'enjeu de disposer d'une telle équipe paraît davantage nécessaire dans la mesure où il y aura une obligation de coordonner différents niveaux : macro, méso et micro, et ce même si la commission de pilotage, au travers des missions qui lui sont dévolues, sera là pour définir les grandes orientations de la politique de formation. Néanmoins, chaque réseau bénéficiant de la liberté pédagogique, il nous semblerait nécessaire, dans des conditions à évaluer entre les acteurs concernés, de disposer d'un cadre administratif plus centralisé de gestion de la formation continuée.

2.4. Les relais

Les différentes pistes mentionnées plus haut soulignent l'importance de la présence d'un acteur tiers afin d'accompagner l'analyse de besoins et le processus de formation de l'enseignant et/ou de l'établissement. De plus, dans le cadre de la mise en place d'un cadre administratif de coordination (que ce soit au niveau macro, via la commission de pilotage, ou sur chaque réseau), ces pilotes devront s'appuyer sur des acteurs de proximité afin de pouvoir répondre, dans des conditions à évaluer et des modalités à déterminer, aux besoins du terrain. Dans cette optique, il s'agirait pour cet acteur de tenir compte des enjeux locaux des établissements mais également

d'établir un lien avec les politiques pédagogiques des réseaux et des politiques éducatives de la Communauté française de Belgique. Bien entendu, des acteurs-tiers existent déjà dans le système scolaire : l'animateur pédagogique, l'inspecteur, sans compter d'autres acteurs possibles liés à des contextes scolaires particuliers (centres psycho-médico-sociaux, notamment, voire centre de recherche dans le cadre de recherche-action). Toutefois, les uns et les autres possèdent déjà un cahier des charges suffisamment rempli, ce qui nous incite à penser que de nouvelles ressources humaines devraient être dévolues à cette fonction, quelle que soit son appellation (par exemple « conseiller à la formation »). Ces acteurs auraient la possibilité de travailler avec les acteurs de terrain et les acteurs plus institutionnels. L'enjeu pourrait être de baliser les rencontres, voire « imposer » une fréquence pluriannuelle de rencontres, établir des temps de rencontre individuels entre les enseignants et/ou l'équipe de direction, mais aussi favoriser un échange et un dialogue réel et constructif avec les enseignants au moment de ces rencontres (via un travail de structuration, d'animation, de clarification des informations, de vérification que le langage est commun). Le fait de confier ces missions à ces acteurs devrait s'accompagner d'une communication claire des rôles et des attentes réciproques entre les différents acteurs du système scolaire. De plus, la mise en place de ces acteurs-tiers, pour qu'elle soit efficace, ne peut se limiter à des investissements mesurés. Cette « politique » nécessite un investissement conséquent en moyen humain et en moyen matériel, que nous n'avons pas mesuré dans ce travail et qui reste à définir. De plus, elle réclame un statut attrayant pour ces acteurs, afin que l'emploi proposé soit réellement attractif. Pour terminer, elle requiert de former ce personnel avant de l'envoyer sur le terrain, ce qui signifie un déploiement logistique considérable également. Toutefois, cette piste, vu l'ampleur de la tâche, nécessite également que ces acteurs-tiers n'aient pas d'autres fonctions à assumer au sein du système et qu'ils assument pleinement leur rôle à temps plein et dans une relative indépendance vis-à-vis des différents acteurs. Dans ce cadre, ce relais serait véritablement au service du système et de ces acteurs, puisqu'il jouerait un rôle actif de lien social entre ces différents niveaux, le souci affiché au travers de ces relais étant celui d'une relation ascendante et descendante (« bottom-up, top-down ») entre les différents acteurs (enseignant, réseau, « pilote ») dans le processus de formation, où on dégagerait les besoins spécifiques à tous les niveaux et dans les intérêts de chaque niveau, cette relation pouvant être vécue pleinement dans les deux sens, de manière dialogale.

Concernant le financement de ces postes, dans un cadre à déterminer avec les différents acteurs responsables, il pourrait s'effectuer via un quota déterminé par la Communauté française de Belgique concernant chaque

fédération de PO, au prorata du nombre d'élèves. De nouveau, les réflexions proposées ne tiennent pas compte de toutes les dimensions de faisabilité (notamment budgétaire mais également les zones de compétences juridiques et institutionnelles qui parcourent notre système scolaire), et nécessitent donc d'évaluer et de définir les modalités d'un tel cadre.

3. Conclusion

Que retenir d'essentiel à l'issue de cette analyse concernant la formation continuée ?

Pour ce faire, prenons un exemple concret de la vie d'un établissement scolaire : comment un directeur d'établissement doit-il gérer au quotidien la formation continuée de son équipe ? Il voit un de ses enseignants partir en formation macro, l'autre en formation méso, tout en devant préparer une formation en établissement. A qui se réfère-t-il pour choisir ses formateurs (à l'Institut de formation Interréseaux, à son organisme de formation sur le réseau, au P.O.) ? Devra-t-il se référer à des personnes différentes pour le niveau macro et trouver une solution de remplacement à ce niveau-là, de même pour le niveau méso ? De plus, à moins que la qualité de l'information ne soit exceptionnellement bonne et performante, il devra encore trouver un relais indispensable pour trouver le bon. Si ces tâches paraissent surmontables désincarnées du contexte de l'établissement et du travail quotidien, elles pourraient s'avérer difficilement gérables intégrées à l'ensemble des attentes et des tâches auxquelles est soumis le directeur au quotidien. Il nous semble que l'analyse proposée et les réflexions avancées permettent, au moins, de réfléchir à une amélioration de la situation et souligne la nécessité de penser aux bases « procédurales » d'une relation entre ces différents niveaux pour établir une gestion constructive et non chaotique de la formation continuée. Cette nécessité accordée au travail d'accompagnement du processus de formation, mais dans le cadre d'une relation non coercitive, incite à repenser la place accordée au dialogue avec le corps enseignant (en ce compris les directeurs d'établissements), et à l'importance accordée aux préoccupations de la gestion quotidienne d'un établissement scolaire.

En définitive, les constats de la présente analyse, les pistes d'actions afférentes, mais également la nouvelle structuration en matière de formation continuée en Communauté française de Belgique, nécessitent d'accentuer les lieux d'ancrage entre les niveaux, afin que les responsabilités entre acteurs soient claires et que les prises de décisions respectent les projets et la liberté de chacun. Cette nécessité de procéduraliser les relations entre les niveaux pourrait permettre de définir des pistes d'actions claires pour les directeurs

et les enseignants, finalement premiers concernés par ces décisions. La structuration à trois niveaux, telle qu'elle est d'application, nécessite donc une augmentation des procédures de coordination, dans la mesure où chacun a une part de responsabilité (donc une part d'autonomie) dans la manière dont il va devoir gérer la formation.

S'il est légitime de demander de la part des différents acteurs une contribution minimale afin d'améliorer la situation, il est tout aussi juste et légitime pour ces différents acteurs de ne pas répondre nécessairement et obligatoirement à ces attentes sans mise à disposition de ressources humaines et matérielles supplémentaires et adéquates. Un dispositif de formation continuée de qualité, présentant des garanties de pérennisation et d'amélioration effective du processus de formation, demande, voire exige, la mise à disposition de moyens budgétaires et humains, en relation avec les buts poursuivis. Sans cela, on pourrait émettre l'hypothèse que l'écart, voire la défiance, des acteurs envers les décideurs politiques s'accentuerait, allant jusqu'à la situation de rupture, qui pourrait, entre autres, prendre deux formes : la manifestation publique d'une violence contenue ou, plus grave peut-être, la résignation défaitiste face à ce qui pourrait être ressenti comme une hypocrisie intellectuelle.

Les compétences à la recherche d'équité

Caroline Letor
Vincent Vandenberghe
Jean-Louis Jadoulle

Introduction

Depuis septembre 2001, une nouvelle réforme a donné lieu à une réécriture en profondeur des programmes dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. L'ensemble des programmes de l'ensemble des disciplines de l'enseignement de transition (général et technique) s'articule dès lors autour de l'énoncé de *compétences*. Cette réforme entend améliorer la qualité de la formation des élèves, augmenter le niveau moyen de qualification des jeunes à la sortie du secondaire et mieux répondre à la fois à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt mais aussi aux attentes de l'enseignement supérieur.

L'ampleur de ce projet a incité la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESec), à *mettre la réforme des programmes « sous observatoire »*. La FESec a confié à l'Université catholique de Louvain une étude d'impact. Le dispositif de recherche prévoit une *étude longitudinale et transversale par degré d'enseignement entre 2001 et 2007*. La population de référence est constituée des élèves de l'enseignement secondaire de transition général et technique, appartenant au réseau d'enseignement libre en Communauté française de Belgique.

Cela dit, le présent texte se différencie de ce dispositif de recherche. Il exploite les résultats à des épreuves administrées à l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, soit *avant* que ces derniers n'aient pu produire le moindre effet. Les lignes qui suivent n'ont donc pas pour objectif d'évaluer les effets plus ou moins inégalitaires de ces programmes une fois diffusés et mis en pratique. Plus modestement, il s'agit de profiter de mesures de résultats *ex-ante* afin d'apporter une première réponse à la question du caractère plus ou moins équitable d'un centrage sur les compétences. En d'autres termes encore, il s'agit de savoir ce qu'il adviendrait de l'(ini)équité des résultats des élèves si, d'un jour à l'autre, on se mettait à évaluer les élèves exclusivement en termes de compétences.

Cette recherche est menée dans le cadre d'une convention associant la FESec et l'UCL. Elle est pilotée actuellement par C. Letor et supervisée par J.-M. De Ketele (FORE), J.-L. Jadoulle (DIHI) et V. Vandenberghe (IRES).

Ajoutons aussi que l'analyse au cœur de cette communication est réalisée à partir des résultats à des questionnaires conçus, administrés et corrigés de manière relativement *centralisée*. Ces analyses ne préjugent en rien du caractère plus ou moins équitable de l'approche compétences dans un contexte (probable en Communauté française) de mise en oeuvre nettement plus décentralisée, où ce serait les professeurs qui concevraient, administreraient et corrigeraient les épreuves.

Le texte qui suit est structuré en six sections. La première section définit la notion de compétences. La seconde passe en revue les divers travaux théoriques et empiriques qui traitent de la relation entre compétences et (ini)équité. La troisième section contient une brève présentation des questionnaires utilisés ainsi que du mode de calcul des résultats analysés par la suite. La quatrième section présente le concept d' (ini)équité que nous mobilisons et surtout la manière dont nous le quantifions. Les deux dernières sections présentent respectivement les résultats et les conclusions que nous pouvons extraire de leur analyse.

1. La notion de compétence

La notion de compétence s'est avérée féconde en publications et discussions. La polysémie de la notion nous a enjoint de commencer par définir le concept tel que nous l'avons opérationnalisé dans cette recherche. Nous reprenons la définition adoptée dans le monde éducatif francophone selon laquelle une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures. S'inspirant de la proposition de De Ketele (1996), elle se résume sous la formule :

Compétence = {ressources X contenus} X familles de situations-problèmes.

Au-delà de la définition même de compétence, l'approche pédagogique par compétences prétend exploiter la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes.

Dans ce cas, les compétences sont identifiées en rapport à des situations-problèmes. Elles sont rassemblées au sein de familles de situations ou situations génériques selon des paramètres qui en constituent les invariants :

la tâche demandée, un objet, le type de support présenté et les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qu'elles sont susceptibles de mobiliser. La variété et la nouveauté des situations se concrétisent dans l'habillage de ces situations, une fois les paramètres établis.

Nous voulons attirer l'attention sur quelques dimensions originales que prétend introduire cette approche. Ces principes qui restent hypothétiques, sont interdépendants les uns des autres et leur découpage, arbitraire. Leur choix n'est pas étranger à notre propos. Il explicite la notion de compétence en éducation et ébauche des pistes pour comprendre comment l'approche pédagogique par compétence prétend répondre à la question de l'équité. Ces principes s'articulent autour de plusieurs idées : la complexité des apprentissages, la programmation par situations génériques, un renouveau pédagogique et l'appropriation des apprentissages.

1.1. La complexité dans les apprentissages

L'inscription des apprentissages dans des situations introduit une rupture dans la conception de la connaissance. Elle suppose que les connaissances sont en perpétuelle remise en question et que leur complexité est telle que leur usage pertinent doit être privilégié à leur possession. Cette approche engage des processus heuristiques tels que la mobilisation, l'intégration et le transfert de ressources en complément de processus classiquement engagés dans les apprentissages scolaires que sont l'application de routines ou l'acquisition de savoirs⁵². Elle promeut chez l'élève son autonomie et reconnaît sa capacité d'identifier les ressources adéquates pour générer des solutions pertinentes mais aussi originales aux situations auxquelles il est confronté.

1.2. Une programmation par situations génériques

Cette ouverture est toutefois limitée notamment par le caractère proactif propre à l'institution scolaire : que l'on retrouve dans la planification de la classe, dans les critères de certification et le souci de régulation du système éducatif. Dans ce sens, les programmes d'étude, du moins en Communauté française de Belgique, s'orientent vers la définition de familles-problème (ou situation générique) et de concepts-clés. Cet effort cherche à circonscrire la propension à l'imprévisible et permet de définir des critères de reconnaissance de compétence. Aussi, l'approche par compétences répond à

⁵² Nous reprenons la distinction entre les processus d'acquisition et les processus heuristiques (Barbier, 1996).

une conception sous-jacente de la connaissance selon laquelle les savoirs et les savoir-faire sont le produit d'une construction culturelle, des ressources de patrimoine commun à une société que l'élève s'approprie en fonction des situations qui lui sont proposées.

1.3. De nouveaux principes pédagogiques

Cette approche introduit un renouveau pédagogique où l'activité de l'élève et la médiation des apprentissages sont valorisées. Elle donne lieu à plusieurs propositions pédagogiques et didactiques sur le « comment faire apprendre des compétences » (Rey, 1996, Perrenoud, 1997, Dolz et Ollagnier, 2000, Roegiers, 2001, Jadoulle et Bouhon, 2001, Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003⁵³). Ces propositions se centrent principalement sur l'exercice de processus supérieurs de la pensée. Au-delà de la mémorisation et l'application de savoir-faire, ce sont les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition qui sont mis à l'honneur. Cette approche se veut un levier pédagogique pour rendre explicites des apprentissages occultés auxquels certains élèves recourent spontanément et d'autres pas. Enfin, cette approche croit en l'éducabilité des compétences des élèves tout en tenant compte de leurs différences individuelles quant à leurs talents, leur expérience et leur rapport à l'école.

1.4. L'appropriation des apprentissages

Cette approche s'appuie sur le sens que recouvrent les apprentissages. Les apprentissages sont inscrits dans des situations qui font référence à des pratiques sociales quotidiennes qui laissent entrevoir leur utilité. Ces situations mettent l'élève en perspective devant des demandes concrètes plausibles.

Mais la mise en situation n'est pas seulement l'occasion d'illustrer l'usage des concepts et des processus à apprendre. Fondamentalement, elle repose sur des principes selon lesquels d'une part, les connaissances s'acquièrent en situation et d'autre part, la diversité des situations rencontrées et leur complexité exercent la mobilisation et l'intégration des connaissances. Les connaissances à acquérir sous forme de schèmes (d'action) ne sont pas indépendantes des situations dans lesquelles elles sont mobilisées. Il s'agit de combiner et d'articuler savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction de

⁵³ Au vu de l'explosion des publications en la matière, cette liste est loin d'être exhaustive. Nous nous référons également aux propositions de Barth (1993) qui ne se réfère pas explicitement aux compétences mais dont les principes pédagogiques sont repris dans certaines propositions de pédagogie intégrée.

critères définis par la situation présentée. Aussi, la présentation renouvelée de situations nouvelles et plus ou moins intégrées est susceptible de faire identifier les paramètres communs à certaines familles de situations.

En outre, les compétences sont contraires à un savoir neutre et indépendant du sujet. Ce savoir est à la fois rattaché au sujet et rattaché à la situation. Barbier (1996, p. 10) les baptise « savoirs détenus », en opposition à des savoirs neutres, morts ou ignares (De Ketele, 2001). Ces savoirs sont constitués de composantes identitaires : elles engagent et impliquent le sujet dans la résolution des situations et par là, dans ses apprentissages.

Enfin, on entend sens des apprentissages quand cette connaissance construite en situation, par son caractère contextualisé et pragmatique, acquiert une certaine validité aux yeux des élèves, des enseignants et de la société. Le but étant d'amener les élèves à construire un ensemble de connaissances communes à une société à partir de leurs connaissances, styles et expériences propres.

1.5. Une approche par compétences promet moins d'iniquité ?

La question des compétences est traversée par celle de l'équité des apprentissages. Nous avons repéré dans la *littérature théorique* (Romainville, 1994, 1996 ; Barbier, 1996 ; Rey, 199 ;, Bernaert, Delory, Genard, Leroy, Paquay ; Rey, Romainville, Wolfs, 1997 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999 ; Dolz et Ollagnier, 2000 ; Tilman, 2000 ; Roegiers, 2001, ; Jadoulle et Bouhon, 2001 ; Beckers, 2002 ; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002 ; Rey, et al., 2003) plusieurs effets positifs escomptés de l'approche par compétences sur le problème posé par l'inégalité des acquis des élèves. Ces effets reposent sur divers principes hypothétiques en faveur d'une équité dans les apprentissages et les acquis. Ces principes sont invoqués comme autant d'arguments posés en faveur d'une plus grande équité dans les apprentissages.

1.6. Une distance culturelle amenuisée

La capacité de mobiliser des savoirs en situation répond à un souhait de société de ne pas former des têtes pleines ni des têtes bien huilées mais des citoyens qui cherchent et s'adaptent à la nouveauté des problèmes qui leur sont posés. L'approche par situation impose des règles de production tant sur le fond que la forme des réponses. Les situations présentées sont proches de situations sociales ou professionnelles. Dans ce sens, les réponses « scolaires » que certains milieux maîtrisent plus ou moins deviennent secondaires. Par contre, les aspects pragmatiques et pertinents des réponses

sont mis en évidence. Ils importent plus que leur conformité à des règles prédéfinies par l'école.

1.7. L'explicitation d'un curriculum caché

L'intervention pédagogique est mise en question et cela, essentiellement à travers les pratiques cachées qui opèrent en classe. L'originalité de l'approche par compétences constitue un levier pédagogique pour médiatiser les apprentissages qui impliquent des processus mentaux supérieurs d'identification, de mobilisation, de transfert, de métacognition, d'intégration des ressources conceptuelles. Ces processus, restés implicites dans les approches antérieures, sont exploités ici systématiquement. L'approche par compétences offre l'occasion de les mettre en pratique et de les enseigner.

1.8. L'homogénéisation des programmes

La définition de programmes autour de compétences communes, de familles de situations et/ou de concepts-clés à enseigner prétend garantir une plus grande égalité des apprentissages. Dans ce cas, on met en cause la différenciation des filières et l'orientation précoce des élèves comme source d'hétérogénéité des résultats des élèves en fonction des indices socioéconomiques ou culturels. La garantie d'équité se réalise autour d'un tronc commun dans les programmes d'enseignement.

1.9. Entre individualisation et culture commune : le sens des apprentissages

L'égalité des acquis est invoquée sous le principe de l'appropriation des apprentissages en leur donnant plus de sens. Le concept même de « sens des apprentissages » est polysémique.

D'abord, l'approche pédagogique est orientée par les finalités des situations présentées qui leur donnent sens. Il fait allusion alors à l'utilité à court ou long terme des apprentissages que laissent entrevoir les situations pédagogiques présentées aux élèves.

Ensuite, la complexité des situations permet d'intégrer différents modes de résolution où chacun au-delà de ses différences, peut se retrouver et trouver son sens. Il fait allusion alors à l'individualisation des apprentissages par respect des styles d'apprentissage et des affinités de chacun. La complexité des situations oblige l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle implique l'intégration des dimensions affectives et cognitives. Cette

approche parie ainsi sur un engagement et un investissement des élèves dans le processus de leur propre construction d'apprentissage pour en améliorer la qualité.

Le sens fait aussi référence à la motivation des élèves mobilisée dans les exercices proposés mais aussi à leur engagement dans le processus d'apprentissage. C'est le rapport affectif à l'institution scolaire et à la formation continue qui est visé à long terme par cette composante.

Enfin, le sens est compris dans l'expression de négociation de sens que constituent les interactions en classe et qui vise la construction d'un sens commun à partir des propres schèmes de pensée des élèves. Ainsi, reprenant des cadres socioconstructivistes (Barth, 1993), l'apprentissage des instruments conceptuels n'est pas un processus individuel mais passe par la négociation de sens au cours des interactions de la classe où l'enseignant devient un médiateur de sens commun. Le but est alors d'amener les élèves à partager une culture commune qui relie à la fois les références culturelles des élèves et celles de la société.

2. Compétence et équité : quelques hypothèses

Nous ne mettons pas à l'épreuve dans ce chapitre le bien fondé de tous les arguments invoqués dans la littérature, qui soutiennent l'hypothèse d'une plus grande équité ou du moins, d'une iniquité amenuisée par l'approche par compétences. Ces principes et arguments devraient faire l'objet de recherches empiriques spécifiques dont ce n'est pas l'objet ici. A ce propos, tous les auteurs ne sont pas d'accord sur cette hypothèse. Au vu des implications de l'approche par compétences que nous venons de décrire, les avis divergent quant aux résultats attendus.

Certains dénoncent une baisse d'exigence des savoirs et savoir-faire à acquérir au profit d'une égalité des acquis factices. Ils regrettent le rôle secondaire de ressources potentielles, laissé aux connaissances à acquérir (savoirs, savoir-faire) au profit d'un pragmatisme moins rhétorique. Ils invoquent notamment la baisse voire le vide de connaissance que laisse entrevoir cette approche. C'est l'avis de certains professeurs (Jadoulle et al., 2002 ; Draelants, Giraldo et Maroy, ce volume).

Pour d'autres, l'approche par compétences en éducation complexifie les apprentissages. Elle ne se centre pas seulement sur les capacités et les contenus mais en plus, exige de les mobiliser de façon pertinente et intégrée. De ce point de vue, deux tendances sont perceptibles : les uns craignent pour l'équité des apprentissages (Rey et al., 2003). Les autres y voient une solution pour plus d'équité (Beckers, 2002).

Dans le premier cas, la complexité des situations, la multiplication des ressources personnelles à mobiliser, l'accès à des ressources extérieures, l'incertitude quant aux processus impliqués dans la mobilisation, le transfert et l'intégration en situation, sont autant d'arguments pour penser que l'approche par compétences accentue les iniquités entre les élèves.

Dans le second cas, la mobilisation, l'intégration de savoirs scolaires ou d'expériences et de processus heuristiques ouvrent la possibilité à d'autres formes de résolution de problèmes que celles exclusivement académiques. Elles offrent l'opportunité à une construction propre des connaissances en rapport avec les codes et processus personnellement ou socioculturellement induits. Dans ce cas, elle *répare* l'iniquité dans les apprentissages due à la « culture scolaire » plus ou moins proche des cadres socioculturels des élèves et de leur famille. Ce propos pourrait lui-même être approfondi selon que l'on se réfère à la question du sens des apprentissages et du rapport à l'institution scolaire, à l'ouverture induite par cette approche à des styles d'appréhension cognitive originaux ou au fait que les élèves de certains milieux socioculturels soient davantage amenés à solutionner des situations complexes au quotidien.

Les résultats empiriques *en situation réelle* restent à ce jour, parcellaires. Roegiers (2001) fait état de résultats favorables à une pédagogie de l'intégration en Tunisie. Allal et al. (1999 in Roegiers, 2001) font état de gains supérieurs d'apprentissages en orthographe pour les élèves les plus faibles après avoir bénéficié d'un enseignement intégré dans des situations par rapport à un enseignement par des activités spécifiques. Par contre, une recherche similaire (Roegiers, 2001) au niveau de l'enseignement supérieur par résolution de problèmes, ne montre pas d'avantages pour les étudiants ayant suivi un apprentissage par résolution de problèmes ni dans des épreuves intégrées ni dans les épreuves spécifiques. Seule la dimension du savoir-être semble en bénéficier.

Au stade actuel de la recherche, les données dont nous disposons correspondent à une mesure transversale des compétences et ressources des élèves avant la mise en place des nouveaux programmes. Nous ne pouvons prétendre observer les effets d'une intervention pédagogique quelconque encore moins d'une politique d'homogénéisation des programmes d'étude. Le sens des apprentissages compris comme l'engagement des élèves dans leur apprentissage ou la négociation d'une culture commune implique une dimension temporelle qu'on ne peut percevoir que dans une approche longitudinale. Seuls le caractère intégrateur et l'utilité perçue que confère la mise en contexte des problèmes présentés dans les épreuves, peuvent être mis en évidence. Il nous a semblé intéressant à ce stade de la recherche de voir si l'intégration des ressources (savoirs et savoir-faire) et contenus dans

des situations complexes se montre plus ou moins sensible aux facteurs socioculturels que ces mêmes ressources potentielles présentées dans des épreuves traditionnelles où ces savoirs et savoir-faire sont testés indépendamment les uns des autres, de manière « désintégrée ».

3. Du concept à la mesure de compétences

Venons-en maintenant à la manière d'opérationnaliser l'évaluation de ces compétences et ressources. Dans le cadre de l'évaluation des nouveaux programmes telle qu'elle a été commanditée, nous avons repris comme références la définition de compétence que nous venons d'exposer et les programmes d'étude de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC). Deux épreuves ont été construites afin d'évaluer respectivement les compétences et ressources des élèves. L'épreuve de compétences présente une situation-problème complexe et implique une réponse spontanée d'intégration. Les épreuves de ressources prétendent évaluer quant à elles, les savoirs et savoir-faire nécessaires pour résoudre la situation-problème.

3.1. Questionnaire compétence

Pour chaque discipline (Français, Histoire-Etude du milieu⁵⁴, Sciences), une compétence des programmes de l'enseignement secondaire, a été retenue. Chaque compétence implique une famille de situations-problèmes. Le choix s'est porté sur une compétence commune aux programmes des trois degrés d'enseignement. Le paramétrage des situations prend en considération la présentation de la tâche demandée (par exemple, rédiger un compte-rendu), l'objet sur lequel elle porte, le type de support présenté (graphique, par exemple) et les ressources disponibles (les savoirs et savoirs faire supposés être acquis, le matériel à disposition). Les consignes et la présence de conseils aux élèves ont été uniformisées en fonction du degré d'étude. Ce paramétrage a permis de standardiser les compétences évaluées pour une même discipline, de moduler la difficulté de l'épreuve et de construire des grilles de corrections critériées. Ces critères sont compris dans les consignes des épreuves.

La construction des épreuves et des grilles de correction a été effectuée par une commission d'experts et d'enseignants. Elles ont subi un processus de validation dans deux classes chacune contrastée par le niveau socioculturel du public de l'établissement. Cette application pilote a tenu compte de la

⁵⁴ Au premier degré, le cours d'étude du milieu (EDM) remplace celui d'histoire.

difficulté de la tâche, de la compréhension des consignes et de la pertinence des réponses. Les grilles de correction ont été construites en fonction des compétences attendues et de l'application pilote. Elles ont été adaptées à partir d'un échantillon aléatoire des réponses de l'application finale. Pour chaque critère, des indicateurs ont été définis afin de garantir au mieux la fiabilité des corrections. Ces critères ont été pondérés sur base de la distinction entre critères minimaux (qui représentent trois quart du total) et de perfectionnement (qui représentent un quart du total) (Roegiers, 2001). Enfin, les corrections des épreuves ont été effectuées par juges sur base de grilles critériées et des indicateurs imposés. L'accord inter-juges a été évalué en cours de correction.

Un score « compétences » résume la performance de l'élève à l'épreuve. Il correspond à la moyenne pondérée des scores atteints aux critères définis.

3.2. Questionnaires ressources

Les questionnaires « ressources » ont été construits par identification des savoirs et savoir-faire susceptibles d'être mobilisés pour résoudre la situation-problème présentée dans le questionnaire « compétence ». D'une certaine façon, ils s'apparentent aux questionnaires traditionnels de connaissances déclaratives ou procédurales de la discipline concernée. Ils comportent notamment des questions à choix multiples d'identification, de reconnaissance, de repérage, d'application. Leur validation s'est effectuée à travers une évaluation par juges-experts de la difficulté des questions, une application pilote auprès de deux classes et une analyse des distributions des réponses aux items.

Un score « ressources » résume la performance de l'élève à cette épreuve. Il correspond à la moyenne des scores atteints aux items composant l'épreuve.

3.3. Validité des questionnaires

Les épreuves ont été construites avant l'entrée en vigueur des programmes parfois avant les programmes d'études eux-mêmes. Par exemple, en sciences, les familles-problème ont été définies pour l'objet de la recherche. De même les grilles critériées ont été conçues avant ou en même temps que leur conception en commission inter-réseaux pour la Communauté française de Belgique. Nous pouvons prétendre que les instruments de la recherche ont eux-mêmes contribué à l'effort de définition des programmes d'étude, à la réflexion sur l'évaluation des compétences et à la mise en place de matrices d'évaluation inter-réseaux. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les épreuves présentées ici respectent les critères de validité interne et

mesurent ce qu'elles prétendent mesurer. A ce jour, une analyse descriptive de la difficulté et du pouvoir discriminant des items a été effectuée. La distribution des résultats selon les critères et items a été vérifiée. Cependant, nous ne leur avons pas appliqué de traitements statistiques de contrôle de variables latentes comme par exemple de test de réponses à l'item (IRT). Ces conditions confèrent aux données présentées un caractère préliminaire.

4. (Ini)Équité : du concept à la mesure

Mais comment a priori mesurer les différentiels d'(ini)équité scolaire au départ de données sur les résultats des élèves tels que fournis pas les deux types de questionnaires évoqués ci-dessus ? Nous avons jusqu'ici discuté en termes relativement généraux, parlant alternativement d'iniquité, d'inégalité ou de dispersion des résultats. A l'évidence ces notions gagnent à être précisées quelque peu. De quoi parlons-nous lorsque nous nous référons à la notion d' (ini)équité ?

La notion d'équité en matière scolaire, comme en d'autres matières, est loin d'être univoque. Selon Sen (2000), il est bien un point commun entre toutes les théories de l'équité en matière d'organisation de la société : celui de l'égalité de considération à apporter à chacun des individus formant un ensemble, une population, une communauté. Mais cet égalitarisme de principe, faisant l'unanimité, débouche vite sur une forte hétérogénéité. Car il y a bien de très nombreuses manières de répondre à la question « Egalité de quoi ? ». Les libertariens, les sociaux-démocrates ou socialistes se disent soucieux de justice sociale et plaident pour un fonctionnement équitable de la société. Mais les premiers vont en fait réclamer de la société qu'elle accorde une égale considération à la liberté de chacun tandis que les seconds vont plutôt réclamer une égalisation du revenu et des moyens financiers de chacun. Ces courants politiques et les philosophies politiques qui les sous-tendent accordent tous une place au souci d'égalité de considération à apporter aux individus. En ce sens ils poursuivent tous la justice et l'équité. Cela ne les empêche pas de s'opposer, parfois fortement. Et ce en raison de la manière divergente qu'ils ont de répondre à la question « égalité de quoi ? »

En matière scolaire également, il y a une relative universalité de la référence aux critères de justice et d'équité. Un système d'enseignement se doit d'être conçu, organisé et mis en œuvre avec le souci d'une égale attention apportée à chacun des élèves ou étudiants concernés. Mais au-delà de cette unanimité première, apparaissent également, nous semble-t-il, des différences importantes entre les courants et différents auteurs. Egalité de quoi ?

Il y a tout d'abord – et de plus en plus semble-t-il – l'équité comme *égalité finale des résultats ou acquis*. Il y a également ceux qui, dans la foulée de Sen et son concept de « capacités », vont insister non pas tant sur l'égalité des résultats mais *bien l'égalité d'accès à un seuil minimal de résultats*. De nouveau, c'est bien une notion égalitarienne qui est présente. Elle se distingue en particulier de la notion d'égalité de résultats, en considérant que l'espace des résultats est lui-même multidimensionnel et que seule la dimension « savoir et compétences de base » est réellement importante.

Nous retenons pour notre part, la notion d'*égale espérance ou chances de résultats*⁵⁵. Cette notion est proche mais néanmoins différente de celle d'égalité de résultats. Elle consiste à vérifier le degré d'indépendance entre le niveau de résultats et les traits dont l'individu a hérité (retard, niveau d'éducation des parents, origine immigrée...) et qui dès lors s'impose à lui. Tout indique que cette condition est particulièrement difficile à réaliser, tout comme l'égalité de résultats est-on tenté de dire. La nuance importante est que la réalisation de l'égalité des chances est compatible avec la persistance d'une certaine inégalité des résultats. Et ce au nom d'une vision de l'apprentissage qui fait dépendre le résultat final de l'usage que fait l'individu de son autonomie (il travaille, il ne travaille pas, il a envie d'apprendre la géométrie analytique, il n'a pas envie...).

En pratique, une mesure de l' (in)égalité de chances de résultats consiste à estimer les corrélations s'établissant entre résultats et traits hérités (genre, niveau éducatif des parents...). Si elles sont fortes nous concluons à la persistance d'une forte inégalité de chances de résultats et inversement.

Ajoutons à propos de notre mesure d' (ini)équité comme inégalité de chances de résultats qu'elle repose sur une triple hypothèse. La première est celle d'une égale aptitude a priori – à la naissance – des individus présentant les divers traits hérités évoqués ci-dessus à atteindre un certain niveau (les filles en moyenne ont a priori un même niveau d'aptitude à réussir les maths que les garçons,...). La deuxième hypothèse est celle d'absence a priori de biais systématique dans la propension à l'effort individuel, toujours selon ces traits hérités. La troisième hypothèse concerne l'origine avant tout scolaire des écarts qui vont s'observer à un certain niveau. D'aucuns pourraient à juste titre objecter que ce que nous mettons en évidence lorsque nous épinglons des écarts de résultats entre, par exemple les enfants de parents diplômés et ceux dont les parents ne le sont pas, s'expliquent aussi en bonne partie par le fonctionnement des institutions non-scolaires (politique du logement, de la mobilité, de redistribution du revenu...).

⁵⁵ A ne pas confondre avec la notion d'égalité des chances souvent définie comme simple égalité d'accès à l'enseignement ou égalité de la dépense par élève. Nous visons bien ici *le résultat* de l'élève par le traitement qu'on lui applique.

5. Données et résultats

5.1. Population et échantillon

La population cible correspond aux élèves de l'enseignement de transition général et technique du réseau libre catholique de la Communauté française de Belgique. L'échantillon de départ se compose de 6.500 élèves des filières générales et techniques de transition, répartis dans 138 établissements et 383 groupes-classes. L'échantillonnage a été stratifié selon la discipline enseignée (mathématiques, sciences, français et histoire/étude du milieu) et le degré, la motivation des enseignants et leur formation aux nouveaux programmes. Chaque élève ne répond qu'à une seule épreuve et donc à une seule compétence et discipline.

5.2. Instruments

Les questionnaires de compétences et de ressources ont été amplement décrits à la suite de la discussion sur les compétences. Le profil socio-économique et culturel de l'élève – soit un élément central de notre évaluation de la tendance à l'iniquité de chances de résultats – est calculé à partir d'un questionnaire individuel administré aux élèves et sur base de l'indice de différenciation positive qui caractérise les établissements en Communauté française de Belgique. Cet indice reflète les conditions socio-économiques de la population des quartiers dont sont issus les élèves des établissements.

5.3. Données disponibles

A ce stade des travaux, nous sommes parvenus à récolter simultanément les trois ingrédients de base de notre analyse – score ressources (SCORE_R), score compétences (SCORE_C) et profil socio-économique – seulement pour un sous-ensemble de l'échantillon de départ, soient 1676 élèves⁵⁶. Le score « compétence » pour les mathématiques, a été jugé invalide au regard des distributions des résultats et des coefficients de fiabilité entre juges et n'a pas été retenu ici.

Le tableau 1 renseigne les statistiques descriptives relatives aux scores utilisés. Ceux-ci ont fait l'objet – pour la suite des analyses – d'une standardisation par discipline et degré (en fait par questionnaire) de manière

⁵⁶ Ce faible nombre d'observations eu égard à l'échantillon total (6000) s'explique par le faible taux de correction des épreuves compétences.

à obtenir une moyenne par questionnaire égale à ZERO et un écart-type égal à l'UNITE. Cette transformation vise à rendre comparable les scores obtenus au moyen de différents questionnaires lesquels génèrent – comme le suggère le tableau 1 – des moyennes et des distributions de score a priori fort différents. Cette standardisation permet également une interprétation plus directe des corrélations partielles obtenues dans une analyse multivariée telle que nous l'utilisons ci-après. Ces corrélations s'interprètent directement comme le pourcentage d'écart-type de variation du score qu'entraîne le changement de catégorie (ex. mère d'origine belge ♥ mère d'origine étrangère).

TABLEAU 1 : ECHANTILLON. STATISTIQUES DESCRIPTIVES RELATIVES AUX SCORES (MOYENNE, ECART-TYPE), PAR DISCIPLINE

Discipline	Nombre d'élèves	Moyenne		Ecart-type	
		Ress.	Comp.	Ress.	Comp.
EDM-HISTOIRE	1070	0,54	0,52	0,15	0,23
FRANÇAIS	253	0,73	0,54	0,22	0,18
SCIENCES	353	0,52	0,37	0,17	0,22

Source : Fesec-Girsef (2003)

Les tableaux 2, 3 et 4 décrivent les données de profil socio-économique utilisées.

TABLEAU 2 : VENTILATION DES ELEVES (EN POURCENTAGES) SELON LE NIVEAU DE DIPLOME DES PARENTS, PAR DISCIPLINE

Niveau d'éducation des parents	EDM-HISTOIRE	FRANCAIS	SCIENCES
Bas (secondaire inf. ou moins)	12,97	15,25	7,31
Moyen (secondaire sup.)	59,10	61,58	60,27
Elevé (supérieur)	27,93	23,16	32,42

Source : Fesec-Girsef (2003)

TABLEAU 3 : VENTILATION DES ELEVES (EN POURCENTAGES) SELON L'ORIGINE DE LA MERE, PAR DISCIPLINE

Origine de la mère	EDM-HISTOIRE	FRANÇAIS	SCIENCES
Belge	76,58	86,47	69,20
Etrangère	23,42	13,53	30,80

Source : Fesec-Girsef (2003)

TABLEAU 4 : VENTILATION DES ELEVES (EN POURCENTAGES) SELON LE RETARD SCOLAIRE PAR DISCIPLINE

Retard	EDM-HISTOIRE	FRANÇAIS	SCIENCES
Pas de retard	77,13	82,30	77,41
Un an ou plus	22,87	17,70	22,59

Source : Fesec-Girsef (2003)

6. Modèle d'analyse

Le modèle d'analyse correspond à celui d'une régression par moindres carrés ordinaires généralisés⁵⁷ décrite par l'équation suivante :

$$\text{SCORE}_i = \zeta + \eta * \text{RED}_i + \iota * \text{EDUPAR}_i + \nu * \text{MEREOb}_i + \kappa \quad (1)$$

Où :

i = indice de l'individu interrogé ($i=1, \dots, 1676$) ;

SCORE = score au test « ressources » ou « compétences » ;

RED = variable catégorielle renseignant le nombre d'années redoublées ;

EDUPAR = variable à trois catégories renseignant le niveau d'éducation des parents⁵⁸ ;

MEREOb = variable binaire renseignant l'origine belge ou non de la mère de l'enfant.

Cette équation est estimée deux fois consécutivement. Une première fois au moyen du score ressources (SCORE=SCORE_R) ; une seconde fois au

⁵⁷ Estimée au moyen de PROC GLM en SAS 8.0.

⁵⁸ Cet indice est construit par i) agrégation du niveau éducatif des deux parents et ii) ventilé ensuite en trois grandes catégories (BAS, MOYEN, ELEVE). La catégorie « BAS » reprend les enfants dont un des deux parents a au maximum un diplôme secondaire. La catégorie « ELEVE » correspond aux enfants dont un des deux parents a au minimum un diplôme supérieur non universitaire. La catégorie « MOYEN » reprend tous les cas intermédiaires.

moyen du score compétences (SCORE=SCORE_C). Elle est estimée par discipline, mais tous degrés confondus.

6.1. Résultats

Les résultats obtenus jusqu'ici et présentés ici à titre tout à fait préliminaire sont exposés dans le tableau 5. Il s'agit de la sensibilité du score aux variables de profil socioculturel des élèves, soit la mesure de notre conception de l' (ini)équité comme inégalité de chances de résultats.

TABLEAU 5 : SCORES RESSOURCES/COMPETENCES ET PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE.
CORRELATIONS PARTIELLES PAR DISCIPLINE (P-VALUES EN ITALIQUE).

Paramètre	EDM-HISTOIRE		FRANCAIS		SCIENCE	
	<i>Ress.</i>	<i>Comp.</i>	<i>Ress.</i>	<i>Comp.</i>	<i>Ress.</i>	<i>Comp.</i>
Parents faiblement diplômés (réf : parents fortement diplômés)	-0,33** <i>0,0054</i>	0,09 <i>0,4682</i>	-0,21 <i>0,3857</i>	-0,31 <i>0,2149</i>	0,18 <i>0,5205</i>	-0,39 <i>0,1595</i>
Parents moyennement diplômés (réf : parents fortement diplômés)	-0,10 <i>0,2378</i>	-0,09 <i>0,2586</i>	0,11 <i>0,5358</i>	-0,08 <i>0,6805</i>	0,11 <i>0,4779</i>	-0,13 <i>0,3770</i>
Mère d'origine étrangère (ref :mère d'origine belge)	-0,04 <i>0,6588</i>	-0,19** <i>0,0239</i>	-0,12 <i>0,5615</i>	-0,15 <i>0,4925</i>	-0,43** <i>0,0052</i>	-0,29* <i>0,0552</i>
Elève ayant redoublé au moins une fois (ref : pas de redoublement)	-0,33** <i>0,0001</i>	-0,13 <i>0,1267</i>	-0,24 <i>0,2227</i>	-0,79** <i>0,0001</i>	-0,15 <i>0,3469</i>	-0,04 <i>0,8132</i>

** : significatif au seuil de 5% ; * significatif au seuil de 10%.

Source : Fesec-Girsef (2003)

Note explicative : les corrélations partielles/coefficients de ce tableau mesurent la sensibilité du score aux éléments du profil socioculturel des élèves : coefficients de régression exprimant la variation de score (en % d'écart-type) par rapport à la catégorie de référence, p-values en italique.

La plupart des coefficients du tableau 5 ont le signe (négatif) attendu. Les amplitudes oscillent entre $-0,79$ et 0 suggérant des écarts importants entre catégories. Rappelons que ces chiffres s'interprètent comme la baisse du score en pourcentage d'écart-type qu'entraîne le changement de catégorie. Ainsi les élèves dont les parents sont peu diplômés connaissent un écart de score en EDM-HISTOIRE à l'épreuve « ressources » de 33% d'un écart-type.

Les coefficients obtenus ne sont pas nécessairement significativement différents de zéro sur le plan statistique. Deux raisons probables à cela. Tout d'abord le faible nombre d'observations, surtout en sciences et en français est dû en partie à la lourdeur du processus de correction des épreuves « compétences » par juges, non clôturé à ce jour. La seconde est relative à la difficulté des épreuves et leur faible pouvoir de discrimination entre les élèves. Les épreuves sont calibrées sur les compétences attendues en fin d'année scolaire. Cependant, elles ont été administrées en début d'année. Les épreuves montrent une saturation pour les plus faibles scores et ne discriminent donc pas les résultats des élèves en dessous d'un certain seuil.

Le tableau 5 contient neuf comparaisons (3 matières* 3 critères de profil). Et il ressort que le score « compétence » est significativement plus sensible au profil socio-économique que le score « ressources » dans deux cas. Le score « ressources » l'est aussi dans deux cas. Pour les autres comparaisons, il est impossible à ce stade de départager les deux scores.

On note enfin que l'iniquité de la distribution des scores se joue de manière variable selon les disciplines et la dimension testée (ressources vs. compétences). Car c'est tantôt le retard qui discrimine tantôt le faible diplôme des parents ou l'origine étrangère de la mère.

6.2. Plus d'inégalité dans les chances de résultats ?

Sur base de ces résultats, rien ne permet de conclure au fait que l'approche par compétences devrait conduire à plus d'inégalité de chances de résultats. Nous ne pouvons conclure non plus à une plus faible iniquité. Nous voyons par contre que les épreuves réagissent différemment aux différentes dimensions du profil de l'élève selon la discipline concernée et la dimension « compétences vs ressources » testée.

Cette disparité nous amène d'abord à attirer l'attention sur le traitement transversal des compétences. Dès l'abord de la question, nous avons traité les compétences à partir de la même définition et les avons distinguées des ressources mobilisées comme si ces compétences conformaient une entité univoque. L'observation des distributions des réponses nous enjoint à traiter les compétences disciplinaires indépendamment les unes des autres. Dans notre cas, la discipline, la compétence et le programme sont confondus. Une

compétence par programme d'étude a été choisie. L'observation des tendances centrales, des dispersions et des distributions montre des disparités qui résistent à l'homogénéisation de définition et l'opérationnalisation des compétences. Elles confirment l'écriture des programmes de compétences par discipline. Nous parlerons dès lors de compétences disciplinaires.

Une autre source de disparité entre les résultats provient peut-être de la nouveauté relative qu'introduit l'approche par compétences. Dans un questionnaire d'avis et motivation des enseignants sur les nouveaux programmes (Jadoulle et al., 2002), les enseignants d'histoire et de français se départageaient quant au sentiment de nouveauté que leur inspiraient les nouveaux programmes. De 30 à 36% des enseignants d'histoire ont reconnu les programmes comme assez nouveaux alors que seulement 23% des professeurs de français s'alignaient à cet avis.

Il reste que les épreuves « compétences », en français notamment, ne se montrent pas sensibles au niveau d'éducation des parents par exemple. Or, les antécédents empiriques – nous faisons allusion aux études PISA (2002) et TIMSS – sur les compétences des élèves montrent une forte dépendance des résultats aux origines socioculturelles et économiques des élèves (Dupriez & Vandenberghe, 2003, Lafontaine, 1996).

Pour confirmer la validité de ces résultats, il s'avère nécessaire de contribuer à la validité des épreuves sans quoi on court le risque qu'une partie des différences provienne simplement d'un biais de correction ou de difficultés des questions. Ainsi, l'évaluation des compétences repose la question de l'évaluation en classe mais aussi des questions d'éducativité. Nous avons observé au cours de cette étude la difficulté de concilier des critères de validité statistique (analyse des items ou des dimensions) aux critères de validité interne et conceptuelle qui régissent l'approche par compétences. Cette question devient d'autant plus importante que l'approche par compétences coïncide avec une volonté croissante de mesures externes en éducation.

Réitérer l'analyse sur les épreuves suivantes, passées un an après la mise en place des programmes, constitue une autre piste. Dans ce cas, le problème de difficulté variable des épreuves ne se posera en principe pas. Par contre, la nouveauté des épreuves sera confondue avec la présence ou pas d'une approche par compétences. Il sera possible de considérer la valeur ajoutée en relation au traitement pédagogique expérimenté par les élèves et la sensibilité de cette valeur au profil d'élève.

6.3. (Ini)Équité dans le cas d'une évaluation décentralisée ?

Dans le cadre de la recherche, le processus de construction des épreuves d'évaluation a conduit à une définition assez univoque de compétence, un paramétrage des situations-problèmes et une standardisation de l'application des questionnaires. Nous nous sommes confrontés au cours de ce processus, à des glissements de sens autour de la notion de compétence auxquels le paramétrage des situations-problèmes a remédié. Nous nous posons tout de même des questions sur la diversité des nuances dans les conceptions des compétences véhiculées dans le système éducatif, conceptions plus ou moins hybrides entre ressources et compétences. A ce propos Rey et al., (2003) proposent pour l'enseignement primaire des catégories intermédiaires entre des épreuves intégrées similaires à nos épreuves compétences et des épreuves de systématisation des savoirs et savoir-faire, similaires à nos épreuves de ressources. Nous pourrions dès lors classer les épreuves selon le degré de complexité, d'originalité et d'intégration qu'elles supposent. Cette graduation est représentée dans la figure 1 selon l'axe horizontal. Sur un axe perpendiculaire à celui-ci, nous pouvons distinguer le degré de centralité de la construction des épreuves. Le projet de recherche dont il est question dans cette communication – dénommée recherche « Trajectoires » – ainsi que dans les évaluations de type externes (PISA, TIMSS), se caractérisent par un degré élevé de centralisation. Par contre, dans le système scolaire, l'évaluation des élèves s'effectue de manière décentralisée : chaque enseignant ou équipe éducative produit ses modes d'évaluation. La production de matrices d'évaluation inter-réseaux constitue une solution intermédiaire.

Nous nous interrogeons sur l'effet de la variété des conceptions des compétences sur l'hétérogénéité des résultats des élèves, évalués de la sorte. L'évaluation des compétences ne semble pas plus inéquitable que l'évaluation de ressources. Qu'advient-il de la sensibilité de cette évaluation aux traits sociaux hérités dans une évaluation décentralisée ? A ce stade de la discussion nous ne pouvons y répondre. La question mérite d'être posée.

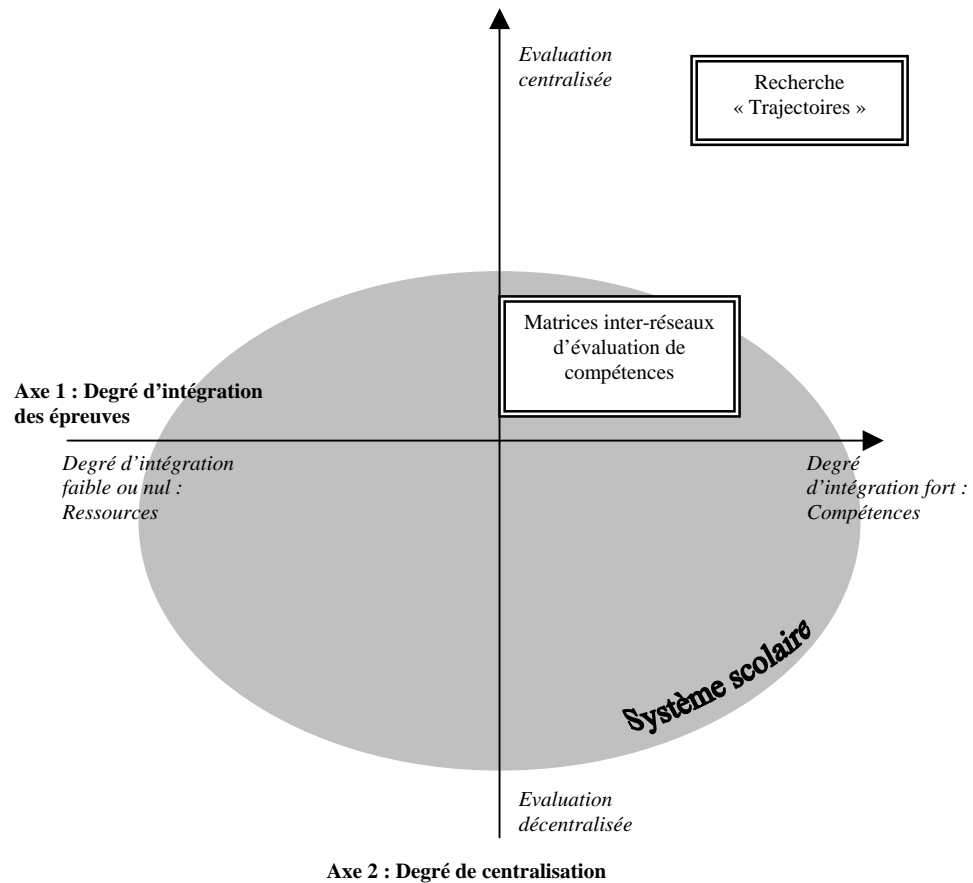


FIGURE 1 : POSITIONS DES MODELES D'EVALUATION PRESENTE DAN LE SYSTEME SCOLAIRE, SELON LE DEGRE D'INTEGRATION DES SITUATIONS PRESENTEES DANS LES EPREUVES ET LE DEGRE DE CENTRALISATION DANS LA CONCEPTION DES EPREUVES

6.4. Dans le cas d'une évaluation centralisée ?

Lors de la construction des épreuves, nous avons veillé à respecter les caractéristiques des compétences et à nous rapprocher des formes d'évaluation telles qu'elles sont envisagées pour les pratiques d'évaluation en classe. Elles impliquent la production spontanée et pertinente d'une réponse d'intégration. Ce mode d'évaluation ne répond pas facilement aux

manipulations de validation classique d'items dont les réponses sont prédéfinies. Outre la lourdeur des corrections, nous nous sommes confrontés au problème de la validation des épreuves et des grilles critériées. Une solution serait de renoncer à des épreuves intégrées pour n'en sonder que quelques composantes. Désintégrer les questions et réponses en composantes partielles, en savoirs et savoir-faire susceptibles d'être mobilisés, s'éloigne de l'évaluation de compétences pour n'en évaluer que les ressources.

Nous sommes en droit d'insister sur cette question si nous considérons que l'évaluation centralisée et donc externe des compétences des élèves, n'est pas sans effet sur les pratiques pédagogiques. Nous avons pointé ici la forme plus ou moins complexe des situations présentées et leur degré d'intégration. Dans quelle mesure peut-on attendre un changement des pratiques pédagogiques vers des apprentissages en situations qui engagent la mobilisation intégrée, pertinente et spontanée des ressources et contenus si l'évaluation n'en tient compte que partiellement.

6.5. Perspectives

Nous avons émis l'hypothèse que les questionnaires « compétences » ne se montraient pas plus (in)équitable que des questionnaires dits « ressources » (savoirs traditionnels). Selon les données actuellement recueillies et analysées, l'évaluation de compétence ne se montre pas plus inéquitable que l'évaluation de ressources. Au vu du faible nombre de données et des conditions de l'évaluation – centralisées et appliquées ex ante, avant la mise en application des nouveaux programmes –, nous restons prudents sur cette question. D'autres résultats devraient confirmer ou infirmer nos premières analyses.

Par contre, les conclusions de cette étude préliminaire encouragent un traitement distinct des compétences par discipline et un investissement considérable sur la question de la mesure des compétences. Cette dernière s'avère cruciale au moment de la mise en application des nouveaux programmes. L'appropriation de l'approche par compétences dans le système éducatif ne semble pas homogène (Jadoulle et al., 2002). On peut s'attendre à des modes d'évaluation tout aussi diversifiés. La question de la mesure des compétences se pose également en termes d'éducativité au moment où l'évaluation externe des compétences s'esquisse comme outil de régulation des systèmes éducatifs.

Dans cette étude, après avoir passé en revue rapidement la littérature théorique et mis en évidence la manière dont l'approche par compétences en éducation entrevoit le problème de l'iniquité des acquis des élèves, nous

nous sommes arrêtés à l'observation transversale de l'évaluation des compétences indépendamment de toute intervention pédagogique. Seules les implications relatives à la mobilisation de ressources et l'utilité perçue par la tâche peuvent être mises en cause dans l'épreuve de compétences. Ni les arguments en faveur d'une pédagogie d'intégration ou de l'homogénéisation des programmes d'étude ni l'effet de cette pédagogie sur le sens des apprentissages ne peuvent être appréhendés dans cette étude.

Des analyses de données répétées et des plus-values dans les acquis des élèves telles qu'elles sont programmées dans la suite de la recherche pourront apporter quelques indications sur ces questions. Pour clôturer, nous aimerions cependant souligner que la question de l'équité des acquis des élèves dépasse celle d'une approche pédagogique quelle qu'elle soit. Nous ne pouvons donc envisager le croisement entre compétences et équité sans tenir compte des sources d'hétérogénéité tant endogènes qu'exogènes au système éducatif, qui ont fait l'objet d'analyses spécifiques. Il serait donc illusoire de s'attendre à moins de déterminisme socioculturel par le seul effet de changements pédagogiques.

Les accompagnateurs pédagogiques et
l'implantation de l'approche par compétences :
rôle, identités et relations aux enseignants.
Monographie d'une intervention dans un
établissement secondaire

Hugues Draelants
Silvia Giraldo
Christian Maroy

En Belgique francophone comme dans d'autres systèmes scolaires, les modes de régulation du système éducatif sont en train d'évoluer. On assiste notamment à la promotion de nouveaux agents de régulation « intermédiaires » au sens où ils sont situés entre la base et les autorités scolaires (Etat ou Réseaux scolaires en Communauté française de Belgique). Leur fonction officielle est notamment d'accompagner sur le terrain la mise en place de différentes réformes impulsées centralement par les pouvoirs publics ou par le « réseau » scolaire.

Notre communication présente l'analyse d'une « intervention » menée par quelques-uns de ces agents intermédiaires dans un établissement secondaire du réseau libre subventionné en Belgique francophone.

La structuration de cette contribution est la suivante : après un premier point visant à situer brièvement le contexte dans lequel s'inscrit l'intervention analysée, notre présentation se focalisera sur les interactions et relations sociales nouées entre agents de régulation intermédiaire et enseignants, telles que nous avons pu les observer directement. Nous approcherons successivement le point de vue des conseillers pédagogiques (point 2) et celui des enseignants (point 3). Ces deux points constituent le cœur du texte et témoignent de notre intention de réaliser une analyse rapprochée et fine du travail de régulation. Nous détaillerons les logiques d'action déployées ainsi que les visions respectives et les attitudes des uns et des autres en montrant les éventuelles tensions identitaires et professionnelles qui en découlent. Il s'agit ainsi de mettre l'accent sur l'importance des « régulations par le bas » et de montrer les jeux des acteurs qui se tiennent dans les espaces de mise en œuvre (Lascoumes, 1990). En

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique (Convention ARC 97-02/209) ainsi que de la Commission européenne, DG Recherche, 5^e programme cadre, contrat n°HPSE-CT2001-00086.

conclusion nous esquisserons une série d'hypothèses interprétatives, rapportant les interactions observées à certains processus d'ordre macrosociologique qui nous semblent à l'œuvre au sein du système éducatif belge francophone et qui se répercutent tant sur l'organisation du travail éducatif dans les établissements que sur le travail des enseignants eux-mêmes. De nombreuses incertitudes et inquiétudes résultent de ces évolutions. Celles-ci se donnent particulièrement à voir dans les attitudes et réactions des enseignants lors de l'intervention observée.

Contextualisation

Ces dix dernières années, l'enseignement en Communauté française de Belgique (CFB) a été l'objet d'une série de réformes importantes. Une politique volontariste et une intense activité législative se sont développées autour et à la suite du décret cadre, le décret « missions ». Depuis ce décret, une nouvelle exigence s'installe progressivement : tous les programmes doivent correspondre aux objectifs d'enseignement définis au travers des « socles de compétences » et autres référentiels qui sont progressivement adoptés en application du décret « missions ». Situation profondément nouvelle lorsqu'on sait qu'en CFB un principe fondamental gouverne tous les autres, c'est la *liberté de l'enseignement* inscrite dans la Constitution, qui lui octroie ainsi une valeur juridique suprême. Cette liberté a une double signification : la liberté d'organiser un enseignement selon ses convictions et corollairement la liberté des parents de choisir une école qui corresponde à leurs convictions. C'est sur cette base libérale que s'articulent toutes les autres données définissant l'organisation de l'enseignement.

Pour rappel, cette volonté politique de limiter l'importante autonomie laissée au pouvoirs organisateurs en matière d'offre scolaire et de curriculum répondait à une crise de sens de l'apprentissage par les élèves, une démotivation du corps enseignant suite aux conséquences liées à la rationalisation des budgets de l'enseignement durant le début des années nonante et à un souhait politique d'harmonisation des pratiques enseignantes dans un souci de réduction des iniquités du système scolaire, mises à jour notamment à travers l'enquête de 1995 de l'OCDE sur les résultats en mathématique et sciences, TIMSS⁵⁹, et remis sur le devant de la scène par l'enquête PISA de 2000 (OCDE, 2001).

Le décret « missions » de 1997 institue officiellement les compétences terminales pour l'enseignement secondaire de transition, suite à quoi des groupes inter-réseaux ont produit un référentiel énonçant les socles de

⁵⁹ Third International Mathematics and Science Survey (1995).

compétences pour le 1^{er} degré ainsi que les compétences terminales requises dans l'enseignement de transition et ce par discipline⁶⁰. Ces documents officiels ont servi de base à la rédaction des programmes qui, elle, reste du ressort des pouvoirs organisateurs ou des fédérations de pouvoirs organisateurs, si ce n'est que les dits programmes doivent être approuvés par le ministre de l'enseignement secondaire et par la Commission des Programmes (inter-réseau)⁶¹. Dès lors, si officiellement le curriculum reste une prérogative des pouvoirs organisateurs, l'émergence de ces référentiels de compétences vient clairement affirmer une « balise publique solide » à laquelle doivent s'articuler les programmes de tous les pouvoirs organisateurs.

L'évaluation des pratiques enseignantes par la vérification de l'application des programmes ainsi que par les services visant à conseiller les enseignants dans la modification de leur pratique reste également du ressort des pouvoirs organisateurs qui peuvent déléguer ces tâches à un service fédéré s'ils le souhaitent. C'est ainsi que dans le réseau libre l'accompagnement pédagogique est organisé principalement au niveau du diocèse⁶² avec le soutien du service central du réseau, à savoir, pour l'enseignement secondaire, la fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESEC). L'action visant à réguler les pratiques enseignantes et à créer une bonne situation d'application de la réforme, se situe donc à un niveau intermédiaire qui se définit (particularité belge) à la fois en termes de réseau et en termes de territoire. Dans le réseau libre, elle est partiellement prise en charge par des acteurs scolaires que l'on appelle des « conseillers pédagogiques diocésains » (ci-après désignés simplement conseillers pédagogiques ou CP), qui conjuguent la régulation nationale et la régulation intermédiaire puisqu'ils visent à cadrer les pratiques enseignantes en accord avec les directives nationales et les options prises par le réseau.

Dans le cadre d'un volet d'une recherche européenne portant notamment sur les acteurs de la régulation intermédiaire (Colemans, Delvaux, Giraldo, Maroy & Van Ouytsel, 2003), nous avons observé le travail de ces acteurs qui supervisent les établissements et les personnels enseignants lors d'une intervention coordonnée d'un groupe de conseillers pédagogiques disciplinaires du service diocésain. Cette intervention à laquelle nous avons assisté se déroulait lors d'une demi-journée pédagogique. L'ensemble des

⁶⁰ « *Compétences terminales et savoirs requis en ...* », publié par le ministère de l'enseignement de la Communauté Française.

⁶¹ Cela fait partie des contraintes auxquelles sont soumis les pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné pour pouvoir bénéficier des subventions de la Communauté française et pour garantir la reconnaissance des diplômes qu'ils décernent.

⁶² On compte quatre diocèses en CFB : Bruxelles-Malines, Tournai, Namur-Luxembourg, Liège.

enseignants de l'établissement était invité à y participer, afin de travailler la transversalité entre degrés dans le contexte d'une formation aux nouveaux programmes par compétences⁶³.

Cette opération illustre parfaitement ce qui se fait actuellement sur le territoire étudié en matière de cadrage des pratiques pédagogiques des enseignants. Celle-ci répond à une demande spécifique formulée par le pouvoir organisateur de l'établissement et transmise au SEDESS⁶⁴ par la direction et la sous-direction. L'initiative de la démarche revient donc à l'établissement, qui n'a par ailleurs aucune obligation de travailler avec les conseillers pédagogiques. Ceci reflète le fait que le service diocésain vise à se présenter avant tout comme une ressource pour les enseignants à laquelle les établissements peuvent faire librement appel⁶⁵, selon leurs nécessités du moment.

Ce type « d'intervention groupée » lors de journées pédagogiques est une des quatre activités que propose le service diocésain dans sa démarche d'accompagnement des enseignants⁶⁶. Les interventions groupées sont proposées dans le but de travailler avec l'ensemble des enseignants d'un établissement et ainsi toucher aussi un public parfois moins favorable et ouvert à une démarche de conseil et d'accompagnement émanant d'un service extérieur à leur établissement. Pratiquement, un courrier en début d'année informe les différents établissements du diocèse des activités que propose l'équipe de conseillers. Les demandes sont ensuite analysées et précisées à travers une collaboration étroite entre un conseiller coordinateur et la direction et/ou une équipe d'enseignants de l'établissement. Suite à cela, les thématiques de travail et les modalités de fonctionnement sont précisées.

L'analyse que nous vous proposons de cette opération permet de comprendre les choix opérés par les agents dans le travail de régulation et de saisir les limites de telles pratiques de coordination. Elle se base à la fois

⁶³ Les nouveaux programmes de l'enseignement secondaires, formulés en termes de compétences sont d'application depuis septembre 2001 pour les premières années des trois degrés (1, 3, 5) et seulement depuis septembre 2002 pour les deuxièmes années des trois degrés (2, 4, 6).

⁶⁴ Service Diocésain de l'Enseignement Secondaire et Supérieur

⁶⁵ Ceci n'est pas le cas dans tous les diocèses. Il existe des variantes en termes de liberté laissée aux établissements dans l'organisation et l'appel fait au service d'accompagnement pédagogique diocésain. Par exemple dans le diocèse de Namur, les établissements sont libres de passer un contrat avec le service diocésain mais une fois le contrat fixé, ils s'engagent pour plusieurs années à travailler exclusivement avec le diocèse sur des thématiques choisies par celui-ci.

⁶⁶ Formations inter-école, intervention auprès des enseignants d'une discipline par un conseiller pédagogique, intervention groupée lors de journées pédagogiques, inspection d'un enseignant sous demande du PO ou de la direction.

sur l'observation de la réunion de lancement entre le conseiller coordinateur et la direction, sur sept entretiens d'enseignants de disciplines et de degrés différents, sur sept entretiens des conseillers pédagogiques diocésains et sur les observations lors de la journée pédagogique de trois groupes de travail.

Nous avons privilégié des techniques de type ethnographique afin de focaliser notre regard sur les ressources propres de coordination⁶⁷, qui guident localement les acteurs dans leur travail de mise en œuvre d'une réforme éducative portant sur le curriculum. On considère en effet que les règles et les formules incitatives ne constituent qu'une partie des ressources de coordination dont disposent les acteurs en situation. En outre, les règles contenues dans les mesures de la politique publique constituent des appuis à l'action des acteurs et non des déterminants directs. Les acteurs ne peuvent être considérés comme de simples exécutants des directives définies centralement. Ainsi, ceux-ci peuvent être amenés à détourner les règles⁶⁸ afin de les rendre compatibles avec les orientations de long terme qui les guident (Bessy, Eymard-Duvernay, Gomel & Simonin, 1995).

1. Le point de vue des conseillers pédagogiques

1.1. Définition de soi des conseillers pédagogiques par rapport aux enseignants

Face aux enseignants, les conseillers pédagogiques se présentent sans exception comme des personnes qui croient en la pédagogie par compétences et qui sont convaincus du bien fondé des nouveaux programmes qu'ils viennent aider à mettre en œuvre dans l'établissement. Alors que les enseignants sont extrêmement critiques vis-à-vis de la réforme, l'adhésion des CP semble totale. Tout en prévenant les enseignants qu'ils ne sont pas les « initiateurs » officiels de la réforme, ils affichent donc un optimisme sans faille. Fondamentalement, la réforme leur paraît souhaitable et ils cherchent à la faire fonctionner.

⁶⁷ Les ressources propres désignent toutes ressources de coordination autres que les ressources incitatives et réglementaires contenues dans les mesures politiques.

⁶⁸ Thuderoz qui s'inscrit dans une telle approche propose de ne plus considérer la transgression de la règle comme un accroc, une rupture dans l'harmonie de la règle mais comme un mode permanent de régulation sociale, une façon coutumière pour la règle de fonctionner. La réalité de la transgression collective au quotidien, inévitable mais plus encore nécessaire au bon fonctionnement de l'organisation, restant généralement dans le secret pour l'extérieur se dévoile paradoxalement lors du respect strict des procédures, des règles écrites (p.ex. lors d'une grève du zèle). Dès lors, puisque « la règle, au sens de la régularité observée, c'est la transgression des règles. C'est donc bien de là qu'il faut partir. » (Thuderoz *in* Girin & Grosjean, 1996, p.5).

« Je ne suis pas porteuse de la réforme, mais dans mon optimisme, au regard des formations que je suis depuis bientôt 3 ans, on se voit avancer dans la réflexion par rapport à cette réforme et ces outils. » (CP)

Certains d'ailleurs ont participé à la conception et à l'écriture des nouveaux programmes pour le réseau. Les CP sont sensibles aux critiques formulées par les enseignants concernant les rédacteurs des programmes parce que celles-ci mettent en cause leurs collègues voire eux-mêmes directement lorsqu'ils ont contribué à la construction des programmes par compétences. Tous se montrent solidaires sur ce point, ils n'acceptent pas qu'on rejette la responsabilité des difficultés encourues par les enseignants pour appliquer les nouveaux programmes sur leurs concepteurs.

Les conseillers pédagogiques sont bien sûr des experts de l'accompagnement pédagogique ; toutefois, ils se définissent tous d'abord comme des enseignants. La plupart le sont d'ailleurs encore à mi-temps. De plus, se présenter aux enseignants comme des pairs s'avère pour eux une question de crédibilité pour travailler avec eux, car les professeurs suspectent toujours les conseillers pédagogiques de « planer » et de s'en tenir à de beaux discours théoriques inapplicables dans la réalité des classes. Ils tiennent donc à se montrer proches des réalités du terrain, expérimentant eux-mêmes le vécu des enseignants.

Les conseillers pédagogiques manifestent ainsi le souci de marquer sans cesse leur « identité » avec les enseignants. Ils conçoivent leur rôle comme une aide, un service rendu aux enseignants. Cependant leur rapport aux autres enseignants est éminemment plus complexe et équivoque. En effet, ils soulignent dans le même temps, des qualités du « praticien réflexif⁶⁹ » qu'ils mettent en œuvre. Ils se présentent comme des *profs* qui se forment, qui pensent que les choses vont aller bien, ouverts tant aux connaissances externes, qu'aux expérimentations dans leurs propres pratiques d'enseignants. De fait, les conseillers pédagogiques se définissent aussi comme le collègue *expert* ; celui qui maîtrise suffisamment les outils et les informations que pour aider, donner des conseils et faire passer un message pédagogique. Ces particularités supplémentaires sont liées au rite

⁶⁹ Selon ce modèle normatif, l'enseignant doit d'abord devenir un « spécialiste de l'apprentissage » et pas seulement un « maître instruit ». Il doit surtout être capable de réflexivité et de recul face aux situations d'enseignement et d'apprentissage où il est engagé, afin de pouvoir s'y adapter et y pratiquer de façon située une pédagogie constructiviste et différenciée. De même, vis-à-vis des savoirs acquis en formation initiale ou par expérience, la capacité réflexive est également requise pour ne pas se laisser enfermer dans des recettes ou un programme par trop prédéfini. Enfin, l'enseignant doit sortir de l'isolement du maître seul face à sa classe et s'inscrire dans un travail d'équipe avec ses collègues ; il doit aussi se situer et s'engager dans la dynamique institutionnelle et organisationnelle de son établissement.

d'institution qui préside leur accession au métier de conseiller pédagogique. Dans le réseau libre catholique, il n'existe pas de procédure formelle pour recruter les conseillers. Compte tenu de leur qualité d'enseignant, de leur curiosité vis-à-vis des pratiques pédagogiques innovantes ainsi qu'une certaine adhésion aux valeurs et projets pédagogiques propres au réseau, ceux-ci sont repérés par les instances puis approchés pour devenir conseillers pédagogiques. Ils peuvent donc se vivre comme des enseignants élus, des « super-profs » en somme. Cette identité professionnelle fière leur permet d'avoir cette grande assurance qu'on retrouve généralement dans leurs discours.

En se présentant de la sorte, les CP dessinent en creux l'image qu'ils se font de l'enseignant idéal. Celui-ci est notamment attentif aux élèves, à l'apprentissage des élèves et au sens des apprentissages. En outre, il importe qu'il ne soit pas trop obsédé par les savoirs à acquérir, au moins à court terme. L'enseignant idéal est aussi celui qui s'informe et s'aide des différents outils qu'on lui propose mais qui est capable de prendre distance par rapport aux propositions qui lui sont faites dans ces documents pour se les réapproprier personnellement et les traduire dans sa pratique. Cet enseignant rêvé s'apparente en fait assez intimement au modèle du praticien réflexif largement promu en CFB (Cattonar & Maroy, 2000). En revanche, la manière dont les CP se représentent l'enseignant « concret » varie. Certains dressent un portrait particulièrement sombre de leurs collègues enseignants, allant jusqu'à considérer que la difficulté de mise en œuvre de la réforme provient fondamentalement des enseignants qui sont vus comme fréquemment réfractaires au changement. D'autres se montrent extrêmement patients et compréhensifs envers les enseignants, convaincus de la bonne volonté générale de ceux-ci, de leur professionnalisme et de leur compétence. La plupart des CP oscille probablement entre ces deux attitudes extrêmes vis-à-vis des enseignants, à l'image de ce commentaire recueilli en entretien dans lequel le CP plaide pour un accompagnement accru de la réforme dont le succès dépend finalement moins, semble-t-il dire, de l'attitude des professeurs que des moyens institutionnels déployés pour soutenir la mise en œuvre de la réforme :

« Les profs ont besoin d'être accompagnés. On nous a sorti de nouveaux programmes qui sont très ambitieux mais qui ne sont pas du tout faciles à mettre en œuvre. On ne peut pas laisser les profs seuls, sans aucune aide, sans aucun accompagnement et puis venir leur dire « ce n'est pas bien ce que vous faites, vous n'êtes pas dans le programme » ça demande beaucoup d'investissement aussi les programmes pour les profs si on veut vraiment les mettre en œuvre. C'est pas une petite réforme hein, ça change tout, ça change la façon de penser le cours, ça change l'approche, le rôle même du prof.» (CP)

Par ailleurs, via l'information, la formation et le guidage des enseignants dans leur action pédagogique, les conseillers pédagogiques ont également pour mission d'homogénéiser la pratique pédagogique des enseignants, un des objectifs visés par cette réforme des programmes. En ce sens, on peut dire que les CP – comme ils le reconnaissent eux-mêmes lorsqu'on en discute avec eux en tête-à-tête – sont des agents de la régulation, ils sont là aussi pour rappeler les orientations du réseau et des politiques scolaires. Ils ont donc un double rôle à la fois de conseil et de contrôle. Ces acteurs ont d'ailleurs des fonctions explicites d'inspection bien que celles-ci soient réduites à leur strict minimum. Les CP tendent plutôt à mettre en veilleuse cet aspect « institutionnel » de leur position et à se différencier le plus possible des inspecteurs de la Communauté française chargés de contrôler la bonne application des programmes. Néanmoins, dans la relation qu'ils instaurent avec les enseignants subsiste une certaine ambiguïté car les CP laissent transparaître à l'arrière plan leur rôle de contrôle. En effet, ils présentent le programme et rappellent les grands principes de l'approche par compétences comme des normes à respecter ; certains font également appel à des exemples « d'une leçon observée » où ils se placent de façon non ambiguë comme des évaluateurs. Ainsi, lors de la journée pédagogique, certains enseignants étaient amenés à exposer une séance de cours devant leurs collègues et sous le regard critique du conseiller pédagogique qui énonçait publiquement ses remarques et conseils pour améliorer le travail de l'enseignant dans sa manière de traduire le nouveau programme et l'approche par compétences dans ses cours.

Ce rôle hybride des CP qui interviennent auprès des enseignants pour les aider et les soutenir d'une part et pour modifier leur pratique d'autre part n'est pas sans répercussions comme on le constatera par la suite sur les perceptions des enseignants à leur égard et sur l'ambivalence des relations qui s'instaurent entre CP et enseignants.

1.2. Le travail de régulation des CP : entre rapport d'intéressement et rapport d'évaluation

Ayant explicité le double rôle des conseillers pédagogiques vis-à-vis des enseignants, nous sommes à présent en mesure d'aborder les rapports d'interaction observés lors de la journée pédagogique et tenter de les théoriser. Les interactions entre les CP et les enseignants sont plus ou moins fréquemment ponctuées de remarques, critiques, objections soulevées par les enseignants de manière plus ou moins directe ou feutrée. Celles-ci portent sur les règles contenues dans les nouveaux programmes et mettent ces règles en question plus ou moins fondamentalement. Parfois, les enseignants

émettent des commentaires sur des points de détail du programme (critique de forme) ; à d'autres moments ils remettent en question la philosophie même de l'approche par compétences (critique de fond). On va voir que les CP réagissent différemment en fonction de la centralité de la critique exprimée.

Nous avons constaté que l'intervention des conseillers pédagogiques se structure par ce qu'à l'instar d'Eymard-Duvernay & Marchal (1994) nous nommerons un double rapport d'intéressement et d'évaluation. Ces auteurs proposent une manière d'analyser les rapports d'interaction entre les individus visant à coordonner les actions qui nous semblent particulièrement heuristiques. Les deux régimes de coordination qu'ils distinguent ont chacun comme corollaire un rapport particulier à la règle.

Afin de mobiliser les enseignants à mettre en œuvre les nouveaux programmes par compétences, les conseillers pédagogiques vont osciller entre des rapports d'intéressement et des rapports d'évaluation. Dans un **rapport d'intéressement**, un type d'acteur s'efforce de mobiliser et de s'allier l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit. A cette fin, il aménage localement les règles générales et cherche à produire de nouveaux accords. *La règle permet ici d'enclencher une dynamique d'interactions, elle peut être réajustée afin d'arriver à un accord.* Le rapport se passe sous forme de négociation entre les acteurs qui mobilisent tour à tour différents dispositifs conventionnels (règles générales, outils, qualifications, référents et expériences personnelles, référents extérieurs au contexte de négociation) afin d'intéresser l'autre et définir un accord acceptable pour les deux parties. Il y a là une recherche d'intercompréhension entre acteurs qui vise à les mobiliser dans une démarche commune ; l'accord se construit, les individus se coordonnent sans recourir à des règles fixes mais en donnant de la visibilité à leurs actions. Cela se fait par ajustement mutuel : reconnaissance de la demande et aménagement « acceptable » de la règle par l'un, reconnaissance de la règle par l'autre. On prend en compte l'intérêt des personnes qu'on cherche à mobiliser. Ce type de rapport suppose que l'acteur qui vise à mobiliser l'autre soit proche de son terrain afin de bien positionner la mise en relation.

Par exemple, dans un des groupes observés, le CP prend le pli de systématiquement devancer les critiques mineures des enseignants lorsqu'il présente un document. Il décortique phrase après phrase, souligne ce qui pourrait choquer ou surprendre et distingue ce qui est à prendre à la lettre de ce qui ne l'est pas. Ainsi, concernant une grille critériée d'évaluation, il rigole en soulevant le fait qu'il y a 18 critères. Il explique que ceux qui ont rédigé cette note voulaient être exhaustifs mais qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les critères à chaque fois. Lorsque les enseignants émettent

une critique, le CP a tendance à acquiescer, à montrer qu'il comprend, qu'il a déjà vécu cela ou qu'on lui a déjà souvent fait la remarque. Similairement, dans un autre groupe, lorsque le CP présente un exemple de grille d'évaluation, les professeurs se plaignent de la lourdeur de la tâche demandée. La réaction du CP consiste à relativiser tout en montrant que c'est possible en adoptant une autre méthode de travail, en l'occurrence celle qui est prônée (évaluation formative).

Enseignant 3 : « C'est mettre beaucoup d'énergie pour pondre une grille d'évaluation, moi j'ai pas le temps de faire ça pour chaque question d'examen ! »

CP : « Il faut mettre du temps la première fois mais la grille est réutilisable, il ne faut pas réinventer la roue tout le temps ! Il ne faut pas non plus évaluer sans arrêt ! Faire de petites interros formatives ne demande pas une grille d'évaluation. »

Dans un **rapport d'évaluation** les actions sont référées à des règles générales qui permettent de juger la validité des actions. *Dans ce cas-ci la règle statue un ordre.* On y évalue la conformité des conduites en référence à des principes généraux. Le rapport d'évaluation réclame une certaine distanciation afin de permettre une référence aux règles générales, il suppose un haut degré de généralité ; les règles auxquelles les acteurs font référence seront des règles plus procédurales que substantielles. Les dispositifs d'évaluation possibles sont multiples mais la spécificité des règles rend l'évaluation difficilement acceptable par les acteurs.

Les conseillers pédagogiques viennent dire la norme, ils viennent expliciter le programme par compétences, en présentant aux enseignants ce qu'ils *doivent* faire, ce qu'ils ne *peuvent* plus faire. Ils ont donc un rôle d'information et de communication des décrets, des normes officielles, des programmes et des orientations du réseau à l'attention des professeurs, textes qu'ils leur apportent pré-mâchés en fait. La démarche première des CP peut être qualifiée de transmissive : ils débutent généralement leurs interventions avec des documents officiels ou plutôt des synthèses des points-clés de ceux-ci. Par exemple le CP de sciences présente un transparent avec quelques extraits d'articles du décret « missions ». Les parties d'articles sélectionnés sont celles donnant la définition de termes dont la compréhension est jugée essentielle : compétence ; compétences terminales ; programmes d'études ; évaluation formative ; épreuves à caractère sommatif (article 5 du décret du 24 juillet 1997). Certains documents apportés par le CP sont produits par la FESEC, ceux-ci se montrent soucieux de préciser la position officielle du réseau libre catholique (ex. comment évaluer les compétences transversales ou globales).

La réaction des CP face aux protestations de fond des enseignants consiste à ne jamais aller dans le sens des enseignants. Le discours des CP prend

alors principalement la forme d'un déni des difficultés. Ils minimisent et euphémisent constamment les objections, contraintes, obstacles et problèmes rencontrés. Le discours des CP est un discours de la conviction. Eux-mêmes ne laissent transparaître aucun doute en ce qui concerne le message qu'ils viennent faire passer. Manifestement il importe pour les CP de ne pas démoraliser les enseignants, c'est pourquoi ils prennent la peine de lever chaque objection soulevée. La logique des CP consiste à dire : c'est possible. De toute manière, en dernier recours, les CP rappellent aux enseignants l'absence d'alternative : le programme est là, il faut s'y adapter par obligation légale.

Bref, lorsque les négociations ne sont plus possibles, les acteurs basculent dans un rapport d'évaluation. Dans cette logique-là on peut voir le rapport d'intéressement comme une action préventive à un rapport d'évaluation qui a relevé son inefficacité face à certaines situations d'application de règles nouvelles par les acteurs de terrain qui les jugent *a priori* moins efficaces pour mobiliser les enseignants. Les CP cherchent dans un rapport d'intéressement à anticiper les désaccords. Mais prévenir le régime d'évaluation par la mise en œuvre d'arrangements locaux n'est envisageable que si l'acteur réussit à mobiliser l'autre et l'intéresser aux objectifs poursuivis, tout en montrant sa compréhension et sa prise en compte des spécificités de la situation et ce sans perdre l'initiative des relations. Cela suppose des compétences interactionnelles particulières⁷⁰ et une mise en place de réseaux de relations entre personnes. Par ailleurs, le basculement du rapport d'intéressement vers le rapport d'évaluation semble s'effectuer en fonction de la centralité de la règle. Lorsque la philosophie même de la réforme est mise en question les CP se replient sur la norme. Il existe donc des questions de fond sur lesquelles les CP ne transigent pas. L'exemple qui suit, issu de l'observation d'un des groupes de travail, l'illustre bien. Le dialogue met aux prises deux conceptions de l'évaluation : la conception classique de l'évaluation certificative défendue par l'enseignant et celle de l'évaluation formative promue par le CP. L'évaluation formative constitue un des concepts centraux de la réforme par compétences et il n'est manifestement pas négociable du point de vue du CP. Le dialogue se clôt

⁷⁰ On suppose ici aux acteurs sociaux la capacité de produire en situation et de produire selon la situation et les êtres concernés, des jugements et comportements appropriés. Cette capacité de produire en situation se trouve au principe des interactions sociales. Le CP « compétent » (Coulon, 2002) de ce point de vue sera donc celui capable de faire la synthèse durant l'interaction avec les enseignants entre le contenu formel (réglementaire) et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche (négociation en situation de la règle, adaptation...) afin de permettre l'intéressement et la mobilisation des enseignants (Eymard-Duvernay & Marchal, 1994).

sur un désaccord irréductible, le CP commande à l'enseignant de changer sa vision des choses :

« - Enseignant : Les devoirs à la maison, est-ce que c'est certificatif, c'est dans le bulletin ?

- CP : Non c'est entre vous et l'élève, c'est pas des points qui vont être totalisés !

- Enseignant : Alors pour les élèves c'est sans intérêt, du coup c'est moi qui suis en cause !

- CP : Tu vas devoir casser cette représentation, je ne sais rien dire d'autre. Ce qui est important c'est ce que vos élèves apprennent. Tu dois arriver à travailler dans cet esprit là ! »

Les concepts de rapport d'intéressement et de rapport d'évaluation nous permettent donc de rendre compte des modes d'actions des conseillers pédagogiques lorsqu'ils travaillent avec les enseignants. A travers les exemples et anecdotes relatés dans les entretiens ainsi que dans nos observations, nous avons pu voir combien les agents cherchent constamment à *mobiliser* les acteurs et à les *intéresser* à la pratique pédagogique qu'ils viennent leur soumettre. Pour ce faire, chaque conseiller mobilise différentes sources de coordination. Ils font référence au message pédagogique général, au cadre législatif (obligations légales) approprié mais ils ont recours également à d'autres dispositifs tel que leur statut (chargé de mission par le diocèse), leurs expériences (en classe, dans un autre pays), leurs multiples qualifications (CP - rédacteur des programmes - enseignants - parents - citoyens) ainsi qu'à des référents exogènes à la relation sur lesquels les acteurs qu'ils visent à intéresser n'ont pas de prise (acteurs extérieurs : professeurs d'université, chef d'entreprise) ou encore des objets, qu'il s'agisse d'artefacts (documents construits, parcours d'apprentissage d'une compétence...) ou d'objets conceptuels (théories, concepts, vocabulaire technique).

1.3. Les modes opératoires des CP : entre légitimation et pression

Concrètement ce double rapport à la règle en action se traduit de la part du CP par une manière d'exercer une influence sur les enseignants qui opère essentiellement via des **stratégies de légitimation** et parfois, mais de manière généralement indirecte, par des **stratégies de pression** (Bourgeois & Nizet, 1995).

Les CP tentent d'instaurer autant que possible des rapports d'intéressement vis-à-vis des enseignants dans le but de les mobiliser positivement. La mobilisation positive joue d'après nous sur le registre de la légitimation. La légitimation consiste, dans le chef de A, à la fois à prendre

appui sur les représentations de B, et à tenter de modifier ces constructions mentales.

« [L]es stratégies de légitimation de A conduisent B à appréhender la réalité d'une certaine manière (fonction cognitive) et à l'évaluer d'une certaine manière (fonction normative) ; en particulier, elles le conduisent à évaluer positivement la décision que A cherche à légitimer. » (Bourgeois & Nizet, 1995 : 84)

Comment les CP s'y prennent-ils concrètement ?

1. Les observations révèlent que les CP font appel tout au long des interactions à leur expérience professionnelle personnelle en tant qu'enseignant, en se posant notamment en exemples de l'applicabilité de la réforme. De manière complémentaire les CP disent ouvertement leur conviction dans la réforme. Ils y ont longuement réfléchi et s'ils croient en cette nouvelle pédagogie c'est parce qu'elle permet de faire des choses formidables avec les élèves, de donner du sens... A la manière de missionnaires, les CP se font parfois les porteurs de la « bonne nouvelle ». Mais ils ne se limitent pas à cela, pour faire passer leur message positif ils recourent à des outils, des objets, des ressources intellectuelles. Certains invitent les enseignants à aller lire tel ouvrage de tel pédagogue jugé éclairant sur la question traitée. Ils sélectionnent des informations qui vont dans le sens de l'approche qu'ils prônent et relatent des exemples réussis... La présentation d'outils très concrets suscite l'intérêt des enseignants, qui sont en attente forte d'outils utilisables en situation comme on le verra plus loin.
2. Une autre ressource utilisée par les CP pour tenter de mobiliser positivement les enseignants consiste à en appeler à leur éthique professionnelle, au sens de leur mission, au souci de l'élève, de son apprentissage... valeurs partagées par les CP et les enseignants et centrales dans leurs identités professionnelles respectives. Dans le groupe histoire-étude du milieu, le CP raconte aux enseignants le cas d'un professeur qui fait apprendre la ligne du temps à ses élèves sans « motiver » l'apprentissage, présenté comme le « mauvais exemple » en partant de l'idée que tous les enseignants adhèrent au souci de donner sens aux apprentissages.
3. Les CP font également appel à l'efficacité pédagogique et didactique présumée de l'approche par compétences pour la légitimer aux yeux des enseignants. Pour continuer sur l'exemple de la ligne du temps, le CP argue que recourir à la ligne du temps en histoire sans en montrer le sens n'est pas efficace : les élèves ne la retiennent pas. Par ailleurs, l'approche par compétences est supposée motiver davantage les élèves, d'où sa supériorité selon les CP par rapport à l'approche « transmissive » classique.

Les CP utilisent préférentiellement des stratégies de légitimation plutôt que de pression. Il importe pour eux d'opérer une conversion identitaire et ce sont les stratégies de légitimation qui sont susceptibles de permettre cela en transformant la manière de voir des enseignants, et en les amenant à penser que ce que le CP veut leur faire faire est valable pour eux de telle sorte qu'ils s'y engagent volontairement, avec à terme des perspectives de loyalisme de la part des enseignants. En ce sens, les stratégies de pression sont moins efficaces à long terme. Néanmoins, les CP recourent parfois à la pression ou mobilisation négative. A chaque fois que les CP rappellent l'interdit ou l'illicite du programme ou indiquent ce que les enseignants doivent impérativement faire selon la règle, ils brandissent implicitement une menace et se posent alors tacitement comme contrôleurs (ex. « l'Égypte n'est pas au programme » ; « Vous êtes payés pour faire ce programme »).

Concrètement, dans les groupes observés la pression ne s'exprime jamais de manière directe. Elle opère plutôt de manière voilée, indirecte. Au lieu de se poser de manière personnelle comme menaçants vis-à-vis des enseignants, les CP mobilisent par exemple la figure de l'inspecteur du réseau de la CF. Pour exercer la pression de manière indirecte et ainsi ne pas risquer de compromettre la relation de confiance établie ou en voie d'établissement avec les enseignants, ils font donc appel à un tiers acteur : l'inspecteur. Notons qu'il s'agit d'une manière de légitimer une stratégie de pression.

Ce rappel de l'autorité qui les mandate eux ou d'autres personnes pour faire respecter la norme est nécessaire car la pression comme mode d'exercice du pouvoir a pour fondement la *dépendance* des enseignants vis-à-vis de l'inspection (Bourgeois & Nizet, 1995). Cette manière de mobiliser possède sans doute une certaine efficacité car parmi les enseignants la peur d'être contrôlés par l'inspection semble fort présente. On observe cela à travers leurs très nombreuses questions sur des points de détails précis par rapport à ce qu'il leur est permis de faire ou pas.

2. Le point de vue des enseignants

2.1. Les conseillers pédagogiques vus par les enseignants

Les enseignants nous donnent à voir ce qu'être un « bon CP » veut dire. En se basant sur les entretiens on peut définir que le bon CP du point de vue de l'enseignant est :

« quelqu'un qui essaye de maximiser les **échanges** entre les professeurs, de **proposer** des choses assez **concrètes** qui peuvent être appliquées en classes » (enseignant)

Trois éléments (ceux accentués en gras) nous semblent particulièrement centraux dans cette définition indigène. Nous les développons successivement ci-dessous.

1. Echanges

Ce premier aspect connote le type de relation qui s'instaure entre le CP et les enseignants. Le bon CP évite un rapport prof/élève, les enseignants ne supportent pas ceux qui ont l'air de parler de leur chair de vérité, ils veulent un dialogue, ils veulent être rassurés et encouragés, avoir l'impression qu'ils sont compris par le CP, que celui-ci ne minimise pas la difficulté du travail qui leur est demandé.

2. Le concret

Dans tous les cas, ce que les enseignants stigmatisent ce sont les conseillers pédagogiques qui « planent ». Ceux-là sont cités comme les prototypes des mauvais CP, qui n'ont rien compris, qui demeurent dans leurs beaux discours théoriques inapplicables sur le terrain, dans la réalité des classes. Les enseignants les soupçonnent d'ailleurs de ne plus travailler sur le terrain, de ne plus être en prise avec la réalité de l'école. Effectivement le CP qui est dans le concret est aussi celui qui enseigne encore une partie de son temps, qui connaît la difficulté du terrain, élément essentiel pour que les enseignants lui reconnaissent une légitimité. Le clivage théorie/pratique est en effet très présent dans les discours enseignants à propos des conseillers.

3. Proposer

Les enseignants sont fondamentalement en attente d'outils, de leçons types de la part des CP, des parcours applicables dans leurs classes, ils veulent savoir comment ils *doivent* faire. Le paradoxe étant que d'un côté ils n'ont pas envie d'une relation prof/élève avec le CP alors que d'un autre côté ils réclament des directives claires et précises et voudraient être agents plutôt qu'acteurs.

« [L]ui, je trouve qu'il nous apporte beaucoup plus, parce que chaque fois il nous donne des documents et ça c'est intéressant justement de recevoir des documents et pas simplement du blabla, les documents qu'il nous apporte c'est quelque part la réalité qu'ils ont vécu eux, ils ont vécu ça avec leurs élèves. » (enseignant)

2.2. Les attentes des enseignants vis-à-vis de la journée pédagogique

Contrairement à une hypothèse répandue qui veut que les enseignants soient souvent résistants/récalcitrants au changement, il est frappant de constater que les enseignants rencontrés ici semblent plutôt volontaires, motivés, absolument pas réticents à entrer dans le changement, à se remettre en question. Au contraire, ce qui est frappant est leur bonne volonté à

s'engager dans la réforme, même s'ils demeurent très critiques par rapport à celle-ci. L'idée même de se remettre en question, notamment à l'occasion des journées pédagogiques, est vue comme une évidence.

Cette remarque initiale étant posée, il ressort des entretiens trois attentes essentielles de la journée pédagogique. On notera au passage que celles-ci sont assez cohérentes avec la représentation que se font les enseignants d'un bon CP.

Tout d'abord, les enseignants sont en attente d'une relation avec les CP qui prenne la forme d'un *échange*, d'une compréhension mutuelle. En fait, ils espèrent surtout être compris du CP. C'est lui qui est censé faire un pas dans leur direction avant l'inverse. Il s'agit d'un préalable, une attente qui conditionne les deux suivantes. A partir du moment où le CP montre aux enseignants qu'il s'intéresse à leur perception des choses, qu'il ne minimise pas leurs peurs... mais au contraire qu'il les encourage, il marque des points. Pour les enseignants cela signifie qu'il est en prise avec la réalité, avec le terrain. Cela enclenche une dynamique de confiance des enseignants envers le CP.

La seconde attente extrêmement importante se résume à la question du *comment*, les enseignants sont en demande d'outils, de ressources.

Cette attente est satisfaite lorsque la première attente elle-même est satisfaite : c'est parce que les CP ont compris les enseignants qu'ils proposent quelque chose de concret, des directives pour savoir comment appliquer le nouveau programme, qui selon les enseignants révolutionne d'abord leur **manière** de donner cours, plutôt que le contenu du cours en tant que tel.

En fait, les enseignants, plus que des idées même concrètes, sont véritablement en attente de conseils très précis et techniques, voire de leçons types qu'ils pourraient directement appliquer en classe⁷¹.

Une troisième attente formulée unanimement par les enseignants interviewés concerne le temps. Les enseignants souhaiteraient se voir accorder davantage de *temps* de réflexion/formation, de journées pédagogiques pour approfondir certains points par un travail en commun.

Les enseignants réclament plus de journées pédagogiques parce qu'ils ont le sentiment que les conseillers pédagogiques sont passés très vite dans leur présentation des nouveaux programmes sur un certain nombre de choses importantes que les enseignants n'ont dès lors pas eu l'occasion de bien digérer.

⁷¹ En revanche, comme on le verra plus loin, les CP ne sont pas forcément d'accord de donner des outils « clés sur porte », ils préfèrent construire avec les enseignants des outils adaptés, là réside en partie l'incompréhension réciproque entre enseignants et CP.

Bref, comme on l'a dit, les enseignants ne résistent pas au changement⁷², mais ils constatent la difficulté de changer compte tenu des incertitudes et des inquiétudes que cela crée, et finalement ils se plaignent qu'on réclame d'eux un changement trop rapide.

Parmi les moyens que les enseignants réclament pour pouvoir appliquer la réforme un des principaux est donc la ressource temps.

« Je voudrais changer et ça m'énerve parce que je n'ai pas la possibilité de le faire dans l'immédiat. C'est clair qu'on ne peut pas changer en une fois mais je voudrais qu'on nous donne davantage de moyens... plus de temps finalement. » (enseignant)

2.3. L'impact de la journée pédagogique d'après les enseignants

Cette question du temps que nous venons d'aborder nous conduit à nous interroger sur l'impact perçu par les enseignants des journées pédagogiques sur leurs pratiques. Le temps qu'occupent les journées pédagogiques sur une année scolaire, soit deux demi-jours, est jugé trop court, on l'a vu. Compte tenu notamment de cette perception, les enseignants relativisent l'impact direct d'une journée pédagogique sur leurs pratiques.

Les moyens offerts par la journée pédagogique apparaissent donc bien dérisoires aux enseignants.

« Une demi-journée c'est quoi ? C'est de 13h30 à 16h00, sur deux heures, deux heures et demi de temps enfin. J'allais dire c'est bien, l'initiative est là mais en deux heures et demi ben, il n'y a pas moyen de... déjà le temps qu'on se mette d'accord... Il faudrait deux, trois jours. » (enseignant)

Cependant il ne faudrait pas non plus brosser un tableau trop sombre du travail effectué durant les journées pédagogiques avec les CP. Il importe de tenir compte d'où l'on vient en la matière comme le souligne cette enseignante :

« Le fait de fonctionner avec des gens du terrain c'est quand même préférable à ce qui se faisait avant. C'est de toute manière mieux que ce qu'on faisait il y a des années où on se réunissait entre nous et où ça tournait toujours en rond et on n'avancait pas. En tout cas, au niveau du programme, les conseillers pédagogiques sont peut-être ceux qui peuvent nous aider le plus. » (enseignant)

Finalement l'impact serait surtout indirect : de l'ordre du petit coup de pouce, de l'étincelle, des idées qui vont germer petit à petit dans la tête des enseignants.

⁷² Le fait de s'engager activement dans le changement n'empêche pas les enseignants d'exprimer des doutes quant au bien-fondé de la réforme et de nombreuses doléances quant aux effets engendrés.

2.4. Nature des objections exprimées par les enseignants par rapport à l'application du programme par compétences

Les critiques exprimées par rapport à la réforme durant les entretiens

Lorsque nous avons rencontré en entretiens les enseignants, ceux-ci ont exprimé une kyrielle de critiques plus ou moins sévères à l'égard de la réforme. Nous avons relevé quatre types de critiques : les deux principales portent sur la **praticabilité** ou mise en œuvre concrète de la réforme d'une part et sur la mise en péril de la **qualité** de l'enseignement d'autre part. Les enseignants formulent également deux autres critiques vis-à-vis de l'introduction des programmes par compétences, la redéfinition des **rôles** des enseignants et des élèves ainsi que des rapports entre ces deux acteurs scolaires d'abord, la question de la **finalité** ou de la nécessité à changer les programmes ensuite. Bien que moins prégnants par rapport aux deux premiers problèmes soulevés ces questionnements soulèvent des problématiques tout aussi cruciales.

La critique de la **praticabilité** de la réforme porte en fait sur la mise en œuvre concrète des nouveaux programmes sur le terrain. Plusieurs variantes de cet argument sont observables dans les discours des enseignants : soit l'implémentation est vue comme tout bonnement impossible car irréaliste ; soit celle-ci serait réalisable mais les moyens nécessaires à sa mise en œuvre font défaut ; soit la critique porte sur la lourdeur du travail demandé et se combine alors parfois à celle de la piètre qualité, c'est-à-dire la faiblesse des résultats obtenus avec cette approche. Dans ce dernier cas de figure, c'est alors l'efficacité de la pédagogie par compétences (son rapport qualité / coût de mise en œuvre) qui est mise en cause.

De fait, les enseignants subissent incontestablement une pression accrue, l'implantation des nouveaux programmes nécessite un investissement en temps important pour ceux qui s'y impliquent activement. Ce qui permet à ces enseignants de tenir, de maintenir leur engagement ce sont d'après eux leur amour du métier et le souci de leurs élèves. La relation aux élèves, le travail avec les élèves constitue en effet l'aspect central du métier enseignant et également celui qui *importe* le plus pour la satisfaction professionnelle des enseignants à défaut d'être systématiquement celui qui *procure* le plus de satisfaction (Maroy & Cattonar, 2002). Les enseignants qui sont les plus motivés par cette dimension travail avec les élèves sont sans doute plus enclins à investir du temps dans la réforme, privilégiant ainsi une stratégie

de développement professionnel⁷³ (*ibid.*) même si la satisfaction qu'ils tirent de leurs relations avec leurs élèves ne suffit pas à combler cet épuisement et ce malaise qu'ils expriment.

L'inquiétude soulevée par rapport à l'évolution de la **qualité** de l'enseignement entraînée par la réforme des compétences s'avère plurielle à l'instar de la précédente. Les critiques portant sur la qualité ont cependant en commun de s'interroger sur les effets, les impacts potentiels de la nouvelle manière de travailler.

Une première série de critiques que nous avons regroupées sous le vocable « qualité » a trait à la question des acquis des élèves. Typiquement il s'agit de la rhétorique sur la « baisse du niveau ». Pour les enseignants, cela ne fait aucun doute : le niveau baisse. Ils le constatent par exemple au niveau de l'orthographe. Même s'ils n'attribuent pas formellement cette baisse du niveau aux programmes par compétences, introduits trop récemment d'après eux pour pouvoir se prononcer, les enseignants pensent néanmoins qu'en termes d'apprentissage, la nouvelle façon de travailler aura un impact négatif sur les élèves, car ils disent ne plus couvrir autant de matière qu'avant. Il faut dire que la qualité en termes d'acquis ou de « bagage » est aussi fréquemment synonyme d'excellence. Ainsi, les enseignants semblent très inquiets pour la scolarité future des élèves dans l'enseignement supérieur et particulièrement à l'université, symbole de l'excellence académique vers laquelle on tend dans cet établissement d'enseignement général. Les critiques se font alors assez virulentes, allant jusqu'à qualifier de démagogique et trompeuse la réforme des programmes. Les enseignants sont convaincus que les universités demeurent inchangées dans leur manière de donner cours (pédagogie transmissive) et dans leurs exigences par rapport aux élèves (pas de lutte contre l'échec), avec pour conséquence que les orientations pédagogiques promues au secondaire ne peuvent dès lors que rendre un mauvais service aux élèves, désormais moins bien préparés à affronter l'université ou l'enseignement supérieur.

Une seconde série de critiques par rapport à la qualité a trait à des préoccupations égalitaristes. En ce sens, les enseignants interrogés considèrent qu'un enseignement de qualité est également un enseignement qui offre à chacun des chances égales de réussite. Or, les enseignants considèrent que ces nouveaux programmes ne sont pas adaptés à tous les élèves, particulièrement aux plus faibles qui sont parfois largués. Il est donc intéressant de voir que les enseignants critiquent la réforme au nom même des principes mis en avant par celle-ci, qui visent à ce que tous les élèves

⁷³ D'autres stratégies moins positives existent qui privilégient des conduites de retrait, de désengagement voire de fuite du métier ou alors de perte d'ambition en terme d'instruction (Maroy & Cattonar, 2002).

atteignent des niveaux de compétences minimaux et maîtrisent une série de compétences terminales. Enfin, de manière complémentaire, la qualité peut être vue en termes de justice. La pédagogie par compétences étant considérée comme injuste vis-à-vis des élèves plus faibles et/ou peu motivés.

Le troisième type de critique porte essentiellement sur le rapport à l'effort et la relation instaurée entre l'enseignant et ses élèves qui se transforme, avec pour conséquence une possible redéfinition des **rôles** de chacun. Les nouveaux programmes imposent d'un côté un surcroît de travail aux enseignants qui s'engagent à revoir leur manière de donner cours et le contenu de leurs cours. D'un autre côté, les enseignants déclarent que les programmes par compétences réclament moins de travail aux élèves. D'où une sensation de déséquilibre dans la relation enseignant/élèves vis-à-vis du travail fourni, qui s'accompagne d'un sentiment de frustration exprimé ainsi par les enseignants : « plus on en fait, moins ils en font ».

Enfin certains enseignants s'interrogent sur le **sens** de la réforme, ils ont manifestement été peu informés quant aux objectifs finaux de la réforme et se montrent assez sceptiques quant son opportunité. Certains dénoncent ainsi ce qu'ils perçoivent comme une occasion de « changer pour le plaisir de changer », les plus anciens apparaissent plutôt blasés, lassés. Ils se contentent de prendre acte du nouveau changement mais n'en attendent plus grand-chose. Certes tous les enseignants ne sont pas aussi pessimistes, ceux rencontrés semblent du moins de bonne volonté et reconnaissent des avantages au nouveau programme, notamment le fait de rendre leur cours plus intéressant, attrayant et impliquant pour les élèves. Toutefois, même les plus motivés trouvent le changement un peu radical à cause de cette volonté qu'il manifeste de « faire table rase du passé », comme si tout ce que les enseignants faisaient avant était mauvais, ce qui est mal ressenti.

TABLEAU I : TABLEAU RÉCAPITULATIF

Critiques exprimées	Problèmes visés	Type de critique
"C'est pas réaliste"	La difficulté de transposer la théorie dans la pratique	Praticabilité (ou le "comment")
"On fabrique pas des voitures"	L'enseignement comme travail sur autrui	Praticabilité
"Ca nous pompe tout notre temps"	Le surcroît de travail	Praticabilité
"Plus on en fait, moins ils en font"	La relation prof/élèves déséquilibrée	Redéfinition des rôles (ou le "qui")
"Le bagage ne sera pas aussi bon"	La baisse de niveau	Qualité de l'enseignement (ou le "quoi")
"Une réforme démagogique qui lèse les élèves"	L'université comme modèle	Qualité
"Les gosses un peu paumés sont encore plus paumés"	Effets inégalitaires	Qualité
"Changer pour le plaisir de changer"	Quel sens donner à la réforme	Finalité (ou le "pourquoi")

L'expression du mécontentement durant la journée pédagogique

Durant les interactions avec les CP, les enseignants essaient de montrer toutes les limites de l'approche par compétences de leur point de vue, même s'ils se font généralement moins virulents que durant les entretiens. Nous avons observé que les enseignants ont différentes manières d'exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la réforme durant les réunions. Si tous les enseignants ne protestent pas (on dira dans ce cas qu'ils sont loyaux), cela semble néanmoins le fait d'une majorité. Dans l'ensemble on constate une certaine résistance de la part des enseignants à se poser spontanément comme objets de l'intervention du CP. Les enseignants sont un peu sur la défensive et quand ils prennent la parole c'est souvent pour émettre des objections ou pour souligner que ce qu'on leur raconte n'est pas suffisamment explicite, ils réclament des consignes claires... Nous avons relevé trois manières pour un enseignant de manifester son

mécontentement : le loyalisme de façade, la prise de parole et le retrait⁷⁴. Détaillons chacune de ces attitudes.

Le loyalisme de façade se distingue du simple loyalisme que nous définissons par l'absence de protestation et l'engagement actif dans l'interaction. Un loyalisme de façade consiste donc en une manière de protester mais par la bande, de façon feutrée et « soft ». Il se manifeste par des oppositions larvées autour de la norme pédagogique, des critiques qui ne se disent pas ouvertement, mais demeurent voilées, indirectes et qui s'expriment et s'observent à travers l'ironie : les enseignants échangent entre eux quantité de sourires, clins d'œil et remarques anodines mais sarcastiques lorsque le CP aborde une question par rapport à laquelle ils sont en contradiction flagrante (ex. pédagogie du sens >< pédagogie de l'effort). Le loyalisme de façade modère ainsi les effets de la protestation sur le bon déroulement de l'interaction. Les enseignants font mine de participer à l'interaction et sont attentifs aux propos des CP. Dès lors, étant donné que le mécontentement ne s'exprime pas ouvertement, le CP peut se permettre de l'ignorer, ce qui évite de briser la coopération durant l'interaction. Dans le chef des enseignants il s'agit d'une transgression mineure qui leur permet de relativiser, de mettre en question l'autorité des normes qui leur sont imposées.

Le retrait correspond à la non-implication totale de l'interaction, mais à la différence du loyalisme de façade, on ne cherche pas à participer au déroulement de la réunion ni même à faire semblant. L'enseignant qui adopte cette attitude manifeste ouvertement sa protestation soit en faisant défection en étant absent pour une raison quelconque (ex. congé de maladie) soit en étant présent là physiquement – car assister à la journée pédagogique est une obligation – tout en étant absent pour le groupe et ses activités : concrètement la personne s'installe à part et entreprend une activité hors-cadre. Il s'agit donc d'une forme de protestation très dure mais aussi assez marginale qui nie avec aplomb l'intérêt de collaborer maintenant ou plus tard avec les conseillers pédagogiques. Cette situation s'est rencontrée par exemple lors de la journée pédagogique précédente dans le groupe de français :

« Il y avait des profs qui corrigeaient durant cette journée pédagogique. Vous voyez l'intérêt qui pouvait être échangé. Ils étaient là parce qu'il le fallait mais ils s'étaient mis carrément à l'écart et ils corrigeaient.»
(enseignant)

La prise de parole consiste pour les enseignants à interpeller ouvertement et franchement les CP et à leur exposer leurs doléances par rapport au changement que l'on attend d'eux. Les discours les plus explicites et

⁷⁴ Notre typologie s'inspire librement de celle Hirschmann (*cf.* Bajoit, 1988).

audibles durant l'interaction tournent autour de l'applicabilité de la réforme, certains soulèvent aussi le problème de la qualité de l'enseignement. Les enseignants déplorent le manque de moyens et de temps... Cette attitude témoigne d'une recherche d'ajustement, de négociation quant à la mise en œuvre du changement. De la sorte, si dans le cours de l'interaction la prise de parole est susceptible de menacer la coopération au sens où les critiques peuvent générer des conflits, des disputes entre enseignants et CP, néanmoins, à long terme, la collaboration peut s'en trouver améliorée, puisque s'exerce alors une tentative d'influence du CP en vue d'une négociation de la mise en œuvre du programme par rapport à des questions de fond.

- « - Prof. : La pédagogie actuelle risque de favoriser les élèves bons mais pas trop travailleurs au détriment des élèves faibles mais travailleurs.
- CP. : On sera peut-être amenés à redéfinir la notion de bon élève. Il faut redéfinir les objectifs, s'ils n'ont que mémorisé ce ne sera pas de grande utilité, il faut que l'élève comprenne.
- Prof. : C'est la pédagogie du vide !
- CP. : On ne fait pas la pédagogie du vide, on évalue les savoirs et savoir-faire, pas seulement les compétences... »

La prise de parole, le loyalisme de façade et le retrait représentent trois façons pour les enseignants d'exercer leur capacité d'influence, directement dans le cas de la prise de parole, indirectement dans les deux autres cas. On a vu plus haut que les CP tentaient d'exercer de l'influence sur les enseignants, cependant la réciproque est vraie aussi. Le CP opérait principalement par des stratégies de légitimation, les enseignants eux font preuve de stratégies de « délégitimation ». En effet, ceux-ci, par leurs attitudes de protestation, font valoir la non-concordance de l'approche par compétences par rapport à toute une série de valeurs importantes à leurs yeux. Dans tous les cas (que ce soit en entretien ou durant les interactions) les critiques enseignantes sont exprimées au nom des élèves, de l'éthique professionnelle, du sens du devoir, des missions de l'école... Soit les mêmes références que mobilisent les CP. Les enseignants lorsqu'ils tentent de faire apparaître leurs critiques légitimes jouent donc assez logiquement⁷⁵ sur les mêmes leviers que les CP, ils sélectionnent l'information qui les arrange pour disqualifier les nouveaux programmes et ils se posent comme les vrais experts, ceux qui sont sur le terrain qui vivent la réalité, qui ne planent pas.

⁷⁵ Lorsqu'ils recourent à la légitimation, il est cohérent que CP comme enseignants fassent valoir leurs arguments en référence aux mêmes références, valeurs partagées (éthique professionnelle, souci de l'élève, sens du devoir...) puisque son mécanisme consiste pour A à établir une *correspondance* entre les demandes qu'il adresse à B et que ce dernier trouve bon, valable.

Ces rapports d'influence témoignent donc de conflits autour de la question du savoir légitime que chacun, enseignants et CP, revendique détenir.

TABLEAU 2 : DIFFÉRENTES ATTITUDES ADOPTABLES PAR LES ENSEIGNANTS DURANT L'INTERACTION

		Coopération durant l'interaction	
		sauvegardée	mise en péril
Collaboration à long terme	améliorée	Loyalisme	Prise de parole
	détériorée	Loyalisme de façade	Retrait

3. Conclusion

L'intervention des CP du diocèse est illustrative de la difficulté et de la complexité du travail des nouveaux acteurs chargés de la régulation du travail pédagogique des enseignants. Cette difficulté – et les réactions qu'elle suscite chez les enseignants - doit être rapportée à plusieurs sources. Nous synthétiserons donc dans cette conclusion, quelques hypothèses interprétatives plus larges portant premièrement sur la nature des changements de la « norme pédagogique », et deuxièmement sur les incidences de ce changement de norme et les incertitudes et inquiétudes qui en résultent pour les enseignants, inquiétudes qui sont sans doute à la base de leurs réactions face aux stratégies et au travail déployés par les CP.

La régulation du travail pédagogique des enseignants se construit à la rencontre de deux niveaux de régulation de contrôle : d'une part, le niveau de l'Etat qui spécifie les nouvelles « orientations » pédagogiques souhaitées ; d'autre part, la régulation exercée par les « réseaux » d'enseignement qui disposent d'une « liberté pédagogique » et traduisent et réinterprètent ces orientations pédagogiques légales. D'autres recherches menées au Girsef ainsi que d'autres volets de la recherche européenne (De Munck et Verhoeven, 1997 ; Maroy, 2002 ; Colemans et al., 2003) nous permettent d'avancer que l'on assiste aujourd'hui en Communauté française à un changement au niveau de la norme pédagogique. Selon nous, ce qui s'impose progressivement aux enseignants est une définition procédurale de

la norme. En d'autres termes, on ne dit plus substantiellement aux enseignants ce qu'ils doivent faire, on se limite à définir centralement un certain nombre de cadres normatifs dont l'enseignant doit tenir compte, tout en étant capable d'en évaluer la pertinence en situation.

Les conseillers pédagogiques vont devoir cadrer, faire évoluer et homogénéiser les pratiques enseignantes sur base des règles générales définies dans les décrets et interprétées par le réseau libre. A cette fin, ils invitent les enseignants à prendre une posture réflexive face à ces normes et à les traduire eux-mêmes en séquences d'apprentissage applicables dans leur classe, suivant ainsi le modèle du praticien réflexif. En conséquence, les enseignants se retrouvent dans une incertitude relativement angoissante : on ne leur dit plus avec exactitude ce qui doit être vu en classe ni comment les séquences de cours doivent être construites. Dès lors, ils ne se sentent pas maîtres des nouvelles normes. Les enseignants dans ce contexte sont donc des enseignants inquiets. Ils vont alors être en demande de repères normatifs substantiels. C'est bien ce que nous observons : une demande d'outils précis, applicables directement en classe.

Par ailleurs, les réformes en cours actuellement dans le système éducatif de la Communauté française touchent à l'acte d'enseigner. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne la réforme des programmes par compétences. Outre une redéfinition curriculaire, les politiques éducatives visent également à modifier les formes d'encadrement qui s'orientent vers un accroissement du contrôle. Celui-ci est encore difficile à *objectiver* quantitativement mais il semble en tout cas ressenti *subjectivement* de manière aiguë par les enseignants.

Selon nous, on assiste à une remise en question de la confiance qui a prévalu et qui prévaut encore globalement dans les établissements scolaires. Ce climat de confiance peut être entrevu à travers différentes pratiques : des stratégies d'évitement des conflits, des stratégies de discrétion et des stratégies de minimisation des incidents (Meyer & Rowan, 1977). Cette confiance se base sur le postulat que les enseignants agissent toujours en professionnel et pour le bien des élèves.

La nature même de l'intervention des CP que nous avons observée, induit des pratiques susceptibles de déstabiliser les pratiques qui fondent cette confiance : les CP demandent aux profs de décrire publiquement, face à leurs collègues, leurs pratiques pédagogiques ; ils les confrontent directement aux normes et outils pédagogiques formels portés par le législateur et/ou le réseau ; ils les incitent à promouvoir une forme de « décloisonnement » entre « degrés d'enseignement » et disciplines, et à développer le travail collectif entre enseignants.

En prenant cette intervention comme exemple de ce qui se fait couramment pour réguler les pratiques pédagogiques nous sommes amenés à penser que les nouveaux modes d'action publique viennent bouleverser la marge d'autonomie professionnelle des enseignants et que la confiance qui a longtemps prévalu est désormais implicitement questionnée par les évolutions des politiques éducatives. La volonté de changer les pratiques conduit donc à une inquiétude et une crainte identitaire forte de la part des enseignants dans la mesure où la mise à nu des pratiques pourrait entamer une reconnaissance professionnelle que la logique de confiance protégeait. Ceci explique une participation sous un mode défensif de la part des enseignants, plutôt qu'un engagement actif de leur part.

Du travail individuel au travail collectif : obstacles et significations

Vincent Dupriez

De manière intensive, dans la plupart des pays industrialisés, les publications et recommandations relatives aux établissements scolaires se succèdent et plaident pour faire de ceux-ci des lieux de coopération et de travail collectif, propices au développement professionnel des enseignants et à la qualité de l'enseignement. S'appuyant sur de nombreuses études empiriques relatives à l'efficacité des écoles et au management scolaire, ces travaux plaident pour la généralisation des caractéristiques organisationnelles observées dans des établissements « efficaces » ou « remarquables ». En Belgique francophone, le décret « missions » s'inscrit dans une telle perspective en inscrivant dans la norme juridique la rédaction, par chaque équipe éducative, d'un projet d'établissement et en définissant des structures spécifiques pour la participation des acteurs locaux. Mais un tel plaidoyer semble parfois faire abstraction des données accumulées par la sociologie des organisations qui ont mis en évidence à quel point les établissements scolaires sont des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement des enseignants. L'objectif de cet article est de travailler cette tension en contrastant les propositions qui émergent de la littérature récente sur les établissements avec d'une part des analyses plus théoriques sur les organisations éducatives, et d'autre part des données empiriques collectées récemment en Belgique francophone. Cette mise en contraste est à la base d'une discussion sur la coordination de l'action dans les écoles et sur les modes de construction d'un accord au sein des équipes éducatives.

1. Les structures scolaires au regard de la sociologie des organisations

Comme le résumait Tardif et Lessard (1999), quelle que soit la taille d'un établissement scolaire, la division du travail à l'école repose sur une structure cellulaire, c'est-à-dire une « organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique (Convention ARC 97-02/209).

travailleurs » (Tardif & Lessard, 1999, p. 57). Et malgré les réformes et les transformations des systèmes scolaires qui se succèdent, la classe apparaît depuis plus d'un siècle comme un dispositif organisationnel particulièrement stable, à la base de l'organisation du travail dans les établissements scolaires.

1.1. L'école de la contingence

Dans un texte déjà ancien, Bidwell (1965) caractérise une telle structure par la coexistence d'un mode bureaucratique de division du travail et d'un modèle professionnel laissant aux enseignants une large autonomie dans leur travail. Le caractère bureaucratique de l'école renvoie à la division du travail entre enseignants en fonction de l'âge des élèves et des contenus à enseigner. La division bureaucratique du travail correspond aussi à la définition a priori des rôles (directeur, enseignant, personnel administratif,...) de chacun dans l'organisation et à une structure hiérarchisée qui établit les liens entre les personnes qui vont assumer ces rôles. Le caractère professionnel est associé à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants par rapport aux contenus qu'ils ont la charge d'enseigner et aux méthodes de travail qu'ils choisissent d'adopter. Conformément aux travaux théoriques de l'école de la contingence, Bidwell rend compte de cette double caractéristique dans la structure des systèmes scolaires comme une forme d'adaptation rationnelle aux caractéristiques générales de l'environnement de l'école.

La complexification des sociétés modernes requiert un temps de socialisation et de formation des jeunes de plus en plus long et couvrant des tranches de plus en plus importantes de la population en âge scolaire. À l'issue de cette scolarité devenue obligatoire, les jeunes doivent maîtriser un certain nombre de compétences communes. C'est cette double exigence de couverture de masse et d'objectifs communs qui explique, selon Bidwell, la tendance à la division bureaucratique du travail dans le système scolaire. Mais l'activité enseignante se fait dans un contexte d'incertitude liée à l'hétérogénéité des élèves et aux technologies de référence (les méthodes d'enseignement). C'est cela qui explique le recours à une logique professionnelle et l'importante autonomie dont disposent les enseignants.

Plus récemment, mais dans une perspective similaire, Bonami (1996) s'est explicitement appuyé sur l'école de la contingence et la théorie de Mintzberg (1986, 1990) pour analyser les organisations scolaires. Il part également du constat de l'importante similitude des formes organisationnelles concrètes, malgré les différences dans les politiques éducatives observables parmi les pays occidentaux. Si la durée de l'enseignement obligatoire, la faculté de

choisir l'école de ses enfants ou la place des filières dans la formation sont des paramètres qui varient d'un pays à l'autre, l'organisation spatio-temporelle des activités scolaires est semblable et se structure autour de groupes d'élèves intégrés dans des établissements. Les élèves sont regroupés en fonction de leur âge, de leur parcours scolaire et de leur orientation d'études sous la responsabilité d'un ou de plusieurs professeurs qui, durant une année scolaire, les accompagnent en fonction de l'horaire hebdomadaire.

Pour rendre compte de cette forme organisationnelle scolaire spécifique, cet auteur postule que « le système et les établissements scolaires sont traversés par deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique bureaucratique mécaniste et une autre professionnelle » (Bonami, 1998, p. 127). Le caractère bureaucratique se manifeste par l'ensemble des normes et des réglementations qui caractérisent le système scolaire : titres requis pour enseigner, organisation et découpage de la scolarité, volume horaire des disciplines, programmes, calendrier et horaires de cours, modalités d'évaluation, allocations des ressources... L'unité de base qui en résulte (un groupe-classe, une matière à enseigner, un enseignant, une période de cours) est à la base de l'organisation de la semaine des élèves et des enseignants, le plus souvent sous la forme d'une répartition hebdomadaire identique pour toute l'année. Ces règles sont globalement les mêmes pour tous les établissements et correspondent à une division bureaucratique du travail dans le système scolaire dont l'intérêt majeur est d'éviter de multiplier les négociations locales autour du mode de groupement des élèves, des programmes de cours ou des compétences attendues des professeurs.

Cette gestion bureaucratique a cependant ses limites et les établissements scolaires se caractérisent par une seconde logique, une logique de compétences professionnelles. Si les normes bureaucratiques définissent le cadre de l'activité d'enseignement, l'acte d'enseigner est généralement extrêmement peu prescrit par des textes administratifs. Il demeure fondamentalement un acte singulier, recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe. Ainsi, non seulement chaque enseignant est amené à concevoir partiellement ses outils pour guider l'apprentissage de ses élèves, mais plus fondamentalement encore, chaque professeur adapte en permanence ce qu'il a prévu en fonction des aléas de la situation de classe et des réactions de ses élèves, tout en gardant comme cap les objectifs qu'on lui a assignés. Et, comme il ne paraît pas possible de standardiser les procédures du travail concret d'enseignement, le système opère en standardisant ceux qui effectuent le travail, c'est-à-dire les enseignants. L'organisation concrète de l'école est donc déterminée d'une part par cet

ordre bureaucratique qui définit en grande partie les modalités d'organisation du système scolaire et des établissements, et d'autre part par le pouvoir individuel de chaque enseignant qui, sur son territoire spécifique (sa classe durant sa période de cours), jouit d'une autonomie considérable dans la définition de ses pratiques.

1.2. L'approche néo-institutionnelle

L'approche néo-institutionnelle (Scott, 1992 ; Meyer & Rowan, 1983 ; Maroy, 1992) s'intéresse également aux caractéristiques structurelles des organisations et aux interactions entre les organisations et leur environnement. Mais, si les néo-institutionnalistes considèrent que les organisations sont des systèmes ouverts largement influencés par leur environnement, le rapport à l'environnement n'est pas appréhendé en termes d'adaptation raisonnable à des caractéristiques externes (la technologie, le marché,...) dans le but d'accroître l'efficacité interne. Le rapport à l'environnement s'inscrit dans une dynamique sociale et culturelle produisant de l'adaptation à des croyances conventionnelles. Autrement dit, les environnements (idéologiques et politiques en particulier) des organisations alimentent des processus à travers lesquels des actions sont répétées et se voient attribuer des significations partagées. Les organisations incorporent ensuite ces « mythes sociaux » qui vont être à la base de pratiques sociales en leur sein. Plusieurs travaux réalisés dans cette perspective ont étudié les organisations scolaires. Il est donc particulièrement utile de présenter ces analyses qui proposent une lecture originale de l'action organisée au sein des systèmes éducatifs.

Meyer & Rowan (1983) font un diagnostic similaire à celui de Bidwell (1965) ou Bonami (1998) quand il s'agit de décrire les organisations scolaires. Mais, ce qui les frappe dans le fonctionnement de l'école américaine, c'est le contraste entre un contrôle très strict des opérations de classement, qu'il s'agisse des élèves (Quels sont les certificats nécessaires pour accéder à chaque niveau d'enseignement ?), des enseignants (Quel diplôme permet d'enseigner à quel niveau ?) ou des écoles (Quels sont les types et niveaux de formation proposés ?), tandis que le travail éducatif lui-même n'est que très modestement supervisé ou évalué.

Mais, contrairement à l'approche de la contingence, ils ne considèrent pas que c'est par souci de rationalité et d'efficacité, face aux contraintes de l'environnement, que coexistent dans les écoles une division bureaucratique du travail et une autonomie des enseignants. Si le but des organisations était réellement d'accroître leur efficacité, on pourrait effectivement s'attendre à ce qu'un suivi et un contrôle plus significatifs existent autour du travail des

enseignants, cœur de l'activité des écoles. Ils rejettent aussi les explications en termes de « professionnalité » des enseignants. Dans cette perspective, il est parfois considéré que si l'enseignant n'est pas contrôlé par les administrateurs de l'école, il l'est par d'autres membres de sa profession, tels les médecins ou les avocats par un ordre professionnel par exemple. Mais pour Meyer & Rowan (1983), cette explication est de type mythique et l'hypothèse d'un contrôle sur l'activité enseignante par le corps professionnel ne résiste pas à une analyse sérieuse. Un des arguments-clés avancé à ce titre par les auteurs est le faible crédit de la formation initiale auprès des enseignants eux-mêmes. Plusieurs études (pour la Belgique francophone, cf. Mangez, Delvaux, Dumont & Dourte, 1999) font effectivement apparaître que les enseignants estiment souvent ne pas avoir acquis en formation initiale les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier. Meyer & Rowan s'appuient également sur des données d'enquête (en Californie) qui révèlent que beaucoup d'enseignants considèrent par exemple que les caractéristiques de la personnalité des enseignants sont plus importantes que les connaissances ou les compétences professionnelles. Or, pour qu'un corps professionnel représente une source puissante d'identification et d'orientation des pratiques professionnelles, il est nécessaire qu'il existe au sein de ce corps un minimum de reconnaissance et d'adhésion à des « manières de penser et d'agir » définies pour la profession et enseignées dès la formation initiale.

Non, disent les auteurs, la coexistence d'une division bureaucratique du travail et d'une large autonomie des professeurs ne correspond ni à une bonne adaptation à des exigences externes ni à une coordination s'appuyant sur l'expertise professionnelle des enseignants et de leurs associations. La structure scolaire doit être comprise comme une incorporation de mythes sociaux présents dans l'environnement idéologique des organisations. Entendons-nous. L'organisation bureaucratique des systèmes scolaires est une construction sociale qui apparaît dans les sociétés modernes aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Dans ce contexte, l'école est progressivement devenue l'institution par excellence chargée d'enrôler les futurs travailleurs et citoyens tout en produisant un classement des individus. Et les positions à occuper dans les structures sociales sont largement associées aux classements scolaires, identifiables par le diplôme octroyé à chaque individu. Pour Meyer & Rowan, cette émergence de systèmes scolaires à grande échelle a largement modifié les structures de l'école : « *The result of this social expansion of education is a basic change in social structure. Education comes to consist, not of a series of private arrangements between teachers and students, but rather of a set of standardized public credentials used to incorporate citizen personnel into society* ». (Meyer & Rowan, 1983, p. 83). Les sociétés

s'appuient donc sur les systèmes éducatifs pour définir les catégories de travailleurs et la division bureaucratique du travail à l'école vise à gérer la production de telles catégories. Le sens des classifications scolaires, rigoureusement contrôlées, s'inscrit donc dans une conformité des institutions scolaires face aux exigences sociales de leur environnement. L'intérêt pour les établissements scolaires de participer à ce processus, c'est qu'il leur permet de capter les importantes ressources qu'affectent aujourd'hui les pays industrialisés à leurs systèmes éducatifs. Dans la mesure où ces classifications rituelles sont partagées et reconnues comme pertinentes par tout le monde, les acteurs de l'école sont amenés à les incorporer, faute de quoi il s'exposent à une perte de légitimité et à une éventuelle perte de ressources financières.

Pour l'approche néo-institutionnelle, les classifications scolaires sur lesquelles repose la division générale du travail à l'école sont donc des mythes sociaux. Ce sont des mythes dans le sens où ils véhiculent des croyances qui ne peuvent être testées objectivement. Autrement dit, on y croit parce que tout le monde y croit. Ils sont rationalisés dans la mesure où ils prennent la forme de règles spécifiant les procédures nécessaires pour atteindre un objectif. Dans le contexte scolaire, le mythe, c'est de croire que, dans chacune des cellules identifiées (en fonction des classifications rituelles), on fait ce qu'on devrait y faire, en fonction des catégories sociales pour lesquelles on prépare les individus. Au contraire, les institutions sont obligées de « découpler » la structure formelle des pratiques effectives, ce qui crée de facto d'importantes zones de liberté et d'autonomie pour les enseignants. Dans la mesure où ce découplage (« *decoupling* ») prend parfois des proportions relativement importantes (Les programmes sont-ils réellement enseignés tels qu'ils devraient l'être ?), il est dans l'intérêt de tous les acteurs de l'école d'éviter de rentrer dans une observation trop fine des pratiques enseignantes effectives. Ce découplage permet par ailleurs aux écoles de s'adapter à des exigences spécifiques émanant de l'environnement local et de faire coexister dans des cellules normalement identiques (deux classes de première primaire, par exemple) des pratiques fondamentalement différentes.

En somme, l'approche néo-institutionnelle propose une interprétation différente de ce que constate la théorie de la contingence (coexistence d'une division bureaucratique du travail et d'une large autonomie des enseignants). Tout comme la théorie de la contingence structurelle, l'approche néo-institutionnelle puise également dans l'environnement les caractéristiques qui permettent de comprendre les structures de l'organisation, mais elle le fait, d'une part, en ciblant davantage les caractéristiques sociales et politiques de l'environnement et d'autre part, en

contestant la perspective d'une adaptation rationnelle, voire mécaniste, à cet environnement. Il s'agit au contraire d'un processus de ritualisation et d'incorporation de mythes sociaux produits dans l'environnement idéologique des organisations. Ces mythes sont suffisamment puissants pour qu'une organisation qui ne s'y soumette pas se voie pénalisée et perde en légitimité. Relevons enfin que si l'école de la contingence s'appuie en particulier sur la division du travail enseignant pour expliquer la forme organisationnelle scolaire, les néo-institutionnalistes s'intéressent surtout à la division des élèves pour rendre compte de cette même forme.

2. Le modèle normatif de l'établissement mobilisé

Dans une perspective plus normative que les travaux que nous venons de commenter, les années quatre-vingt et nonante ont vu apparaître de multiples publications qui plaident pour d'autres formes de division et de coordination du travail au sein des établissements scolaires.

On peut distinguer ainsi au moins trois courants de recherche qui ont travaillé autour des établissements scolaires et œuvré à une redéfinition des attentes à son égard. L'approche *School effectiveness* tente à partir de mesures des acquis scolaires des élèves de déterminer les caractéristiques des établissements les plus performants. Les travaux les plus classiques (Scheerens, 1997 ; Creemers, 1994 ; Rutter & Maughan, 2002) mettent ainsi en évidence que la coopération entre les enseignants, la vision commune d'un projet d'école ou la direction centrée sur le pédagogique sont des caractéristiques davantage présentes dans les établissements performants. Nous sommes donc ici face à une analyse statistique mécaniste où, à partir des corrélations positives les plus élevées entre les variables processus et les variables d'output, on tire des conclusions relatives aux caractéristiques souhaitables, que devraient adopter toutes les écoles.

D'autres publications s'inscrivent dans une perspective plus gestionnaire et importent dans le contexte scolaire les modes de pensée et d'agir issus de la « sphère marchande », ce qui est à la source de publications telles que « *Total quality management and the school* » (Murgatroyd & Morgan, 1993). Dans cet ouvrage, les auteurs plaident pour des modes de gestion des établissements qui s'articulent étroitement à la logique de marché et qui s'appuient sur l'analyse de la perception de qualité chez les « consommateurs d'école ». Gewirtz, Ball & Bowe (1995) recensent ainsi une dizaine d'ouvrages en langue anglaise édités au début des années nonante qui valorisent la compétition entre établissements, considérant qu'il s'agit d'un facteur d'amélioration du service aux consommateurs, et plaident pour une gestion dynamique et flexible des écoles afin de pouvoir s'adapter aux

évolutions du marché et aux besoins des clients. Et, comme le relève Thrupp (2003), il y a une véritable explosion dans le monde anglo-saxon de publications centrées sur le management et le leadership en milieu scolaire. Sur un registre plus proche de l'analyse des pratiques de gestion, les travaux inspirés de la perspective « *school improvement* » accordent pour leur part une place importante à la culture d'établissement. Dans ce sens, le rôle central du directeur est de faire construire et partager une vision de l'école et des valeurs éducatives communes (*leadership transformationnel*). Pour Fullan (1996), c'est le travail de *reculturing* qui définit le processus de construction de nouvelles valeurs, croyances et normes, à travers lesquelles une nouvelle réalité peut être construite. Pour Hargreaves (1994), les écoles doivent construire des structures qui favorisent les interconnexions et, simultanément, développer des cultures favorisant la collaboration entre enseignants. Des auteurs francophones comme Pelletier et Garant ont également été à la source de travaux scientifiques sur le management scolaire. A l'instar de la perspective « *school improvement* », leur réflexion porte davantage sur la gestion interne des établissements (Garant, 1996) ou sur la gouvernance des systèmes éducatifs (Pelletier, 2001). Si la figure du marché est également prise en considération, ce n'est pas pour en vanter les mérites, mais pour analyser les implications en termes de management scolaire.

La littérature francophone a cependant été moins présente dans ces deux courants de pensée, mais, sous des traits différents, a également contribué à une redéfinition de l'organisation scolaire. Le thème-clé est celui de l'autonomie (Perrenoud, 2001) qui est souhaitée au nom de la critique d'un pouvoir centralisé trop distant des réalités scolaires, reposant excessivement sur une division bureaucratique du travail et incapable d'insuffler sens et dynamisme à des situations scolaires trop nombreuses et diverses. Le thème du travail collectif et de la coopération entre enseignants est également valorisé, en particulier par Gather-Thurler (1996 et 2001). Pour cet auteur, la qualité du travail des enseignants requiert la capacité et la volonté de coopérer, « pour une mise en commun des objectifs, pour une résolution commune des problèmes, pour une gestion commune des parcours de formation de leurs élèves, pour une construction commune du sens, pour une gestion commune des rapports avec les autorités et les instances externes » (Gather-Thurler, 1996, pp. 165-166). Autonomie, coopération et participation sont sans doute les maîtres mots de cette conception de l'établissement empreinte d'un idéal de démocratie participative.

Chacun de ces trois courants aborde l'établissement scolaire à partir d'un regard différent, mais nous pouvons constater que trois caractéristiques sont communes et se retrouvent dans les trois approches (*cf.* fig. 1), même si leur

poids respectif varie en fonction de ces approches : 1) l'importance d'un directeur centré sur l'animation pédagogique de son équipe, 2) l'importance d'un travail en équipe entre les enseignants et de manière plus large une coopération entre les enseignants et 3) l'importance d'une culture et d'une vision communes autour de conceptions de l'éducation et des objectifs de l'établissement. Dans une telle perspective, les écoles apparaissent comme des unités mobilisées susceptibles d'apporter une réponse collective à des défis éducatifs spécifiques.

Nous avons par ailleurs montré (Dupriez, 2002b) combien cette définition d'un « établissement mobilisé » a été relayée, en Belgique du moins, par les autorités politiques qui s'appuient abondamment sur certains des travaux académiques cités ci-dessus. Dans le cas particulier de la Belgique francophone (mais des similitudes sont de toute évidence présentes dans des pays voisins), le décret « missions » incorpore explicitement une autre caractéristique au niveau des établissements, c'est l'obligation de formuler un projet d'établissement. Ce dernier, à l'issue d'un travail collectif, a pour fonction d'identifier les actions stratégiques à mener dans l'école, au regard des objectifs spécifiques de l'établissement. Cette dimension de mise en projet vient ainsi compléter les trois caractéristiques évoquées ci-dessus.

Au croisement de différentes littératures et de différents principes axiologiques, cette conception de l'établissement s'impose aujourd'hui avec une puissance manifeste et apparaît en toile de fond de tout débat sur l'action collective au sein des établissements. Cette conception n'est par ailleurs pas sans relation avec l'évolution des politiques publiques en matière scolaire et l'émergence, sous des formes diverses en fonction des pays, d'un pilotage par les résultats. Dans ce contexte, le pouvoir central se concentre sur la définition d'objectifs généraux et sur la construction d'outils permettant d'évaluer dans quelle mesure chacune des unités décentralisées a atteint ces objectifs de référence. L'établissement scolaire, repère-clé du dispositif décentralisé, apparaît dès lors comme une unité stratégique qui, en référence aux objectifs généraux, doit agencer ses ressources en fonction d'un environnement local. On perçoit donc ici combien, de manière implicite ou explicite, la redéfinition du rôle de l'établissement s'inscrit dans un contexte plus large de redéfinition du rôle de l'Etat dans le champ de l'éducation.

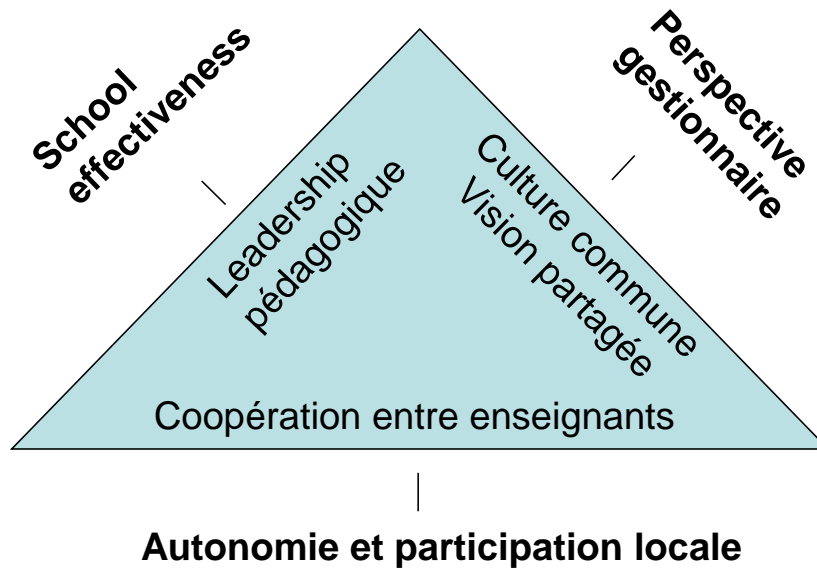


FIGURE 1 : LE MODELE NORMATIF DE L'ETABLISSEMENT MOBILISE

Par ailleurs, cette redéfinition des établissements scolaires émerge fondamentalement de l'extérieur des établissements et de préoccupations portant tantôt sur leur efficacité, tantôt sur leur bonne gestion ou encore sur la qualité de la vie démocratique en leur sein. Mais, à notre connaissance, aucune recherche n'a pu montrer que de manière massive, les établissements évoluaient de fait vers ce type de dynamique sociale. C'est à ce titre que nous parlons d'un modèle normatif et prescriptif de « l'établissement mobilisé ». Dans de telles conditions, il nous semble particulièrement intéressant d'analyser des données empiriques qui permettent d'observer dans quelle mesure un tel modèle est approprié et mis en œuvre par les enseignants et les chefs d'établissement.

3. Une enquête menée dans l'enseignement catholique en Belgique francophone

C'est à ce titre que nous présentons ci-dessous des données empiriques récentes relatives à l'enseignement secondaire catholique⁷⁶ en Belgique francophone. Ces données sont issues d'une double enquête par questionnaire réalisée par le GIRSEF en 1999 auprès de 125 chefs d'établissement et 3600 enseignants d'écoles secondaires. Quels sont les éléments essentiels qui ressortent de cette double enquête⁷⁷ ? Lorsqu'on s'adresse aux chefs d'établissement en leur demandant ce qui est important ou ce qui serait idéal, il est clair que leurs réponses s'inscrivent en continuité avec les textes que nous avons présentés ci-dessus et le modèle normatif de « l'établissement mobilisé ». Par rapport à la question de la coordination dans l'établissement (tableau 1), les directeurs considèrent que ce qui est le plus important c'est que « les enseignants échangent entre eux et définissent un projet de travail commun ».

⁷⁶ Rappelons qu'en Belgique francophone, l'enseignement catholique est subventionné par les pouvoirs publics, est gratuit et scolarise dans l'enseignement secondaire plus de la moitié des élèves correspondant à cette tranche d'âge.

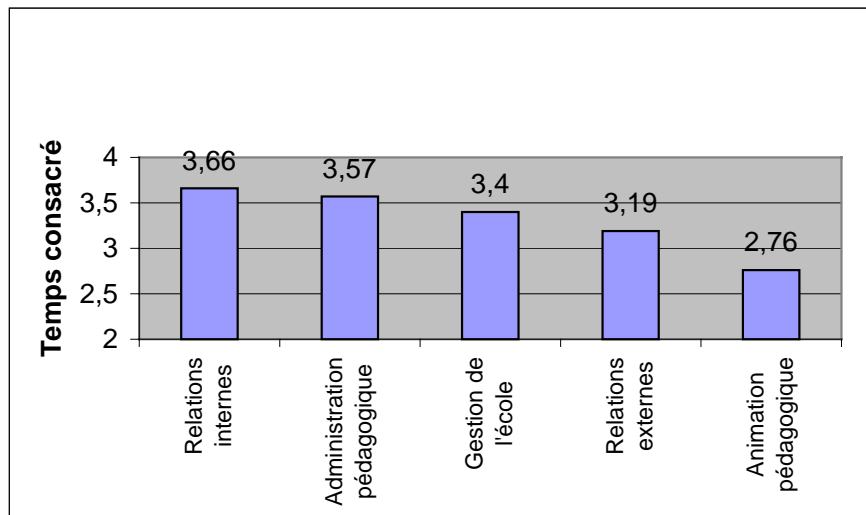
⁷⁷ Les deux échantillons apparaissent comme représentatifs de la population des établissements et des professeurs de l'enseignement secondaire catholique en Belgique francophone. Des données beaucoup plus complètes sur cette enquête peuvent être consultées dans l'ouvrage collectif (Maroy, 2002b).

TABLEAU 1 : LA COORDINATION DANS L'ÉTABLISSEMENT, SELON LES DIRECTEURS

	Moyenne	Ecart type
Il est important que les enseignants échangent entre eux et définissent un projet de travail commun.	35.2	14
C'est au chef d'établissement à superviser le travail des enseignants et à veiller à la complémentarité entre le travail de chacun.	19.9	10.1
Chaque enseignant en tant que travailleur qualifié sait comment mener son travail, tout en respectant le cadre réglementaire.	18.2	12.2
Les programmes et les directives écrites représentent l'essentiel pour assurer la définition des tâches de chacun et la cohérence de l'ensemble des tâches.	16.1	10.2
C'est à l'inspection à aider chaque enseignant dans la définition de ses modalités de travail.	10.6	6.8

(100 points à répartir entre les 5 propositions - N = 124)

D'autres mécanismes de coordination reposant sur la supervision (par la direction ou l'inspection) ou le recours aux programmes sont moins valorisés. De même, lorsqu'une autre question évoque le rôle idéal d'un directeur, ils considèrent largement que « le rôle prioritaire du chef d'établissement devrait être de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante ». Les autres rôles correspondant à des tâches de gestion ou de responsable des relations internes et externes sont nettement moins valorisés. Mais quand on se réfère au temps réellement consacré par le directeur à une série de tâches (figure 2), il apparaît que s'il consacre effectivement un temps significatif à des tâches d'administration ou d'organisation pédagogique (définition du projet d'établissement, attribution des classes aux professeurs, ouverture de cours et d'options, ...), il est par contre très peu disponible pour des tâches d'animation pédagogique, telles que « l'animation pédagogique de l'équipe enseignante » et « le suivi du travail des enseignants pris individuellement ».



(1 : peu de temps ; 6: beaucoup de temps)

FIGURE 2 : CATEGORIES DE TACHES EFFECTUEES PAR LE CHEF D'ETABLISSEMENT

Cet avis est partagé par les enseignants qui considèrent que « le suivi du travail des enseignants » est la tâche la moins prioritaire pour les directions ; « l'animation pédagogique de l'équipe enseignante » apparaît pour sa part en septième position, par ordre décroissant de priorité, sur une liste de onze propositions.

Lorsqu'on demande aux enseignants ou à leurs directeurs, dans quelles circonstances les enseignants sont enclins à « agir ensemble », il apparaît que c'est davantage autour d'activités conviviales que pour des motifs de travail (réfléchir à la vie de l'école, coordination pédagogique, ...) que les enseignants manifestent cette inclination. De même, la capacité d'action collective des enseignants est considérée, à nouveau tant par les chefs d'établissements que par les enseignants, comme plus faible que la confiance, la franchise ou l'entraide entre collègues.

Le questionnaire adressé aux enseignants leur demandait par ailleurs d'évaluer le nombre d'heures de travail avec des collègues. Il apparaît que, lors de la semaine qui précédait l'enquête, les professeurs (travaillant à temps plein) avaient consacré en moyenne moins d'une heure trente à du travail avec des collègues, ce qui correspond à 4% de leur charge de travail moyenne. Au cours du trimestre écoulé, ils avaient consacré un peu moins

de sept heures à des réunions pédagogiques avec des collègues enseignants, en dehors des conseils de classe (destinés à une évaluation périodique du travail des élèves). Comme le relève Maroy (2002b) en commentant ces données, les exhortations au travail collectif faites aux enseignants restent dans les faits relativement marginales.

En résumé, les données empiriques issues de cette enquête par questionnaire attirent l'attention sur la difficulté à rendre opérationnel le modèle normatif de « l'établissement mobilisé ». Le temps de travail collectif des enseignants reste faible et l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique des enseignants est modéré. Un tel constat n'empêche pas les chefs d'établissement de se référer de manière positive au schéma normatif et de considérer qu'il faudrait davantage d'échanges entre enseignants et un rôle plus pédagogique pour le chef d'établissement.

Au regard de ces données, la difficulté ne réside pas tellement dans le changement des représentations, mais davantage dans le changement des pratiques. L'environnement institutionnel dans lequel s'est réalisée cette étude est pourtant a priori un environnement favorable. L'enseignement catholique en Belgique dispose en effet depuis la création de l'Etat belge (en 1830) d'une très large autonomie et les écoles secondaires catholiques sont des unités décentralisées qui, bien que bénéficiant de subventions publiques, sont pleinement indépendantes dans des domaines aussi importants que le recrutement des enseignants, le choix des méthodes et des supports pédagogiques ou la construction des épreuves d'évaluation certificative. La logique bureaucratique y est moins présente que dans l'enseignement public et il y a de toute évidence une certaine tradition d'engagement des enseignants et de mobilisation collective au service de l'établissement. Mais, malgré cet environnement favorable, les données collectées mettent en évidence la faiblesse du travail collectif et la difficulté à construire de manière concertée un projet pédagogique. A ce titre, ces écoles se rapprochent d'ailleurs des collèges français à propos desquels Derouet (2000) déclare que la figure du compromis en justice, c'est-à-dire la construction collective d'une définition d'un bien commun local, si elle a pu exister dans certains établissements volontaires dans les premières années qui ont suivi la rénovation des collèges, est un processus qui a toujours été minoritaire et a sans doute aujourd'hui disparu. Tardif & Lessard (1999) constatent également, à propos de l'enseignement secondaire au Québec, que la « collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente », ce qui est assez semblable aux déclarations des chefs d'établissement dans notre enquête.

De tels résultats de recherche font ainsi apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent un approfondissement de la réflexion pour tenter de

mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires. Comme le relèvent Clement & Vandenberghe (2000, p.84), « the plea for collegiality (especially in the recent past) is very often of a prescriptive nature and not based on the description of what is actually going on in schools ». Et, effectivement, si un paradigme tel que celui de « l'école efficace » peut contribuer à faire apparaître des variables associées à des résultats souhaitables, il ne peut, de par sa nature et ses dispositifs méthodologiques, rendre compte des processus qui facilitent ou s'opposent à l'émergence de telles variables. En d'autres mots, la vocation d'un tel modèle n'est pas de rendre compte des dynamiques internes dans les écoles, mais de dégager les variables qui s'accompagnent d'un accroissement d'efficacité. Il n'est donc pas étonnant que ce modèle apparaisse comme insuffisant lorsqu'on tente de rendre compte des dynamiques sociales effectivement présentes au sein des établissements. Le travail collectif prescrit risque d'ailleurs de s'apparenter à ce que Hargreaves (1994) a qualifié de « contrived collegiality » : l'obligation administrative et artificielle de concertation entre enseignants dont, à ses yeux, les conséquences majeures sont l'inefficience et le manque de flexibilité.

4. Discussion et proposition théorique

La faiblesse du travail collectif au sein des écoles peut à nos yeux être analysée au regard de l'histoire des structures scolaires et de la logique bureaucratique de division du travail. L'école occidentale moderne s'est organisée sur base d'un découpage des tâches en fonction de l'âge des enfants, du diplôme des enseignants et, pour l'enseignement secondaire, des disciplines à enseigner. C'est sur base d'un tel découpage que les activités d'enseignement se déroulent sans grande concertation entre des collègues qui travaillent successivement avec les mêmes groupes d'enfants. C'est en référence à ce découpage que les espaces scolaires ont été pensés et construits, que des rôles professionnels ont été identifiés, qu'une culture professionnelle a émergé et que le temps de travail des enseignants a été défini.

Le relatif isolement de chaque enseignant et la faiblesse de la coopération entre professeurs doivent donc être lus comme des éléments d'un projet scolaire plus large. Et il est peu probable que les rapports entre enseignants puissent évoluer si les structures scolaires demeurent globalement identiques. Mobilisés autour de cette question, les schémas théoriques de l'école de la contingence et de l'analyse néo-institutionnelle aident d'ailleurs à comprendre cette difficulté de transformation des rapports entre enseignants au sein des établissements scolaires.

Pour l'école de la contingence, les structures d'une organisation apparaissent comme une forme d'adaptation rationnelle aux exigences de l'environnement techno-économique. Et, sur ce registre, la situation est globalement inchangée : l'enseignement obligatoire est mandaté aujourd'hui comme hier pour assurer la formation de base de tous les enfants et adolescents. Dans cette perspective, la division bureaucratique du travail enseignant et le recours aux programmes comme forme prioritaire d'articulation des pratiques semble demeurer une réponse rationnelle et cohérente. Elle permet en particulier de diminuer les « coûts de transaction » au sein de chaque école et d'éviter que ne se reproduisent dans chaque établissement des échanges et négociations (autour des contenus d'enseignement et du travail correspondant à chaque enseignant, en particulier) qui peuvent être menés et arbitrés par les autorités éducatives.

La perspective néo-institutionnelle suggère une autre interprétation des difficultés rencontrées dans les tentatives d'un accroissement de la coopération entre enseignants. L'environnement sociopolitique des écoles continue à requérir des classements des individus et un rôle majeur de l'école demeure la production de ces classements à travers la remise de certificats et diplômes distincts. Et cette exigence de classement s'accompagne nécessairement d'un système standardisé de découpage du système scolaire en années d'étude et en filières de formation. Parallèlement à cette standardisation de la structure du système scolaire, diverses modalités pour la coordination dans les établissements sont évidemment envisageables, mais cette question est clairement secondaire. Et la diffusion d'un modèle normatif de coopération et de collégialité peut être expliquée, dans la perspective néo-institutionnelle, comme un processus mimétique (Maroy, 2002). Face aux incertitudes relatives aux bonnes pratiques de gestion des classes et des établissements, les acteurs scolaires se rattachent au discours le plus légitime aujourd'hui : il faut travailler collectivement. Ce rattachement apparaît cependant autant comme un conformisme de façade que comme un réel travail d'appropriation et de transformation des rapports entre enseignants.

Mais, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, il semble malgré tout que des valeurs partagées et qu'une vision commune des objectifs de formation soient des éléments favorables à une éducation de qualité. Ce type d'accord entre enseignants semble protéger les écoles face au risque de « balkanisation » et d'éclatement de l'établissement en une juxtaposition de classes et de pratiques éducatives peu connectées entre elles. Cette question de l'accord et de la reconnaissance d'une « culture partagée » se pose évidemment avec plus d'acuité aujourd'hui qu'il y a quelques décennies. Le contexte de désinstitutionnalisation de l'école (Dubet & Martucelli, 1996)

représente un environnement dans lequel il n'y a plus a priori un mode de penser l'école qui s'impose. Et la présence de repères communs, voire d'un projet partagé, repose moins qu'auparavant sur l'intégration d'un cadre normatif dominant dans l'environnement social de référence. C'est dans ce contexte aussi qu'il faut comprendre l'importance attribuée aux établissements comme lieux d'émergence et de construction d'une culture commune à l'échelle locale.

Mais, il est nécessaire d'approfondir la réflexion sur les modes d'émergence – et de stabilisation – d'un tel « accord » et de mieux comprendre comment une telle « vision partagée » peut se construire, à travers des voies diverses, au sein des établissements. Poursuivant cet objectif, nous proposons ci-dessous une typologie qui vise à rendre compte de la diversité des dynamiques organisationnelles au sein des établissements scolaires. A partir du travail de Francfort, Osty, Sainsaulieu & Uhalde (1995) mais aussi d'études de cas menées dans des écoles secondaires, cette typologie est construite en croisant deux dimensions relatives aux dynamiques sociales dans les organisations (*cf.* figure 3). L'axe horizontal renvoie à la présence ou à l'absence au sein de l'établissement d'un accord sur les objectifs et les orientations éducatives générales. L'axe vertical renvoie à une analyse plus politique et à une conception de l'établissement comme « cité locale » où s'exposent et se confrontent des conceptions différentes de l'éducation. Sur cet axe, la position des établissements peut aller d'une activité politique très faible (absence de débat, de concertation et de conflits) à une activité politique intense. Le croisement des deux axes fait apparaître quatre systèmes de relations sociales, c'est-à-dire quatre modalités dominantes selon lesquelles sont résolus les problèmes d'interdépendance entre acteurs (Francfort *et al.*, 1995).

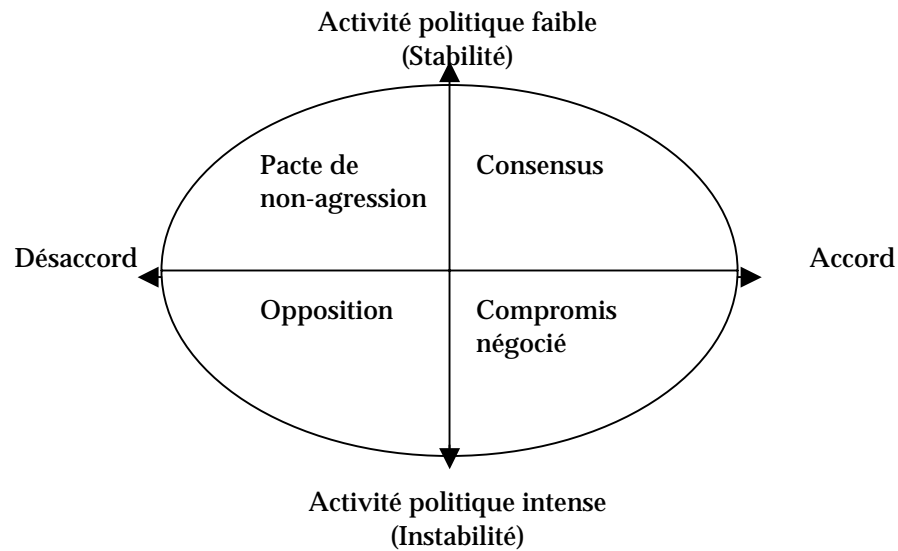


FIGURE 3 : QUATRE SYSTEMES DE RELATIONS SOCIALES DANS LES ETABLISSEMENTS

L'intérêt majeur de la construction et du croisement de ces deux axes est de montrer que l'accord sur une conception de l'éducation, voire sur un projet partagé, au sein d'une école peut s'appuyer sur plusieurs types de relations sociales. Mais, cette figure permet aussi la mise en évidence de quatre systèmes de relations sociales que nous commentons ci-dessous. Ces quatre systèmes correspondent donc à des modalités, théoriquement cohérentes, qui permettent de rendre compte de l'état de l'agir collectif dans les établissements. Parcourons-les à présent en tentant de voir ce qu'elles apportent à la compréhension des établissements.

1. La figure de l'*opposition* correspond aux situations où, dans l'école, l'expression de différents points de vue passe par des rapports conflictuels durables entre les personnes. Cette figure nous semble a priori être peu plausible, au regard de notre connaissance des établissements. Tout simplement parce que le conflit requiert un investissement lourd de la part des acteurs pour s'approprier le pouvoir ou dénoncer celui détenu par d'autres. L'absence d'un staff de direction et de moyens de contrôle des personnels rend notamment très difficile l'exercice d'une direction autoritaire qui souhaiterait imposer de manière unilatérale son projet aux enseignants. Et par ailleurs, les modalités de division du travail à l'école et l'isolement relatif des

personnes (chaque enseignant dans sa classe) ne sont guère propices à la construction d'un (contre-)pouvoir émanant par exemple des enseignants

2. C'est ce qui nous amène à penser que, dans le contexte scolaire, le désaccord a davantage tendance à se présenter sous une forme larvée et à s'exprimer par un désinvestissement des personnes. Dans ce contexte scolaire d'isolement des enseignants, les désaccords restent souvent sous silence, le débat est évité, comme le suggèrent Derouet & Dutercq (1997). On pourrait l'expliquer en considérant d'une part que, malgré un désaccord avec des collègues ou la direction, chaque enseignant peut le plus souvent continuer à faire ce qu'il souhaite dans sa classe. Les personnes ont dès lors davantage à perdre (en termes de relations de convivialité, de reconnaissance sociale...) qu'à gagner dans la dénonciation de ce qui leur pose problème. Et d'autre part, si certains prennent la liberté d'exprimer leur désaccord, il est extrêmement complexe d'entraîner les collègues dans une expression collective qui pourrait mener soit à la négociation, soit à l'opposition. Dans un tel système, ce qui devient dès lors central, ce n'est pas le « contenu du travail » susceptible d'être questionné, mais la préservation de ses conditions de travail. C'est ce qui nous amène à parler de *pacte de non-agression*, dans la mesure où un tel système s'enlise dans un rapport d'échange du type : « Je ne dis pas ce qui me pose problème chez toi, si tu fais pareil avec moi ». C'est donc une attitude de retrait plutôt que d'engagement qui caractérise cette forme de désaccord.
3. Avec Francfort et al. (1995), nous considérons que le *consensus* correspond pour sa part à un système de relations sociales caractérisé par le partage, au sein de l'établissement, d'orientations relatives au projet éducatif de l'école. Mais le consensus représente aussi un mode de relations entre les personnes qui privilégie l'harmonie et tend à rejeter toute expression potentiellement conflictuelle. Des études de cas d'écoles secondaires (Derouet & Dutercq, 1997 ; Dupriez, 2002b ; Draelants, 2001) montrent que le consensus peut reposer sur des processus sociaux distincts. Il semble que l'action charismatique du chef d'établissement, capable d'enrôler les autres acteurs dans sa vision pour l'école, soit une modalité spécifique. Mais, le consensus peut aussi s'appuyer sur des références normatives plus larges (une conception historique de l'enseignement technique par exemple – Dupriez 2002b) mobilisées au sein de l'école et se traduisant davantage par un recours aux objets et aux dispositifs comme mode de stabilisation du consensus. Le consensus comme système de relations sociales semble donc pouvoir correspondre à des voies diverses d'émergence et de stabilisation.

4. Aux yeux de Francfort et al. (1995), le système de négociation se caractérise par le fait qu'il n'y a pas d'acteur-clé qui exerce sa suprématie sur les autres. La plupart des acteurs s'engagent sur des problèmes de coopération localisés, dans une dynamique d'invention de nouvelles règles du jeu. La négociation ne se limite donc pas à un espace formel, mais correspond à une force de création et de mobilisation des membres de l'organisation. Et, comme le relèvent ces auteurs, le point faible réside *a contrario* dans l'inconfort de situations précaires, non stabilisées. L'idée de *compromis négocié* s'appuie sur cette conception : la force d'un tel établissement, c'est à la fois la capacité d'entraîner les acteurs dans un travail de négociation et d'ajustements inter-individuels et l'importance d'un compromis sur lequel peut reposer le projet de l'école. C'est bien à cette figure du compromis négocié que l'on peut rattacher les propositions d'auteurs comme Perrenoud (2001) et Gather-Thurler (2001) plaidant pour un travail entre enseignants plus collectif, accompagné d'une plus grande implication de ce collectif dans la prise de décision.

Cette typologie suggère ainsi une pluralité de voies pour la construction de l'accord au sein d'un établissement. Et les données empiriques à notre disposition laissent entendre que la régulation autonome (Reynaud, 1993) dans les établissements passe par des voies qui ne sont pas nécessairement celles de la construction collective et concertée d'un projet pour l'école. Avec la figure du consensus, la cohérence de l'action pédagogique repose sur une forme probablement moins exigeante qu'un compromis négocié, tout en permettant aux personnes de se retrouver autour d'une vision commune de la formation.

5. Conclusion

Qu'est-ce qu'un établissement scolaire ? Dans quelle mesure les établissements peuvent-ils devenir des lieux de travail collectif et de construction locale de projets éducatifs ? La discussion sur ces points est loin d'être close et continuera à s'alimenter de travaux de recherche émanant de perspectives différentes. De nombreux travaux à caractère prescriptif considèrent que les écoles devraient être des lieux de coopération où, collectivement, les enseignants définissent un projet de travail commun. En Belgique francophone, le décret « missions » de juillet 1997 participe à la diffusion d'une telle conception en insistant sur l'importance d'un projet d'établissement et sur la participation de tous les acteurs au sein de l'établissement. Les données empiriques présentées ci-dessus illustrent combien de telles orientations sont exigeantes et ne correspondent pas aujourd'hui au mode de fonctionnement de la plupart des établissements, en

Belgique francophone du moins. Une telle situation n'est finalement guère étonnante si l'on prend le recul suffisant pour analyser l'histoire des structures scolaires et leur rapport avec leur environnement social. Sous cet angle, les modes (bureaucratiques) de division du travail dans les écoles apparaissent comme des réponses globalement cohérentes face à une double demande sociale : l'éducation des masses (comme le montre la théorie de la contingence structurelle) et la production d'une hiérarchie sociale (comme le montre l'analyse néo-institutionnelle).

Mais, les écoles sont aussi des espaces micropolitiques (Ball, 1987) où les acteurs locaux peuvent largement peser sur le cours des événements. C'est ce qui explique que dans de nombreux établissements, sous l'influence d'acteurs remarquables, on peut observer des processus d'implication des enseignants largement au-delà de la définition bureaucratique de leur fonction et un engagement de ceux-ci dans le travail en équipe. Mais l'appel à la généralisation de telles dynamiques sociales requiert un approfondissement de la réflexion. D'un point de vue à la fois méthodologique et théorique, la construction de recommandations à partir des caractéristiques observées dans des écoles « efficaces » n'est pas sans poser problème. Si la coopération entre les enseignants et une « vision partagée » de l'école sont statistiquement corrélées avec un gain en efficacité⁷⁸, cela ne signifie pas que de telles caractéristiques soient extrapolables à toutes les écoles. Ou du moins, cela pose problème si on le suggère tout en gardant un cadre institutionnel conçu dans un contexte de division bureaucratique du travail et de faible coordination interpersonnelle dans les écoles. Comme l'affirme par ailleurs Thrupp (1999), toute extrapolation devrait également se faire dans une perspective plus écologique, en tenant compte des environnements spécifiques des écoles concernées et des caractéristiques sociales de chaque population scolaire.

Jusqu'à un certain point, notre typologie des systèmes de relations sociales dans les écoles suggère qu'une vision partagée et qu'un projet commun peuvent émerger à travers différentes voies. Et le consensus semble être une forme de construction de l'accord plus compatible avec la structure organisationnelle des écoles et du système scolaire que nous connaissons aujourd'hui. Si l'objectif majeur est par contre le développement d'une plus grande coopération et d'un travail en équipe entre les enseignants, on peut tenter d'interpréter les difficultés rencontrées à la lumière de l'école de la contingence et de l'analyse néo-institutionnelle. Pour l'école de la contingence, il est important de prendre en considération le fait que l'isolement des enseignants est seulement un élément issu d'un contexte

⁷⁸ Ce que laissent notamment entendre les travaux construits dans la perspective *School effectiveness*.

scolaire plus large, hérité d'une forme bureaucratique de division du travail. Si nous souhaitons modifier cette caractéristique, car elle n'apparaîtrait plus aujourd'hui comme une forme de réponse rationnelle, nous devons également modifier d'autres aspects de l'organisation du travail dans le champ scolaire. De nombreux paramètres mériteraient d'être mis en évidence ici. Mais contentons-nous de relever l'importance des constructions scolaires (Quelle place pour le travail en équipe ?), du temps de travail des enseignants (Quel temps pour le travail en équipe ?) et de la formation des enseignants (Quelle place pour la résolution collective de problèmes professionnels ?). De manière plus diffuse, mais tout aussi fondamentale, la remise en cause de la division bureaucratique du travail à l'école questionne également les représentations des enseignants sur leur propre métier et de la sorte, leur identité professionnelle. Des recherches complémentaires seraient indispensables pour étudier la relation entre ces différents éléments et le développement de la coopération entre enseignants.

D'un point de vue néo-institutionnaliste, l'accent est mis sur l'analyse des opérations de classement des individus au sein du système scolaire. Ces classifications sont appréhendées comme des catégories rituelles en réponse à des demandes sociales présentes dans l'environnement des systèmes scolaires. Considérant que la structure formelle des organisations reflète des catégories issues de l'environnement, on peut considérer qu'un changement dans la structure formelle (coopération plutôt qu'isolement) devrait logiquement être accompagné d'un changement dans les demandes et pressions issues de cet environnement. Une moindre pression relative au classement et à la sélection des élèves devrait ainsi représenter un élément favorable à l'affaiblissement des classifications à l'école et à l'accroissement de la coopération entre enseignants. A ce titre, l'analyse comparative entre systèmes scolaires est une perspective de recherche à développer afin d'identifier dans quelle mesure les variations dans l'environnement idéologique des écoles s'accompagnent de changements dans les structures scolaires et les modes de coordination au sein des établissements.

Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme : le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés

Hugues Draelants
Audrey Van Ouytsel
Christian Maroy

Introduction

Dans les politiques éducatives modernisées ainsi que dans la littérature pédagogique contemporaine on trouve un modèle normatif d'établissement scolaire qui participe d'une redéfinition progressive de la place de l'établissement au sein des systèmes éducatifs : l'établissement est censé devenir un des cœurs de l'action éducative, lieu d'invention des solutions appropriées au contexte local (Maroy, 2002). Ce modèle, dit de l'« établissement mobilisé », se caractérise principalement par la valorisation de la coopération entre les enseignants, appelés à développer leur réflexivité et une vision commune autour d'un projet porté par une direction centrée sur le pédagogique. L'ambition est d'insuffler sens et dynamisme aux situations scolaires et ainsi de dépasser les formes classiques de division et de coordination du travail jugées trop bureaucratiques (Dupriez, 2003).

Ce référentiel présent à l'échelle du monde occidental est actif en Communauté française. En effet, depuis le décret « missions », tous les pouvoirs organisateurs⁷⁹ doivent mettre en place un « projet éducatif » qui sera complété par un « projet pédagogique » et un « projet d'établissement ». De plus, ils sont tenus de créer au sein de chaque établissement un « conseil de participation » qui regroupe les différents partenaires de l'école.

Dans ce contexte, une analyse des établissements scolaires a toute sa pertinence. Outre le fait que l'établissement se profile comme un niveau d'action décisif pour les politiques publiques, l'importante décentralisation et fragmentation du système éducatif belge induit une grande diversité de

⁷⁹ En Belgique, ce que la loi identifie et reconnaît, ce n'est pas l'établissement scolaire, mais le pouvoir organisateur, c'est-à-dire « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité » (Loi du 29 mai 1959, article 2, alinéa 3).

Les analyses contenues dans ce texte ont bénéficié du soutien de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique ainsi que de la Commission européenne, DG Recherche, 5^e programme cadre, contrat n°HPSE-CT2001-00086.

situations entre les organisations scolaires. Cependant, notre propos n'est pas d'analyser les établissements à partir du modèle idéalisé de l'établissement mobilisé et de mesurer l'écart qui le sépare de la réalité concrète. L'exercice a déjà été fait et les données disponibles nous indiquent que le modèle est loin de correspondre aux pratiques sociales dans les établissements (Dupriez, 2003). L'objet de cet article est double : il s'agit, d'une part, de comprendre comment se forment les logiques d'action locales qui prévalent dans un établissement scolaire et pourquoi celles-ci se différencient ou se rapprochent des logiques qui orientent l'action d'autres établissements ; et, d'autre part, d'analyser dans quelle mesure ces logiques se répercutent sur la réception et la mise en œuvre d'une réforme. Ces deux objectifs sont complémentaires. Selon nous, le local, en tant qu'il est un espace d'implémentation est un niveau stratégique pour appréhender les politiques scolaires. Comme on le verra, chaque établissement constitue un microcosme. Dès lors, il importe d'en savoir plus sur le fonctionnement concret d'un établissement avant d'étudier la manière dont est vécue une réforme en contexte.

En filigrane, c'est un modèle théorique d'analyse des logiques locales d'établissements et du rôle de celles-ci dans la réception et la mise en œuvre des réformes scolaires que nous esquissons.

Après l'exposé du cadre d'analyse des logiques d'action locales, seront présentés les résultats de cette analyse appliquée à deux établissements. Les logiques locales propres à ces deux écoles seront expliquées et nous verrons le rôle de celles-ci dans le choix des dispositifs de remédiation mis en place dans l'enseignement secondaire du premier degré pour les élèves des années complémentaires.

1. Les sources et déterminants des logiques d'action locales

Par logiques (d'action) locales, il faut entendre le sens de l'action tel que reconstruit *a posteriori* par le chercheur. Le sens de l'action se définit à partir des justifications des acteurs mais aussi par la prise de distance du chercheur vis-à-vis des pratiques des acteurs et l'analyse de leurs effets objectifs en situation.

Une pluralité de logiques d'action tant externes qu'internes coexistent dans tout établissement. Pour comprendre celles-ci, trois grands types de sources et de déterminants sont à considérer dans chaque cas :

1. Les réalités culturelles et politiques internes à l'établissement.

Chaque école peut être analysée comme une organisation scolaire à la fois semblable à n'importe quelle autre par sa structure et à la fois unique compte tenu de son histoire, des acteurs qui la composent, de sa dynamique

de fonctionnement... autant d'éléments proprement internes cruciaux à étudier qui relèvent soit d'aspects culturels (identité d'établissement) soit d'aspects politiques (stratégies et modes de coordination locaux entre acteurs).

2. La position de l'établissement au sein de son espace local d'interdépendance

L'interdépendance existe à partir du moment où ce qu'est et fait une école est influencé par ce qu'est et fait une autre (ou du moins de ce qu'on en perçoit) (Delvaux & Joseph, 2003). Un type d'interdépendance nous intéresse particulièrement ici pour cerner les établissements scolaires et leurs logiques d'action : celle qui relève du fait que les actions des écoles sont partiellement déterminées par les positions qu'elles occupent par rapport aux écoles environnantes.

3. Les régulations politiques

Il s'agit de contraintes communes à l'ensemble des établissements dont ils ne peuvent faire abstraction (par ex. : les règles sur les modes de financement, la structuration et le mode d'organisation du système scolaire, les politiques publiques mises en œuvre). Cependant au niveau de l'implantation locale de ces politiques (particulièrement celles de nature pédagogique), les directions d'établissements conservent une grande marge de manœuvre qui donne lieu à des traductions très différentes selon les situations (les acteurs sont susceptibles de contourner, de transformer ou d'utiliser stratégiquement les règles imposées).

Ces trois types de sources et de déterminants des logiques locales sont en interrelation et en interaction. Ainsi les logiques d'action concrètes de chaque établissement doivent être analysées comme le résultat d'une combinaison variable entre ces trois éléments car ceux-ci sont pris en compte simultanément par les acteurs.

2. Opérationnalisation

Notre interrogation portant sur les logiques d'action locales et leur influence sur la réception et la mise en œuvre d'un aspect de la réforme du premier degré (l'organisation des années complémentaires) est opérationnalisée à partir d'une comparaison d'études de cas d'établissements situés dans des positions hiérarchiques différentes au sein d'un même espace local. L'analyse des établissements a été réalisée en portant une attention toute particulière aux modes de régulation locaux, à l'offre scolaire et au mode de composition des classes du premier degré, aux dispositifs de remédiation ainsi qu'à la thématique de l'échec et des inégalités scolaires.

Les deux établissements étudiés sont situés dans une même commune de la périphérie de Charleroi. Celle-ci présente, à l'instar de Charleroi un caractère urbain affirmé. Faisant partie d'une zone d'ancienne industrialisation, aujourd'hui fortement touchée par la désaffectation de ses anciennes industries charbonnières et les restructurations de ses industries sidérurgiques, son profil socio-économique est donc relativement défavorisé⁸⁰. Quatre établissements d'enseignement secondaire sont situés sur son territoire, deux appartiennent au réseau de la Communauté française et deux au réseau libre catholique⁸¹. Parmi ces quatre établissements, deux ont fait l'objet d'une monographie dont nous présentons ici une synthèse comparée. Ces deux établissements sont l'Athénée Constantin Meunier et l'Institut Sainte Madeleine⁸². Le premier est un établissement du réseau de la Communauté française, tandis que le second fait partie du réseau libre catholique. En termes d'offre scolaire, les deux écoles organisent (aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés) la filière générale, la filière technique de transition et la filière technique de qualification. Cependant le poids de ces différentes filières n'est pas le même dans les deux écoles : à Meunier l'enseignement général est nettement majoritaire par rapport à l'enseignement technique (les $\frac{3}{4}$ des élèves sont en général), c'est la situation inverse à Sainte Madeleine (les $\frac{3}{4}$ des élèves sont en technique)⁸³.

La méthodologie appliquée pour constituer le matériau d'analyse repose principalement sur des entretiens de type semi-directifs (une douzaine minimum par école) avec une série d'acteurs pertinents, situés dans des positions différentes dans l'établissement (chef d'établissement, enseignants, proviseur, éducateur, parents, élèves). Le corpus a pu être enrichi par des analyses documentaires (projet d'établissement, règlement d'ordre intérieur, brochure de présentation de l'école aux parents) et par quelques observations. Nous avons également exploité les statistiques disponibles sur ces deux écoles dans une base de données du Cerisis. Par ailleurs un rapport

⁸⁰ Le profil socio-économique est caractérisé à partir de l'« indice socio-économique synthétique » calculé en 2002. Cet indice attribué par l'INS (Institut National des Statistiques) à chacun des quartiers de Belgique permet de rendre compte du niveau socio-économique et culturel moyen de leurs habitants sur base de variables se référant aux revenus, aux diplômes, aux professions, à l'activité/chômage, et au confort des logements. Cet indice est de -0,504 pour la commune en question, ce chiffre est à rapporter à l'indice moyen de la Communauté française qui vaut 0 (écart-type de 1).

⁸¹ Ces deux établissements comprennent chacun deux implantations, sociologiquement cela fait donc quatre réalités scolaires distinctes mais administrativement on compte les pouvoirs organisateurs et ceux-ci sont au nombre de deux.

⁸² Les établissements ont été anonymisés, les noms utilisés sont factices.

⁸³ Pour l'année scolaire 2000-2001 la répartition des élèves au 2^{ème} et 3^{ème} degrés entre le général, le technique de transition et le technique de qualification est la suivante : Meunier (232/38/40) ; Sainte Madeleine (76/148/82).

de recherche (Delvaux et Joseph, 2003) réalisé par le Cerisis sur un espace local inscrit dans l'agglomération de Charleroi et analysant les relations d'interdépendance entre 23 établissements (dont les 2 étudiés ici de manière approfondie) nous a été d'une aide précieuse pour comprendre les logiques d'action locales.

3. L'analyse des deux cas à partir des logiques d'action

Nous allons repartir du cadre théorique d'analyse des logiques d'action exposé plus haut en développant chacun des trois grands types de sources et déterminants et en les appliquant aux deux établissements.

3.1. Logiques d'action locales et réalités internes aux établissements

Dans ce point, nous allons aborder successivement trois éléments : les identités d'établissements, la question de la construction locale des « problèmes » et la régulation locale. Ces trois aspects des réalités internes sont liés : ainsi, généralement, ce qui fait « problème » est ce qui remet en question ou menace l'identité d'établissement. Par ailleurs, par « régulation locale », on désigne le mode dominant de résolution des « problèmes » et de la coopération dans l'école.

3.2. Les identités d'établissements

Par identité d'établissement, il faut entendre la manière dont les acteurs d'un établissement scolaire présentent ou définissent socialement leur établissement. Ce concept, construit de manière inductive comprend quatre dimensions :

- § le rapport à l'environnement direct et/ou large : comment les acteurs situent-ils leur établissement par rapport aux autres établissements au sein de l'espace local et/ou plus largement au sein du système scolaire ? Ce rapport peut se définir plus ou moins dans la différenciation ou dans l'identification vis-à-vis des écoles alentours, notons qu'il s'agit d'un continuum car il y a toujours une tension dialectique entre altérité et similitude. Selon les cas, on dira que l'identité par rapport à cette dimension est plutôt générique ou à l'inverse spécifique.
- § le rapport au temps (passé/présent/avenir) : l'école met-elle en scène son histoire, se raconte-t-elle ? quel est le poids des traditions dans le fonctionnement actuel ? Y a-t-il des normes d'établissement cristallisées dans une histoire collective ? L'école se projette-t-elle dans l'avenir en construisant des projets, en développant des objectifs précis pour le

futur ? Passé et avenir ne sont pas forcément antinomiques, ils peuvent être liés (par ex. on peut avoir pour projet de s'ancrer dans la tradition). En revanche le présent est une composante de la dimension rapport au temps qui apparaît davantage par défaut, signifiant que le temps n'est pas fortement thématiqué.

- š· le rôle éducatif : une première sous-dimension concerne la *conception* locale du rôle éducatif qui doit prévaloir. Le rôle éducatif peut être de type expressif ou normatif, ou encore focalisé de manière privilégiée sur l'éducation ou l'instruction. Une seconde sous-dimension renvoie au *rapport* au rôle éducatif. Le rôle peut être vécu plutôt positivement ou plutôt vécu négativement.
- š· le rapport au cadre de vie : il s'agit ici de la perception de l'école par ses acteurs comme lieu de vie quotidienne – entendons par là cadre de travail et d'apprentissage – qui doit s'analyser comme contexte matériel (infrastructure ; état des locaux et des équipements) mais aussi comme contexte relationnel (ambiance dans l'école ; relations entre acteurs scolaires, c'est-à-dire enseignants, élèves, direction, parents, autres personnels), deux composantes du cadre de vie qui seront perçus comme plutôt bons/agréables ou plutôt mauvais/désagréables...

TABLEAU I : LE CONCEPT D'IDENTITE D'ETABLISSEMENT

CONCEPT	DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS	COMPOSANTES
Identité d'établissement	le rapport à l'environnement	direct (espace local)	différenciation b indifférenciation
		large (système scolaire)	
	le rapport au temps	/ type/conception du rôle	passé/ présent/avenir expressif b normatif
	le rôle éducatif	rapport au rôle	positif b négatif + ou - bon/ apprécié
	le rapport au cadre de vie	contexte matériel contexte relationnel	 + ou - agréable/ convivial

Partons de ce concept d'identité d'établissement et appliquons-le aux deux établissements analysés en détaillant chacune des dimensions constitutives de l'identité.

Le rapport à l'environnement

§ Dans le cas de l'Athénée Meunier, l'identité de cet établissement nous est apparue effacée. L'école est peu sujette à se différencier des établissements environnants (et même à faire référence à ceux-ci), à construire son identité « en opposition à », mais prétend plutôt à une similarité aux autres écoles alentours.

« Ceux qui viennent parce que c'est l'Athénée Constantin Meunier, souvent c'est parce que ce sont des enfants d'anciens élèves qui ont un bon souvenir de l'école, qui estimaient qu'ils avaient une bonne

formation, et voilà. **Je ne crois pas qu'on puisse dire qu'on ait une spécificité particulière par rapport à la plupart des écoles des environs.**

Je ne pense pas. »

Ce qui frappe à Meunier c'est une revendication de non spécificité. Or d'un point de vue objectif Meunier est un établissement en discrimination positive, qui possède donc une spécificité par rapport à la majorité des écoles, pourtant les acteurs ne mettent pas en évidence leur public défavorisé. Nous faisons l'hypothèse que ce paradoxe apparent peut s'expliquer si l'on prend en compte la tension entre identité pour soi et pour autrui (Dubar, 2002). De l'extérieur, le fait d'être en discrimination positive est vu généralement comme quelque chose de négatif. Il y a un stéréotype lié à l'image de l'école en discrimination positive, celle d'établissement difficile et qui stigmatise a priori ce type d'écoles. Or, à Meunier, les acteurs insistent particulièrement sur le fait qu'ils n'ont pas de problèmes. En ce sens, ils cherchent pensons-nous à se présenter positivement, à valoriser leur travail et à se démarquer du stigmaté ou signe de déclassement, qu'autrui, en l'occurrence le chercheur, risque de leur attribuer indûment. Lorsqu'ils disent « On n'a pas de problèmes » nous interprétons donc aussi cela comme une façon de dire « Ici ce n'est pas une école à problèmes », ou « Ne vous imaginez pas en voyant la population que nous avons que c'est une école difficile »...

« En fait le boulot de directeur c'est devenu aussi un boulot d'assistant social dans des quartiers comme ça. Sans pour autant qu'on ait des problèmes de discipline, c'est assez bizarre, parce qu'**en voyant la population scolaire que nous avons, on pourrait dire** « c'est vraiment !, **ça doit être dur dur dur** » et bien pas du tout, on a très peu d'ennuis. »

Par rapport à l'environnement direct on a donc à Meunier une identité générique : on ne cherche pas à se différencier des écoles environnantes ce qui découle selon nous des relations peu concurrentielles entretenues avec les établissements voisins⁸⁴. Par rapport à l'environnement plus large, Meunier manifeste l'intention de se démarquer de l'image attachée généralement au sein du système aux établissements en discrimination positive et revendique à cet égard sa spécificité.

⁸⁴ Cela confirme ce que nous apprennent les résultats de recherches sur la perception de la concurrence et le positionnement hiérarchique des établissements. En effet, l'intensité de la concurrence ressentie varie en fonction de la position qu'une école occupe dans la hiérarchie des établissements. Ainsi les écoles qui occupent une position relativement élevée (potentiel de recrutement important, élèves moins en retard que la moyenne locale, niveau d'enseignement élevé...) se sentent moins exposées à la concurrence que les autres (Zachary & Vandenberghe, in Maroy 2002).

Š Dans le cas de l'Institut Sainte Madeleine, l'identité d'établissement est tout à fait spécifique et se structure autour de l'« esprit Sainte Madeleine » pour reprendre le vocabulaire indigène. Celui-ci renvoie à un cadre familial au sein duquel chaque élève peut s'épanouir, dans lequel il est écouté et encadré par les enseignants et éducateurs. L'établissement est souvent recommandé aux parents des écoles environnantes par les responsables du centre PMS lorsque leur enfant éprouve certaines difficultés d'adaptation, autant scolaire que sociale. Ainsi Sainte Madeleine se distingue des écoles environnantes réputées « élitistes » ou « froides », elle valorise sa réputation de petite école dotée d'un climat familial dans laquelle les enfants sont bien encadrés et ne représentent pas un simple numéro.

Le rapport à l'environnement large est également différencié au sens où les acteurs de l'établissement évoquent la situation générale de la commune dans laquelle il se situe, qui est un contexte particulier à l'échelle du système scolaire perçu comme plus « difficile », compte tenu de sa paupérisation.

« Au niveau du recrutement, il n'y a pas de public ciblé ; on accueille tout le monde. Mais vu la région dans laquelle on se trouve, une région sinistrée, on a de plus en plus d'élèves dont les parents sont défavorisés : parents au chômage, divorcés... Il faut savoir que les trois quarts des élèves ont des parents divorcés, donc on doit s'adapter à ça. »

Le rapport au temps

Š L'Athénée Meunier ne cultive pas la mémoire de son passé. En comparaison avec d'autres établissements, l'impression qui se dégage est celle d'une absence d'histoire. Par exemple le projet d'établissement, ainsi que les autres documents de présentation de l'établissement distribués aux parents, ne contiennent pas la moindre trace d'histoire sur l'école, ni sur ses préfets ; on ne touche pas un mot non plus de Constantin Meunier, la personnalité qui donne son nom à l'établissement. On n'a pas affaire ici à une école qui se raconte, qui met en scène son histoire et dont les traditions sont encore au fondement de l'action éducative quotidienne. A première vue, l'école ne se projette pas non plus à long terme dans le futur, il n'y a aucun grand projet en chantier. L'établissement semble en fait vivre essentiellement dans le présent.

Š A l'Institut Sainte Madeleine en revanche, l'esprit Sainte Madeleine, dont on a dit qu'il était un élément central dans la définition de l'établissement par ses acteurs, n'est pas quelque chose de nouveau. Bien

au contraire, cet esprit est le fruit d'une réputation ancienne que l'on tente de préserver. Le rapport au temps est donc orienté vers le passé, une tradition que l'on cherche à perpétuer.

Le rôle éducatif

- š A Meunier, le rôle éducatif est relativement classique, il s'agit d'instruire, de transmettre des matières aux élèves. Il y a une norme à laquelle les élèves doivent se conformer et s'adapter, les attentes scolaires sont explicites, on attend des élèves qu'ils remplissent leur rôle (étudier), leur développement en tant que personne n'est pas la priorité. Tout est mis en œuvre pour faciliter la vie aux élèves qui veulent travailler. Ainsi, si le souci de l'ordre et de la discipline occupe une place importante dans la politique du chef d'établissement, c'est parce que ces notions sont considérées comme un préalable à un apprentissage de qualité, qui doit s'effectuer dans de bonnes conditions. Nous qualifions le rapport au rôle de positif dans la mesure où les enseignants de Meunier partagent globalement la même conception du rôle éducatif et soutiennent la politique de la direction.

- š Le rôle éducatif à Sainte Madeleine est d'abord de veiller au bien-être de l'élève, à son épanouissement moral et personnel. Rendre les élèves heureux et biens dans leur peau semble la priorité. L'esprit Sainte Madeleine valorise en effet *une centration sur l'élève pris dans sa globalité*, la conception du rôle éducatif qui en découle est moins orientée par des normes intangibles valables pour tous que par un modèle expressif laissant l'opportunité aux élèves d'exprimer leur personnalité et leur différence. Le rapport au rôle est positif pour certains, totalement en accord avec cette conception éducative mais négatif pour d'autres qui soulignent les limites d'une telle conception. Nous reviendrons plus loin sur le désaccord au sein de l'équipe enseignante autour de cette question.

Le rapport au cadre de vie

- š Les enseignants de Meunier semblent particulièrement contents de leur sort dans l'école, ils estiment qu'il y fait « bon vivre ». A défaut de s'être construit une identité qui lui appartient en propre et la distinguerait radicalement des autres établissements, l'école est présentée par les enseignants comme offrant un cadre de vie et de travail particulièrement apprécié.

Parmi les conditions de travail, on distingue classiquement **contexte matériel** (infrastructure ; état des locaux et des équipements) et **contexte relationnel** (ambiance dans l'école ; relations avec les élèves, les collègues, la direction, les parents...) (Maroy, 2002). Les conditions d'exercice du métier enseignant dans l'établissement sont jugées favorables par les professeurs, tous ceux que nous avons rencontrés se sont montrés très satisfaits tant par rapport au contexte matériel que relationnel. Les enseignants saluent notamment le travail effectué par la direction qui semble porter une attention toute particulière au contexte de travail des enseignants.

Au niveau du contexte matériel de travail, les enseignants apprécient particulièrement l'environnement qui entoure l'école (l'espace, la verdure). Les enseignants soulignent également l'importance de disposer de bâtiments et de classes rénovés, rafraîchis, préoccupation partagée par le préfet. Notons que le préfet relie l'état de l'environnement scolaire dans lequel les enseignants évoluent à la marge de manœuvre même de leur action éducative sur les élèves.

« A partir du moment où les élèves évoluent dans un environnement qui est dégradé, je crois que toute l'action qu'on peut avoir sur eux est déjà pénalisée au départ. Alors c'est vrai qu'on essaye de faire un effort à ce niveau-là d'entretien. »

Au niveau du contexte relationnel de travail, le climat semble au beau fixe tant en ce qui concerne l'entente entre collègues, les rapports entretenus avec la direction, avec le proviseur et les éducateurs qu'en ce qui concerne les relations avec les élèves et les parents. L'ambiance qui règne entre les divers personnels est qualifiée d'agréable et de conviviale par les acteurs scolaires. Par rapport aux parents d'élèves, on peut dire que globalement les contacts⁸⁵ sont très bons, surtout avec l'Association des parents assez active et qui offre un soutien apprécié par la direction pour organiser certaines activités à l'école. Les rapports aux élèves sont jugés généralement non problématiques.

- § A Sainte Madeleine, le contexte matériel est nettement moins favorable qu'à Meunier. Les bâtiments sont vieillots et souvent en mauvais état, cependant cela n'est pas ressenti de manière très négative. Le contexte relationnel est en revanche particulièrement favorable et cet aspect est véritablement constitutif de l'identité de Sainte Madeleine. L'ambiance générale dans l'école est conviviale. Les enseignants du premier degré

⁸⁵ Lorsqu'il y en a ! Parce que tout le problème de la relation entre enseignants et parents réside dans le fait que les enseignants ne voient jamais certains parents, généralement ceux de milieux les plus défavorisés et dont les enfants sont en échec.

forment une équipe très soudée : ils se présentent comme des amis voire comme une famille, ils participent à des activités diverses ensemble, et ce en dehors du cadre scolaire (repas entre enseignants en dehors de l'école, vacances, loisirs). A l'instar de la prise en compte de l'élève d'une manière qui va au-delà du cadre strictement scolaire, les relations entre les enseignants du premier degré dépassent également le cadre strictement scolaire.

La construction locale des « problèmes »

Dans une perspective constructiviste visant à dénaturiser les phénomènes sociaux et à mettre au jour les processus de construction sociale de la réalité, on considère que les « problèmes » de l'action collective ne sont pas donnés *a priori* mais construits localement par les acteurs en présence via un travail de définition des situations, fonction notamment du contexte de l'établissement, des caractéristiques des acteurs, de la conduite de la direction de l'établissement ainsi que des politiques scolaires dont la pression sur les établissements scolaires tend à s'accroître (Dupriez & Maroy, 1999). En d'autres termes, une incertitude organisationnelle ne devient un problème qu'à partir du moment où elle est thématifiée comme telle par les acteurs.

A Meunier, ce qui est problématisé et fait l'objet d'un souci constant est la question de la **préservation de l'équilibre organisationnel** qui passe par le maintien de l'ordre dans l'école. Certes, la gestion de la discipline s'avère sans nul doute une préoccupation commune à tout chef d'établissement, il reste néanmoins qu'elle peut occuper une place plus ou moins centrale dans le fonctionnement scolaire local. Dans le cas présent ce « construit local » doit être commenté car nous le considérons comme particulièrement structurant pour comprendre les logiques d'action suivies par la direction qui seront présentées par la suite.

Afin d'illustrer l'importance accordée à l'ordre disciplinaire, nous allons détailler ce qu'avec Schein (1986) on peut appeler un « incident critique » survenu à Meunier. Un incident critique désigne n'importe quel événement majeur qui menace la survie ou le fonctionnement ou qui cause une réexamination des buts d'une organisation.

Un incident critique à l'Athénée Meunier : le renvoi d'une trentaine d'élèves

En fin d'année académique 2001-2002, des problèmes de disciplines jugés importants ont entraînés une mesure radicale prise par la direction pour ramener l'ordre : une trentaine d'élèves ont été exclus.⁸⁶

Il s'agissait par cette mesure extrême et exceptionnelle de ramener l'ordre, d'éviter de laisser s'installer un climat d'indiscipline qui risquait de s'étendre au-delà de ses foyers. Cette mesure radicale se voulait clairement un exemple, c'était un rappel à l'ordre destinés aux élèves afin qu'ils sachent ce qui les attend s'ils dépassent les limites. En même temps, l'équipe éducative réaffirme à cette occasion une valeur cardinale de l'école :

« Je crois que c'est important de dire aussi que l'enseignement qui est proposé ici, c'est un enseignement de qualité, mais **c'est aussi une école où il y a une discipline à respecter. Que les élèves le sachent.** Donc voilà, je crois que maintenant, il faut à un certain moment franchir le pas, je crois, on est bon, on laisse faire, on donne des mesures transitoires. Et si ça ne marche pas, **il faut arriver à prendre des mesures, je vais dire, plus draconiennes.** »

Une certaine dérive au niveau de la discipline avait commencé à être perçue au cours de l'année 2001-2002 et afin de conserver le contrôle sur l'ordre et la sécurité dans l'établissement, la réaction a été immédiate.

Au-delà des vertus symboliques de la mesure, évoquées plus haut, pour justifier les exclusions le préfet invoque un autre motif : ces élèves ont été exclus pour une raison d'organisation interne et de gestion de la classe. Le souci de maintien du fonctionnement interne, de la paix locale et du climat relationnel convivial est prépondérant.

Beaucoup de ces élèves exclus provenaient de la 2^{ème} année complémentaire (« deuxième bis ») qui étaient jusqu'à l'année passée regroupés en une seule classe⁸⁷. Cette classe concentrait des élèves en échec scolaire mais également difficiles au niveau comportemental.

⁸⁶ Cette décision prise par la direction n'est pas la seule qui témoigne du souci accordé à l'ordre. D'autres indicateurs confirment la prégnance de la problématisation autour de la discipline à Meunier comme l'installation de dispositifs de délimitation (grilles, barrières) sur tout le périmètre de l'école pour contrôler les allées et venues dans l'espace scolaire et marquer clairement la limite avec l'espace extérieur à l'école. On peut citer également l'utilisation faite des ressources supplémentaires octroyées par le statut d'école en discrimination positive (capital période affecté à l'engagement d'un proviseur, c'est-à-dire d'une personne qui prend en charge de manière spécifique ce qui relève de la discipline). On en verra encore une illustration dans le type de cours dispensés aux élèves des classes complémentaires.

⁸⁷ Cette expérience a en effet amené l'école à revoir le mode de composition de cette classe de 2^{ème} année complémentaire. Maintenant les élèves en difficulté sont répartis entre plusieurs classes.

« L'année dernière, on avait notamment cette deuxième bis, des gens qui étaient en décrochage complet. Donc là-dedans, on a eu certainement huit renvois plus d'autres élèves qui posaient problème, qui en fin de compte n'avaient pas leur place au niveau enseignement général. Qui perturbaient constamment les cours. On a décidé fin de l'année de nettoyer un petit peu, avoir des classes où c'est plus agréable de travailler. Parce qu'on se rend compte que ce sont des élèves qui étaient parfois sous contrat déjà l'année d'avant et qui continuaient à se faire remarquer. »

Par rapport aux objectifs du préfet, les changements induits par la mesure semblent porter leurs fruits : d'une part le climat dans l'établissement, est perçu comme « *nettement plus serein* », d'autre part, la gestion de la classe⁸⁸ est rendue plus aisée. Les enseignants sont satisfaits, ils appuient massivement la décision d'exclusion qui a été prise.

« L'année dernière, moi j'avais une classe de deuxième complémentaire mais c'était dans tous les cours, infect hein, infect !! Comme si c'était des enfants de l'enseignement professionnel : debout, crier, leur vocabulaire... Il n'y avait pas moyen de donner cours, pas moyen ! Cette année-ci, au point de vue comportement, ils sont impeccables. »

« C'est certain qu'au niveau des élèves, si vous éliminez déjà une grosse partie des mauvais éléments, les autres, ceux qui sont sur la mauvaise pente ont compris donc ils sont calmés et puis au niveau discipline c'est certain que Monsieur le proviseur fait un très très bon travail. A ce niveau là il n'y a plus de problèmes. »

Alors que la logique d'action à Meunier vise à *maintenir* l'ordre et la discipline, à Sainte Madeleine, on repère une logique d'action qui va dans le sens d'une demande de *renforcement* de l'ordre et de la discipline. Ce qui est problématisé localement par certains c'est l'approche globaliste et personnaliste qui sous-tend la logique d'action de la direction en ce qui concerne les modes de gestion de la vie scolaire et des comportements des élèves. Les enseignants du premier degré contestent ce qu'ils identifient comme des dérives de cette approche. Ils lient celle-ci au nivellement par le bas de la qualité de l'enseignement dispensé et aussi à l'absence d'un système de sanction efficace pour remédier aux indisciplines.

Comme dans le cas précédent, un incident critique va nous permettre d'illustrer la problématique locale.

⁸⁸ Du moins celles où une difficulté de gestion était ressentie.

Un incident critique à Sainte Madeleine : la construction d'un règlement et la mise en place d'un comité de discipline au sein de l'établissement

Partant du constat de l'absence d'un système de sanction efficace dans l'établissement⁸⁹, les enseignants du premier degré, lassés des manquements au niveau de la discipline de l'école, ont décidé de mettre en place un comité de discipline.

Un des enseignants lance au mois de juin 2003, un référendum auprès de ses collègues. Il s'en suit une lettre dans laquelle il est proposé au directeur, au nom de tous les enseignants du premier degré, l'instauration d'une cote de discipline qui interviendrait dans la pondération du bulletin. Le directeur ne réagit pas, il confie en aparté à la directrice que cette proposition est totalement absurde, intolérable, excessive et illégale. Au mois de septembre, il n'a donné aucune suite à cette lettre. Les enseignants fulminent, et leur démotivation s'aggrave. La coordinatrice, prise entre le directeur et ses enseignants, décide de réunir ses enseignants pour créer un comité de discipline. Elle est elle-même concernée par les problèmes de discipline qui vont en s'accroissant, et comprend aussi ses enseignants. Lors de cette réunion, sont constitués deux petits groupes ; le premier, composé des jeunes enseignants, travaille sur la mise en place de sanctions ; le second, composé des enseignantes plus âgées, travaille sur la reformulation du règlement d'ordre intérieur, en des termes plus « jeunes », plus simples, et mieux adaptés au type de public. Le premier groupe élabore une grille comportant les actes sanctionnés, et le type de sanction encourus compte tenu de la gravité de l'acte commis. L'élève qui enfreint le règlement se voit attribuer un carton vert, qui fonctionne comme un avertissement. En fonction des actes commis, l'élève peut recevoir de un à deux cartons verts avant de se voir attribuer une sanction. Certains actes, jugés graves (l'atteinte à l'intégrité d'autrui par exemple), débouchent directement sur une sanction, sans avertissement. Les sanctions sont de divers ordres, du travail à faire en retenue, au jour de renvoi. Le second groupe débouche sur la rédaction d'un règlement réactualisé, ainsi que d'une lettre adressée aux parents, instituant la mise en place du comité de discipline. Les cartons verts sont délivrés par les enseignants, et ensuite placés dans une corbeille relevée tous les jours par les enseignants en charge du comité de discipline. Un

⁸⁹ Jusqu'à présent, aucun système de sanction n'existe au sein de l'établissement. Lorsque l'élève est difficile, l'enseignant note un mot dans son journal de classe, et en général, aucune suite n'y est donnée. Le système de retenues, bien qu'il existe formellement, n'est d'aucune efficacité concrète, puisque les « retenues » du mercredi après-midi sont assurées par l'économiste de l'établissement (la « bonne-maman » de l'école, qui n'incarne en aucun cas une figure d'autorité), qui, la plupart du temps, discute avec les élèves ou les renvoie chez eux.

dossier disciplinaire personnel est constitué pour chacun des élèves, et chaque mardi, un enseignant reçoit l'élève pour lui annoncer les sanctions qui lui sont appliquées. Un mot est également noté dans le journal de classe à l'attention des parents. A la suite d'un après-midi de travail consacré à l'élaboration de ce comité de discipline, c'est la coordinatrice elle-même qui rencontrera le directeur pour lui proposer le nouveau mode de gestion de la discipline qu'elle a élaboré avec ses enseignants. Le directeur est mis devant le fait accompli. Tous les règlements, les cartons verts ainsi que les lettres adressées aux parents ont été photocopiées, ceux-ci n'attendent que son feu vert. Ce dernier se trouve un peu pris au piège, mais afin de ne pas avoir à faire face à une démotivation totale des enseignants du premier degré, et compte tenu du soutien de la coordinatrice envers ses enseignants, il acceptera, à contrecœur. Il demandera à lire la lettre adressée aux parents, mais comme il accorde une confiance totale à la directrice, il y jette un rapide coup d'œil, sachant bien que celle-ci ne participerait jamais à la rédaction d'un document qui irait à l'encontre de sa politique, centrée sur le bien de l'élève. Il est en effet surprenant de voir que dans la lettre, l'intérêt des enseignants a été minutieusement traduit en des termes visant l'intérêt de l'élève.

Ainsi, la lettre rédigée à l'attention des parents n'évoque pas la lassitude et la démotivation des enseignants face à des difficultés croissantes dans la gestion des problèmes de discipline, mais se voit traduite dans d'autres termes : « réagir fermement afin de rétablir et garantir pour les années futures, une ambiance saine, agréable et propice au travail », et l'objectif premier de la mise en place de ce comité vise « un recadrement du jeune dans le système scolaire, ce qui sera tout bénéfique pour son travail d'étudiant ».

Bref, on voit que dans les deux établissements, ce qui fait « problème » c'est la gestion de l'ordre scolaire. Cependant, on se trouve face à deux modèles de gestion de l'ordre scolaire antagonistes. D'un côté, à Meunier, on a un **modèle disciplinaire** qui opère par un *contrôle* des déviances. Il existe une norme explicite vis-à-vis de laquelle on attend que l'élève se conforme. De l'autre côté, à Sainte Madeleine on a un **modèle thérapeutique**. On considère que le comportement difficile d'un élève doit être appréhendé dans toute sa complexité. Dès lors, on se réfère à des cas singuliers difficilement réductibles à une norme générale.

4. La régulation locale

Par « régulation locale » ou mode dominant de « coordination » locale, il faut entendre l'activité de production des règles qui contribuent à orienter

les conduites des acteurs dans un espace social déterminé (Dupriez & Maroy, 1999). Cela permet de saisir la manière dont se joue dans un établissement l'action organisée. La régulation locale peut prendre différentes formes. Typiquement, elle repose soit sur des dynamiques d'accord ou des dynamiques de désaccord. Par ailleurs l'accord peut se construire de manière explicite (activité politique intense) mais ce n'est pas toujours le cas, il existe des situations où l'on cherche juste une coordination de l'action (activité politique faible) (Dupriez, 2003).

Voyons quels sont les types de relations et de collaborations entre acteurs qui tendent à prévaloir au sein des établissements analysés.

4.1. La régulation au quotidien à Meunier : entre accord pragmatique et concertation ponctuelle

La régulation au quotidien est assurée sans nécessiter une action organisée ou une activité politique intense dans l'école. En effet, la cohérence de l'établissement n'a pas besoin d'un accord préalable sur la définition d'un projet ou d'un bien commun car le mode de coordination repose sur ce que Derouet et Dutercq appellent la « paix des objets » : la convergence et la coordination entre acteurs se base sur des dispositifs articulés (composés d'objets⁹⁰ et d'humains⁹¹), ainsi qu'une vision partagée du rôle éducatif autour desquels il y a un accord *pragmatique* (Dupriez & Maroy, 1999), au sens où celui-ci ne fait pas l'objet d'un compromis négocié. En l'occurrence, la convergence se fait sur l'importance accordée à l'ordre, au respect des règles et des rôles de chacun et au maintien d'une certaine discipline, éléments minimalistes qui permettent d'assurer la bonne marche de l'école.

De temps en temps, le chef d'établissement réunit ses enseignants pour les consulter afin d'assurer la convergence autour d'un certain nombre d'actions directes concrètes, un bien commun à court terme qui détermine la paix. La coordination peut dès lors être caractérisée de *présentiste* c'est-à-dire qu'il n'y a pas de recherche d'accord sur des valeurs cardinales, des grands projets qui soutiendraient l'action de l'équipe pédagogique dans le long terme, on reste ici essentiellement dans le court terme : il s'agit d'avoir un établissement bien tenu, ordonné.

⁹⁰ Ex. : clôture qui entoure l'établissement ; couloirs interdits aux élèves ; règlement d'ordre intérieur...

⁹¹ La personne centrale dans ce dispositif est le proviseur, qui assume un rôle de relais de médiateur entre les divers acteurs scolaires : élèves et parents, professeurs, préfet, éducateurs.

4.2. La régulation au quotidien à Sainte Madeleine : entre conflit et attente de consensus

La coordination quotidienne actuelle se joue de manière relativement conflictuelle, compte tenu d'un désaccord fondamental entre la direction et les enseignants du premier degré sur la manière de gérer adéquatement les comportements des élèves. A cet égard, on peut parler d'un antagonisme partiel. Le conflit n'est pas totalement frontal grâce à l'action de la coordinatrice du premier degré qui fait preuve d'un véritable talent d'équilibriste en tentant de ménager les deux parties, elle joue donc le rôle de relais et de traductrice entre la direction et les enseignants et inversement. De ce fait l'antagonisme ne conduit pas pour l'instant à un débat ouvert entre les opposants, ceux-ci maintiennent le statu quo par la juxtaposition des avantages particuliers.

Toutefois, il nous semble que le mode dominant de régulation est moins celui de l'antagonisme que celui d'une attente forte de consensus autour de l'« esprit Sainte Madeleine ». La situation actuelle correspond en fait à une déstabilisation, voire à une crise du mode habituel de régulation. On voit d'ailleurs le rôle stratégique de la coordinatrice dans la préservation du consensus symbolique et normatif et de l'esprit Sainte Madeleine. Plus largement, il existe à Sainte Madeleine une politique active de maintien d'une identité d'établissement. Par exemple, la politique de recrutement des enseignants est locale (la plupart des enseignants sont d'anciens élèves) en vue de maintenir une vision partagée par les acteurs autour de l'essence même du projet éducatif de l'école résumé par ce fameux « esprit Sainte Madeleine ». L'organisation d'activités communes entre enseignants et élèves (fête de la Saint-Nicolas, veillée de Noël, semaine récréative d'ateliers, semaine des arts d'écoles, pièce de théâtre), constituent autant d'expériences et d'actions prototypiques de traduction et d'exemplification de l'esprit d'établissement. L'organisation de ces activités correspond à une expérience communautaire qui mobilise tous les acteurs de l'école.

5. Logiques d'action locales et positions externes des établissements

Comment caractériser les positions qu'occupent Meunier et Sainte Madeleine dans l'espace local d'interdépendance ?

Nous pouvons objectiver la position des deux établissements au sein de leur espace local (voir tableau 2), grâce à une enquête réalisée par le Cerisis (Delvaux & Joseph, 2003) sur le territoire de la partie Est de l'agglomération de Charleroi, qui intégrait ces deux écoles dans son analyse. La recherche du

Cerisis met en évidence qu'il existe de l'« interdépendance » entre les 23 écoles que compte l'espace local défini.

Les établissements interdépendants de l'espace local peuvent être positionnés les uns par rapport aux autres en fonction de multiples critères. Les classements les plus opérants sont d'ordre hiérarchique. L'existence d'une hiérarchie conditionne en effet l'action de nombreux acteurs. Son maintien (davantage que sa transformation) constitue objectivement un enjeu important pour certains d'entre eux. Les parents se réfèrent à cette hiérarchie lorsqu'ils doivent opérer le choix de l'école ; le jeune aussi lorsqu'il structure son identité et son image de soi ; les enseignants font de même lorsqu'ils décident des objectifs d'apprentissage à atteindre et des pédagogies à mettre en œuvre ; les directions enfin lorsqu'elles définissent leurs politiques.

Deux critères relatifs aux élèves sont statistiquement disponibles et pertinents pour rendre compte de la hiérarchie des écoles : les **caractéristiques des élèves** (celles-ci jouent un rôle dans l'image de marque de l'école et sont ainsi susceptibles de peser sur le choix des familles) et les **changements d'école en cours de trajectoire** (le sens des flux est révélateur d'une hiérarchie des positions). Les établissements interdépendants de l'espace local peuvent donc être positionnés les uns par rapport aux autres en fonction des flux asymétriques d'élèves entre écoles mais également en fonction de la dimension académique des positions (retard moyen) et de la dimension sociale des positions (indice socio-économique).

Les traitements statistiques réalisés par le Cerisis (sur base des critères cités ci-dessus) situent les 23 écoles de l'espace local sur une échelle hiérarchique à 4 positions (du niveau 1 le plus élevé au niveau 4, le plus bas). Sur cette échelle Meunier apparaît comme un établissement de niveau 2 soit une position qu'on peut décrire comme *moyenne haute* et Sainte Madeleine se situe au niveau 3, soit une position *moyenne basse*. Afin de désigner de manière plus parlante les deux établissements, et compte tenu des données de l'analyse qualitative qui viennent compléter les statistiques de position, nous qualifions Meunier de « bonne école populaire » et Sainte Madeleine d'« école de rattrapage ».

TABLEAU 2 : LA POSITION DES ÉTABLISSEMENTS DANS L'ESPACE LOCAL

Etablissements	Athénée Meunier	Institut Sainte Madeleine
<i>Position hiérarchique</i>	Bonne école populaire (niveau 2/4)	École de rattrapage (niveau 3/4)
<i>Indice socio-économique</i>	-0.644	-0.397
<i>Retard moyen (an)</i>	-0.42	-0.76
<i>Flux d'élèves</i>	Pourvoyeuse	Receveuse

5.1. Quelles sont les logiques d'action qui résultent de la position des établissements ?

A Meunier, la logique d'action de la direction consiste à maintenir la réputation et donc la position de l'établissement.

La préoccupation sécuritaire autour de la discipline et du maintien de l'ordre y est motivée en grande partie par des attentes internes de la part du corps enseignant et par les principes personnels du préfet (garantir aux enseignants les meilleures conditions de travail et aux élèves prêts à travailler un cadre propice à l'apprentissage), cependant une raison complémentaire consiste à entretenir la réputation de l'établissement et donc prendre en compte également les attentes externes ou si ce n'est le cas les anticiper. On sait en effet qu'une frange des parents habitant ce type de quartier, notamment les parents les plus favorisés socio-économiquement et culturellement, est attentive dans son choix d'établissement au contexte de socialisation offert par celui-ci (van Zanten, 2001). Garantir un cadre d'apprentissage et de socialisation favorable constitue précisément une priorité à Meunier. Il importe de ne pas pénaliser les « bons » élèves, c'est-à-dire ceux qui ont « envie de travailler ». Soulignons qu'il s'agit aussi de *retenir* ces « bons » élèves, dans un contexte de transformation de la population scolaire, puisque l'école recueille davantage qu'avant des élèves d'origine immigrée venant des communes voisines.

Selon van Zanten, les logiques sécuritaires et disciplinaires, telles qu'on en rencontre à Meunier, sont des logiques d'action typiques des établissements populaires menacés par la fuite de leurs « bons » élèves. Une stratégie citée par van Zanten et repérée à Meunier est celle qui consiste pour le chef

d'établissement à isoler progressivement l'établissement du quartier et des possibles « invasions extérieures » (élévation de barrières, renforcement des grillages). Entrer ainsi dans une logique sécuritaire serait une manière pour la direction de fournir la preuve vis-à-vis des parents qu'elle est capable de garantir la sécurité des élèves à l'intérieur de l'école. A Meunier, la logique disciplinaire consiste en une action préventive visant à éviter le délitement de l'ordre scolaire qui passe par le recours à un personnel spécifique (engagement du proviseur) et l'exclusion d'un nombre conséquent d'élèves (*cf.* incident critique).

Pour rassurer les parents de « bons » élèves, les établissements ont aussi recours à la constitution de classes « protégées » (classes homogènes de haut niveau) en jouant sur les options. La constitution plus ou moins cachée de ces classes protégées aboutit alors à concentrer dans les autres classes les « mauvais » élèves (classes homogènes de bas niveau), ce qui ne contribue nullement à la progression scolaire des élèves (van Zanten, 2001). Cette stratégie se retrouve à Meunier. Bien qu'il n'existe aucune politique *explicite* de classes de niveaux dans l'établissement, des classes de niveaux sont formées *de facto* compte tenu du mode de composition des classes en fonction de l'option choisie en première secondaire (latin, éducation scientifique ou activités techniques).

D'autres logiques d'action qui permettent à Meunier de maintenir sa position avantageuse dans la hiérarchie des établissements de l'espace local se basent sur des pratiques de sélection du public au fur et à mesure de la scolarité (sélection en aval) et aussi au moment de l'inscription en première (sélection en amont).

La sélection en cours de scolarité se fait d'une part avec le souci de maintenir le niveau académique (sélection selon les résultats scolaires de l'élève) et d'autre part avec le souci de maintenir la paix dans les classes (sélection selon le comportement scolaire). Ce second type de sélection a déjà été largement commenté (*cf.* incident critique), nous n'y reviendrons pas. Nous allons en revanche détailler quelque peu la sélection académique.

Sans imposer de normes d'excellence, les enseignants manifestent la volonté de « maintenir le niveau » (l'enseignement supérieur demeure un horizon régulateur) et justifient l'échec et les pratiques de réorientation par le principe selon lequel tout le monde n'est pas fait pour les études.

Pour opérer une sélection progressive de son public, Meunier recourt à la sélection en aval (redoublement, réorientation...) comme en témoigne d'ailleurs la structure en forme pyramidale de la répartition des élèves entre les degrés. Elle opère également une certaine sélection implicite en amont compte tenu du fait que l'école n'organise pas de classe de première

accueil⁹². De la sorte Meunier n'accepte pas les élèves qui ne disposent pas du CEB⁹³, pourtant ce n'est pas faute de demande : l'école primaire annexée réclame une telle classe⁹⁴. Le préfet de l'école primaire nous a en effet expliqué qu'un différend entre lui et le préfet du secondaire était lié à la réticence de ce dernier à accueillir des élèves qui n'ont pas leur CEB. En somme, la logique d'action qui transparait ici c'est la volonté présente à Meunier de se prémunir une fois encore contre une éventuelle perturbation de son équilibre organisationnel interne et cela au mépris du recrutement.

A Sainte Madeleine prévaut une logique d'accueil. Contrairement à Meunier, l'établissement n'opère pas une sélection du public au cours de la scolarité (la répartition des élèves entre les degrés de l'école dessine une structure quasi-uniforme). En termes de recrutement la direction opte pour une stratégie d'accueil de tous les élèves, mais on peut toutefois penser que l'importance de l'identité de l'établissement dans la présentation qu'il fait de lui (centrée sur l'élève en difficulté), lui permet de se constituer au sein du quasi-marché local une « niche de recrutement » spécialisée dans l'accueil des élèves en difficulté. A l'instar de Meunier, Sainte Madeleine est une école de « proximité », les parents y placent leur enfant d'abord pour une question de proximité au lieu de résidence. Cependant, lorsque ce critère n'intervient plus, les enfants y sont placés pour sa réputation familiale et humaine plutôt que pour sa réputation académique ou disciplinaire.

L'école veille à s'adapter aux besoins du public et à s'investir dans le soutien des élèves en difficulté sur le plan scolaire ou comportemental. L'enjeu principal de l'école reste la réussite scolaire du plus grand nombre. L'établissement mobilise un grand nombre de périodes/professeur dans la remédiation et déborde d'ingéniosité et de créativité pour trouver une solution pour ses élèves en difficulté. L'établissement s'investit aussi tout particulièrement dans l'organisation des années complémentaires, en tentant, chaque année, d'ajuster les classes afin de trouver la solution qui convient le mieux aux élèves. L'enjeu n'est pas d'isoler ces élèves de ceux « qui suivent ». A Sainte Madeleine, on valorise les effets positifs de l'hétérogénéité dans les classes.

⁹² Afin de mettre au jour des logiques d'action, on voit ainsi qu'il est aussi important d'analyser *ce que fait/organise* l'école que *ce qu'elle ne fait/organise pas* mais pourrait faire ou organiser.

⁹³ En Communauté française, les établissements peuvent organiser en parallèle de la première année A (observation) une première année B, dite année d'accueil, avec un programme adapté, destinée aux élèves sortis de l'enseignement fondamental sans le Certificat d'Études de Base.

⁹⁴ Cette classe si elle était créée serait aisément peuplée puisque pour l'année scolaire 2002-2003, le préfet de la section prévoyait qu'entre 15 et 20 enfants quitteraient l'école sans leur CEB.

Bref, Sainte Madeleine s'apparente à une école spécialisée dans le soutien des élèves en difficulté, élèves qu'il faut comprendre et auxquels il faut s'adapter. L'établissement se définit d'ailleurs comme un établissement « *familial* » où l'élève « *sera mieux et aura plus de repères* », par opposition aux écoles plus « *élitistes* » qui « *mettent peu de moyens dans le soutien des élèves en difficulté* ». Le référent mobilisé n'est pas celui de l'excellence académique mais l'établissement tire sa valeur de sa capacité à appréhender les difficultés des élèves. La direction de Sainte Madeleine tente de faire de son image potentiellement négative de par le type de public qu'elle accueille, une image positive construite sur sa capacité à accueillir précisément ce type d'élèves. On voit ainsi combien les logiques d'action internes sont liées au positionnement externe de l'établissement qui cherche à se créer une niche de recrutement au sein de l'espace local d'interdépendance.

5.2. Logiques d'action locales et régulation politique

La régulation politique, les règles émises par l'autorité publique cadrent l'action des entités locales du système scolaire et influencent donc les logiques d'action, cependant ces dernières influencent à leur tour la manière dont les règles vont être traduites localement et c'est sur ce second aspect que se centre ici notre analyse. Un des objectifs de cette contribution est en effet de souligner l'importance qu'il y a à analyser le mode local d'agir collectif, la réalité organisationnelle interne et externe pour comprendre la réception et les usages locaux des réformes et les logiques d'action qui prévalent dans la mise en œuvre des directives légales⁹⁵.

Il s'agit d'une perspective relativement originale si l'on considère qu'un des implicites présents dans de nombreuses recherches et analyses des politiques publiques éducatives est le fait que l'on considère la connaissance du système politique et la prise en compte de son importance par les enseignants comme quelque chose d'acquis, d'allant de soi. Rien ne permet pourtant de dire *a priori* qu'au sein de leur environnement éducatif ce sont les structures politiques du système éducatif qui sont les plus significatives pour les enseignants, sous prétexte que celles-ci auront finalement un impact dans les classes. L'enseignant contrairement à l'analyste des politiques publiques n'est pas concerné en premier lieu par le système politique, et les politiques éducatives.

⁹⁵ Entre les intentions affichées par les politiques et leurs traductions dans les réalités quotidiennes locales subsiste généralement un écart et l'on a d'autant plus de raison de penser que celui-ci est grand qu'en Communauté française la liberté pédagogique constitue un principe fondateur du système scolaire inscrit dans le Pacte scolaire.

D'où l'importance de tenir compte de plusieurs éléments en interaction pour comprendre ce qui est significatif localement et oriente les logiques d'action concrètes des établissements. On a vu en effet combien les deux cas étaient différents, chaque école constitue un véritable microcosme, assez loin du modèle normatif de l'établissement mobilisé. Par ailleurs, même si les politiques scolaires tendent à cadrer davantage les pratiques locales, les directions disposent encore d'une grande marge de manœuvre dans la tenue quotidienne de leur établissement.

6. L'organisation de l'année complémentaire

Depuis septembre 1994, toutes les écoles d'enseignement secondaire sont tenues d'organiser le premier degré en cycle et sans redoublement. Cette réforme dite « réforme du premier degré » s'inscrit dans un objectif assez général de mise en place d'une « école de la réussite ». A ce titre, cette réforme initie une série de politiques éducatives récentes qui s'inscrivent notamment dans une visée de réduction des inégalités scolaires.

Son objectif est de limiter le redoublement et les réorientations au cours des deux premières années du secondaire, organisées en un cycle. Au terme de ce cycle, l'élève est censé avoir acquis les compétences estimées nécessaires pour vivre dans la société du 21^{ème} siècle et y occuper une place active en tant que citoyen responsable. Le défi lancé à l'enseignement en Communauté française par cette réforme est d'assurer à chacun des chances identiques de réussite, du moins jusqu'à un seuil minimal de scolarité : la fin du premier cycle du secondaire, qui fait désormais partie de l'école du fondement au même titre que l'école primaire.

La réforme et son implantation locale ont fait l'objet de critiques nombreuses sur le terrain, tant et si bien que cette réforme a elle-même été réformée. La réforme de la réforme, concrétisée dans le décret du 19 juillet 2001 relatif à l'organisation du premier degré, a introduit la possibilité d'une « année complémentaire » entre la première et la deuxième (et non plus en fin de deuxième) pour les élèves en difficulté, de manière à permettre aux élèves les plus « lents » de « boucler le programme à leur rythme » et de remédier aux lacunes avant que le retard ne s'accumule.

Qu'en est-il dans les deux établissements analysés ? Ceux-ci convergent au moins sur un point : tous deux organisent une première complémentaire et une seconde complémentaire et ils proposent une grille horaire spécifique pour ces années comprenant de 8 à 10 heures de remédiation dans les branches principales (français, mathématiques, langues).

Les deux établissements présentent cependant des divergences nettes quant aux contenus de certains cours spécifiquement organisés et quant aux

objectifs qu'ils poursuivent au sein des années complémentaires. On notera la forte cohérence entre le contenu des cours spécifiques ainsi que les objectifs des années complémentaires et les logiques d'action locales.

A Meunier, un cours « d'éducation à la citoyenneté » est dispensé aux élèves des années complémentaires, en plus des cours de remédiations et de méthodes. Ce cours n'est pas un cours officiel inscrit au programme mais un cours créé au niveau de l'établissement afin de combler un manque ressenti chez ces élèves. L'intitulé du cours fait référence à la citoyenneté, toutefois l'instauration de ce cours témoigne davantage d'un souci de (re)socialisation, de rééducation normative chez ces élèves considérés comme ayant un rapport problématique à la norme que d'une ambition de préparer ces élèves à assurer l'exercice effectif de la démocratie. Il s'agit de réaffirmer l'existence de règles, faire prendre conscience aux enfants qu'outre des droits ils ont aussi des devoirs. La présence de ce cours renvoie à la politique de l'établissement, très sélective envers les élèves, tant en termes d'acquis qu'en termes de discipline : ce cours visant à recadrer l'élève et à le rendre conforme aux attentes de l'établissement, à le remettre sur « le droit chemin ». Si l'établissement donne à l'élève la chance de poursuivre sa scolarité dans la filière générale, c'est à lui de la saisir et de s'adapter aux exigences de l'école, l'année complémentaire doit se « mériter ».

A Sainte Madeleine, les élèves des années complémentaires se voient aussi dispenser un cours spécifique non inscrit au programme officiel, mais spécialement créé pour eux. Il s'agit du *cours d'activités ressources*. Ce cours se veut un lieu d'écoute des sources du problème de l'élève et s'assimile en fait à une sorte de thérapie de groupe dont l'objectif est de travailler avec les élèves leur image d'eux-mêmes, afin de redonner confiance en soi aux élèves en difficulté.

Alors que le cours d'éducation à la citoyenneté témoigne de la présence à Meunier d'une norme scolaire explicite à laquelle l'élève doit s'adapter, le cours d'activités ressources montre Sainte Madeleine comme une école qui s'ajuste à l'élève, à ses besoins, développant davantage à son égard une attitude compréhensive. D'une logique d'adaptation de l'élève à l'école dans le cas de Meunier on passe à une logique d'adaptation de l'école à l'élève dans le cas de Sainte Madeleine. Les contenus de ces cours ont du sens par rapport aux politiques menées au sein de ces établissements : sélectivité d'un côté, ouverture de l'autre.

Autre divergence de taille, les objectifs poursuivis et les critères d'évaluation du succès du mode d'organisation de l'année complémentaire varient entre les deux établissements.

A Meunier, il ne semble pas y avoir une véritable mobilisation collective au sein du corps enseignant autour de la réussite, on ne peut pas dire que la question soit problématisée localement. Les membres de l'équipe pédagogique ne croient pas dans l'égalité des résultats. S'ils ne cherchent pas absolument à travailler pour l'école de la réussite, à mettre en œuvre des dispositifs afin de retenir tous leurs élèves, c'est parce qu'ils sont convaincus d'agir de manière juste et méritocratique et par ailleurs ces élèves difficiles risqueraient d'avoir un effet déstabilisateur sur la vie de l'établissement. Car on a vu combien à Meunier maintenir l'ordre et la discipline s'imposait comme *la* problématique et donc la priorité locale.

A Sainte Madeleine, l'établissement est véritablement mobilisé autour de la question de la réussite/de l'échec scolaire et du bien-être de l'élève. L'évaluation du succès de l'organisation de l'année complémentaire (regroupement des élèves dans une même classe ou dispersion) est interprétée en termes de bien-être de l'élève au sein de la classe, ainsi que de réussite. Le critère « disciplinaire » passe après, contrairement à Meunier.

Cette analyse nous incite à penser qu'il existe une forte congruence entre les logiques internes et externes des établissements et que les logiques locales ne sont guère bouleversées par la régulation politique (certes la régulation politique peut être plus ou moins contraignante, l'autonomie qu'elle laisse aux acteurs locaux varie selon les domaines de la régulation, ici au niveau de l'organisation du premier degré, les dispositifs sont peu précisés et largement laissés à l'appréciation des directeurs d'établissements). Assurément, les résultats qui ressortent de la comparaison entre ces deux établissements en termes de mise en œuvre des années complémentaires ne sont qu'un premier pas, ils demandent bien sûr à être approfondis et validés, nous avons d'ailleurs l'intention de poursuivre dans cette voie.

7. Pistes de réflexion...

Les conclusions de nombreuses études à propos des réponses locales aux programmes visant le changement se basent sur l'hypothèse que les enseignants et les directions réagissent à des objectifs et des stratégies politiques précises, or on voit que ce sont d'abord leurs propres logiques d'action locales qui guident leurs choix dans la mise en œuvre concrète des nouveaux dispositifs. En fait, les buts et activités politiques s'insèrent simplement au sein d'un environnement nettement plus vaste qui exerce une pression sur les établissements. Aux contraintes de la régulation politique s'ajoutent des contraintes internes et des contraintes liées à la position externe dans un espace local d'interdépendance avec d'autres

écoles. La combinaison de ces diverses contraintes engendre une forte différenciation des écoles, chacune constituant un microcosme. L'établissement reste donc un niveau-clé pour la réception et la mise en œuvre des politiques. L'intention du législateur peut être modulée en fonction des logiques propres de ces entités locales. Si l'autonomie des établissements est valorisée et si, de fait, les directions bénéficient d'une grande marge de manœuvre, celle-ci n'est pas nécessairement utilisée dans le sens attendu par le modèle de l'établissement mobilisé.

La comparaison entre les deux établissements soulève des interrogations en termes d'égalité. Meunier, malgré sa situation en discrimination positive parvient à maintenir un bon niveau, ce qui compte tenu du public relativement défavorisé socialement paraît remarquable. Il n'y a donc pas de fatalité. Mais on voit aussi à quel prix l'école parvient à obtenir ce résultat (sélection au cours de la scolarité, politique sécuritaire). L'école externalise les problèmes, qui sont renvoyés vers d'autres écoles. D'un autre côté, Sainte Madeleine est aussi un établissement remarquable pour son ouverture et sa mobilisation pour la réussite de ses élèves mais la politique suivie pose ici question en termes d'efficacité des apprentissages (le *processus d'adaptation des contenus et des pratiques pédagogiques* en fonction du public conduit l'école à transiger avec le niveau, les objectifs deviennent alors moins ambitieux, ce qui ne rend pas forcément service aux élèves). Dès lors, on ne peut s'empêcher de penser que s'il y a des écoles qui fonctionnent comme Meunier, c'est aussi parce qu'il existe des écoles comme Sainte Madeleine. Ne peut-on imaginer concilier les vertus des deux établissements au sein d'un seul ? La régulation politique apparemment si dépourvue de leviers d'action face à la dominance des logiques locales a-t-elle les moyens dans l'état actuel de notre système d'œuvrer en ce sens ?

Iniquité de l'enseignement en Communauté française : Bref état des lieux et examen du rôle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massifié

Vincent Vandenberghe

Toute réflexion en termes de plus grande équité, d'amélioration de la situation des publics les plus faibles conduit à interpeller l'amont, à savoir le fonctionnement des systèmes d'enseignement. Certes la vieille question de la régulation du marché du travail reste entière. Nombre d'initiatives récentes attestent d'ailleurs du regain d'intérêt pour la question de la stimulation de la demande de travail en général (baisse de la fiscalité et de la parafiscalité...) et de la demande de travail peu qualifié en particulier (baisse des cotisations patronales, impôt négatif...). Mais les attentes se portent inexorablement aussi sur le système d'enseignement. Ainsi, on en attend entre autres l'élévation générale du niveau de compétences des jeunes générations, laquelle semble passer prioritairement par une réduction des inégalités de résultats (Dupriez & Vandenberghe, 2003) – singulièrement forte au terme de l'enseignement de base en Communauté française.

Le texte qui suit est structuré en trois sections. La première contient un bref état des lieux de la situation de la Communauté française en termes de résultats, tant de leur niveau que de leur distribution. La section 2 caractérise et analyse les logiques de fonctionnement problématiques de notre système. La section 3 étudie plus attentivement la question *du mode de groupement des élèves* – laquelle sous-tend celle de la ségrégation des publics. Il s'agit de tenter d'apporter un éclairage logique et empirique à une question hautement sensible ici et ailleurs : celle du mode de groupement des élèves d'un enseignement secondaire massifié. La double exigence d'efficacité et d'équité, explicitée par le Décret Missions en tête du chap. 2, conduit-elle à préconiser la formation de classes et d'établissements relativement hétérogènes ? Nous conduit-elle, au contraire, à préconiser la formation de groupes d'élèves fort semblables ?

Les analyses contenues dans ce texte ont bénéficié du soutien de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique et de la Fondation Louvain, Chaire Collinet.

1. Education initiale et origine socio-économique : acuité et singularité de la question en Communauté française de Belgique

Que peut-on dire de la capacité des systèmes éducatifs en général et des politiques qui ont été suivies dans les pays occidentaux à élever le niveau d'éducation des populations les plus fragiles ? La réponse varie fortement selon que l'on conçoit l'éducation en termes absolus ou relatifs.

Le bilan des années 60 et 70, synonymes de forte expansion de la scolarité, fait aujourd'hui l'objet d'un jugement positif si l'on se réfère au critère du niveau absolu d'éducation. Il est toutefois nettement plus mitigé en termes de réduction des inégalités interindividuelles. Certes l'égalité d'accès est largement assurée via le financement public et/ou les règles d'obligation scolaire, mais persistent de forts écarts de résultats autour d'une moyenne qui tend à monter ; écarts qui, en outre, restent assez largement déterminés par l'origine socioéconomique des élèves. Les seuls pays à avoir réussi à réduire l'intensité de la relation entre profil socioéconomique et résultats scolaires sont les Pays-Bas et la Suède (Shavit & Blossfeld, 1993).

Le constat général de Shavit & Blossfeld vaut pour le système d'enseignement en Communauté française. Comme ailleurs, les résultats scolaires y sont largement déterminés par l'origine socioéconomique. Nous disposons toutefois d'un certain nombre d'indices de ce que le problème présente en Communauté française sinon une intensité particulière, à tout le moins une configuration particulière. Ces indices sont essentiellement au nombre de deux. Le premier est fondé sur l'analyse des diplômes des jeunes adultes tirés des enquêtes à force de travail. Le second est basé sur l'analyse des résultats scolaires dans le cadre de tests internationaux.

1.1. Les diplômes

Commençons par traiter de la question des diplômes chez les jeunes adultes en termes de stock.

En termes de comparaisons internationales, les chiffres disponibles indiquent que nous connaissons un taux de participation dans l'enseignement supérieur parmi les plus élevés au monde. Cette observation se retrouve confirmée au niveau des diplômés. L'examen de la part des jeunes adultes de 25-35 ans détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur révèle que les Régions formant la Communauté française présentent des taux de diplômés de l'enseignement supérieur plus élevés que dans les pays voisins. On observe une performance relativement bonne pour l'enseignement supérieur au vu de la part importante de diplômés de

ce niveau d'enseignement (plus de 30% contre 26% en France et 24% aux Pays-Bas).

Toujours en ce qui concerne le niveau de formation, la situation favorable de l'enseignement supérieur est cependant à contrebalancer avec un autre fait saillant : la faible performance de notre enseignement pour ce qui est de l'accès au diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Les mêmes comparaisons internationales que celles évoquées ci-dessus indiquent que nos dispositifs d'enseignement et de formation amènent relativement peu de jeunes à terminer leur parcours de formation en étant porteur d'un titre d'enseignement secondaire supérieur. On en compte moins de 40% en Communauté française contre 49% en France, 50% aux Pays-Bas, 65% en Allemagne. Ils sont dès lors très logiquement plus nombreux à sortir de formation en possession d'un diplôme de faible niveau : celui de l'enseignement secondaire inférieur voire moins.

Tout se passe en quelque sorte comme si notre système d'enseignement réussissait à amener une part substantielle (certes encore minoritaire) d'une cohorte à un niveau de formation relativement élevé, tandis que, dans le même temps, il échoue à assurer un niveau de formation moyen (celui du secondaire supérieur que l'on tend d'ailleurs à considérer comme une norme) à la multitude. Cette double observation constitue l'une des caractéristiques centrales de notre système éducatif que nous commenterons ultérieurement.

1.2. Les enquêtes internationales sur les acquis scolaires

D'autres statistiques permettent de comparer l'évolution au cours des trente dernières années du niveau moyen des acquis chez les jeunes de 14-15 ans en langue maternelle, mathématique et sciences.

Lorsque l'on aligne ces statistiques, l'image qui se dégage est celle d'un décrochage graduel de la Communauté française de Belgique par rapport à la Flandre. On serait donc tenté de dire face à ces chiffres qu'il y a peut-être une composante « niveau d'éducation » au phénomène de décrochage des régions francophones ; décrochage documenté ailleurs en termes de taux de croissance⁹⁶ ou de taux de chômage. Mais l'idée de décrochage vaut aussi par rapport à la moyenne des pays situés à un niveau de développement comparable participant à ces enquêtes. Rassurons-nous cependant en constatant que le niveau s'est malgré tout amélioré en Communauté française au cours des trente dernières années mais moins vite qu'ailleurs.

⁹⁶ Le taux de croissance annuel du PNB a été de 3,5% en Flandre pendant ces quarante dernières années, alors qu'il s'est élevé à 2,2% seulement en Wallonie et 2,1% à Bruxelles.

L'analyse plus détaillée des résultats de l'enquête 1995 de l'IEA (Agence Internationale de l'Education) permet d'aller plus loin dans le diagnostic et la comparaison. Aux différentiels d'efficacité (scores moyens) largement commentés au moment de la divulgation des résultats de l'enquête s'ajoutent des différentiels d'équité. Certains pays affichent en effet des résultats qui varient plus fortement selon l'origine socioéconomique des élèves que d'autres. Si la tendance générale est bien celle d'un arbitrage entre efficacité et équité, il est fort intéressant de noter que cette relation s'établit à des niveaux différents selon les groupes de pays et ce, de manière relativement stable, selon les matières et les niveaux d'études étudiés. Pour un niveau d'efficacité donné, on remarque en effet que le degré d'iniquité peut varier du simple au double selon les pays.

En Communauté française, la situation est sur ce plan loin d'être idéale. Plus que dans l'ensemble formé de l'Australie, l'Autriche, la Flandre, le Canada, la France, l'Allemagne, la Grèce, le Japon, la Corée du Sud, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, Singapour, la Suisse, l'Angleterre, l'Ecosse et les Etats-Unis, le niveau en math et en sciences d'un élève fréquentant les premières années du secondaire est déterminé par l'origine socioéconomique. Chez nous, plus que dans nombre de pays de l'OCDE, cette dernière conditionne le résultat scolaire.

2. Logiques internes dommageables

Mais qu'en est-il du mode de fonctionnement de notre enseignement initial, depuis la maternelle jusqu'à l'université, et des éléments dont nous estimons qu'ils concourent à rendre notre système éducatif moyennement efficace et relativement plus inéquitable et inadapté aux besoins et potentialités de certains jeunes ?

On ne peut raisonnablement imputer la cause du problème à un seul facteur. A l'évidence, le problème est complexe. Il engage bien des variables dont beaucoup d'ailleurs ont trait à la politique de l'emploi, au redéploiement économique dans nos régions touchées par la désindustrialisation ou la crise du milieu urbain. Nous nous risquons toutefois ici à énumérer et à articuler une série de facteurs qui nous paraissent déterminants au cœur même du système d'enseignement.

2.1. Recours massif au redoublement

La première caractéristique de notre système d'enseignement, qui semble particulièrement préjudiciable à la réussite scolaire de certains élèves, est le

recours massif (et en bonne partie incontrôlé) au redoublement en cas de difficultés d'apprentissage.

Ce phénomène est fréquent au point de provoquer un gonflement (coûteux) des effectifs inscrits par rapport à la référence démographique d'environ 10%. En termes plus qualitatifs, tout indique qu'il concerne surtout les élèves à profil socioéconomique plus faible (Vandenberghe, 1996). De surcroît, plusieurs indices laissent croire qu'il s'agit là d'un remède peu efficace, au sens où il augmente peu ou pas du tout les chances de réussite. Le redoublement semble appeler le redoublement. Ainsi la probabilité de réussite en deuxième secondaire diminue nettement avec le niveau de retard accumulé. Certes le retard est l'indice d'un problème d'apprentissage mais il signifie aussi que l'élève a bénéficié davantage de temps et de ressources. L'élève en retard fréquente également des établissements où le niveau d'exigence est potentiellement plus faible. En dépit de ces deux derniers éléments, on ne peut que constater la faible propension à la réussite dans les établissements qui concentrent les élèves ayant doublé. Le fait d'ajouter une année de scolarisation à la durée normalement prévue diminue la probabilité de réussite sans restriction en fin de deuxième secondaire de 18%.

Le redoublement constitue par ailleurs une forme de sélection et d'orientation discutable, ne serait-ce que parce qu'il existe d'autres manières moins coûteuses d'obtenir le même degré de sélectivité dans un système d'enseignement. Nous pensons par exemple aux cas où l'admission sélective à certains niveaux ou filières d'enseignement se fait à partir de l'examen du dossier de l'élève, lequel comporte généralement des mesures d'acquis, parfois sous forme de nombre d'unités capitalisées, ainsi que des éléments plus biographiques rendant compte du projet de l'élève.

Si le passage automatique de niveau, situation prévalant notamment aux États-Unis, peut compliquer le travail de motivation des élèves par l'enseignant et accentuer le degré d'hétérogénéité des acquis chez les diplômés, il semble que le recours massif au redoublement (situation Communauté française de Belgique) multiplie les situations de décrochage complet de la part des élèves dès lors qu'ils ont doublé une fois ou plus.

La question des incitants chez les élèves est bien réelle. On aurait tort de la nier. Mais est-on persuadé que la menace de redoublement et sa mise à exécution soient bien les seuls et meilleurs moyens de faire travailler les élèves ?

2.2. Les singularités (faiblesses) du mode de régulation

Cela étant, le redoublement et les pratiques d'orientation/relégation qui y sont associées gagnent à être analysés dans un cadre plus général que celui de la classe, en mobilisant d'autres hypothèses que celles de l'inadéquation des méthodes d'évaluation des enseignants. Certes, ces dimensions sont centrales et justifient l'effort accompli ces dernières années pour les réorienter. Mais le redoublement est aussi affaire de ségrégation inter-établissements dans le cadre institutionnel de quasi-marché qui caractérise notre système d'enseignement.

Commençons par définir sommairement la notion de quasi-marché. Cette forme institutionnelle hybride combine un principe de libre-choix de l'école et un principe de financement public à l'élève. En fait, elle correspond au principe de « voucher » mis en avant par des penseurs libéraux américains comme Milton Friedman. Les quasi-marchés en Communauté française⁹⁷ sont de l'histoire relativement ancienne (années 50). Leur explication repose sans doute avant tout dans le conflit philosophique opposant l'Eglise catholique au monde laïc inspiré de la philosophie des lumières. Les deux institutions ont de longue date revendiqué le monopole sur la sphère éducative. Il se fait qu'en Belgique, contrairement à ce qui s'est passé en France par exemple, aucune de ces deux entités n'est parvenue à s'imposer dans la sphère éducative (ni ailleurs). Le compromis a été de confier à l'Etat le soin de financer l'éducation par l'impôt mais dans le même temps de limiter son pouvoir de contrôle sur l'utilisation de l'argent. En d'autres mots, la logique d'opposition entre réseaux et familles philosophiques a contribué à l'avènement d'une organisation scolaire épousant certains aspects de la régulation marchande. Certes le financement est public mais les modalités d'octroi de ce financement font apparaître les logiques de marché. Les parents, les élèves ou étudiants sont totalement libres de choisir leur établissement. Les établissements – pas les réseaux auxquels ils appartiennent – sont financés en fonction du nombre d'inscrits.

Les quasi-marchés sont, on l'a vu au point précédent, des institutions hybrides. Les mécanismes de régulation qui les caractérisent traduisent tant le contrôle par les administrateurs externes que celui des usagers-clients. L'idée centrale du quasi-marché est de laisser les individus, les familles, y compris les plus pauvres, choisir librement l'école. Le présupposé est que ces derniers, mieux que quiconque, peuvent déterminer ce qui est le mieux adapté à leurs besoins. Ils sont un vecteur de contrôle des écoles en ce sens que les écoles sont tenues de tenir compte de leur jugement lorsqu'elles

⁹⁷ Et en Belgique en général.

décident de leur mode de fonctionnement. La survie de l'école dépend de leur décision de rester ou de partir. Car c'est cette décision, et l'évaluation de l'école qui la sous-tend, qui conditionnent l'octroi ou le retrait des ressources.

Cela étant, ces ressources sont publiques et non privées. Et ce seul fait conduit généralement l'administration à réclamer un pouvoir de contrôle sur ce qu'il advient de son argent. Le contrôle par le marché n'exclut pas un contrôle administratif plus conventionnel. Etant le bailleur de fonds, l'administration publique détient un levier qu'elle peut actionner pour tenter d'influencer le fonctionnement des écoles. Les réglementations administratives peuvent être significativement étendues et nombreuses dans un quasi-marché scolaire. Les domaines les plus souvent régentés par l'administration centrale sont les curricula (programmes de cours et contenus), les salaires et pensions, les conditions de recrutement, de promotion, de licenciement des enseignants, les règles d'évaluation et de recrutement des élèves, l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel. N'oublions pas non plus que l'administration décide du montant à dépenser par élève et le cas échéant du montant des droits d'inscription que les écoles sont autorisées à prélever en sus.

En pratique, les quasi-marchés scolaires divergent par rapport à ces réglementations administratives. On peut classer les quasi-marchés selon que les règles administratives qui s'imposent aux écoles visent les « inputs » ou les « outputs ». Dans le premier cas de figure, l'administration édicte des règles concernant l'usage des ressources humaines et matérielles mises à la disposition des écoles. Dans le second, les règles visent avant tout les résultats atteints par l'école.

Aux Pays-Bas, les écoles privées doivent respecter des règles très strictes concernant le nombre d'enseignants par élève, les titres requis pour enseigner, les promotions, les départs. L'emploi du temps est également fortement régenté (horaires élèves et enseignants). Le cas des quasi-marchés scolaires introduits en Grande-Bretagne en 1988 illustre une conception du contrôle administratif davantage centrée sur les résultats. Selon toute vraisemblance, la réforme de 1988 a considérablement réduit la réglementation concernant le recrutement et la gestion des personnels, celui de la définition des horaires, l'usage au quotidien des ressources mises à disposition. Mais elle a nettement renforcé le contrôle sur le contenu des matières enseignées et sur le degré de connaissance atteint par les élèves via notamment l'organisation de tests standardisés et la publication de listes de résultats par école.

Le quasi-marché est effectif en Communauté française de Belgique depuis les années cinquante. En termes de règles administratives, le modèle est plus

proche de celui des Pays-Bas que de celui de la Grande-Bretagne. L'administration – presque à l'image du modèle hiérarchique centralisateur à la française – s'est bien plus efforcée de définir des règles d'usage des ressources que le niveau des résultats à atteindre. Les grilles salariales sont centralisées, le paiement des enseignants est réalisé par l'ordinateur central. Les règles statutaires régissant les conditions de recrutement de promotion, de nomination et de mise à la pension sont les domaines dans lesquels la marque de l'administration est la plus visible. Il en va de même en ce qui concerne l'emploi du temps dans les écoles, la définition des horaires de travail des enseignants et des élèves.

Par contre les règles définissant les contenus pédagogiques et l'évaluation sont plus rares. Il est tout à fait clair que l'évaluation des élèves est peu encadrée même si l'on voit poindre depuis peu des référents, non contraignants et relativement vagues, appelés socles de compétences. Les écoles et les enseignants sont plus ou moins libres de déterminer les critères de réussite ou d'échec, les sanctions de redoublement (très fréquentes *cf. supra*) ou de réorientation. Ce n'est ni le cas aux Pays-Bas où les examens déterminant le passage de degrés ou l'orientation entre filières sont pour moitié rédigés par des commissions centrales, ni en Grande-Bretagne où l'introduction des quasi-marchés a été expressément accompagnée d'un renforcement du rôle des examens nationaux. La distribution des diplômes est elle aussi fortement décentralisée en Belgique. Il y a bien une commission d'homologation mais son rôle se borne généralement à vérifier qu'un certain nombre d'intitulés apparaissent dans les journaux de classes. En pratique, un même diplôme terminal délivré par deux écoles différentes attestera d'acquis forts divergents.

Quant aux résultats à proprement parler, à peu près rien n'existe en Communauté française. Il n'y a pas d'évaluation des écoles quant aux acquis de leurs élèves, leur taux de réussite dans les niveaux supérieurs ou sur le marché du travail. Nous ne disposons pas de système de suivi des élèves pendant et après leur scolarité, nous ne savons à peu près rien quant à la capacité du système à réduire (ou accentuer) les inégalités scolaires si ce n'est à l'occasion de trop rares études internationales qui de toute façon fournissent une vision agrégée, impossible à utiliser pour apprécier la diffusion du phénomène sur le terrain.

Un quasi-marché, à défaut de s'autoréguler de manière satisfaisante, peut être régulé de façon plus ou moins cohérente. La section précédente soulignait déjà que la faible référence aux produits à travers les modes d'intervention de l'administration de l'enseignement en Communauté française constitue plus qu'une singularité. On pourrait en dire tout autant de l'état de désuétude de l'appareil statistique. Comment l'administration

peut-elle concourir au bon fonctionnement – que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité d'ailleurs – d'une institution à tendance fortement décentralisée si elle peine déjà à connaître avec une précision toute relative le nombre d'élèves qu'elle scolarise ?

2.3. Une gestion du personnel problématique

On soulignera aussi l'importance pour nombre d'élèves exposés au risque d'échec scolaire de pouvoir bénéficier du service d'enseignants compétents et motivés. A ce propos, la question de la formation initiale et continue est centrale. Il y aurait bien des choses à dire à ce sujet. Mais nous estimons que littérature existante sur le sujet est abondante et l'intérêt d'une meilleure formation des enseignants est largement pris en compte, dans les analyses à tout le moins. Nous voudrions pour notre part mettre l'accent sur des questions connexes : celles du recrutement et de la stabilisation dans la profession des jeunes enseignants. La manière dont notre quasi-marché s'est configuré au fil des ans, tend à négliger complètement cette question. Or elle nous paraît de plus en plus décisive car de moins en moins évidente. A quoi sert-il de mieux former des étudiants aux métiers de l'enseignement si l'on n'a pas un minimum de garantie que ceux-ci vont : i) choisir ce métier et ii) y rester au terme d'une première expérience ?

La propension des jeunes enseignants débutants à se maintenir dans la profession est en régression très nette depuis la fin des années quatre-vingt, sans qu'il y ait garantie que les meilleurs candidats soit ceux qui restent. Tout est simplement question d'ancienneté en termes de statuts tendant aujourd'hui à opposer, de façon mécanique, jeunes et moins jeunes enseignants dans l'accès à l'emploi stable.

On observe sur le plan statistique qu'un risque de sortie durant la première année de carrière est 35 fois plus important que lorsque les individus ont atteint leur vingtième année de métier (point de référence). Ce rapport décroît ensuite pour ne plus se singulariser de façon significative à partir de la huitième année. Les premières années de carrière sont à l'évidence synonymes de forte instabilité. Cette observation fait écho à la politique de gestion du personnel en vigueur consistant à titulariser les enseignants ayant acquis une certaine ancienneté de service. Une telle politique fixe les enseignants plus âgés mais elle accentue probablement le risque de sortie des plus jeunes, car c'est sur eux que se reporte, entre autres, le besoin de flexibilité inhérent à notre système de quasi-marché scolaire.

En outre, la tendance est à l'augmentation du risque de sortie au fur et à mesure que l'on avance dans le temps. Pour un niveau d'ancienneté de carrière donné, le risque de sortie était beaucoup plus faible en 1973, 1974 et

1975 qu'en 1996. Le risque de sortie augmente graduellement entre 1976 et 1986-87. Il diminue faiblement jusqu'en 1991 puis repart à la hausse pour culminer en 1996. Une telle tendance nous conduit à affirmer qu'il y a eu au cours des vingt dernières années accentuation de l'instabilité des débuts de carrière qui reflète la précarisation croissante de l'emploi des jeunes enseignants.

A l'heure où s'élaborent les premières réflexions et solutions face à une situation de pénurie naissante d'enseignants, il nous paraît tout aussi important de se préoccuper du risque de sortie des jeunes entrants dans la profession que chez les quinquagénaires via la prépension. On peut imaginer nombre d'initiatives visant à améliorer les conditions de travail des jeunes enseignants comme par exemple la meilleure préparation au métier en cours de formation initiale ou la mise en place, en début de carrière, d'un système de tutorat par des enseignants plus expérimentés. Mais l'efficacité de tels dispositifs risque d'être faible tant qu'on ne limitera pas significativement les fondements de la tension opposant ceux qui peuvent se prévaloir d'une ancienneté de service et les autres.

Prolongeons notre réflexion en évoquant ce qui nous paraît la contradiction centrale du mode de régulation du quasi-marché en Communauté française. Plusieurs des observations qui précèdent nous conduisent à souligner la tension latente qui traverse notre système depuis de nombreuses années, mais qui ne devient manifeste qu'aujourd'hui, du fait de l'apparition d'une contrainte essentiellement budgétaire. Ce système présente les traits d'une administration centralisée. Son financement est bien entendu public et, comme c'est aujourd'hui la règle dans un tel cas, l'employeur a des engagements salariaux à très longue échéance envers une bonne partie du personnel. En sus, il est organisé depuis les années septante autour d'une option pédagogique, très largement répandue aujourd'hui dans les pays occidentaux, synonyme de curricula spécialisés. Une telle option implique le recours à des enseignants relativement spécialisés, mais de ce fait peu interchangeables à court terme. Cette conjonction de facteurs fait que ce système est en quelque sorte structuré pour ne s'adapter que lentement et très graduellement. Or, son environnement le pousse à des changements qui peuvent être rapides et qui requièrent une grande capacité d'adaptation. C'est là le nœud de la contradiction.

En quoi l'environnement impose-t-il des changements rapides ? Commençons par rappeler l'évidence du quasi-marché. On y accorde une large place à la liberté des acteurs : surtout parents et élèves. Ces derniers ont le libre choix de leur établissement et partant de la spécialité qui y est organisée. Ceci implique, entre autres choses, qu'il peut y avoir des changements rapides et imprévisibles dans la ventilation des élèves et donc

dans la répartition des emplois. Et l'évidence dont nous disposons est que de tels changements, que l'on associe à un phénomène de « zapping » sont de plus en plus fréquents, y compris au niveau de l'enseignement fondamental. Gérer ces évolutions, notamment dans le secondaire compte tenu du degré élevé de spécialisation du personnel, synonyme d'interchangeabilité limitée, avec en sus un statut très liant en termes d'engagements salariaux, se révèle compliqué et parfois coûteux, notamment pour les jeunes enseignants sans protection statutaire.

3. Ségrégation, mode de groupement des élèves et effets de pairs

Mais au-delà de l'identification de la genèse des quasi-marchés et de la discussion sur la manière particulière dont le quasi-marché en Communauté française est configuré, la principale question reste celle de leur fonctionnement. Quelle incidence cette forme institutionnelle, telle qu'elle s'est configurée au fil des ans en Communauté française, a-t-elle sur le traitement des publics à risque ? Parmi les établissements proches, organisant le même type d'enseignement, certains concentrent-ils systématiquement les élèves en situation de réussite et d'autres les élèves en situation d'échec ?

3.1. Ségrégation : un fait

Nos travaux (Vandenberghe, 2002a) confirment tout d'abord que le changement d'établissement est une réalité bien développée en Communauté française et ce dès l'enseignement maternel. Les changements d'établissement, en cours de cycle d'études sont fréquents. Ainsi les chiffres les plus récents indiquent que chaque année environ 17% des élèves changent d'établissement ou d'implantation scolaire alors qu'ils sont en cours de cycle.

Ces mêmes travaux indiquent que la mobilité inter-établissements, couplée à la dynamique du choix initial, conduit à une ségrégation relativement importante entre établissements francophones⁹⁸. Dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5% d'élèves en retard, d'autres plus de 90%. Le même phénomène s'observe, certes avec une intensité moindre, dans les arrondissements plus ruraux. Il s'observe aussi en termes de profil socioéconomique. Il y a donc de la ségrégation entre établissements

⁹⁸ Le phénomène est moins prononcé en Flandre.

relativement proches, recrutant dans un même bassin de population. Contrairement à l'acceptation commune, cette ségrégation n'est pas d'abord un problème opposant les écoles libres et officielles mais bien un problème d'établissements. Il y a singulièrement plus de différences entre les établissements au sein de chacun des réseaux qu'il n'y en a, en moyenne, entre réseaux.

3.2. Ségrégation et quasi-marché

Peut-on, dès lors, affirmer que le quasi-marché en Communauté française est responsable du degré de ségrégation entre établissements ? Nous répondons ici aussi par l'affirmative (Vandenberghe, 1996). Nous observons que l'intensité du libre choix scolaire au niveau de l'arrondissement, soit le nombre d'établissements accessibles au public, est un facteur qui exacerbe la ségrégation entre établissements. Ceci vaut indépendamment du degré de dissemblance entre les élèves et adultes vivant dans l'arrondissement. Deux arrondissements avec un même écart entre riches et pauvres, travailleurs et chômeurs, travailleurs qualifiés et travailleurs peu qualifiés présenteront différents degrés de ségrégation entre écoles du seul fait du nombre d'écoles en concurrence sur leur territoire.

3.3. Mode de groupement souhaitable : ce que révèlent les analyses statistiques

Mais à quel point faut-il s'inquiéter d'une telle ségrégation ? Quels en sont véritablement les enjeux en termes d'équité et d'efficacité ? Commençons par préciser qu'elle est synonyme de distribution relativement inégalitaire des résultats scolaires. Le processus d'apprentissage s'opère en groupe (au sein d'une classe, elle-même au sein d'un établissement). Dès lors, le déroulement de cet apprentissage est affecté par les caractéristiques, en termes d'aptitudes scolaires notamment, du groupe auquel appartient l'élève. Un élève d'aptitude relativement faible sera en quelque sorte tiré vers le haut s'il fonctionne au sein d'un groupe dont la composition moyenne est forte et inversement. L'éducation est marquée par ce que les pédagogues nomment effets de pairs et les économistes appellent externalités sociales. Dans les deux cas, l'idée est la même : modéliser le processus d'apprentissage implique de prendre en compte la nature et la qualité des interactions entre élèves ou étudiants. Si les effets de pairs existent, ainsi que le suggèrent plusieurs études empiriques ; alors, la répartition des élèves entre écoles devient une question engageant la question de l'équité comprise comme égalité de ressources.

Mais cette question – certes de manière moins évidente – engage aussi la question de l'efficacité du système scolaire. Une politique scolaire visant à maximiser le niveau scolaire moyen peut être affectée par un fort degré de ségrégation au sein du système éducatif. Il est possible de montrer analytiquement que la situation de déségrégation est plus efficace (au sens défini ci-dessus) que la situation de ségrégation si quatre conditions se vérifient simultanément. La première est que l'amélioration du niveau des effets de pairs dans une école (ou classe) par augmentation de la part d'élèves « forts » ne compense pas la détérioration intervenant, dans le même temps, dans le reste du système. La seconde question est de savoir si, à la marge, l'intensité d'externalité va décroissant lorsqu'augmente le niveau du groupe de pairs. Il s'agit donc de détecter la présence de rendements décroissants du niveau d'effet de pairs. La troisième condition est que les élèves faibles soient plus sensibles – au sens où leurs résultats scolaires sont plus affectés – au niveau et à la qualité des effets de pairs. La quatrième condition est la non-sensibilité de l'intensité des effets de pairs à l'hétérogénéité interne du groupe de pairs.

Plusieurs études empiriques suggèrent que certaines de ces conditions sont vérifiées dans l'enseignement primaire et le début du secondaire. Des recherches canadiennes furent les premières à montrer que la première condition se vérifiait. Plus récemment, les études menées par l'IREDU⁹⁹ en France dans le primaire, concluent que les élèves les plus faibles sont bien ceux dont les résultats scolaires sont les plus dépendants de l'environnement social de l'école et de la classe. Cette même conclusion apparaît au terme d'études américaines centrées sur le secondaire.

Nous analysons (Vandenberghe, 2002b) pour notre part les données TIMSS 1995 produites conjointement par l'IEA et l'OCDE. En exploitant la forte variabilité des modes de groupement d'élèves existant entre pays, régions, établissements et classes, nous estimons tout d'abord l'intensité du niveau des effets de pairs : l'influence de la moyenne des caractéristiques du groupe-classe sur le score individuel en math et en sciences.

Nos résultats sont :

- que la moyenne des caractéristiques socio-économiques du groupe de pairs est un fort déterminant du score individuel ; plus important que les déterminants traditionnels comme le profil individuel et certainement que le taux d'encadrement ;
- qu'il y a absence de rendements, tant croissants que décroissants. En d'autres termes, faire monter le niveau moyen du groupe de pairs au profit des uns engendrerait un bénéfice dont le niveau serait

⁹⁹ Institut de Recherche en Economie de l'Education de l'Université de Bourgogne à Dijon.

- approximativement égal au coût que l'on imposerait ailleurs dans le système du fait de l'ajustement symétrique inéluctable, à la baisse du niveau moyen des pairs ;
- š· que les élèves à profil socio-économique faible sont plus sensibles aux effets de pairs ;
 - š· enfin, à niveau donné de la moyenne de caractéristiques de pairs, une augmentation de la dispersion autour de cette moyenne – chose incontournable dès lors que l'on forme des classes et des groupes plus hétérogènes – a un effet négatif sur le score.

La prise en compte simultanée de ces différents résultats suggère l'absence de recommandation univoque quant au mode de groupement des élèves susceptible de maximiser l'efficacité. S'agissant d'équité comprise comme égalité de résultats, les choses sont plus claires : plus d'équité appelle plus d'hétérogénéité.

Si l'énoncé sur ce dernier point est simple, la mise en oeuvre de l'hétérogénéité par déségrégation au nom d'un objectif de plus grande équité est beaucoup plus complexe. Il n'existe pas, selon nous, d'instrument simple permettant de régler les problèmes se posant sur un quasi-marché ségrégué, source de plus grande inégalité de résultats compte tenu des résultats qui précèdent.

Ainsi l'iniquité liée à une trop forte ségrégation entre écoles ne peut être résorbée simplement en informant les parents et les écoles de ce que serait une répartition des élèves, un choix d'école ou une politique de recrutement respectueuse de l'intérêt collectif. Les acteurs stratégiques les mieux positionnés dans la situation actuelle de polarisation auront bien vite fait de réaliser que le changement qui leur est proposé – synonyme de plus grand brassage scolaire – est pour eux source de perte. Mécaniquement en effet, toute déségrégation a pour effet de diminuer le niveau des effets de pairs dans un certain nombre d'écoles et de classes. Ceci implique des résultats scolaires à la baisse pour les élèves qui les fréquentent actuellement.

Si l'on exclut donc l'option de la carte scolaire – laquelle tend aujourd'hui à être contournée via la mobilité résidentielle – la politique qui vient en premier lieu à l'esprit consiste à utiliser la formule de financement des écoles pour les inciter à réviser leur stratégie de recrutement. Plusieurs approches sont alors imaginables. La première consiste à introduire dans la formule de financement à l'élève en plus d'une partie fixe, une partie variable selon le profil socioéconomique de l'élève. Au plus l'élève a un profil favorable, au moins importante est cette composante.

Cette formule n'est pas sans évoquer la discrimination positive telle qu'elle se pratique déjà chez nous. A une nuance de taille près toutefois, car elle nous fait passer d'une discrimination positive marquée par des seuils de

rupture (être ou ne pas être en discrimination positive) à une différenciation positive dont les effets se diffusent potentiellement de manière beaucoup plus continue auprès de l'ensemble des établissements du système. Dans le cadre de la formule actuellement en vigueur, le surcroît de financement est conditionnel au fait que l'élève faible fréquente un ghetto scolaire, c'est-à-dire un établissement qui concentre un grand nombre d'élèves faibles. Dans la formule que nous évoquons ci-dessus, le surcroît de financement vaut quel que soit l'endroit où l'élève est scolarisé. L'établissement aujourd'hui en discrimination positive continue à avoir un surcroît de moyens au nom du fait que les élèves y sont plus défavorisés. C'est la notion de seuil qui disparaît. La diminution du nombre d'élèves défavorisés, par exemple, parce que le statut d'établissement ghetto s'estompe, fait certes diminuer les moyens additionnels, mais seulement de manière progressive. La situation est surtout différente pour l'établissement qui se trouve à l'autre extrémité de la distribution des élèves. Il peut lui aussi profiter d'un financement plus important dans la mesure où il décide de modifier, ne serait-ce que marginalement, sa politique de recrutement dans le sens de plus d'hétérogénéité. On comprend donc que cette formule de financement crée un contexte incitatif plus favorable à l'hétérogénéité des publics. Tout en conservant l'idée de donner plus de moyens aux élèves et aux établissements qui en ont le plus besoin, elle instaure une structure incitative qui ; i) élimine ce que les économistes appellent des pièges à pauvreté¹⁰⁰ dans le chef des établissements ghettos, ii) sensibilise tous les autres établissements au bénéfice que représente l'accueil des plus faibles.

¹⁰⁰ Soit des situations où l'intérêt financier bien compris de l'établissement le pousse à rester un établissement ghetto en dépit de l'opportunité qu'il a d'accueillir un public plus favorable.

Du prescrit décrétoal aux pratiques dans la classe : comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves ?

Jacques Cornet
Vincent Dupriez

1. Le réel et le prescrit : la problématique

La situation de l'enseignement en Belgique francophone est assez singulière. La tension y est en effet particulièrement perceptible entre les objectifs déclarés et les constats empiriques opérés. D'une part, depuis le début des années 90, les autorités politiques se réfèrent explicitement à la notion d'égalité pour définir les objectifs de l'école. En 1992, un texte du CEF, *Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation*, joue un rôle de détonateur et précise de manière indiscutable que l'objectif ne peut plus être uniquement d'assurer l'égalité de l'accès à l'école, mais est aussi de garantir davantage d'égalité à la sortie de l'école : « A l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. » (CEF, 1992, p. 17). Toute la philosophie des socles de compétences s'inspire ensuite de cet objectif. Nous appuyant sur les concepts proposés par M. Crahay (2000), nous dirons que le but est de cheminer vers l'égalité des acquis de base. Il ne s'agit pas d'amener tous les élèves à la maîtrise des mêmes apprentissages, mais de garantir qu'à l'issue de l'enseignement du fondement (14 ans), tous les élèves maîtrisent ces acquis de base, formulés en termes de socles de compétences. C'est ce que le décret « missions » confirmera en 1997 : « La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention apportée par le Ministre de l'Enfance (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 11/04/02).

élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études. » (article 13, §1^{er})

Ce même décret « missions », va également imposer une autre conception de l'égalité, que nous qualifions d'égalisation des chances. En considérant que tous les pouvoirs organisateurs doivent « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (extrait de l'article 6) et veiller « à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle » (extrait de l'article 11), le texte s'inscrit dans une conception exigeante de l'égalité des chances : l'objectif est de neutraliser l'appartenance à une quelconque catégorie sociale ou culturelle comme facteur prédictif de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle.

D'autre part, il ressort des données empiriques disponibles que le système scolaire de la Belgique francophone est particulièrement inégalitaire. Et, de manière plus précise, au regard des indices proposés par Dupriez & Vandenberghe (2003) à partir de PISA, il apparaît que le système scolaire belge francophone produit de très larges inégalités d'acquis et, en termes d'égalisation des chances, est le plus inégalitaire des pays de l'Union européenne.

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont étudié le lien entre les modes de traitement de l'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves et les effets en termes d'(in)égalité de résultats de ces mêmes élèves. Ces études ont été menées à différents niveaux des systèmes scolaires et se centrent tantôt sur l'hétérogénéité au sein des classes, tantôt sur l'hétérogénéité au sein des établissements ou encore sur l'hétérogénéité induite par la structure curriculaire, avec l'organisation de filières plus ou moins précoces à l'issue d'un enseignement de tronc commun. La très grande majorité des recherches menées à ces différents niveaux font apparaître que, toutes choses égales par ailleurs, l'hétérogénéité est un facteur favorable à l'égalité de résultats. De manière plus précise, il ressort de ces travaux que l'isolement (dans des classes faibles, dans des écoles défavorisées ou dans des filières peu valorisées) des élèves les plus faibles s'accompagne d'un accroissement de l'écart avec les autres catégories d'élèves. Dès lors, si l'objectif est d'améliorer les acquis scolaires des élèves les plus faibles et de la sorte atténuer les inégalités de résultats entre élèves, il est préférable de promouvoir des formes de groupement hétérogènes plutôt qu'homogènes.

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre un certain nombre de réformes pédagogiques récentes en Communauté française de Belgique (CFB). La réorganisation de l'école fondamentale et du début de l'enseignement secondaire en cycles d'étude, l'interdiction de redoublement

à l'intérieur des cycles et la critique des classes de niveau s'inscrivent de manière assez limpide dans une perspective d'enseignement plus intégré, proche de ce que proposent les pays scandinaves. De telles réformes ont de toute évidence eu au moins une conséquence : l'apparition de groupes-classes plus hétérogènes (sur le plan des acquis scolaires en tout cas) avec lesquels les enseignants sont invités à développer des pratiques de pédagogie différenciée.

C'est cette transformation que vise à étudier la recherche présentée ici¹⁰¹, en étudiant particulièrement les perceptions et les pratiques des acteurs au niveau des établissements de l'école primaire. De manière plus précise, la question de recherche est formulée de la manière suivante : « Comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves en vue de plus d'égalité des acquis et de plus d'égalisation des chances ? ». Et, comme cela apparaît dans la figure 1, cette analyse se centre à la fois sur les dimensions institutionnelles (Comment se distribuent les rôles, qui participe à la prise de décision ?...), pédagogiques (Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques tiennent-elles compte de l'hétérogénéité des élèves ? A travers quels dispositifs ?...) et socioculturelles (Quelle place pour la diversité socioculturelle ? Quel traitement est réservé aux enfants mal à l'aise avec la culture scolaire ?).

¹⁰¹ Voir rapport de la recherche (Dupriez, Cornet, Bodson & De Smet, 2003

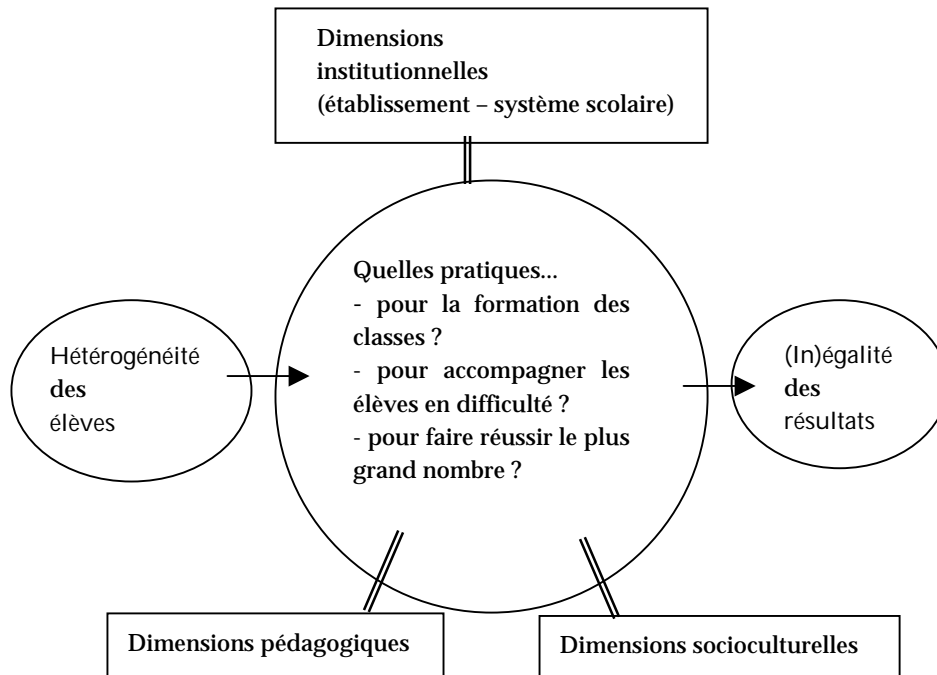


FIGURE 1 : SCHÉMATISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

2. L'environnement scolaire et les pratiques pédagogiques : le cadre d'analyse

Pour analyser la manière dont les enseignants et les chefs d'établissement s'approprient cette réforme et les dispositifs pédagogiques qui l'accompagnent, nous faisons le choix a priori de considérer les dispositifs et les pratiques pédagogiques comme des constructions sociales contextualisées qui sont l'objet d'enjeux divers dans les relations entre acteurs. Dans ce sens, notre regard sur les dispositifs et les pratiques pédagogiques ne vise pas à en jauger la pertinence interne au regard d'une théorie sur l'apprentissage en milieu scolaire, mais plutôt d'observer le cheminement des projets pédagogiques comme l'objet d'enjeux dans des rapports sociaux entre les acteurs du champ éducatif. Le postulat qui est en partie à l'origine d'un tel projet est le suivant : l'action pédagogique ne repose pas que sur des arguments pédagogiques et dans de nombreux cas,

les pratiques pédagogiques doivent être comprises au regard de leur signification et implications dans un environnement social plus large. Walo Hutmacher (1993) avait remarquablement illustré ce phénomène dans le cadre de sa recherche sur la permanence de taux de redoublement élevés dans l'enseignement primaire genevois, malgré l'adoption de mesures pédagogiques visant à diminuer ces taux de redoublement. A ses yeux, le redoublement devait être interrogé non seulement à partir d'un point de vue pédagogique (et dans cette perspective, sa faible efficacité est largement démontrée), mais aussi au regard d'enjeux organisationnels et socio-politiques. Il montre ainsi à quel point la décision de passage ou de redoublement d'un élève fait partie d'un rapport social entre le professeur en charge de l'élève et celui qui, en cas de passage, doit l'accueillir l'année suivante.

Pour mener à bien un tel travail, nous commencerons par préciser les caractéristiques de l'environnement institutionnel dans lequel cette réforme apparaît. A ce premier niveau, nous distinguerons les dimensions culturelles (qui affectent les représentations des acteurs) de l'environnement et les dimensions structurelles (qui affectent les positions occupées par les acteurs). Sur le plan culturel, il s'agit de relever les conceptions de l'éducation et de l'école qui font partie de l'environnement scolaire et qui contribuent à façonner les structures cognitives des enseignants et leur propre perception de l'action éducative. Pour l'analyse des dimensions structurelles, nous nous appuyons sur la typologie des formes de coordination proposée par Hollingsworth & Boyer (1997). Cette typologie fait apparaître la pluralité des logiques d'action sous-jacentes aux différentes voies de résolution des problèmes d'interdépendance entre acteurs. Après avoir fait le point sur les caractéristiques de l'environnement global, nous prendrons en considération la manière dont, dans chaque établissement, se construisent et se transforment les pratiques pédagogiques dans leur environnement local.

2.1. L'environnement culturel : une réforme à différentes facettes

C'est en 1995 que le parlement de la Communauté française de Belgique adopte un décret intitulé « Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ». Ce décret est un texte court, très peu explicite sur ses ambitions et dont l'importance n'apparaît que faiblement au moment de son adoption. Il nous semble cependant qu'il représente une pièce significative de transformations importantes du curriculum dans l'enseignement fondamental (de 3 à 12 ans) et en particulier dans l'enseignement primaire (de 6 à 12 ans). Fondamentalement, ce que ce

décret annonce, c'est qu'à terme (entre 2000 et 2005, en fonction des années d'étude considérées), les écoles fondamentales devront organiser l'enseignement en cycles afin de permettre à chaque enfant « de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire » (Etape 1), et de la troisième année primaire jusque la sixième année (Etape 2). Parallèlement à ces mesures relatives à l'enseignement fondamental, le gouvernement décide dès 1994 que les deux premières années de l'enseignement secondaire doivent également être traitées comme un cycle (Etape 3).

Ce décret est donc lourd de conséquences pour les enseignants belges¹⁰² qui vont devoir s'adapter à cette mesure et mettre en place d'autres stratégies pour accompagner les élèves en difficulté. Des textes ultérieurs vont ensuite préciser les dispositifs souhaités. Le décret « missions » de juillet 1997 introduit ainsi explicitement des orientations pédagogiques (*cf.* art. 15) dans un texte de Loi et invite tous les établissements d'enseignement à développer des dispositifs de pédagogie différenciée, c'est-à-dire varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes et de la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. L'évaluation formative est également convoquée afin de proposer aux élèves un feed-back sur leurs progrès, indépendamment de l'évaluation certificative repoussée à la fin de chaque étape. Des circulaires ministérielles plus détaillées vont reprendre et détailler cette volonté. Elles s'articulent autour de trois termes-clés : à l'intérieur de chacune des étapes de formation, il faut valoriser la continuité des apprentissages au-delà du découpage en années d'étude, il faut développer des dispositifs de pédagogie différenciée afin de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves et, enfin, réguler le processus d'apprentissage au moyen d'outils d'évaluation formative. Mais cet appel à une transformation des dispositifs pédagogiques s'articule à une double évolution : un approfondissement de la conception de l'égalité et la valorisation d'une pédagogie centrée sur l'engagement des élèves. Ces deux points sont développés ci-dessous et sont suivis d'une analyse des programmes de formation continuée des enseignants de l'école primaire. Cette analyse des programmes de formation continuée vise à faire le point sur les ressources proposées aux enseignants pour faire face aux nouveaux défis apparaissant avec cette réforme.

¹⁰² Selon des statistiques disponibles au début des années nonante (Crahay, 1996), il apparaît qu'à l'issue de l'enseignement primaire, 29,5 % des élèves ont doublé au moins une fois au cours de leur parcours scolaire.

L'approfondissement de la conception de l'égalité

Commençons par rappeler que les revendications en termes d'égalité occupent une place modeste dans l'histoire du système scolaire en Belgique (Dupriez & Maroy, 1998). La place historique attribuée à la liberté d'enseignement n'a guère favorisé le développement des revendications en termes d'égalité. Et, un texte-clé comme celui du pacte scolaire (1958) se contente d'organiser l'égalité d'accès des élèves, en interdisant toute forme de minerval scolaire et en garantissant le financement de l'enseignement communal, provincial et libre. L'introduction, à la fin des années soixante, de l'enseignement rénové se situe bien dans une perspective de démocratisation du système scolaire, mais comme le relève Beckers (1998) avec une relative ambiguïté : un projet personnaliste d'épanouissement individuel s'accompagne et parfois se confond avec une volonté de démocratisation des études à travers la prolongation d'une structure commune pour tous les élèves.

Il y a donc bien quelque chose de spécifiquement nouveau dans les textes politiques du début des années nonante et dans l'affirmation, plus ou moins explicite selon les documents considérés, d'un idéal d'égalité des résultats, ou du moins d'égalité des acquis de base. Comme nous l'avons évoqué plus haut dans ce texte, on peut constater un approfondissement de l'exigence d'égalité et la notion large d'égalité des chances ne repose plus uniquement sur le principe d'égalité d'accès, ni même sur une exigence d'égalité de traitement, mais s'exprime en termes de chances égales à l'issue de la fréquentation du système scolaire (notion d'égalisation des chances), ce qui est évidemment beaucoup plus exigeant.

Une pédagogie du sens et de l'engagement

Cette réforme est incontestablement traversée par une pluralité de visées et de significations. Une des dimensions est le renouvellement du discours pédagogique et la promotion d'une pédagogie centrée sur l'engagement des élèves et la quête de sens. Le décret « missions » notamment met l'accent sur l'importance d'activités de découverte, de production et de création (art. 8) et comme le relève Mangez (2001), de nombreux documents officiels accompagnant la réforme de l'enseignement du fondement insistent sur l'importance d'une articulation entre les contenus d'enseignement et l'expérience personnelle des élèves. Les enseignants doivent s'efforcer de solliciter cette expérience personnelle et de l'intégrer dans leurs cours. Cette orientation psychopédagogique qui fait de l'engagement des élèves un support pour l'apprentissage est analysée par Mangez comme l'expression

du déplacement d'un principe de menace (la peur du redoublement) vers l'intériorité des personnes (l'engagement des élèves et l'habileté des enseignants à susciter cet engagement).

A ce stade de l'analyse, nous pouvons donc constater qu'autour d'une caractéristique centrale (l'interdiction du redoublement à l'intérieur des étapes de la formation), se greffent deux enjeux complémentaires : l'un de type socio-politique qui vise à approfondir les exigences en termes d'égalité et l'autre de nature psychopédagogique qui plaide pour des pratiques éducatives davantage centrées sur la personne et sur l'engagement des élèves.

La formation continuée comme levier pour le changement

Pour poursuivre cette analyse de l'environnement culturel des réformes, nous avons analysé les programmes de formation continuée des enseignants du fondamental afin d'identifier le type de ressources et de compétences qu'ils proposaient aux enseignants pour leur permettre d'assumer la nouvelle idéologie d'égalité des acquis et les dispositifs organisationnels qui l'accompagnent. A cette fin, nous avons sollicité auprès des trois réseaux d'enseignement les documents de présentation de leurs programmes de formation continuée.

De manière générale, il ressort de ces documents qu'il y a de toute évidence une volonté d'informer et de préparer les enseignants à l'application des décrets. Les thèmes de formation les plus nombreux correspondent au travail en cycles, à la pédagogie différenciée, aux pédagogies par contrat et par projet, et à l'évaluation formative. On retrouve bien ici les thèmes-clés du décret « Ecole de la réussite ». Les modules de formation pour les directeurs et futurs directeurs intègrent également de manière conséquente un travail autour de la mise en application des décrets « missions » et « école de la réussite », à côté de projets centrés sur les dimensions administratives et relationnelles de la fonction. L'animation des concertations et la mobilisation de l'équipe enseignante sont également des dimensions présentes dans différents projets. De manière transversale à ces projets de formation, apparaissent à certains moments les dimensions axiologiques sous-jacentes au travail en cycles et à la réforme de l'enseignement fondamental. Cela est exprimé en termes de postulat d'éducabilité (« tous capables ») dans les projets de l'enseignement officiel et d'esprit de travail ou de valeurs dans l'enseignement catholique.

Ce qui nous interpelle, au regard de l'analyse développée jusqu'à présent, c'est par contre l'absence quasi-complète de deux dimensions : i) l'analyse de l'hétérogénéité socioculturelle des élèves et de la diversité des rapports à

l'école qui y est associée et ii) l'analyse sociologique et politique du rôle de l'école dans la (re)production des inégalités. Cette double absence¹⁰³ nous semble préoccupante. Car faire réussir tous les élèves ne peut seulement reposer sur la suppression du redoublement et sur des dispositifs pédagogiques mieux adaptés à des groupes hétérogènes. Comme l'ont remarquablement montré Charlot, Bautier & Rochex (1992), la réussite des élèves de milieu populaire passe en bonne partie par le regard croisé entre le maître et l'élève et par le parcours identitaire que l'élève est susceptible de construire, à partir notamment du vécu scolaire. Comme l'exprime Lloreda (2003), ce qui prime, quand il s'agit pour certains élèves de prendre des risques dans un monde scolaire étranger à leur univers familial, c'est le « souci éthique et le désir de savoir » que l'enseignant peut signifier à l'apprenant. Ne pas travailler intensément cette dimension, c'est prendre le risque de transformations largement superficielles car les nouveaux dispositifs, s'ils sont appliqués, ne seront pas habités par des enseignants convaincus du postulat d'éducabilité et prêts à décoder les signes d'un « désir d'apprendre » chez des élèves apparemment rebelles. Par rapport à la seconde dimension, notre argument est largement semblable : plaider pour une plus grande égalité des acquis est un projet politique ambitieux qui puise ses racines dans l'histoire de l'institution scolaire et les désillusions de l'égalité d'accès à l'école, comme source de démocratisation. Cet environnement politique des questions scolaires mériterait d'être travaillé avec les enseignants, afin de les rendre davantage lucides des enjeux sociaux de leurs pratiques professionnelles.

En somme, l'impression qui ressort globalement de cette analyse des programmes de formation continuée, est qu'il y a une volonté d'informer les enseignants et les directeurs des projets de réforme et de les outiller sur le plan pédagogique pour mettre en place des nouvelles pratiques conformes à l'esprit du travail en cycles. Cependant, au-delà d'une réflexion sur les dispositifs d'enseignement, l'analyse des dimensions socioculturelles du rapport à l'école et aux apprentissages est faible et l'analyse sociologique des enjeux et des facteurs sociaux de (re)production des inégalités, inexistante. Au regard de ces projets de formation continuée, il apparaît que les dimensions politiques et sociopédagogiques de la gestion de l'hétérogénéité sont globalement escamotées. Dans ce contexte, la pédagogie est mobilisée pour faire face à des tensions politiques faiblement élucidées, au risque de

¹⁰³ Rappelons que cette absence est observée à partir des programmes de formation, c'est-à-dire la définition des objectifs, du contenu et de la méthode principalement. Notre constat n'exclut donc pas que ces éléments soient envisagés de manière secondaire dans des formations sur d'autres thématiques.

faire porter par la pédagogie tout le poids du changement et l'éventuel désenchantement des enseignants.

2.2. L'environnement structurel : un contexte peu favorable à un objectif d'égalité

L'analyse est maintenant poursuivie en tentant de mettre en évidence l'environnement institutionnel dans lequel de telles transformations ont été adoptées. Cette analyse s'appuie sur la typologie des formes de coordination proposée par Hollingsworth & Boyer (1997) et l'usage qu'en ont fait Maroy & Dupriez (2000). L'essentiel de l'analyse peut être résumé à travers la figure 2 présentée ci-dessous. La distribution des ressources, l'affectation des personnes, la définition des objectifs, bref les multiples questions de coordination et d'interdépendance entre acteurs apparaissent comme étant traitées à travers diverses formes de relations sociales, inscrites dans des logiques sociologiques spécifiques. Assurant la traduction entre la formulation générale de Hollingsworth & Boyer et son usage dans un contexte scolaire, nous différencions ici la coordination par l'Etat ou la Loi, par le marché, par la communauté éducative source d'identification à une culture commune, par l'établissement comme organisation hiérarchique et enfin par les associations comme systèmes de participation et d'échange entre acteurs.

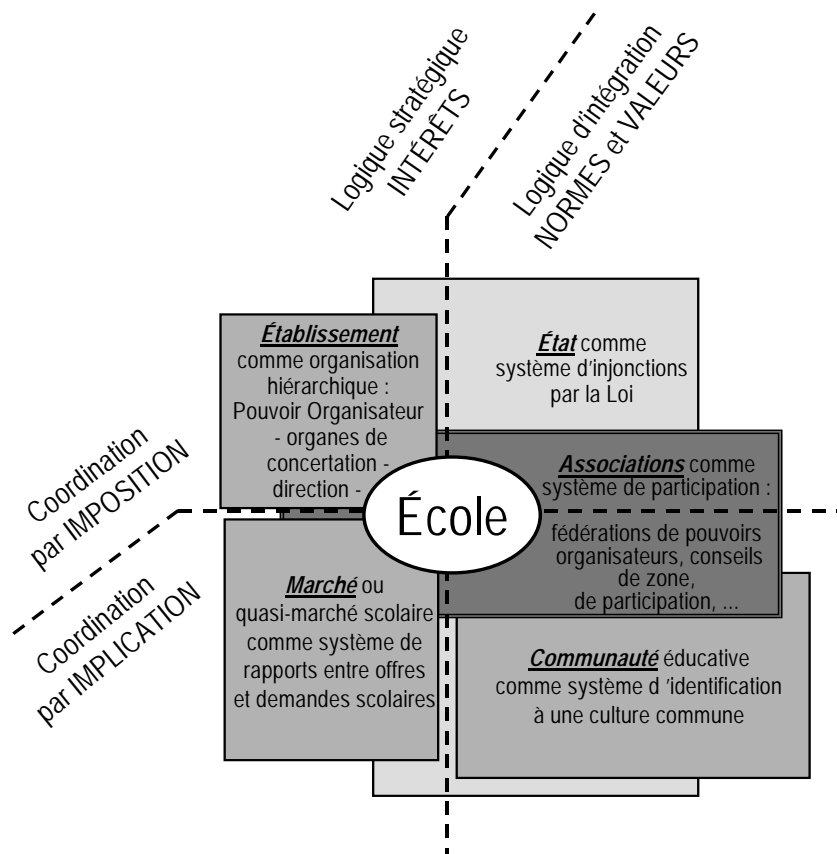


FIGURE 2 : LES FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

En référence à ce schéma, deux caractéristiques du système scolaire en Belgique francophone méritent d'être explicitées. D'une part, l'Etat joue historiquement un rôle très faible dans la régulation du système scolaire. Depuis la création de l'Etat belge, la proclamation de la liberté d'enseignement est à l'origine d'un cadre scolaire très décentralisé où des autorités locales (publiques ou privées) disposent d'une très large autonomie dans la définition des programmes d'étude, dans le recrutement des enseignants, dans l'évaluation des élèves et dans la gestion financière de l'école, notamment. D'autre part, la liberté d'enseignement a radicalement évolué dans sa signification au cours des dernières décennies (Dupriez & Maroy, 1998). Historiquement, cette liberté d'enseignement est d'origine philosophique et elle vise à légitimer les initiatives privées en matière

d'enseignement, tout en reconnaissant le droit des parents à choisir entre une école confessionnelle et non-confessionnelle. Toutefois, les transformations culturelles et spirituelles de la société belge ont provoqué un déplacement du sens de la liberté et l'apparition de comportements de « consommateurs d'école » cherchant à maximiser leur investissement éducatif. En même temps, même si un certain nombre d'indices révèlent la présence croissante de « comportements marchands » (publicités pour les écoles, changements d'écoles plus fréquents...), cette dimension marchande du système scolaire n'est généralement ni explicitée ni assumée par les acteurs de l'école. Au contraire, une enquête menée par le Girsef (Dupriez, 2002) révèle que les directeurs d'écoles secondaires rejettent systématiquement toute définition marchande du système scolaire ou de ses composantes. Contrairement à certains pays comme la Nouvelle-Zélande ou l'Angleterre qui assument explicitement l'organisation d'un quasi-marché scolaire, on observe davantage en Belgique francophone une attitude de « refoulement » des comportements marchands et des stratégies de concurrence entre écoles effectivement présents. Mais, parallèlement, les données empiriques collectées montrent à quel point la ségrégation entre écoles est forte et croissante en Belgique francophone : sur base de Pisa, Vandenberghe (2003) fait ainsi apparaître qu'à part le Japon, la Belgique francophone est la région étudiée où se présentent les plus fortes disparités entre écoles au regard du niveau socio-économique des élèves.

Mais, à côté de l'Etat et du marché, d'autres formes de coordination sont également présentes et affectent l'organisation du système scolaire. Les fédérations de pouvoirs organisateurs (regroupant d'une part les écoles catholiques et d'autre part les écoles publiques communales et provinciales) sont des partenaires incontournables de tout débat et de toute transformation du système scolaire. Les établissements et leurs pouvoirs organisateurs sont, nous l'avons évoqué, des lieux bénéficiant d'une importante autonomie et susceptibles d'orienter de manière très significative l'action éducative. Enfin, le sentiment d'appartenance à une communauté est une ressource mobilisée à divers échelons du système scolaire qui permet notamment, au niveau des établissements, de mobiliser les acteurs internes (et se différencier des autres) autour d'une identité commune.

La présence simultanée de ces diverses formes de coordination, parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l'action scolaire nous amène à parler de montage composite. Il s'agit d'une combinaison subtile où se croisent les effets de la régulation par la Loi, les pressions des fédérations de pouvoirs organisateurs, les rapports de concurrence entre écoles, les identités communautaires avec, en fin de compte, une large autonomie laissée aux

établissements et aux enseignants. Cette autonomie se combine avec d'importantes différences entre écoles au regard de leur public et de leur projet éducatif.

2.3. Entre cultures et structures, l'expérience de classe comme résistance au discours

Par rapport à l'analyse de la réforme « Ecole de la réussite », ce qui nous intéresse ici, c'est de mettre en évidence l'émergence d'une réforme qui explicitement veut produire davantage d'égalité dans le système scolaire et, parallèlement, l'absence de régulation de la demande scolaire et l'indifférence quasi-généralisée face à une puissante ségrégation entre écoles dont on sait par ailleurs qu'elle est source de renforcement des inégalités. Il y a ici une contradiction flagrante entre d'une part la volonté d'égalité exprimée dans les discours éducatifs et les dispositifs pédagogiques recommandés, et d'autre part les effets inégalitaires associés au cadre structurel de l'école.

Ainsi, l'environnement culturel de l'école a profondément évolué vers une forte légitimation de l'égalité, de l'hétérogénéité, d'une pédagogie différenciée, d'une continuité des apprentissages et d'une évaluation formative. Aussi bien les injonctions du pouvoir public que les instructions des chercheurs en éducation prônent des pratiques sociopédagogiques généreuses en faveur d'objectifs généraux finalement inverses de ceux existants (égale émancipation versus inégale distinction). Tout le discours sociopédagogique, toute la nouvelle culture scolaire devrait profondément modifier les représentations des acteurs éducatifs. Mais c'est oublier que les représentations de n'importe quel acteur se nourrissent bien plus de la réalité vécue quotidienne que de discours extérieurs, principalement lorsqu'à la fois ces discours sont en profonde contradiction avec la réalité et lorsqu'ils sont disqualifiants pour les acteurs. Toutes les conditions sont donc théoriquement réunies pour que les représentations traditionnelles des acteurs fassent de la résistance à ces nouvelles cultures scolaires peu ou mal accompagnées de situations de formation qui pourraient peut-être provoquer des ruptures si elles étaient construites dans ce sens, ce qui n'est pas le cas.

3. Autant de niches éducatives : la recherche-action (l'analyse de cinq établissements)

Au-delà de cette analyse de l'environnement global et de ce qu'elle fait déjà apparaître comme contradiction, l'essentiel de cette recherche a consisté

en une recherche-action menée avec des équipes éducatives (ou leurs représentants) dans cinq écoles primaires. Ce travail a permis de construire cinq monographies d'établissements (*cf.* Dupriez, Cornet, Bodson & De Smet, 2003) dans lesquelles les processus propres à chaque école sont décrits. Mais, au-delà des spécificités de chaque établissement, un certain nombre de tendances générales se dégagent et ne sont pleinement compréhensibles que si l'on resitue l'action locale au regard d'un environnement plus large. C'est ce que nous faisons ci-dessous après avoir brièvement décrit les orientations méthodologiques de la recherche-action.

3.1. Méthodologie

Les cinq établissements ont été sélectionnés sur base de deux paramètres : la taille des écoles (de la toute petite école villageoise avec une vingtaine d'élèves de la première à la dernière année du primaire jusqu'à l'établissement comptant quatre groupes-classes par année d'étude) et le mode d'appropriation a priori du travail en cycles (de la classe verticale où se côtoient des élèves issus de plusieurs années d'étude à la structure classique par année d'étude où le travail en cycle est inexistant). Ces écoles sont par ailleurs issues des trois réseaux d'enseignement que connaît la CFB : l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné et l'enseignement libre subventionné. Enfin elles sont situées dans des environnements sociogéographiques variés.

Dans chacune des écoles, nous avons mené deux ou trois entretiens préalables (avec la direction et les enseignants), suivis de quatre séances d'intervention sociologique. Les entretiens avaient pour but de prendre connaissance de l'histoire de l'établissement, des représentations des acteurs autour de l'hétérogénéité et de l'égalité, et des pratiques pédagogiques mises en place dans le contexte de la réforme. La structure des quatre séances d'intervention sociologique a été conçue sur base des dispositifs de travail de l'entraînement mental (Chosson, 1975 et 1991) : la première séance vise à mettre à plat les représentations des personnes autour du problème posé (les modes de gestion de l'hétérogénéité au regard des effets en termes d'égalité) ; la seconde séance correspond à un travail de « problémation », c'est-à-dire de mise en tension et en discussion des représentations existantes ; la troisième séance correspond au travail d'analyse proprement dit : il s'agit de repérer les relations entre les phénomènes observés et d'en rendre compte à travers des modèles ; enfin, la quatrième séance correspond à un travail de proposition : au regard de l'analyse menée, quelles sont les stratégies d'action que les personnes souhaitent mener ou proposer ? A

l'issue de chaque séance, les chercheurs ont rédigé un rapport détaillé qui était soumis pour approbation à tous les membres du groupe.

3.2. Analyse transversale

Dans cette analyse transversale, nous mettons en évidence quatre paramètres qui sont ressortis de manière dominante de la recherche-action. Ces paramètres sont les différentes conceptions de l'égalité, les conceptions de la différence et de l'hétérogénéité, l'appropriation des dispositifs pédagogiques et enfin le refoulement et l'impuissance face aux effets de système. Ces paramètres permettent, nous semble-t-il, de faire apparaître le défi que représente cette réforme, les tensions auxquelles sont confrontés les enseignants et les points d'appui susceptibles de faire avancer face à l'objectif d'une plus grande égalité dans le système scolaire.

Conceptions de l'égalité

Nous avons mis en évidence ci-dessus que les objectifs officiels de l'école en Belgique francophone intègrent explicitement une visée d'égalité des acquis (de base) et d'égalisation des chances. Cette double revendication est relativement récente dans l'enseignement belge et se différencie d'une logique traditionnelle d'égalité d'accès à l'école. Dans le tableau 1, nous repartons de ces conceptions de l'égalité et nous précisons, au regard de la recherche-action, leur degré de légitimité auprès des acteurs et le mode de participation des enseignants (et des chefs d'établissement) à ces conceptions de l'égalité.

TABLEAU 1 : CONCEPTIONS DE L'EGALITE, LEGITIMITE ET PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS¹⁰⁴

Conceptions	Légitimité	Participation des enseignants
Egalité des acquis : égale accession à un niveau commun minimal (socles)	Bonne légitimité de cet objectif mais conçu à la fois comme difficile pour les faibles et comme nivellement par le bas	Possibilité de remédiation pour les plus faibles.
Egalisation des chances : Egalisation des probabilités de réussite selon des catégories sociales, sexuelles, ...	Scepticisme majeur. Légitimité faible de traitements compensatoires considérés comme injustes au nom d'une égale sollicitude à chacun	Participation à la reproduction des inégalités par méconnaissance des effets structurels et culturels du système
Commune humanité : Egalité dans la dignité ou dans le droit de tous à être reconnu et accepté, indépendamment des talents et des destinées	Forte légitimité d'une idéologie personnaliste niant les inégalités sociales au profit de l'affirmation d'une égalité ontologique	Egale sollicitude à l'égard de chacun ; volonté de donner autant à chaque élève et de mener chacun le plus loin possible

L'égalité des acquis, comprise comme l'égale accession à un seuil minimal, fait généralement l'objet d'un accueil favorable de la part des enseignants. Ils se sentent en tout cas beaucoup plus à l'aise avec un tel objectif qu'avec celui d'égalité de résultats pris dans le sens strict. On peut cependant observer que les stratégies visant à atteindre l'égalité des acquis sont souvent modestes et se limitent dans plusieurs écoles à un dispositif de remédiation permettant aux élèves les plus faibles de bénéficier d'une possibilité de formation additionnelle. Une minorité d'enseignants est cependant critique par rapport à l'égalité des acquis, considérant qu'il s'agit d'une forme de nivellement par le bas des objectifs de formation.

¹⁰⁴ Dans Dupriez et al. (2003), nous proposons une version plus complète de ce tableau intégrant 5 conceptions de l'égalité.

L'objectif d'égalisation des chances bénéficie par contre d'un accueil très réservé de la part des enseignants avec qui nous avons collaboré dans cette recherche. De manière explicite, ils expriment leur scepticisme face à l'objectif de ne plus faire dépendre la réussite à l'école des catégories sociales ou culturelles auxquelles appartiennent les enfants. Les enseignants semblent par ailleurs peu conscients de l'ampleur de l'inégalité des chances et manifestent leur étonnement quand les chercheurs leur soumettent des données quantitatives sur la détermination sociale des trajectoires scolaires. Relevons également à quel point (nous y reviendrons) les enseignants sont peu outillés pour comprendre les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires et combien ils ont tendance à considérer comme un « déficit acquis » les difficultés de ces enfants plutôt que comme « un processus en train de se construire ». A ce stade de l'analyse, il est important de retenir que les enseignants sont sceptiques par rapport à une telle conception de l'égalité. Cela ne signifie pas qu'ils n'adhèrent pas au postulat d'éducabilité de tous, mais que s'appuyant sur leur expérience quotidienne faite d'inégalités d'apprentissage entre enfants, beaucoup d'enseignants se construisent une représentation en termes d'inégale éducation de tous : tous capables, mais pas de la même chose, ni à la même vitesse. Tous les enfants sont éducatibles, mais certains partent avec un tel retard qu'ils apprennent beaucoup plus lentement tout en devant acquérir beaucoup plus : l'écart est donc plus important à l'arrivée qu'au départ, malgré les efforts des enseignants et malgré les progrès des élèves les plus faibles.

De manière complémentaire, dans les cinq établissements avec lesquels nous avons travaillé, nous pouvons constater que la perspective égalitariste elle-même pose problème aux enseignants. Quand nous les interpellons sur leurs propres conceptions de l'égalité, beaucoup d'interlocuteurs nous opposent une vision différente qu'à la suite de Boltanski & Thévenot (1991), nous qualifions de commune humanité. Pour ces auteurs, cette notion renvoie à un principe d'équivalence fondamentale entre tous les êtres humains qui appartiennent tous au même titre à l'humanité. Dans une certaine mesure, il s'agit d'une forme triviale d'égalité : tous les êtres humains sont aussi humains les uns que les autres. Fondamentalement, beaucoup d'enseignants se rattachent ainsi a priori à une définition minimaliste, ontologique de l'égalité. Cette forme d'égalité, accompagnée d'une survalorisation de l'enfance totalement innocente des inégalités sociales, imprègne les pratiques éducatives. Tous les enfants sont égaux en dignité et en droit. Ils doivent donc bénéficier d'une égale attention et bienveillance. Une telle perception des élèves et de la diversité sociale est par ailleurs pleinement compatible avec une idéologie personnaliste présente dans tous les établissements : « Il faut permettre à chacun de s'épanouir et

d'aller jusqu'au bout de soi-même », nous a-t-on souvent répété. Très bien, mais une telle vision des choses risque aussi de camoufler les inégalités de départ entre enfants, rendant ainsi difficile tout processus de « lutte » contre ces inégalités.

La différence perçue comme handicap

Nous avons interpellé les enseignants et les chefs d'établissement sur leurs perceptions de l'hétérogénéité des élèves et sur les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent pour travailler avec des classes (plus) hétérogènes. Les réponses de nos interlocuteurs et les catégories sur lesquelles ils s'appuient sont présentées de manière concise dans le tableau 2 ci-dessous.

TABLEAU 2 : LES DIFFERENTES PERCEPTIONS DE L'HETEROGENEITE

Conceptions de l'hétérogénéité	Mode de définition des élèves « différents » par les acteurs	Prise en considération par les acteurs
Hétérogénéité des « ressources mentales » face à l'apprentissage	Dyslexiques, dyscalculiques, hyperkinétiques, arriérés mentaux, ...	Appel à des spécialistes (logopèdes et psychologues) et tentatives d'orientation vers l'enseignement spécial
Handicap socioculturel	Mélange de pudeur, de supériorité et d'ignorance pour parler des familles « différentes »	Plainte, tentatives pour adapter les élèves à la culture scolaire
Refus de prise en compte des différences	Les seules différences légitimes sont les différences de rendement scolaire	Aide scolaire pour les plus faibles
Diversité socioculturelle des rapports au savoir	Diversité des objectifs face à l'école, pluralité des ressources et des significations	Tâtonnements, position éthique de respect de la différence

L'élément le plus marquant, c'est la prégnance dans le discours de beaucoup d'enseignants d'un mode de perception et d'explication des difficultés scolaires en termes de pathologies psychologiques et/ou

logopédiques. Sans vouloir contester la pertinence de telles catégories, la fréquence avec laquelle les enseignants s'appuient sur ces catégories pour rendre compte d'enfants en difficulté à l'école nous semble problématique. Relevons au passage que le recours à un tel mode d'explication des difficultés scolaires permet d'une part à l'enseignant de quelque peu se dédouaner, mais le met également de facto en situation de dépendance vis-à-vis d'autres professionnels mieux placés pour diagnostiquer et traiter les pathologies mentionnées. La faible intensité d'un partenariat ou d'un travail en réseau avec les intervenants psycho-sociaux rend par ailleurs difficile un travail sur ces questions et participe à la construction de situations où le diagnostic de déficit est posé très rapidement et permet d'évacuer le problème du champ de travail de nos interlocuteurs.

Les différences socioculturelles sont également invoquées pour expliquer les difficultés d'apprentissage ou de comportement rencontrées avec certains élèves. Dans de nombreux cas, cela se fait en termes de manques par rapport aux comportements attendus de la part des enseignants. L'attitude de certaines familles est dès lors présentée comme maladroite, inconvenante, irrespectueuse... Dans un tel cas, tout comme dans la situation précédente, les enseignants attirent l'attention sur un déficit qui caractérise de tels élèves. Et ce déficit apparaît comme l'explication des difficultés d'apprentissage. On comprend bien que de telles représentations sont difficilement compatibles avec un objectif d'égalité des acquis ou d'égalisation des chances à la sortie de l'école.

Une autre perception présente avec une certaine fréquence, c'est une attitude de « déni » face aux différences entre élèves. « On préfère ne pas le savoir », disent certains enseignants. Si une telle attitude ne s'accompagne pas d'une « lecture en termes de déficit », il est cependant probable qu'elle ne facilitera pas non plus la mise en place de stratégies éducatives permettant d'égaliser les chances et d'aller contre les différences de ressources familiales.

Enfin, dans quelques cas, le discours sur les différences et sur l'hétérogénéité des élèves s'accompagne d'une analyse des cultures familiales et de la diversité des rapports à l'école et au savoir. Dans une telle posture, les enseignants ne sont pas nécessairement plus sûrs d'eux-mêmes et éprouvent aussi de grandes difficultés à comprendre ces différences et à faire progresser ces enfants. Mais, il nous semble que la différence de regard posé sur les familles, le souci de comprendre pourquoi le projet de l'école pose problème et le respect de l'autre dans sa diversité sont cependant des gages d'une évolution positive de ces élèves.

En somme, l'analyse des pratiques et des représentations des enseignants autour de l'hétérogénéité de leurs élèves fait apparaître que, spontanément,

un certain nombre d'enseignants catégorisent leurs élèves à partir d'une notion de déficit. Il y a ceux qui s'adaptent à l'école et progressent. Et il y a les autres, tantôt définis à partir d'un handicap de type psychologopédique, tantôt à partir d'un handicap socioculturel. A côté de telles formulations, on rencontre des enseignants qui refusent de prendre en compte toute forme de différence, car cela est contraire à la fois à un souci d'égalité de traitement, mais aussi à cette volonté évoquée plus haut de considérer chacun comme égal en dignité et en droit. Enfin, une minorité d'enseignants choisit de reconnaître les différences socioculturelles qui se présentent et se risque à décoder, souvent sans beaucoup de soutien ni de ressources, la signification de la pluralité des rapports à l'école.

Le constat opéré ici mérite d'être mis en relation avec l'analyse formulée précédemment sur les programmes de formation continuée des enseignants. Nous avons mis en évidence que les projets de formation continuée émanant des différents réseaux ne réservent guère de place à l'analyse des dimensions socioculturelles de l'apprentissage et du rapport à l'école. L'analyse des enjeux et des facteurs sociaux de reproduction des inégalités est également très faible. Dans un tel contexte, constater que les enseignants sont peu outillés pour une analyse de ce type est en fin de compte relativement logique.

Dispositifs et pratiques pédagogiques

C'est dans cette catégorie que nous avons été confronté à la plus grande diversité de situations entre écoles en particulier, mais aussi au sein de chaque établissement ou implantation. L'impression majeure qui ressort de notre recherche, c'est que les consignes de travail et notamment celles de la réforme « Ecole de la réussite » sont suffisamment larges et peu contraignantes pour s'accompagner d'une multiplicité de pratiques. Le climat de l'établissement et l'éventuel travail d'animation pédagogique mené par la direction semblent dès lors être prioritaires et contribuent visiblement dans certaines écoles plus qu'ailleurs à des attitudes de réflexivité et de créativité sur le plan pédagogique.

Au niveau de la formation des classes, nous n'avons identifié dans aucun des cinq établissements des pratiques de classe de niveau. Au contraire, dans les deux établissements où le volume d'inscription rendrait aisé ce type d'organisation, nous avons été confronté à des dispositifs précis (notamment de mesure des performances des élèves) visant à former des groupes hétérogènes quant aux niveaux de compétences des enfants. Et les échanges menés avec les enseignants ont fait ressortir à quel point la majorité d'entre

eux se sentent heurtés dans leur éthique professionnelle avec la perspective de classes de niveau, perçues comme une ségrégation organisée.

Un élément particulièrement interpellant sur le plan pédagogique, c'est le grand scepticisme des enseignants face aux mesures récentes de limitation du redoublement. Non seulement, nous avons entendu cette critique chez des enseignants peu engagés dans la réforme et qui perdent avec le redoublement le principal outil de régulation des apprentissages. Mais, cette critique est également formulée par des enseignants et chefs d'établissements qui assument pleinement le travail en cycles et la pédagogie différenciée. Pour la première année de l'école primaire en particulier, les enseignants considèrent qu'il est essentiel d'y avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Sans ces bases, en particulier si l'école ne travaille pas avec des groupes verticaux, l'enfant rencontre de grandes difficultés à assumer le travail demandé au cours de l'année scolaire suivante.

De manière plus large, l'attitude des enseignants face aux réformes pédagogiques en cours est certainement ambivalente. Dans les cinq établissements avec lesquels nous avons travaillé, il y a bien partout une appropriation minimale de la réforme (un enseignant suit une classe pendant deux ans, on ne fait plus redoubler en fin de première année, ...), mais cela ne suffit pas pour parler d'un véritable engagement dans « l'école de la réussite ». On pourrait être tenté de l'expliquer par un manque de motivation des enseignants, par des orientations pédagogiques trop distantes de leurs propres représentations ou encore par leur manque de conviction face aux objectifs de la réforme, mais cela n'est pas suffisant. De nombreux enseignants et chefs d'établissement relèvent que le soutien nécessaire à l'implantation d'une telle réforme n'a pas été apporté. Ni la formation des enseignants face à la transformation de certaines pratiques pédagogiques, ni le soutien de collègues ou d'autres professionnels pour accompagner, dans la classe plus hétérogène, les enfants en difficulté, ni enfin les conditions matérielles pour la réaliser. Et, à ce titre, les enseignants se réfèrent en particulier à l'inadéquation des locaux face à un travail en petits groupes et à la taille des classes, souvent trop grande pour mener un travail en pédagogie différenciée. Dans ce rapport entre objectifs et moyens, beaucoup d'enseignants rencontrés ont finalement le sentiment qu'on leur a imposé des objectifs qu'ils avaient déjà (la réussite de tous), qu'on a restreint une liberté pédagogique à laquelle ils tiennent beaucoup et qu'on ne leur a pas accordé les moyens nécessaires à la mise en place de la réforme pédagogique.

Méconnaissance, refoulement et impuissance face aux effets de système

De manière générale, il apparaît à travers cette recherche, tout comme dans des études précédentes (Mangez, Delvaux, Dumont & Dourte, 1999, par ex.), que les enseignants sont assez peu sensibles face aux dimensions institutionnelles de l'école. Leurs représentations du métier sont prioritairement articulées à l'espace-temps de la classe et à la relation pédagogique à leurs élèves. Ces représentations s'expriment en termes de bien-être de l'enfant, de son épanouissement et de la qualité des apprentissages, en faisant abstraction des enjeux plus politiques du métier. Cette centration sur l'enfant s'accompagne par ailleurs d'une importante méconnaissance des « enjeux de système ». Que deviennent les enfants qui quittent l'établissement ? Où vont ceux qui ne peuvent y accéder ? Qui sont et que deviennent les élèves qui n'obtiennent pas leur Certificat d'enseignement de base ? Pourquoi les élèves de milieu populaire sont-ils beaucoup plus nombreux à connaître l'échec scolaire (et encore faudrait-il avoir conscience du phénomène posé dans ces termes pour pouvoir se poser cette question du pourquoi) ? Ce sont typiquement des questions peu abordées et peu travaillées par les enseignants.

Posées à l'échelle de l'ensemble du système scolaire, ces questions et les données empiriques qui permettent d'y répondre sont une source d'étonnement pour beaucoup d'enseignants. Beaucoup découvrent avec cette recherche-action l'importance des inégalités dans le système scolaire de la Communauté française de Belgique, mais ne voient pas concrètement le lien entre un tel constat et leur travail quotidien au sein d'une école particulière. Ces questions deviennent en réalité plus douloureuses lorsque les chercheurs tentent d'établir ce lien et font réfléchir les membres de l'école sur leur contribution, volontaire ou involontaire, à la construction d'un système scolaire inégalitaire.

A plusieurs reprises en effet, lors d'un travail de désoccultation de cette participation à ce système ségrégatif, la résistance a été telle qu'il semble difficile de continuer à parler de méconnaissance ou d'inconscience par rapport aux effets de système. Nous parlerions plutôt de refoulement du sociopolitique accompagné d'un profond sentiment d'impuissance quant à leur capacité locale de lutter contre des effets globaux.

Du projet d'établissement à la niche éducative

La notion de « niche éducative » nous semble être un apport théorique non négligeable pour rendre compte du processus observé ici. Nous partions de l'hypothèse que c'est à travers des stratégies discrètes de sélection, tantôt

volontaires, tantôt involontaires, que chaque école pèse sur la composition de son public et contribue ainsi à la construction d'un système scolaire hautement ségrégué. A l'issue de cette recherche, le phénomène nous semble plus complexe et touche davantage le cœur même du système éducatif. En référence aux logiques d'action et aux formes de coordination présentées dans la figure 2, nous dirions que la construction d'une culture d'école et d'une identité d'établissement est simultanément un mode de positionnement dans un environnement marchand. Par analogie avec la notion de niche chez les biologistes et chez les économistes, nous considérons que la niche éducative est la résultante sociale (portant donc sur la composition du public de l'école) et pédagogique (portant donc sur une manière spécifique d'envisager et d'assumer la formation des élèves) d'un processus d'adaptation réciproque entre l'école et son public.

Chaque établissement, en définissant un projet plus ou moins spécifique, fait globalement ce qu'on lui demande de faire. La construction d'une culture d'école et d'une identité d'établissement sont d'ailleurs des paramètres largement évoqués et valorisés dans la littérature sur les écoles efficaces. Mais, en construisant une manière spécifique d'assumer sa fonction d'enseignement, chaque établissement se rend attractif pour une catégorie d'usagers et se prive, voire rejette, simultanément d'autres catégories d'usagers. Les horaires de la garderie, les choix d'orientations pédagogiques, la référence implicite à un niveau de l'établissement font clairement partie de ces éléments attractifs et/ou répulsifs. Les enseignants ont généralement une conscience positive de ce phénomène et sont fiers d'accueillir ceux à qui leur école donne la priorité¹⁰⁵. La conscience d'exclure en même temps certains élèves est apparemment assez faible. Au niveau inter-établissements, une telle logique permet par ailleurs à chaque école de se spécialiser dans un certain type de service et de public, ce qui diminue les incertitudes liées à un risque de transfert massif d'élèves entre écoles, dans le contexte structurel de quasi-marché scolaire. Une telle logique est d'ailleurs susceptible d'atténuer les situations de concurrence dans la mesure où chaque école se positionne sur un créneau plus ou moins différent de ses concurrentes directes. Par ailleurs, vu le haut degré de décentralisation du système scolaire et le faible contrôle sur l'activité enseignante en classe, il semble qu'en fonction de sa niche, chaque école adapte aussi de manière plus ou moins large les objectifs de formation (tels les socles de compétences) définis par les autorités politiques.

Chaque école a donc tout intérêt à créer sa niche. Parmi les établissements avec lesquels nous avons travaillé (*cf.* Dupriez et al., 2003), une première

¹⁰⁵ La situation est probablement différente dans les écoles qui « subissent » leur public et accueillent principalement des élèves n'ayant pas accès à d'autres écoles plus valorisées.

école apparaît ainsi comme porteuse d'une vision très communautaire, ouverte et participative de l'école. Et comme le relève le chef d'établissement : ceux qui nous quittent, c'est car ils « cherchent un autre enseignement que celui qu'on a ». Une autre école veut rester une petite école à taille humaine, une troisième davantage encore est une implantation en milieu rural travaillant avec de très petits groupes d'enfants et accueillant généreusement des élèves en difficulté scolaire. Une autre encore veille à garder sa réputation et à maintenir le niveau, malgré les évolutions de sa population.

La niche éducative apparaît dès lors comme un moyen de rendre compte simultanément de ce qui est loué, la capacité des écoles à se construire une identité et un projet, et de ce qui est tu ou refoulé : la nécessité de se faire une place dans un jeu de concurrence entre établissements.

4. Conclusion et perspectives

Au regard de ce qui vient d'être présenté, il nous semble que la conclusion majeure qui s'impose à l'issue de cette recherche, est la mise en évidence de l'insuffisance d'un projet de changement passant prioritairement par la modification des structures pédagogiques. Si les enseignants, formellement, semblent bien composer avec la nouvelle structure d'un enseignement par cycles, il est clair que pour un nombre important de ceux avec qui nous avons travaillé, l'esprit et la visée de la réforme semblent poser problème. De manière très concise, contentons-nous de rappeler ici la diversité des conceptions de l'égalité qui cohabitent dans le système scolaire et la difficulté, pour de nombreux enseignants, à considérer les difficultés d'apprentissage comme un processus en train de se construire plutôt que comme un donné a priori caractérisant certains élèves. La méconnaissance des effets sociaux des pratiques éducatives est également apparue comme un élément majeur qui ne facilite guère la mobilisation des enseignants pour lutter contre la contribution de l'école à la reproduction des inégalités.

Mais de tels obstacles ne peuvent être levés du revers de la main. Ce n'est qu'à travers une action dans la durée et s'appuyant sur divers leviers que ces difficultés peuvent être dépassées. Vu les caractéristiques structurelles et organisationnelles du monde scolaire, faire pression sur les enseignants pour obtenir un tel changement est par ailleurs peu efficace. S'appuyant sur les concepts de Bourgeois & Nizet (1995), il semble préférable de penser le changement – et en particulier le changement des pratiques et des relations pédagogiques dans la classe – en termes de légitimation et d'adhésion des enseignants. Pour que celle-ci se renforce, cinq stratégies complémentaires devraient à nos yeux être assumées :

1. Affirmer publiquement l'ampleur du défi, la complexité de l'objectif (atteindre l'égalité des acquis et cheminer vers l'égalisation des chances) et la relative incertitude face aux stratégies pédagogiques adéquates pour faire réussir le plus grand nombre.
2. Produire et diffuser, par rapport aux différentes échelles du système scolaire (le système dans son ensemble, les bassins scolaires et les établissements) des données illustrant l'état des inégalités sociales face à l'école.
3. Sensibiliser et former les enseignants à la diversité culturelle dans les rapports au savoir et à l'école.
4. Poursuivre avec les enseignants et les formateurs d'enseignants des recherches relatives à la diversité des rapports au savoir et aux stratégies pédagogiques les plus efficaces avec les élèves issus de milieux défavorisés.
5. Lutter, par toutes les voies possibles, contre la ségrégation entre établissements, favorisée par le contexte de quasi-marché scolaire.

Au regard de l'analyse proposée dans cette recherche, de telles actions menées simultanément et complémentirement, devraient favoriser la poursuite des objectifs de la réforme. De manière significative, ces propositions mettent l'accent sur les enjeux sociaux de ces objectifs et sur la complexité des changements pédagogiques requis. Ces propositions participent ainsi à un élargissement de la problématique et évitent de faire porter à la pédagogie l'essentiel du poids du changement, et les risques de désenchantement qui y sont associés.

L'école, un contexte de développement social ?

Analyse de la régulation des conflits dans la relation enseignant-élève en classes du secondaire

Stefania Casalfiore

Introduction

« Vais-je pouvoir tenir ma classe ? », « aurais-je assez d'autorité pour me faire respecter ? » sont des questions couramment entendues auprès des candidats aux postes d'enseignants du secondaire. Le maintien de l'ordre dans la classe est en effet une préoccupation importante des jeunes enseignants mais aussi de leurs collègues plus chevronnés. C'est dire si elle mérite qu'on y attache de l'importance. Mais à côté de l'autorité, de la discipline et du maintien de l'ordre émerge une nouvelle question : celle de la nécessité d'encourager les élèves à s'engager activement et de façon autonome dans leur milieu social quotidien (Casalfiore & De Ketele, 2002). Basée sur la réciprocité des relations, cette fonction de gestion de l'engagement nécessite de construire des significations partagées, de se mettre d'accord sur les règles de fonctionnement et sur le sens qu'on leur donne. Elle ouvre donc à un mode de fonctionnement davantage fondé sur la négociation.

Notre problème est donc de savoir si l'école telle qu'elle est organisée et si la façon dont se déploient les relations quotidiennes dans les classes permettent un engagement responsable de la part des élèves dans leur scolarité via l'établissement de rapports basés sur la réciprocité et sur la mutualité ainsi que sur l'explicitation du sens des règles socio-scolaires.

L'adolescence est une période de transition durant laquelle de nombreux changements individuels s'opèrent : la puberté, le changement de statut, le développement accru d'une conscience de soi font naître des besoins sociaux et interpersonnels nouveaux, notamment en termes de prise d'autonomie. Plusieurs auteurs soutiennent l'idée selon laquelle ces besoins développementaux se heurtent à un environnement socio-relationnel qui, s'il était approprié jusque là, n'est plus apte à répondre aux attentes que ces besoins font naître. La nécessité d'une restructuration du contexte relationnel en vue d'un réajustement se fait dès lors sentir. Or, la revue faite

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention apportée du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique (Convention ARC 97-02/209).

par Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & MacIver, (1993) fait état de recherches descriptives mettant en évidence des éléments constitutifs du contexte scolaire qui semblent en porte-à-faux avec les besoins actuels des adolescents, compte tenu de leur état développemental. Parmi ces éléments, on note, par comparaison avec l'école fondamentale, un renforcement des mesures de discipline et de contrôle, l'augmentation du nombre d'enseignants par classe, et le nombre peu élevé d'occasions données aux élèves de participer aux prises de décisions scolaires qui les concernent. Ces éléments et les répercussions qu'ils ont sur le quotidien des élèves jouent un rôle néfaste sur la motivation des élèves et pourraient constituer des obstacles à leur développement social. Ces considérations laissent penser que l'école n'est pas un lieu qui favorise le déploiement du processus d'affirmation de soi et la construction de l'autonomie chez les adolescents. Qu'en est-il du processus de restructuration relationnelle nécessaire au développement des adolescents ? L'école fournit-elle des contextes d'interaction où l'occasion d'exprimer ses besoins et ses désirs légitimes est donnée ?

Dans l'étude du lien entre le développement à l'adolescence et le contexte dans lequel il se déploie, la problématique du conflit interpersonnel occupe une place-charnière. En effet, le conflit est à la fois considéré comme moteur et indice de développement (Collins, 1997 ; Collins & Laursen, 1999). Comme moteur, il est l'expression, sur le plan relationnel, de changements vécus sur le plan individuel (Laursen, Coy, & Collins, 1998). A ce titre, il peut médiatiser l'influence des changements surgissant à l'adolescence sur les transformations et, plus encore, fonctionner comme mécanisme de la restructuration relationnelle. Les conflits interpersonnels initiés par les adolescents surgiraient en fait en réponse à l'inadéquation perçue par les adolescents entre leurs besoins et leurs aspirations d'autonomie, et la manière qu'ont les autres de se comporter envers eux. D'après Emery (1992/1995), les conflits joueraient directement sur la restructuration des relations dont l'organisation est perçue comme obsolète, en vue d'une plus grande compatibilité avec les aspirations actuelles. Ils participeraient par là à l'atteinte d'un nouvel équilibre individuel. En ce sens et à l'image des conflits cognitifs ou socio-cognitifs, les conflits interpersonnels à l'adolescence rempliraient nettement une fonction développementale. Le déclenchement des conflits interpersonnels installe un contexte de débat qui force les relations unilatérales impliquées à fonctionner sur un registre mutuel et réciproque, à partir duquel les adolescents vont pouvoir exprimer leur désir d'autonomie face à une figure d'autorité jusque là dominante. Ce contexte fournit aux adolescents des opportunités d'exercer une prise de perspective plus large tout en informant autrui des changements qui s'opèrent en eux. Il

fournit aussi des occasions d'apprendre davantage sur la dynamique des relations, mise à plat lorsqu'un conflit éclate. Cependant, la restructuration relationnelle n'est possible que si le contexte relationnel fournit les circonstances permettant l'action sur l'environnement et en deçà, la création de situations conflictuelles permettant l'expression et le développement d'habiletés socio-cognitives élaborées, orientées vers la réciprocité et la négociation.

Toutes ces considérations nous ont amenée à nous demander si les conflits sociaux quotidiens qui naissent dans la dyade enseignant-élève sont aussi l'expression d'un déséquilibre sur le plan structuro-développemental et s'ils surgissent en vue de réduire l'écart entre les offres de l'environnement social et les besoins individuels d'autonomie. Plus encore, nous nous sommes demandée si le contexte relationnel de la dyade dans lequel les conflits se déploient permet effectivement l'accomplissement de cette fonction. La suite du texte propose des éléments de réponse à cette question, discutés à la lumière des résultats d'études menées dans le cadre de notre recherche doctorale (Casalfiore, 2002) sur les conflits dans la relation enseignant-élèves.

1. Les conflits interpersonnels dans la dyade enseignant-élèves : trois études empiriques

Une série d'études a été menée dans le cadre de notre travail doctoral entre septembre 2000 et décembre 2002 sur les modes de résolution de conflits dans la dyade enseignant-élèves dans les classes ordinaires de l'enseignement secondaire. Trois études ont notamment été conduites à partir de données issues de 83 récits standardisés de conflits, rapportés par écrit par des élèves issus de la filière de transition (56) et de la filière de qualification (27) fréquentant deux écoles du réseau libre de la Communauté française de Belgique.

1.1. Première étude : nature et sens des comportements déclencheurs des conflits

Au cours de la première étude, nous avons cherché à identifier la nature et le sens des comportements déclencheurs de conflits dans la dyade enseignant-élève. Compte tenu des travaux de Smetana et ses collaborateurs sur la conception de l'autorité à l'adolescence, restrictive et critique (Smetana, 1988, 1995 / 1999 ; Smetana & Asquith, 1994 ; Smetana & Bitz, 1996), sur l'exacerbation des revendications à plus d'autonomie (Nucci, 1996), et sur la divergence des perspectives au coeur des conflits (Smetana,

1989b), l'intention sous-jacente était de s'assurer que les comportements déclencheurs pouvaient s'interpréter comme un appel à plus d'autonomie et une remise en question de l'autorité comme légitime en soi.

Pour raconter leur conflit, les élèves devaient d'abord énoncer explicitement le comportement à l'origine du conflit qu'ils racontaient. Les comportements déclencheurs énoncés, appelés aussi transgressions sociales, ont été codés en fonction du domaine social auquel ils se rapportent (moral, conventionnel ou personnel), selon une grille d'analyse reprenant les critères théoriques de différenciation énoncés par Turiel (1983, 1998). Les transgressions morales enfreignent des prescriptions ou des interdictions perçues comme des obligations incontournables qui régissent les relations sociales, et ce, indépendamment des lois et des règlements propres à une institution, un système social ou une culture. Les comportements comme frapper, insulter, voler ou dire des mensonges, entrent dans cette catégorie. Les transgressions conventionnelles – ou socio-organisationnelles –, quant à elles, vont à l'encontre de règles servant à coordonner les interactions des individus à l'intérieur d'un système social donné. Les conventions sont souvent établies par une figure d'autorité et/ou validées par un consensus social, implicite ou explicite, établi à l'intérieur du système social qui les détermine et qui peut dès lors les altérer. Le fait de ne pas avoir son matériel scolaire, de ne pas lever son doigt pour parler, de bavarder, de faire autre chose que ce qui est l'activité de la classe à un moment donné ou de répondre au professeur en remettant en cause ses dires ou ses gestes relèvent de ce genre de transgressions. Enfin, les comportements relatifs à la sphère personnelle dépendent des choix ou des préférences personnelles qui régulent les comportements issus du domaine de la vie privée, comme les loisirs ou l'habillement et qui ne sont relatifs à aucune prescription morale ou régulation sociale. Ces choix et préférences sont loin de refléter des revendications à une liberté d'action qui ne tiendrait pas compte des autres, ils participent à la délimitation du social et de l'intime. Mais, dans leurs significations et leurs effets, l'enjeu des actes qui découlent des choix effectués est directement centré sur l'auteur de l'acte et ne heurte ni le bien-être des autres personnes ni la manière dont le système social est organisé.

Une majorité de transgressions conventionnelles

Dans l'étude que nous avons menée, un tiers des transgressions a été mis en œuvre dans le cadre d'activités parallèles, comme le fait de bavarder ou de s'occuper à autre chose. 15% correspondaient à des ripostes ou des remises en cause argumentées de ce que le professeur dit ou fait et ce, sans que ces comportements soient caractérisés par une agressivité marquée.

Globalement, 70% des comportements transgressifs qui ont déclenché les conflits racontés se rapportaient au domaine conventionnel, et, pour la moitié d'entre eux, au domaine des conventions proprement scolaires - bavarder avec son voisin, étudier pour l'interrogation du cours suivant, quitter sa classe sans permission, etc. Ce constat restait stable à tous les degrés d'enseignement.

Des transgressions « ordinaires et normales »

Le constat selon lequel la grande majorité des comportements déclencheurs sont des transgressions de nature socio-conventionnelle se fait l'écho des discours tenus par les enseignants et le personnel éducatif des écoles de l'enseignement secondaire (Geiger & Turiel, 1983 ; Smetana & Bitz, 1996) sur la fréquence des transgressions d'ordre socio-organisationnel commises par des élèves ordinaires, c'est-à-dire, des élèves décrits comme n'ayant pas un passé d'élèves perturbateurs, ne semblant pas transgresser des règles renvoyant au domaine moral et ne se comportant pas de façon problématique ou délinquante en dehors de l'école. Ce constat pourrait s'expliquer par la grande quantité de règles conventionnelles implicitement ou explicitement mises en place dans les établissements scolaires ; le nombre d'occasions de transgresser augmentant d'autant plus que le nombre de règles est élevé. Mais, à l'instar de Geiger et Turiel (1983), l'importance des transgressions d'ordre socio-organisationnel à l'origine des conflits quotidiens peut aussi s'interpréter comme le symptôme d'une phase développementale normale au cours de laquelle les adolescents rejettent les règles conventionnelles, non stricto sensu, mais parce qu'elles sont conçues comme intégrées à un système de règles renvoyant aux seules attentes de l'autorité.

Mise en question de l'autorité comme étant légitime en soi

L'examen plus approfondi des types de comportements déclencheurs de conflits étudiés dans notre recherche permet de pousser l'interprétation plus loin. Ainsi, les ripostes et les mises en cause de ce que l'enseignant dit ou fait, représentant 15% des comportements transgressifs rapportés, pourraient illustrer l'idée selon laquelle la légitimité intrinsèque de la figure d'autorité représentée par l'enseignant, considérée comme « allant de soi », est bousculée. Les élèves n'accepteraient pas, ou plus (Verhoeven, 1998), le statut d'enseignant comme seul critère de légitimation de l'autorité que le professeur représente. A ce titre, les travaux de Laupa & Turiel (1986), Laupa (1991), Laupa & Turiel (1993), Laupa, Turiel & Cowan (1995 / 1999)

sur les conceptions de l'autorité dans l'enfance et à l'adolescence montrent que les enfants et les adolescents n'acceptent pas la légitimité de l'autorité d'un adulte en fonction de son seul statut d'adulte mais qu'ils tiennent compte de plusieurs critères, dont la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de l'autorité et la nature des directives énoncées. La mise en cause de ce que l'enseignant dit ou fait pourrait alors être interprétée comme le résultat d'une évaluation de la légitimité de l'autorité de l'enseignant sur base des critères comme l'appréciation des compétences de l'enseignant ou le caractère juste ou injuste des directives énoncées. Il ne s'agirait donc pas d'un rejet pur et simple de l'autorité, mais plutôt d'un refus des codes formels dépouillés de leur sens.

A travers l'attitude critique des élèves vis-à-vis des faits et gestes des enseignants, les élèves semblent aussi vouloir avoir leur mot à dire. Cette demande, voire cette exigence de « pouvoir » de la part des élèves pourrait constituer un des canaux par lesquels les élèves affirment leur individualité et construisent leur autonomie.

Revendication d'une sphère de juridiction personnelle plus large

les travaux de Nucci, Killen et Smetana (1996) montrent clairement que la mise en place et la délimitation d'une sphère d'action et de juridiction personnelle, loin de s'établir sur des fondements égocentriques et instrumentaux, s'effectuent via un questionnement perpétuel des limites des autres sphères de juridiction, morale et socio-organisationnelle. Dans notre étude, les activités parallèles et les comportements mis en œuvre sans permission pourraient aussi participer à cette tentative d'élaboration d'une sphère d'action autonome. L'ensemble des transgressions d'ordre socio-organisationnel à l'origine des conflits quotidiens peut d'ailleurs être l'indice d'une tentative visant à s'affirmer comme personne autonome. En effet, si la sphère d'action et de juridiction personnelle se définit socialement par rapport aux limites des autres domaines sociaux, les transgressions socio-organisationnelles à l'adolescence pourraient viser à tester et tenter de repousser les limites du domaine conventionnel afin d'installer une sphère d'action et de juridiction personnelle plus ample. Cette construction d'un espace personnel – dont le contenu se définit comme l'ensemble des libertés auxquelles une personne peut légitimement prétendre – passerait davantage par le questionnement des limites du domaine conventionnel compte tenu de la nature arbitraire, contingente et modifiable des règles conventionnelles. Enfin, le fait que ce processus de construction passe par des actions de nature transgressive, davantage que par des actions positives d'investissement d'espaces caractérisés par un vide normatif, s'expliquerait

par le fait que l'école est un milieu social marqué par un système trop étendu de règles organisationnelles, où les espaces d'action autonome sont plus limités qu'ailleurs (Killen & Nucci, 1995/1999 ; Killen & Smetana, 1999).

Le jugement porté par les élèves sur leurs comportements et celui qu'ils attribuent aux enseignants illustre plus précisément encore cette double fonction des transgressions sociales commises par les élèves : mettre en question l'autorité comme étant légitime en soi et revendiquer une sphère de juridiction personnelle plus large. Par ailleurs, la divergence de point de vue qui a pu être dégagée et qui oppose les uns et les autres semble refléter une structure sociale clivée au sein de laquelle les transgressions prennent sens. Sur une échelle à cinq points, les élèves qui ont participé à notre recherche étaient aussi invités à juger la gravité de leur comportement. Il leur était aussi demandé de se mettre à la place de l'enseignant impliqué dans le conflit et de juger la gravité du comportement de son point de vue. Ils justifiaient leur réponse en quelques lignes.

Un jugement indulgent pour les élèves, plus sévère pour les enseignants

Seule une petite minorité (10%) des transgressions ont été jugées avec sévérité par les élèves qui les ont commises. Cependant, un nombre plus important d'élèves (40%) ont attribué aux enseignants impliqués dans les conflits rapportés un jugement sévère sur les transgressions commises. Ces constats valent quel que soit l'âge des élèves.

En comparant le jugement porté par les élèves et le jugement attribué aux enseignants, on a pu constater que les élèves attribuaient aux enseignants un jugement plus sévère que leur jugement propre, mais l'écart entre les jugements avait tendance à être plus petit lorsque les comportements appartenaient au domaine dit « personnel » que lorsqu'ils renvoyaient aux deux autres domaines.

Quant aux arguments avancés par les élèves pour justifier leur position, ils ont été classés en trois catégories générales. La première catégorie faisait référence au mal ou à l'absence de mal causé par les transgressions. Elle incluait des considérations portant sur la gravité des actes et sur leurs caractéristiques intrinsèques. La deuxième catégorie renvoyait aux questions liées à l'organisation sociale, aux attentes de l'autorité, aux règles en vigueur et à l'ordre social. Enfin, une dernière catégorie rassemblait des énoncés relatifs au contexte et aux circonstances dans lesquelles l'acte déclencheur a été commis. La première catégorie réunissait 38% des justifications apportées par les élèves à leur jugement propre et 13% des justifications attribuées aux enseignants. La deuxième comprenait 27% des justifications utilisées par les élèves et 45% des justifications attribuées aux enseignants.

La troisième catégorie comportait 35% des justifications du jugement des élèves et 42% des justifications du jugement attribué aux enseignants. On constate donc que les trois catégories ont été mobilisées avec une fréquence similaire en ce qui concerne les arguments avancés par les élèves pour justifier leur jugement propre mais pas en ce qui concerne les justifications attribuées aux enseignants. En effet, les justifications issues de la première catégorie ont été mobilisées bien moins souvent que les deux autres. Le choix des justifications n'a significativement été associé, ni avec l'âge des élèves ni avec la nature des transgressions.

Enfin, on notera que la confrontation des justifications apportées par les élèves à leur jugement propre avec les justifications associées au jugement attribué aux enseignants mettait en évidence un certain désaccord quant à la nature du jugement porté sur un même comportement. 14% seulement des jugements justifiés par l'absence ou la présence de mal causé par l'acte commis étaient considérés par les élèves comme justifiés de la même manière par les enseignants. Le reste était vu par les enseignants comme relevant d'une question d'organisation sociale.

Le caractère intrinsèquement bénin des transgressions versus l'atteinte à l'organisation sociale

L'écart qui apparaît entre le jugement porté par les élèves et le jugement attribué aux enseignants est un résultat très significatif. Les élèves semblent avoir conscience du point de vue différent des enseignants, même s'ils ne le partagent pas, et sont capables de se mettre à leur place. Mais cet écart prend surtout sens au regard des arguments avancés pour justifier l'une et l'autre position. Les élèves ne semblent pas privilégier le même type d'arguments selon le point de vue adopté. L'importance des arguments de type organisationnel apportés pour justifier le jugement attribué aux enseignants montre que les élèves, quel que soit leur âge, perçoivent l'importance sous-jacente de la structure socio-scolaire dans les interactions qu'ils vivent avec les enseignants (Buchanan-Barrow & Barrett, 1996, Buchanan-Barrow & Barrett, 1998). Ils semblent cependant ne pas donner eux-mêmes à cette structure une importance égale. En effet, les considérations de type socio-organisationnel sont loin d'être mobilisées plus souvent que d'autres. Plus encore, aux considérations organisationnelles attribuées aux enseignants, les élèves semblent même opposer régulièrement des arguments portant sur la nature intrinsèque de l'acte commis ou des arguments émanant de la sphère privée, évoquant l'absence de mal causé. Autrement dit, ce que les enseignants considèrent comme d'ordre organisationnel, les élèves le perçoivent comme relevant de leur sphère personnelle. Ce phénomène peut

probablement être compris comme étant le reflet d'une phase développementale au cours de laquelle les personnes nient l'autorité comme figure légitime de production des règles sociales vues comme obligatoires (niveau 4, Turiel, 1983).

Une question de position sociale dans la structure scolaire

La conscience du point de vue divergent de l'autre ainsi que l'opposition entre des arguments renvoyant à un domaine social et des considérations renvoyant à un autre sont des constats qui avaient déjà été effectués dans des travaux sur les conflits entre les parents et les adolescents (Smetana, 1988, 1989b ; Smetana, Killen & Turiel, 1991 ; Smetana & Asquith, 1994 ; pour une revue Smetana, 1995/1999). Pour les expliquer Smetana et ses collaborateurs ainsi que Wainryb & Turiel (1994), Wainryb (1995) et Turiel & Wainryb (2000) mettent en avant la position sociale dans laquelle les personnes se trouvent et leur situation de domination ou subordination. Ces auteurs ont savamment montré que dans des situations de transgressions non-prototypiques, les personnes en position de domination, représentant l'autorité, ont plutôt tendance à invoquer des arguments liés à l'organisation sociale et au respect de l'autorité – domaine socio-organisationnel –, tandis que les personnes en situation de subordination se réfèrent à des considérations morales liées au bien-être des personnes, aux concepts de justice, ainsi qu'à des considérations touchant à la sphère personnelle, revendiquant le droit à faire des choix et à disposer d'un espace de liberté.

L'étude du jugement porté sur la légitimité du comportement de l'autorité au cours des interactions conflictuelles renforce et éclaire les propos tenus jusqu'ici.

1.2. Deuxième étude : légitimité des réactions des enseignants

La deuxième étude a été l'occasion d'étudier le *regard* que les élèves portent sur les comportements de résolution mis en oeuvre par eux-mêmes et par les enseignants pour résoudre les conflits déclenchés. Les travaux de Laupa et ses collaborateurs (Laupa, 1991, 1995 ; Laupa & Turiel, 1986, 1993 ; Laupa, Turiel, & Cowan, 1995 / 1999) reflètent le *discours critique que les enfants adoptent vis-à-vis des figures d'autorité* et qu'ils argumentent en référence à des critères multiples, dont l'acceptabilité morale des directives et la position des figures d'autorité dans le système social. Tisak (1986) et Smetana (Smetana, 1988 ; Smetana & Asquith, 1994 ; Smetana & Bitz, 1996) ont par ailleurs montré que les enfants et les adolescents mettaient des limites à la légitimité des directives énoncées par l'autorité en fonction de la nature des

comportements régulés : moraux, socio-organisationnels ou d'ordre personnel. Il nous paraissait donc intéressant d'examiner ce sur quoi les élèves s'appuyaient lorsqu'ils acceptent la légitimité des directives de l'enseignant ou lorsqu'ils la rejettent. L'étude des critères sur lesquels ils se basent pour juger l'attitude des enseignants peut contribuer à élucider la nature et la complexité du rapport actuel des élèves à l'autorité, et mieux comprendre le rejet que, dit-on, les enseignants, en tant que figures d'autorité, subissent.

Nous nous sommes donc intéressée au regard que les élèves portaient sur la façon dont les enseignants réagissaient à leur transgression. Les élèves étaient conviés à décrire la réaction de l'enseignant et à en évaluer la légitimité en répondant à la question « est-ce que tu trouves que c'est bien que l'enseignant fasse ça ? » sur une échelle à cinq positions. Ils justifiaient aussi leur réponse.

Les arguments avancés par les élèves pour justifier leur réponse ont été classés en deux grandes catégories. La première incluait des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des réactions et comportements mis en œuvre et sur les conséquences éventuelles engendrées par ceux-ci. Il s'agissait généralement des réactions des enseignants mais parfois aussi du comportement qui a déclenché le conflit, c'est-à-dire la transgression de départ. La deuxième catégorie reprenait des énoncés relatifs au fonctionnement du système scolaire ou du système social plus général, aux règles organisationnelles qui le structurent et à la manière dont les rôles y sont définis. Ils sont centrés soit sur les réactions des enseignants, soit sur les attributs de l'enseignant comme son rôle ou sa position sociale.

Des réactions non légitimes ou une légitimité non-reconnue ?

De façon générale, une majorité significative d'élèves (77%) s'est prononcée *contre* la légitimité des réactions mises en œuvre par les enseignants pour faire face aux transgressions qu'ils ont commises. On a cependant remarqué que la proportion d'élèves portant un jugement négatif baissait lorsque les transgressions ont été commises à l'encontre de conventions scolaires (62%), mais pas lorsque les transgressions étaient morales (70%). Elle augmentait par contre lorsque les transgressions renvoyaient à des conventions générales (87%).

Autrement dit, la majorité des élèves de notre étude adoptent une attitude critique vis-à-vis des réactions des enseignants. La plupart les jugent illégitimes. Toutefois, ils adoucissent leur jugement lorsque les transgressions commises vont à l'encontre de conventions scolaires. Leur jugement n'est par contre pas plus positif vis-à-vis des réactions mises en

œuvre face aux transgressions morales. Ces premiers constats laissent penser qu'à l'adolescence, les élèves associent l'autorité d'un enseignant en classe à des comportements très spécifiques et directement liés aux aspects scolaires.

Les réactions des enseignants : un jugement sur le fond et sur la forme

Que dire du constat selon lequel les élèves n'acceptent pas plus la légitimité des réactions lorsque les transgressions commises touchent l'ordre moral que lorsqu'elles renvoient à un autre domaine ? Ce constat va à l'encontre des résultats obtenus dans les études antérieures (Smetana & Asquith, 1994 ; Smetana & Bitz, 1996). En effet, la plupart des enfants et des adolescents interrogés dans ces études acceptaient la légitimité de toute figure sociale pour autant que la directive qui en émanait eût été moralement acceptable. Sachant que les transgressions morales commises par les élèves de notre étude ont été jugées plus graves que les autres transgressions, cela signifie-t-il que les réactions des enseignants étaient inacceptables moralement ? Rien ne nous permet de formuler cette hypothèse mais nous pouvons avancer l'idée selon laquelle l'acceptabilité morale d'une réaction n'est pas seulement liée à son contenu – c'est-à-dire au sens de la directive formulée – mais peut-être aussi à sa forme – c'est-à-dire à la façon dont la directive est formulée. On verra plus loin que la très grande majorité des réactions des enseignants est de type unilatéral. Elles correspondent à des requêtes simples, des réactions assertives et des punitions. On peut peut-être penser que les élèves refusent de reconnaître la légitimité des réactions des enseignants face à des transgressions morales non parce qu'ils n'acceptent pas l'autorité morale des enseignants mais parce qu'ils critiquent la manière dont les enseignants font face à ce type de transgression.

Des arguments centrés tant sur le caractère intrinsèque de comportements que sur leurs aspects socio-organisationnels

Quant à la façon de justifier leur jugement, les élèves ont aussi bien utilisé des arguments centrés sur les caractéristiques intrinsèques des comportements mis en œuvre (41%) que des justifications faisant référence à l'organisation et au fonctionnement du système social (51%) – comme la compétence des enseignants (20%), leur rôle (1,5%) et leur position sociale (12,5%). Les analyses montraient aussi que la mobilisation de certaines justifications dépendait du domaine social auquel appartient la transgression de départ. On notera ainsi que les arguments relatifs au

manque de connaissance ou de compétence des enseignants vis-à-vis des situations – justifications représentant 20% des arguments totaux – ont moins souvent été mobilisées lorsque les transgressions relevaient du domaine des conventions scolaires (4%) que dans les autres cas (22 à 32%).

Des arguments livrés par les élèves, deux éléments émergent qui nous semblent éclairer la conception des adolescents quant à l'autorité des enseignants en classe. Le premier a trait à l'exigence des adolescents pour ce que Leman & Duveen (1996, 1999) appellent le caractère épistémique de l'autorité des enseignants – l'autorité par le savoir et la sagesse –, exigence que ne semblent pas avoir les enfants (Laupa, 1991, 1995). Signalons en effet que le manque de connaissances ou de compétences liées aux situations est la deuxième sous-catégorie de justifications la plus souvent mobilisée (20% du nombre de justifications total) pour appuyer le jugement négatif porté par les élèves sur les réactions des enseignants, après les caractéristiques intrinsèques des réactions des enseignants (33% du nombre de justifications total). Le second concerne l'importance que semble avoir la valeur intrinsèque des comportements mis en œuvre qu'il s'agisse des transgressions de départ ou des réactions des enseignants.

Une mise en cause des compétences attribuées aux enseignants

Un nombre non négligeable d'élèves vont jusqu'à remettre en cause la compétence des enseignants à réagir efficacement aux transgressions. Les adolescents donneraient-ils plus d'importance à l'autorité épistémique des enseignants que ne le font les enfants ou le phénomène est-il dû au fait que les réactions des enseignants sont surtout jugées illégitimes ? Les deux hypothèses explicatives sont plausibles. En ce qui concerne la première en tout cas, les adolescents sont probablement plus capables que les enfants de différencier les compétences des personnes occupant une position sociale et la position elle-même ; et d'imaginer qu'une personne reconnue socialement peut ne pas posséder les compétences nécessaires au poste ou au rôle occupé. La nature des autres arguments avancés par les élèves semble éclairer la façon dont les adolescents situent l'importance des compétences ou de l'expertise dans leur conception de l'autorité des enseignants. On remarque tout d'abord que l'expertise est moins souvent évoquée dans les situations impliquant la transgression d'une convention scolaire. La compétence des enseignants dans ce registre spécifiquement scolaire ne semble pas mise en question. L'importance que prennent les caractéristiques intrinsèques des comportements jugés laisse penser que la compétence n'est pas associée à la position sociale occupée – l'enseignant est une personne reconnue, donc il sait ce qu'il faut faire – mais est conceptualisée à partir de

la valeur en soi des comportements – il agit bien, donc il sait. En outre, la position sociale des enseignants est reconnue comme telle puisqu'elle est très rarement mise en cause pour souligner l'illégitimité des réactions des enseignants.

L'importance donnée à la valeur en soi des comportements

L'importance que les adolescents attachent à la valeur en soi des comportements resurgit ici et colore de nouveau l'attitude critique que les élèves adoptent vis-à-vis des réactions des enseignants. Dans des situations où les directives énoncées par l'autorité ne sont pas perçues comme moralement acceptables, les figures d'autorité reconnues socialement perdent de leur légitimité. Il est possible qu'en mettant en avant les caractéristiques intrinsèques des réactions jugées ou des comportements qui ont provoqué ces réactions, les élèves veuillent recentrer la problématique des conflits vécus non sur les aspects organisationnels mais sur les qualités « humaines » des interactions scolaires et des conventions qui leur sont sous-jacentes, qualités qu'ils considèrent comme négligées par une structure socio-organisationnelle qui les a reléguées au second plan et qui, par là, en perd sa propre légitimité.

En définitive donc, l'attitude des élèves n'est pas à interpréter comme un rejet pur et simple de l'autorité des enseignants, qui n'auraient « rien à dire » en dehors de ce qui est directement en relation avec les questions académiques. Pour être acceptée, l'autorité des enseignants doit se fonder sur une compétence reconnue dans leurs actes et sur la valeur intrinsèque de ceux-ci. A travers les épisodes conflictuels vécus dans la relation enseignant-élèves, nous pensons qu'il est possible de lire un rejet de l'autorité fondé sur la critique d'une structure socio-scolaire dont les aspects organisationnels sont jugés trop envahissants, étouffant la libre expression de l'individualité, et sur des revendications basées sur la recherche du sens intrinsèque des règles et des actes posés par l'autorité. Il semble maintenant utile de se pencher sur la nature même des réactions mises en oeuvre au cours des interactions conflictuelles et voir dans quelle mesure ces dernières constituent un contexte de restructuration relationnelle susceptible de répondre aux critiques et aux revendications formulées par les élèves.

1.3. Troisième étude : nature des stratégies dans les interactions conflictuelles

Une dernière étude a permis d'identifier les modes sur lesquels les conflits se déroulent compte tenu de la structure des relations qui unissent

enseignant et élèves et de la nature des comportements déclencheurs de départ. Le modèle développemental des « Stratégies de Négociation Interpersonnelle » (SNI) (Selman, Beardslee, Shultz, Krupa, & Podorefsky, 1986) a été mobilisé pour étudier les *comportements de résolution*. Celui-ci propose quatre niveaux développementaux sur lesquels il est possible de situer les comportements. Les niveaux les moins élaborés sont structurés autour des concepts d'impulsivité, d'assertivité, d'autorité et d'unilatéralité. Les niveaux les plus élaborés sont structurés autour des concepts de réciprocité, d'empathie et de négociation. Les études de Selman et ses collaborateurs (Adalbjarnardottir & Selman, 1989 ; Selman & al., 1986 ; Selman & Shultz, 1989 ; Shultz & Selman, 1990) ont montré que les stratégies de négociation interpersonnelle sont sensibles à plusieurs dimensions du contexte relationnel. Il était donc important d'analyser la mesure dans laquelle les caractéristiques particulières du contexte relationnel exerçaient une contrainte sur le choix des stratégies ou des comportements de résolution et restreignaient les possibilités de mise en œuvre de comportements élaborés d'un point de vue développemental. L'objectif était de vérifier si les comportements mis en œuvre possédaient ou non les caractéristiques qui favorisent l'impact développemental des conflits : la création d'un débat, l'ouverture à la négociation, la mutualité, etc.

Ensuite, compte tenu des travaux montrant que la nature des interactions sociales varie en fonction de la nature du problème en jeu (Nucci & Turiel, 1978 ; Nucci & Weber, 1995 ; Smetana, 1984, 1989a ; 1999), et des études sur les conflits entre parents et adolescents montrant que les personnes impliquées ont tendance à réagir différemment selon le domaine social auquel elles font référence pour interpréter le problème en jeu (Smetana, 1989b ; Yau & Smetana, 1996), il s'agissait d'examiner la mesure dans laquelle les comportements de résolution dépendaient de la nature des comportements déclencheurs et donc variaient en fonction de la situation sociale présente.

Pour étudier plus avant les interactions conflictuelles, les comportements qui ont fait suite à la transgression de départ ont été réanalysés. La réaction de l'enseignant qui fait immédiatement suite à la transgression, de même que le comportement de l'élève immédiatement mis en œuvre à la suite de la réaction de l'enseignant constitue la première phase du conflit ou « début » du conflit. Les comportements qui suivent constituent la deuxième phase ou « fin » du conflit. Tous ces comportements ont été examinés à la lumière d'une grille d'analyse adaptée des travaux de Selman *et al.* (1986) sur les « Stratégies de Négociation Interpersonnelle ». Cette grille offre une lecture développementale des comportements mis en œuvre. Pour faciliter les analyses statistiques qui ont été menées, les comportements ont été

classés en deux grandes catégories : la catégorie 1 incluait tous les comportements de niveau 0 – impulsifs, non verbaux, agressifs, etc. – et de niveau 1 – assertifs, autoritaires, requêtes ou affirmations simples de résistance, ordres, etc. – bref, tous les comportements de type unilatéral. La catégorie 2 comprenait des comportements plus élaborés, de niveau 2 – stratégies de persuasion, demande de justification, parlementation, etc. – et de niveau 3 – recherche de compromis –, en d'autres mots les comportements impliquant une conscience de la réciprocité des rapports et qui appellent la négociation. Les raisons avancées par les élèves pour justifier leur comportement et celles qu'ils attribuaient aux enseignants ont aussi été analysées à la lumière de cette grille développementale. Les justifications relevant des niveaux 0 et 1, c'est-à-dire de type instrumental et pragmatique ont été classées dans la catégorie 1 tandis que les justifications de niveau 2 et 3, plus empathiques, constituaient la catégorie 2.

Des comportements peu enclins à la réciprocité

Nous avons d'emblée constaté que la majorité des comportements mis en oeuvre par les enseignants et par les élèves (84%) ne dépassait pas le niveau 1. On a aussi noté que si les réactions de niveaux plus élaborés sont peu représentées, elles tendent à être plus nombreuses en ce qui concerne les réactions des élèves (23% contre 7% pour les enseignants). L'examen des patterns de séquences interactionnelles a fait apparaître la prégnance du mode unilatéral sur lequel la plupart des conflits se déroulent. Les séquences interactionnelles les plus nombreuses (60%) étaient exclusivement composées de comportements de type unilatéral, renvoyant à des niveaux peu élaborés de catégorie 1. Un seul épisode sur 83 était entièrement composé de comportements appartenant à la deuxième catégorie. Autrement dit, il est le seul à s'être exclusivement déroulé sur un mode réciproque. Nous signalerons enfin que 83% des conflits rapportés se terminaient par une réaction de l'élève et que parmi ces réactions, 60% correspondaient encore à des réactions visant la transformation du comportement de l'autre, autrement dit, des comportements de résistance.

Une structure relationnelle fermée et compétitive

Ces constats nous semblent clairement indiquer le caractère fermé de la relation enseignant-élèves où chacun reste sur ses positions. Cet aspect caractérise de nombreuses relations entre adulte et adolescent, comme les relations parent-adolescent par exemple. En soi, il n'est pas l'indice d'un dysfonctionnement. Cependant, les résultats montrent que la relation

enseignant-élèves possède ses propriétés propres. Ainsi, les conflits parent-adolescent impliquent souvent des réactions coercitives et autoritaires de la part des parents et des réactions de soumission et de désengagement de la part des adolescents (Laurson, 1993 ; Adams & Laurson, 2001 ; Yau & Smetana, 1996). Nos résultats montrent que si les enseignants ont aussi tendance à réagir de façon autoritaire et unilatérale, les élèves, eux, résistent fermement. Ces constats laissent penser qu'à la différence de la relation parent-adolescent, la relation enseignant-élèves fonctionnerait non seulement comme une structure fermée mais aussi comme une structure compétitive. Telle que Johnson et Johnson (1996) la définissent, la structure compétitive renvoie à une structure dans laquelle les personnes impliquées poursuivent des buts opposés les uns aux autres et agissent de façon à empêcher l'autre d'atteindre les buts poursuivis. La mise en œuvre de comportements de résistance par les élèves pourrait laisser croire que les élèves perçoivent leur relation avec les enseignants comme une relation basée sur un principe de compétition, c'est-à-dire une relation où les actions de l'un – l'enseignant – sont destinées à « coincer » l'autre – l'élève – et face auquel il faut se défendre pour l'empêcher de « nuire » et de « gagner la partie ».

Conflits, recherche d'autonomie et contraintes liées au rôle d'autorité des enseignants

Au cours de nos analyses, nous avons aussi remarqué que le niveau des comportements mis en œuvre restait stable quel que soit l'âge des élèves ou le domaine social auquel renvoyait le problème en jeu. On constatait cependant qu'à certains moments, la façon dont les élèves jugeaient leur transgression de départ jouait un rôle dans la détermination du niveau de comportement.

Ce fait constitue pour nous un indice de la façon dont les élèves utilisent les conflits pour tenter d'acquiescer une plus grande autonomie et faire valoir leurs revendications à une sphère de juridiction personnelle plus étendue (Smetana, 1989b, 1994 ; Smetana & Asquith, 1994 ; Yau & Smetana, 1996). Ainsi, on a remarqué que les élèves mettaient plus souvent en œuvre des comportements de négociation lorsque la transgression de départ était jugée liée à des questions d'organisation sociale. Les enseignants avaient un comportement opposé. Ce constat est compatible avec l'hypothèse selon laquelle les adolescents sont dans une phase développementale où ils reconnaissent le caractère arbitraire des conventions et savent qu'elles sont intrinsèquement modifiables par consensus (Geiger & Turiel, 1983). La mise en œuvre de comportements réciproques, appelant à la discussion et à la

négociation dans des conflits liés à un problème perçu comme étant d'ordre organisationnel pourrait être le signe d'une tentative de résolution des conflits articulée autour d'une négociation des limites du domaine socio-organisationnel dont le but final est la redéfinition de leur cadre de juridiction personnelle. Mais on assiste à un second phénomène qui permet de comprendre que ce mode de résolution n'est pas la seule méthode mobilisée par les élèves pour faire valoir leurs revendications. Ainsi, les conflits déclenchés par des transgressions jugées à partir de l'absence de mal causé, indice d'un certain degré de « privatisation » du problème, faisaient plus souvent l'objet de traitements unilatéraux de la part des élèves que les conflits déclenchés par d'autres types de transgressions. Ici, la méthode consiste à s'opposer aux enseignants en cherchant à imposer son propre point de vue. Dans ces situations particulières, les élèves n'ont plus tendance à négocier la modification des limites de leur sphère personnelle, mais semblent chercher à s'approprier un morceau de territoire qu'ils jugent comme étant illégitimement sous la juridiction de l'autorité extérieure. Les enseignants, pour leur part, sont soumis à un rôle d'autorité fort contraignant et se voient dans l'obligation de contrer fermement toute tentative visant à bousculer les limites de la juridiction qui leur est attribuée : la sphère conventionnelle. Dans des situations d'ordre organisationnel, ils ne négocient pas et donnent l'impression de devoir tout régenter.

Une relation enseignant-élève instrumentalisée

Comme les comportements mis en œuvre, la majorité des arguments avancés par les élèves pour justifier ceux-ci (74%) renvoient à la catégorie des niveaux peu élaborés. Ils sont surtout pragmatiques et instrumentaux. Dans la plupart des cas, on a remarqué une similitude entre le niveau des comportements et le niveau des justifications sous-jacentes. Mais on a aussi découvert que la moitié des comportements teintés de réciprocité sont justifiés par des arguments pragmatiques. Ce fait attire particulièrement notre attention. D'un point de vue développemental, il est très étonnant de constater qu'un individu sous-tende son comportement par des considérations situées à un niveau d'élaboration moins élevé que le comportement qu'elles sont censées justifier. Les contraintes et nécessités liées à la situation immédiate peuvent-elles expliquer ces constats ? Si, comme nous en avons fait l'hypothèse plus haut, la relation enseignant-élèves se caractérise par une structure fermée et se vit, du point de vue de l'élève, comme une relation à caractère compétitif, les nécessités liées à la situation immédiate peuvent notamment se définir comme les conséquences encourues par les acteurs : en termes de gains pour l'un et de pertes pour

l'autre. Il est donc logique que les préoccupations de celui qui s'apprête à agir soient tournées vers ses propres intérêts. Dans cet ordre d'idées, on peut comprendre que certains comportements, élaborés en apparence, servent des intentions instrumentales : face à un enseignant qui veut « coincer » un élève, l'élève doit parfois ruser en utilisant des stratégies de persuasion pour ne pas avoir de punition ou pour ne pas donner une mauvaise image de soi qui risque de se répercuter sur l'attribution des points au bulletin.

1.4. En résumé...

Plusieurs hypothèses ont émergé des analyses qui donnent sens à ce qui se produit au cours des conflits quotidiens entre enseignants et élèves. On retiendra tout d'abord que les transgressions à l'origine des conflits remplissent une double fonction de mise en question de l'autorité et de revendication à une plus grande sphère de juridiction et d'action personnelle, et ce, dans un contexte dominé par sa structure socio-organisationnelle. Ensuite, le jugement très strict que les adolescents portent sur l'autorité telle qu'elle est, selon eux, exercée est sous-tendu par un discours qui reflète les contradictions qu'ils perçoivent entre la façon dont le système scolaire est organisé et la valeur intrinsèque des règles qui en sont issues. On comprend alors qu'il ne s'agit pas de rejeter purement et simplement l'autorité représentée par l'enseignant mais plutôt de refuser la légitimité d'une autorité basée sur ses seuls aspects institutionnels en appelant à une prise en compte de la valeur intrinsèque des règles et de leur application. Enfin, la structure relationnelle spécifique à partir de laquelle la dyade enseignant-élèves se définit tend à contraindre les modes de fonctionnement de chacun au sein de l'interaction conflictuelle. Ainsi, le caractère fermé et compétitif de la dyade conduit à une procéduralisation excessive des modes d'agissements chez les enseignants et à un pragmatisme stratégique qui se reflète tant dans les comportements des élèves que dans le sens que ces derniers leur attribuent. Ces contraintes structurelles restreignent donc les possibilités de décliner les épisodes de résolution de conflits sur un mode réciproque, plus stimulant pour le développement de l'individualité et de l'autonomie des élèves.

2. Les conflits enseignants-élèves et leur potentiel développemental

De par la nature des comportements déclencheurs de conflits et de par le sens que les élèves leur donnent, il semble bien que les conflits soient le reflet d'un déséquilibre ressenti par les adolescents entre leur besoin

d'autonomie et les attitudes adoptées par les enseignants. La divergence de points de vue que les adolescents perçoivent illustre la conscience qu'ils ont de l'écart qui se creuse entre les attentes de chacun. Enseignants et élèves ne sont pas « sur la même longueur d'onde », ils ne donnent pas, ou plus, la même signification aux événements qu'ils vivent. Le déséquilibre ressenti par les adolescents provoque, dans le cadre des comportements qui déclenchent des conflits, l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis de la légitimité « en soi » de la figure d'autorité que l'enseignant représente. Dans la section consacrée à l'investigation de la conception de l'autorité qu'ont les élèves, les résultats produits montrent que les adolescents sont très stricts dans le jugement qu'ils portent sur l'autorité telle qu'elle est exercée selon eux. Mais la critique de l'autorité ne s'apparente pas à un rejet pur et simple, elle est basée sur une perception complexe de la façon donc l'organisation sociale se structure. La mise en doute de l'autorité semble fondée sur la critique d'une structure socio-scolaire trop régulée, laissant peu de place à une prise en considération des individus comme personnes. La fréquente mise en oeuvre d'activités dites « parallèles », comme type de transgressions à l'origine des conflits, constitue selon nous une illustration du désir exacerbé des adolescents de s'affirmer et de construire une sphère personnelle d'action dans un milieu où la régulation est trop importante et vécue comme un problème de par l'ampleur qu'elle prend. Comme telles, les transgressions à l'origine des conflits rapportés par les participants semblent être propices au déclenchement de conflits constructifs, restructurant du point de vue du mode sur lequel les relations se déclinent.

D'autres analyses évoquées ici montrent cependant que les interactions conflictuelles déclenchées à la suite de ces transgressions ne sont pas constituées de comportements qui pourraient conduire au réajustement attendu. En effet, les stratégies de résolution mises en oeuvre par les enseignants et les élèves restent très unilatérales. Elles se cristallisent dans des comportements de résistance, visant à imposer le point de vue propre à chacun. L'on a montré plus haut que les adolescents ne cherchent pas à négocier les aspects qu'ils considèrent comme relevant de leur sphère personnelle, ils tentent au contraire d'imposer leurs prérogatives avec force. Les rares tentatives de négociation, proposées dans le cadre de conflits déclenchés par une transgression reconnue comme d'ordre organisationnel, puisqu'elles remettent en cause les enseignants en tant qu'autorité, sont fermement contrées par ces derniers.

Les représentants de l'approche socio-relationnelle (Berscheid, 1994 ; Collins & Laursen, 1999 ; Laursen, Coy & Collins, 1998) prétendent que la qualité des interactions conflictuelles comme contexte de développement est conditionnée par la qualité du contexte relationnel plus large dans lequel

elles prennent place. Nous émettons l'hypothèse que la structure de la dyade enseignant-élèves, dont on a montré qu'elle était fermée et colorée d'une dimension compétitive, induit une procéduralisation excessive des comportements chez les enseignants et un pragmatisme stratégique chez les élèves à partir desquels chacun cherche à se protéger et à subir le moins de coûts possibles. Les interactions conflictuelles, contraintes par cette structure relationnelle, ne semblent pas fournir en soi un contexte favorable à la restructuration relationnelle. Des résultats mis en évidence dans une autre étude (Casalfiore, 2002, chapitre VIII) montrent que ces caractéristiques structurelles peuvent être compensées par les caractéristiques spécifiques de la relation en termes de profondeur, de sentiments ressentis, et d'équilibre du pouvoir, pour autant que le climat relationnel soit serein. Ainsi, le contexte relationnel semble surtout jouer comme une contrainte dans un climat interpersonnel malsain. Une relation dont la qualité est perçue comme bonne semble offrir plus d'opportunités pour exprimer les potentialités qu'ont les individus au niveau de leurs compétences sociales. Les interactions conflictuelles qui se déroulent entre des enseignants et des élèves dont la relation est globalement perçue comme bonne semblent donc jouir d'un impact développemental potentiel plus grand que les autres.

3. En guise de conclusion

Tous les propos tenus ici reflètent l'idée selon laquelle l'existence des conflits interpersonnels tels que nous les avons évoqués est saine d'un point de vue développemental, mais que l'opportunité offerte par leur déclenchement n'est pas saisie assez fermement que pour transformer l'interaction conflictuelle en lieu de restructuration relationnelle nécessaire au développement de l'autonomie des adolescents. Mais, si les résultats tendent à soutenir l'idée que les conflits font partie d'un ordre développemental des choses et qu'il ne faut surtout pas empêcher qu'ils surgissent, il faut bien avouer, avec les enseignants, qu'ils sont durs et épuisants à gérer ! Ces propositions, mises en tension, nous laissent perplexes quant aux pistes d'action que la recherche rapportée ici pourrait nous amener à suggérer. Rien dans ces pages n'offre des solutions, des trucs ou des astuces pour adoucir le vécu quotidien des enseignants. Cependant, quelques considérations permettent de pointer un certain nombre d'éléments qui, pris en compte, peuvent faire des conflits interpersonnels un lieu d'apprentissage et de développement de l'individu.

Tout d'abord, force est de constater que, telle qu'elle est organisée, l'école ne semble pas fournir aux adolescents les moyens de construire leur autonomie à travers un processus sain d'affirmation de soi. Le nombre élevé

de règles organisationnelles de même que la structure hiérarchique, pyramidale qui caractérise le système scolaire font des établissements des « écoles-casernes », selon l'expression de Fernand Oury, où l'individu ne peut vraiment s'exprimer qu'en transgressant. La nature même des règles est en cause. Leur sens est mis en question au regard de principes plus généraux liés aux caractéristiques intrinsèques des règles énoncées et des actes produits. A travers l'attitude critique qu'ils adoptent vis-à-vis des figures d'autorité que les enseignants représentent, les élèves ne rejettent ni le principe d'autorité ni la nécessité de règles sous-jacentes au bon fonctionnement du système. Ils demandent que le sens des règles apparaisse et que les comportements mis en œuvre pour les faire respecter soient cohérents avec les principes fondamentaux de bien-être, d'égalité et surtout de droits des personnes. A travers la transgression de règles et l'engagement dans des conflits avec les enseignants, les élèves semblent réclamer une plus grande prise en compte de leur personne et des besoins qu'ils rencontrent. Ces revendications nous paraissent légitimes, car l'école est un lieu de vie dans lequel les adolescents passent une grande partie de leur temps. Ils s'y développent bon gré mal gré, quoi qu'il s'y passe et même si rien n'est consciemment mis en place pour stimuler ce processus. Si certains estiment que le travail des enseignants se limite à transmettre des savoirs académiques ou à stimuler l'émergence de compétences cognitives, nous pensons nous que les enseignants ont une responsabilité qui dépasse la fonction académique ; une responsabilité qui s'impose par le simple fait qu'ils partagent du temps et des interactions avec les élèves, et de par le rôle, empreint d'une dimension de pouvoir, qu'ils sont appelés à remplir. Les élèves réclament donc qu'on respecte leurs droits de personnes et qu'on donne du sens aux contraintes qu'on leur impose. En deçà, l'on perçoit leur besoin de s'affirmer et de développer leur autonomie. Par les critiques qu'ils formulent à l'égard de la façon dont l'autorité s'exerce, les élèves donnent eux-mêmes des solutions au problème. Pour être acceptée, l'autorité des enseignants doit se fonder sur une compétence reconnue dans leurs actes et sur la valeur intrinsèque de ceux-ci. La tendance naturelle qui pousse les adolescents à vouloir développer leur autonomie les conduit à refuser les réactions d'adultes qui empêchent son déploiement.

Une façon de répondre aux besoins de ces élèves résiderait dans l'établissement de modes de fonctionnement basés sur la réciprocité où le respect mutuel, source de droits pour soi et de devoirs envers l'autre, encourage la prise en compte des besoins de chacun, de leur liberté légitime et, ce faisant, permet au processus d'affirmation de soi de se déployer sainement, par la construction d'une sphère d'action et de juridiction personnelle qui respecte les limites des sphères sociales et morales, garante

de la liberté des autres. La sérénité des relations entre enseignants et élèves est déjà un élément favorable au déroulement de conflits sur un mode réciproque. Toutefois, n'investir que la dimension affective de la relation et s'engager dans la négociation avec les élèves quelle que soit la situation n'est pas pertinent. Négocier prend du temps et les enseignants ne peuvent s'offrir le luxe d'interagir trop souvent sur ce mode. Par ailleurs, il y a des règles et des principes à respecter comme tels, qui ne sont pas négociables. Des lois et des contraintes structurelles sont nécessaires pour autant qu'elles aient du sens pour tous les membres du système et que les personnes qui les garantissent agissent de façon cohérente avec ces règles. Ces lois et ses contraintes organisationnelles doivent pouvoir s'intégrer intelligemment dans un système respectueux de tous. C'est là selon nous que les acteurs du monde scolaire ont un rôle à jouer. A travers les comportements, les attitudes, les pratiques quotidiennes, le défi est celui de rendre intelligible les divers types de règles en vigueur dans le système compte tenu des principes de bien-être, d'égalité, de réciprocité et de droits fondamentaux des personnes. Cette démarche semble intégrer petit à petit les pratiques des enseignants. En effet, au cœur de l'activité quotidienne des enseignants en classe, une nouvelle fonction de gestion de la classe est en train d'émerger : la gestion de l'engagement des élèves dans leur scolarité (Casalfiore & De Ketele, 2002). Celle-ci pourrait ouvrir la voie à un renouvellement des pratiques.

Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?

Benoît Galand

L'objet de cette contribution est de s'interroger sur les relations éventuelles entre pratiques d'enseignement et phénomènes de violence en milieu scolaire, dans l'optique de dégager des pistes de prévention possibles. Les pratiques d'enseignement ne constituent bien sûr ni le seul niveau, ni le seul mode d'action possible pour faire face aux violences à l'école. Elles ont néanmoins l'avantage d'être en grande partie sous le contrôle direct des équipes éducatives et d'offrir ainsi potentiellement à ces équipes des moyens pour agir concrètement sur les situations auxquelles elles sont confrontées. Ces pratiques ont aussi l'avantage de faire partie de la fonction même d'un(e) enseignant(e) et d'être applicables au niveau des groupes-classes, sans demander à l'enseignant(e) de devenir un spécialiste de toutes les difficultés personnelles que pourraient rencontrer ses élèves.

Cependant, examiner l'influence possible des pratiques d'enseignement sur les phénomènes de violence en milieu scolaire demande d'abord d'être au clair sur ce que recouvrent ces phénomènes, sur ce qui fait problème (Debarbieux & Blaya, 2001). On parle beaucoup de la violence à l'école, que ce soit dans les médias ou dans les journées pédagogiques. Et beaucoup de gens en parlent : enseignants, travailleurs sociaux, thérapeutes, policiers, etc. Au-delà de l'intérêt et de la validité de l'expérience individuelle, clinique ou professionnelle, on peut s'interroger sur la portée de ces témoignages et prises de position, tant leur base empirique semble géographiquement limitée, voire parfois inexistante. La violence en milieu scolaire est un phénomène social qui est généralement posé en termes moral, politique, juridique. La question qui se pose est de savoir si ces définitions du problème sont les plus adéquates pour rendre compte des phénomènes auxquels se réfèrent les inquiétudes et les plaintes des enseignants et des élèves. A partir des résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon représentatif des élèves de la Communauté française, nous chercherons donc à préciser ce qui « fait violence » dans les écoles.

Après avoir identifié ce qui pose problème, il s'agit ensuite d'évaluer la marge de manœuvre dont disposent les équipes éducatives pour y faire face

Le recueil des données présentées dans ce chapitre a été rendu possible grâce à un financement du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique (Bourse ARC 96-01/198). La rédaction de ce chapitre a été facilitée par la Fondation Louvain.

(Charlot & Emin, 1997). Les difficultés qui se posent en milieu scolaire dépendent-elles principalement des caractéristiques individuelles des élèves, de la composition de la classe ou de l'école, ou sont-elles en partie fonction des projets éducatifs mis en oeuvre dans les établissements? Nous examinerons ce que les résultats de différentes recherches nous apprennent concernant le poids respectif de ces différents facteurs dans la prédiction des phénomènes de violence à l'école.

Dans l'éventualité où un espace d'intervention existe pour les équipes éducatives, il reste à savoir comment l'utiliser (Debarbieux & Blaya, 2002). Quelles sont les pratiques qui sont en lien avec les problèmes de violence? Quelles pratiques promouvoir et quelles pratiques éviter si l'on souhaite réduire ces problèmes? Ces pratiques ont-elles des effets spécifiques sur certains types de difficultés ou ont-elles un impact transversal sur plusieurs types de difficultés? Autant de questions que nous tenterons d'approcher à travers une série d'études qui visent à mieux comprendre l'effet de certaines pratiques pédagogiques et relationnelles. Nous pensons qu'une meilleure connaissance de ces pratiques et de leurs modes d'action peut fournir de précieux repères pour aider les équipes éducatives à améliorer leurs conditions de travail et les conditions d'apprentissage offertes aux élèves.

En résumé, ce chapitre poursuit trois objectifs principaux :

- § dépasser les discours à propos de la violence à l'école en tentant d'évaluer, à partir d'une enquête systématique, ce qui « fait violence » aux personnes fréquentant les établissements scolaires ;
- § examiner s'il est possible d'identifier des variables propres aux pratiques d'enseignement qui sont reliées aux problèmes identifiés, au-delà des caractéristiques socio-démographiques des élèves ;
- § et modéliser les relations entre ces variables et leurs effets sur ces problèmes, afin de proposer des pistes d'action aux agents du système éducatif.

1. Point de départ

Les éléments avancés dans ce chapitre s'appuient sur une série de recherches menées depuis cinq ans par notre équipe.¹⁰⁶ Une de ces études, menée en collaboration avec l'université de Liège, porte sur un échantillon représentatif des différentes filières de l'enseignement secondaire de la Communauté française (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000).¹⁰⁷ Cet échantillon comprend environ 5000 élèves et 1500 membres des équipes

¹⁰⁶ L'auteur tient à remercier particulièrement Pierre Philippot, Donatien Macquet, Geneviève Buidin et Catherine Lecocq pour leur précieuse collaboration.

¹⁰⁷ Sauf l'enseignement artistique et l'enseignement spécial.

éducatives issus d'une quarantaine d'écoles réparties sur le territoire de la Communauté. Les principaux résultats de cette enquête ont été répliqués trois ans plus tard auprès d'un autre échantillon de près de 3000 élèves et 650 membres des équipes éducatives (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot & Born, 2003). Une autre série d'études plus limitées totalise plus de 1250 élèves provenant d'une dizaine d'établissements scolaires, âgés de 12 à 21 ans, répartis équitablement par genre et issus de toutes les années et toutes les filières (Galand, 2001).

2. Qu'est-ce qui fait violence à l'école ?

Une première façon d'aborder cette question est de s'intéresser à la fréquence des atteintes dont les personnes déclarent avoir été elles-mêmes victimes. C'est le principe de l'enquête de victimation, qui a l'avantage de fournir une image assez complète des phénomènes étudiés (Carra & Sicot, 1997). Les résultats de la plus grande enquête de ce type menée en Belgique sont résumés dans le graphique 1. Pour la clarté de la présentation, les faits étudiés ont été regroupés en quatre catégories. La première catégorie, relative aux *atteintes verbales*, regroupe les moqueries, les insultes racistes, les rumeurs et les intimidations verbales. La seconde, relative aux *atteintes aux biens*, regroupe les vols et la dégradation du matériel. La troisième, relative aux *atteintes physiques*, regroupe le racket, les menaces avec objets ou armes, les coups et les attouchements ou actes sexuels non désirés. La quatrième catégorie concerne la *proposition de drogue*, qui constitue plus un facteur de risque qu'une victimation proprement dite et qui a été traitée séparément (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). Le graphique 1 présente la fréquence moyenne de ces différentes catégories d'atteintes pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives (sur une échelle de 0 = jamais à 3 = quatre fois et plus). Deux constats s'imposent à la lecture de ce graphique. Premièrement, quel que soit le type de victimation les élèves sont nettement plus souvent victimes que les adultes travaillant dans les écoles. Deuxièmement, aussi bien chez les élèves que chez les adultes, ce sont les atteintes verbales qui sont les plus répandues. L'analyse plus détaillée indique que les atteintes subies en milieu scolaire se caractérisent essentiellement par des faits mineurs d'un point de vue juridique, les faits de violence graves étant relativement rares (et même extrêmement rares en ce qui concerne les atteintes physiques à l'égard des membres des équipes éducatives ; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, à paraître). Ces observations sont confirmées par les résultats des mesures de délinquance auto-révélées réalisées auprès des élèves, autrement dit par les comportements répréhensibles que les élèves déclarent avoir commis à

l'école. Les comportements répréhensibles les plus souvent rapportés par les élèves sont d'ordre verbal (ex. provocation d'autres élèves) ou matériel (ex. dégradation d'objet), ceux les moins rapportés sont de l'ordre des atteintes physiques (ex. racket) ou de la consommation de drogue dure (Lecocq *et al.*, 2003). De plus, suivant les réponses données par les élèves, les comportements prosociaux – aide et soutien à d'autres élèves – apparaissent nettement plus répandus que les comportements asociaux rapportés ci-dessus. Ces constatations suggèrent que les phénomènes de violence à l'école ne présentent généralement pas le caractère dramatique et paroxystique que les médias leur attribuent, et que les élèves en sont les premières victimes.

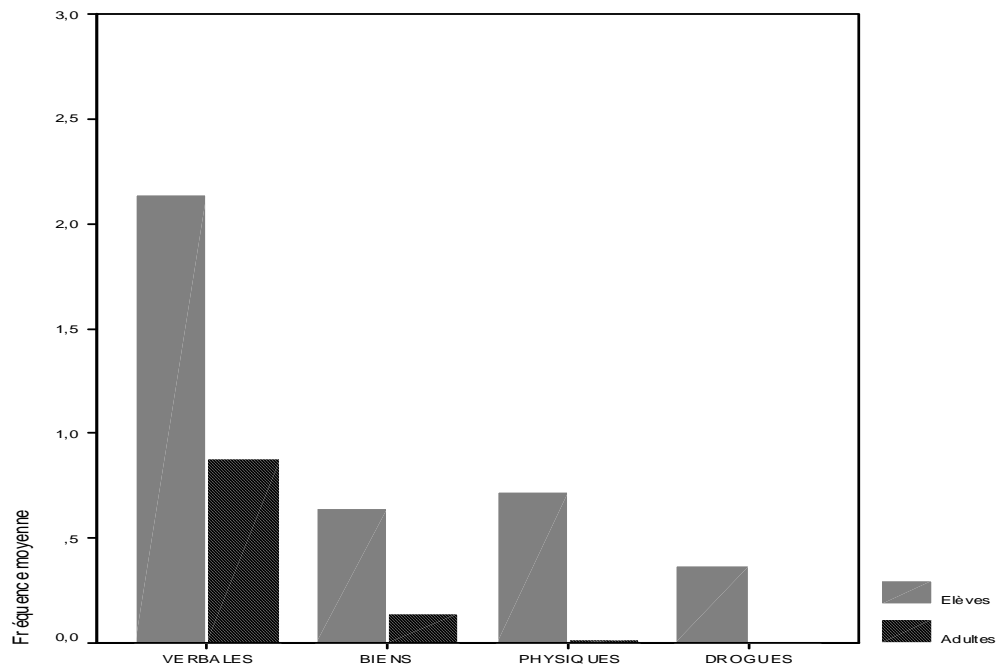


FIGURE 1 : FRÉQUENCE DE DIFFÉRENTS TYPES D'ATTEINTES À L'ÉCOLE

Les participants à nos enquêtes étaient également priés d'indiquer les victimations dont ils avaient été victimes en dehors de l'école (y compris sur le chemin de celle-ci), de manière à pouvoir comparer les victimations à l'école et à l'extérieur de celle-ci. Les résultats de ces comparaisons montrent que les élèves sont confrontés à plus d'atteintes verbales, plus d'atteintes

physiques et plus de proposition de drogues en dehors de l'école qu'au sein de celle-ci. Par contre, les membres des équipes éducatives sont d'avantage victimes d'atteintes verbales à l'école qu'en dehors. En d'autres mots, les points de comparaison des élèves et des adultes concernant l'expérience de victimation ne sont pas les mêmes : si pour les élèves l'école reste globalement un lieu préservé, ce n'est pas le cas pour les membres des équipes éducatives. Signalons encore que les comportements répréhensibles rapportés par les élèves sont moins fréquents au sein de l'école qu'en dehors celle-ci. Dans les enquêtes réalisées, il était en outre demandé aux victimes d'indiquer l'auteur présumé de l'atteinte subie. L'analyse des réponses des participants indique qu'à l'école, les auteurs sont principalement des personnes internes à l'établissement, tandis qu'en dehors de l'école, ce sont surtout des personnes extérieures à l'établissement. En termes de violences, l'école reste donc pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur. De plus, les violences à l'école sont principalement le fait de personnes internes aux établissements et pas d'agents extérieurs qui s'y seraient infiltrés.

Objet de controverses passionnées, la question de l'évolution de la violence à l'école a également retenu notre attention. Afin d'apporter une première réponse à cette question, une enquête identique a été répliquée à trois ans d'intervalle dans plus d'une vingtaine d'établissements scolaires (Lecocq *et al.*, 2003). Les comparaisons effectuées entre les deux moments de l'enquête soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés. La seule différence notable d'un point de vue statistique est une diminution des atteintes contre les biens subies par les élèves. Des enquêtes similaires menées aux Etats-Unis sur une trentaine d'années montrent également une grande stabilité des victimations en milieu scolaire, au-delà des légères fluctuations d'une enquête à l'autre sur certains indices (Hyman & Perone, 1998). D'après les résultats obtenus en Communauté française, il n'y a donc pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles. Dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme. Les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité, et on ne note aucune amélioration significative dans les conditions d'apprentissage auxquelles les élèves disent être confrontés.

Cependant, au-delà de tous ces résultats descriptifs, nous avons cherché à identifier les événements qui ont le plus d'impact sur la qualité de vie des personnes fréquentant les écoles. Cette démarche nous semble un complément utile aux tentatives de définition et de quantification des phénomènes de violence. En prenant en compte le vécu des victimes, elle permet d'évaluer ces phénomènes autrement que selon une grille de lecture

juridique ou morale. Toutes les formes de violence à l'école ont-elles le même retentissement dans la vie des personnes ? Les violences physiques ont-elles plus d'impact que les autres formes de violence ? Est-ce plutôt le caractère répétitif d'une atteinte qui porte à conséquence ? Dans nos recherches, nous nous sommes intéressés à quatre indicateurs d'impact (Galand *et al.*, à paraître). Le premier est la perception du niveau de violence dans l'établissement, c'est-à-dire l'estimation faite par la personne du nombre de fois que se produisent différents faits de violence dans son école. Le deuxième indicateur est le sentiment d'insécurité à l'école, mesuré par une série de questions portant sur l'inquiétude et la peur ressenties à l'école. Le troisième indicateur concerne le bien-être subjectif, évalué via la fréquence déclarée d'une série de symptômes dépressifs. Enfin, le quatrième indicateur est relatif aux conduites de protection que la personne met en oeuvre à l'école, comme le fait d'éviter certains endroits, ne pas rester seul, etc. Les moyennes de ces indicateurs figurent dans le graphique 2, pour les élèves et pour les équipes éducatives. Un double constat peu être tiré de ce graphique. D'une part, le niveau général de ces indicateurs de « malaise » à l'école est assez bas : toutes les moyennes sont inférieures à 1,5 sur une échelle allant de 0 à 4. D'autre part, les élèves paraissent moins bien vivre l'école que les membres des équipes éducatives puisqu'ils rapportent davantage d'insécurité, de symptômes dépressifs et de conduites de protection. Au moyen d'analyses de régressions, nous avons ensuite examiné quels sont les événements vécus qui ont un effet sur ces quatre indicateurs de qualité de vie à l'école. Chez les élèves, les faits ou incidents qui ont un effet sur ces indicateurs sont les atteintes verbales – principalement les moqueries –, les attitudes de rejet social, autrement dit le fait de se sentir exclus par ses pairs, et l'impression d'être confronté à des enseignants arbitraires, distants et injustes. Bref, des difficultés liées au respect personnel et à l'acceptation sociale, qui touchent à des enjeux sans doute particulièrement sensibles à l'adolescence (Lehalle, 1985). Du côté des équipes éducatives, il s'agit des atteintes verbales également, ainsi que des incidents disciplinaires, c'est-à-dire de comportements souvent anodins mais qui représentent des manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives et/ou perturbent le déroulement des cours (venir au cours sans matériel, manger en classe, bavarder, etc.), à quoi on pourrait ajouter le désintérêt et l'absentéisme des élèves. En d'autres mots, il s'agit principalement d'événements qui font obstacle à l'accomplissement des objectifs assignés par l'enseignant(e) et qui semblent vécus comme une remise en cause de son rôle, de son identité professionnelle (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). Les violences plus « dures », comme le

racket ou les menaces avec armes, qui sont rappelés relativement peu présentes, ne montrent pas d'effet marqué sur les indicateurs retenus.

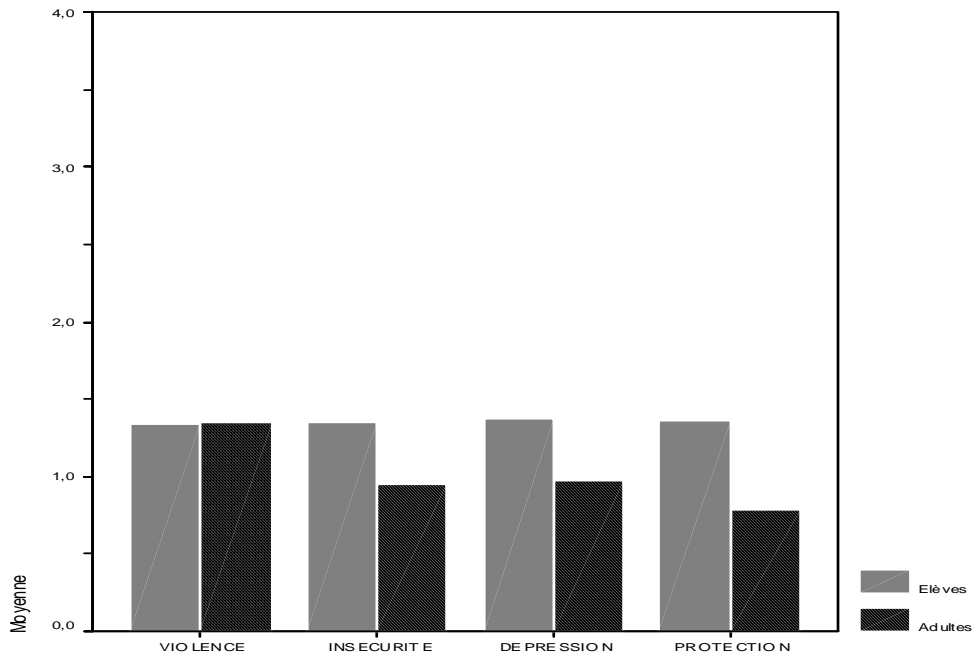


FIGURE 2 : MOYENNES DES INDICATEURS DE QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE

A la lumière de ces résultats, il semble que ce qui « fait violence » à l'école soit assez éloigné de l'image qu'en donnent les médias ou que peut avoir le grand public, puisqu'il s'agit avant tout d'échanges verbaux, de petits manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives, ou de difficultés relationnelles. Ces atteintes n'en sont pas moins préoccupantes, car les résultats suggèrent que ce ne sont pas les épisodes de violence aiguë qui sont le plus associés à des conséquences négatives à moyen terme sur les personnes, mais plutôt les actes de moindre intensité répétés au fil des jours. De fait, ce sont surtout les atteintes verbales et le sentiment d'être rejeté par ses pairs qui sont associés à une plus faible qualité de vie à l'école chez les élèves, tandis que ce sont principalement les atteintes verbales et les incidents disciplinaires qui sont négativement reliés à la qualité de vie des membres des équipes éducatives. Pris isolément, ces événements sont pour la plupart presque banals, mais leur accumulation et leur répétition

semblent vraiment « faire violence » aux personnes qui y sont confrontés, pouvant susciter de réelles souffrances psychologiques (Schuster, 1996). Les grandes tendances de ces résultats rejoignent celles trouvées dans d'autres études, que ce soit pour les élèves (Carra & Sicot, 1997 ; Funk, 2001) ou pour les membres des équipes éducatives (Clémence, 2001 ; Price & Everett, 1997). On est loin de l'image d'une école envahie par une flambée de violence, même si l'on peut légitimement penser que certains faits sont trop fréquents et que l'on ne s'occupe pas assez de ceux qui en sont victimes.

Une première implication que l'on peut tirer de ces résultats est que, vu la nature même des problèmes désignés sous le terme « violence à l'école », des réponses essentiellement répressives n'auraient qu'une efficacité très limitée. En perturbant les apprentissages et en créant un climat de suspicion, des réponses de ce type risqueraient même d'aggraver la situation (Noguera, 1995 ; Hyman & Perone, 1998). Il n'est pas question de nier la nécessité de sanctionner certains actes, mais bien de reconnaître que le nœud du problème n'est pas là. Il faut d'ailleurs ramener le problème à de justes proportions, l'image de l'école que donnent les élèves est globalement positive et l'école reste pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur en terme de victimation.

3. Quels facteurs explicatifs ?

Après avoir recadré le problème de la violence à l'école, il s'agit maintenant de mieux cerner les facteurs qui sont associés à une plus ou moins grande exposition à ce qui fait violence aux élèves et aux membres des équipes éducatives. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régression multiple, qui permettent d'identifier parmi un grand nombre de variables celles qui sont effectivement liées aux problèmes qui nous occupent. Dans ces analyses, il a été tenu compte à la fois des caractéristiques individuelles des personnes interrogées, de la composition de l'établissement qu'elles fréquentent, et des pratiques éducatives ou organisationnelles qu'elles rapportent rencontrer.

Chez les élèves, l'année et le genre sont les seules caractéristiques sociodémographiques qui montrent des effets relativement stables, quoique généralement faibles (Galand, 2001). En accord avec plusieurs recherches (Crick, Casas & Mosher, 1997 ; Olweus, 1993), les résultats indiquent un pattern de réactions plus direct et confrontant chez les garçons et plus indirect et évitant chez les filles. Les garçons ont donc davantage tendance à se retrouver impliqués dans des interactions ouvertement agressives, que ce soit comme auteurs ou comme victimes. On constate aussi une diminution des problèmes de violence dans les années supérieures, diminution qui se

retrouve dans beaucoup d'autres études sur la violence à l'école (pour une revue, voir Smith, Madsen & Moody, 1999). Au travers des analyses multivariées, on constate par contre que ni la profession des parents, ni la nationalité des parents, ni le nombre de doublement, ni le niveau de résultats scolaires, ni la filière fréquentée, n'apparaissent comme vraiment déterminants pour le risque de victimation ou de commettre des actes asociaux. De plus, la composition de l'établissement fréquenté (nombre d'élèves fréquentant l'établissement, niveau socio-économique moyen du quartier de résidence des élèves, retard scolaire moyen, pourcentage d'élèves nés en Belgique, proportion d'élèves en filières qualifiantes par rapport aux filières de transition) ne montre aucun effet systématique. Ces résultats invitent à se méfier de tout pronostic ou toute inférence simpliste fondée sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves. Mais surtout, les résultats indiquent que les élèves ont d'autant moins de risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école qu'ils estiment pouvoir bénéficier de la disponibilité, de l'équité et du soutien des enseignants de leur établissement. A l'opposé, les résultats montrent que les élèves ont plus de risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école quand ils rapportent être confrontés à des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la comparaison et la compétition entre élèves. Il apparaît donc que les pratiques éducatives présentes dans l'environnement scolaire de l'élève auraient une incidence sur la violence subie et agie par ce dernier, quelles que soient ses caractéristiques personnelles (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002).

Un constat parallèle peut être dressé concernant les enseignants. D'une part, ni la filière, ni le cycle, ni le type de cours dans lequel professe un(e) enseignant(e) n'est systématiquement associé au risque de victimation à l'école, son âge et son genre non plus (Galand *et al.*, à paraître). D'autre part, la victimation d'un(e) enseignant(e) est liée à la qualité de ses relations avec ses collègues et au style de leadership de son établissement. Les enseignants qui rapportent de moins bonnes relations avec leurs collègues sont plus souvent victimes de violence. De même, les enseignants rapportant travailler dans un établissement où l'équipe éducative manque de leadership et de cohérence sont davantage victimes de violence (van Dick & Wagner, 2001). Cependant, contrairement à ce que l'on trouve pour les élèves, la composition de l'établissement fréquenté se révèle être liée au risque de victimation. Les enseignants qui travaillent dans des écoles où le retard scolaire moyen des élèves est plus important rapportent davantage d'atteintes contre les biens et d'atteintes physiques. Par ailleurs, les enseignants travaillant dans des écoles accueillant une plus grande proportion d'élèves nés à l'étranger rapportent plus d'atteintes verbales. Il

faut souligner que ces deux effets sont spécifiques aux interactions entre enseignants et élèves puisque ces effets n'ont pas d'équivalent parmi les élèves. En d'autres mots, rien n'indique que les élèves qui ont doublé ou qui sont nés à l'étranger sont plus « violents » que les autres, mais il semble que les contacts entre les enseignants et ces élèves risquent d'être plus difficiles. Néanmoins, dans tous les cas les effets du management de l'établissement et de la cohésion de l'équipe pédagogique mentionnés plus haut se vérifient.

En plus des facteurs qui apparaissent au niveau des élèves et des enseignants, on peut aussi s'intéresser aux facteurs qui sont liés aux différences entre établissements. Il existe en effet des variations dans l'intensité des phénomènes de violence d'une école à l'autre, variations qui sont plus prononcées pour les membres des équipes éducatives que pour les élèves (Galand, 2001). Ces variations tiennent-elles uniquement aux caractéristiques des élèves accueillis d'un établissement à l'autre, ou une équipe éducative peut-elle faire la différence ? Les résultats obtenus indiquent clairement que les établissements scolaires disposent d'une capacité d'action face aux problèmes de violence, quelle que soit la population d'élèves qu'ils accueillent. De fait, même si l'on tient compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves (nombre, âge, sexe, niveau socio-économique, origine géographique, filières), il subsiste des écarts importants entre établissements en termes de climat scolaire, de motivation, de conflits entre élèves et de comportements agressifs. En outre, ces écarts s'expliquent en partie par la qualité du leadership des établissements et par l'utilisation de pratiques d'enseignement compétitives et sélectives (Figueira-McDonough, 1986). Autrement dit, ces résultats montrent que, même quand on tient compte des caractéristiques de la population d'élèves accueillis par une école, certaines variables liées au mode de fonctionnement de cette école ont un effet sur le niveau de violence qui règne dans ses murs (Galand & Philippot, 2001). La comparaison deux à deux d'établissements offrant les mêmes filières d'enseignement et accueillant des populations d'élèves quasi identiques conduit à des observations identiques : deux écoles accueillant des publics comparables peuvent obtenir des résultats très différents concernant l'engagement des élèves dans leur scolarité, le bien-être des élèves à l'école et la qualité des interactions sociales en leur sein. Le suivi d'une vingtaine d'écoles à trois ans d'intervalle indique également que l'évolution du niveau de violence dans un établissement est en partie liée à la fois à sa situation initiale et à son public d'élèves (notamment le ratio filles/garçons), mais aussi aux pratiques éducatives et organisationnelles mises en oeuvre en son sein (Lecocq *et al.*, 2003).

Que retenir de cet ensemble de résultats ? Des analyses réalisées, il ressort que ni l'origine socio-économique, ni la nationalité, ni la filière ne sont en soi

des facteurs de violence. Par contre, le regroupement dans certaines écoles d'élèves marqués par l'échec et la relégation se révèle être un facteur de risque. Quand ces élèves sont aussi d'origine étrangère, des difficultés spécifiques risquent de se poser dans les interactions verbales avec les enseignants. Au total, la ségrégation scolaire semble beaucoup plus explicative que les caractéristiques de départ des élèves (Payet, 1998), mais *dans tous les cas l'action éducative apparaît comme possible et déterminante*. En d'autres mots, les résultats obtenus suggèrent que la façon dont est composée la population d'élèves recrutée par une école risque de rendre plus ou moins ardu l'établissement d'un climat scolaire positif, mais que les pratiques éducatives et organisationnelles des équipes éducatives jouent également un rôle crucial (Rutter, 1983).

Il faut souligner la cohérence globale des résultats présentés ci-dessus avec ceux obtenus par d'autres chercheurs, dans d'autres systèmes éducatifs et avec des méthodes différentes (ex. Astor, Meyer & Behre, 1999 ; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997 ; Delannoy, 2000). Cette cohérence renforce bien entendu la portée des implications que l'on peut tirer de ces résultats. Les résultats obtenus ont des implications à plusieurs niveaux : gestion de l'échec scolaire, gestion des flux d'élèves, désignation et charge de travail des directions, formation initiale et continuée, coordination des équipes pédagogiques, mais aussi pratiques d'enseignement mises en oeuvre dans les écoles. C'est sur ces dernières que nous allons nous pencher plus en détails dans le point suivant.

4. Le rôle des pratiques d'enseignement

En concordance avec la littérature scientifique disponible, les recherches menées par notre équipe présentées ci-dessus mettent en évidence le rôle de deux catégories de pratiques d'enseignement : le type de pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants et la qualité des interactions offertes aux élèves par les enseignants (Galand & Philippot, 2003). Afin de préciser les effets associés à ces pratiques, une série d'analyses de modélisation en équations structurales ont été réalisées. Cette technique statistique permet de modéliser les relations entre un ensemble de variables et de comparer des modèles postulant différentes chaînes de relations entre ces variables. Le pattern de résultats qui émerge de ces analyses est synthétisé dans la figure 1.

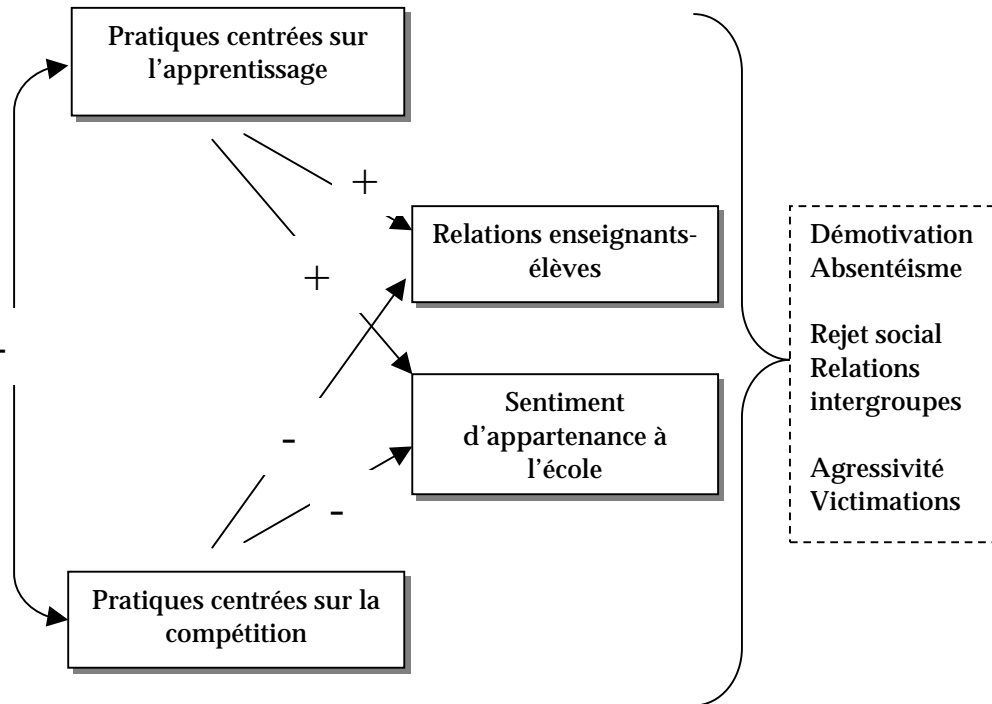


FIGURE 1. EFFETS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT SUR LE VÉCU SCOLAIRE DES ÉLÈVES.

A la lecture de cette figure, on peut tout d'abord noter que pratiques pédagogiques et qualité des relations enseignants-élèves entretiennent des liens étroits (Galand, Philippot, Dupont & Macquet, 2000). Des pratiques pédagogiques donnant priorité à l'apprentissage de chaque élève, qui tentent de favoriser le développement optimal des potentialités de tous les élèves, quel que soit leur acquis de départ, paraissent rendre plus facile l'établissement de relations de qualité entre enseignants et élèves. A contrario, des pratiques pédagogiques centrées sur la sélection et la promotion des élèves les plus brillants, qui instaurent de facto des inégalités de traitement entre élèves, semblent rendre plus difficiles le développement de relations de qualité entre enseignants et élèves. Parallèlement, on observe

une association forte entre types de pratiques pédagogiques et sentiment d'appartenance à une communauté scolaire. Des pratiques centrées sur l'apprentissage de tous les élèves semblent faciliter le développement d'une identité scolaire positive, d'un sentiment d'intégration au sein de l'école. Inversement, des pratiques centrées sur la compétition et la discrimination entre bons et mauvais élèves paraissent compliquer le développement de ce sentiment d'appartenance.

Pratiques pédagogiques, relations enseignants-élèves et identité scolaire des élèves sont donc reliées les unes aux autres. Les résultats de nos recherches indiquent également que cet ensemble de variables a des effets sur une large palette du vécu scolaire des élèves (Galand, Bourgeois, Philippot & Lecocq, 2003). Comme le montre la figure 1, les effets de ces variables se marquent aussi bien au niveau de la motivation et de l'absentéisme des élèves qu'au niveau des comportements agressifs, du rejet et des conflits entre élèves. Les résultats obtenus suggèrent que des pratiques donnant priorité à l'apprentissage de chaque élève, des interactions de qualité entre enseignants et élèves et le fait de se sentir reconnu et valorisé au sein de son école, soutiennent la motivation des élèves et préviennent l'absentéisme, limitent le rejet et les tensions entre élèves et réduisent les risques d'agressions à l'école (Galand, à paraître ; Galand & Dupont, 2002). Les résultats suggèrent aussi que des pratiques pédagogiques compétitives et inégalitaires ont les effets opposés. Ces résultats appuient l'idée qu'à travers l'exercice de leur fonction d'enseignement, les enseignants peuvent avoir une influence non négligeable sur le vécu et les réactions des élèves en classe, et en retour sur leurs propres conditions de travail.

5. Que faire ?

Un nombre croissant d'études empiriques soutiennent donc l'idée que les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants peuvent avoir une incidence sur plusieurs phénomènes qui font violence en milieu scolaire. En se basant sur les mesures utilisées dans les recherches présentées jusqu'ici, il est possible d'être plus précis à propos des pratiques d'enseignement en question. Si l'on souhaite réduire l'intensité des phénomènes de violence étudiés, les résultats exposés ci-dessus suggèrent qu'il est utile de mettre en œuvre des pratiques (a) qui offrent aux élèves des opportunités de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d'apprentissage, (b) qui aident les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et

d'action supplémentaire, (c) qui véhiculent des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève, et (e) où l'erreur n'est plus considérée comme une faute mais bien comme un élément à part entière du processus d'apprentissage (Nicholls & Thorkildsen, 1995). L'apprentissage par projet (Bastin & Roosen, 1990), l'apprentissage par problème (Evensen & Hmelo, 2000), et l'apprentissage coopératif (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appollonia & Howden, 1996) fournissent des exemples de méthodes pédagogiques bien documentées qui intègrent la plupart de ces recommandations. Quelle que soit la méthode choisie, les pratiques d'évaluation paraissent particulièrement importantes, car elles influencent fortement la perception qu'ont les élèves des objectifs de l'enseignant(e) (Galand & Grégoire, 2000). D'autre part, vu leurs conséquences négatives, les pratiques d'enseignement qui favorisent la compétition entre élèves semblent également à proscrire (Midgley, 2002 ; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Plus précisément, les résultats obtenus invitent à bannir les pratiques (f) qui augmentent la saillance ou la valeur accordée à la comparaison sociale entre élèves, (g) qui véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves ou (h) qui accordent la priorité à certains élèves et en négligent d'autres (Cohen, 1994).

De plus, les résultats mettent en avant l'importance de la qualité des relations entre enseignants et élèves par rapport aux phénomènes de violence étudiés. Plus précisément, les résultats suggèrent un impact positif de la disponibilité et de l'écoute des enseignants vis-à-vis des élèves, du soutien qu'ils leur apportent du point de vue scolaire, de l'équité dont ils font preuve dans leurs rapports avec eux, dans les sanctions et dans les évaluations (Ryan & Patrick, 2001). Par contre, les résultats invitent à éviter tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève, comme certaines plaisanteries faites devant toute la classe. A cet égard, une meilleure formation des enseignants aux pratiques de gestion des groupes-classes pourrait peut-être s'avérer utile (Chouinard, 1999). Rappelons que les résultats indiquent que la qualité des relations enseignants-élèves est liée aux pratiques pédagogiques des enseignants. Il semble donc peu pertinent d'opposer relationnel et pédagogique. Le contexte social et les rapports sociaux font d'ailleurs partie intégrante des processus d'apprentissage (Doise & Mugny, 1997). Il est fort probable qu'il y ait une synergie fonctionnelle entre les pratiques d'enseignement décrites ci-dessus et les comportements sociaux dont nos résultats suggèrent l'utilité (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996).

Les résultats suggèrent également d'encourager les activités qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves dans la vie de l'école (Vayer & Roncin, 1987), afin de développer un

sentiment d'appartenance à l'école. Certaines activités extra-scolaires organisées conjointement par des enseignants et des élèves peuvent probablement être utiles à cet effet. Mais cela peut sans doute aussi être fait via le développement d'activités d'apprentissage coopératives (Cowie & Berdondini, 2001), puisque à nouveau les résultats présentés indiquent un lien entre pratiques pédagogiques des enseignants et sentiment d'intégration scolaire des élèves.

6. Conclusions

Au total, les recherches passées en revue indiquent que les pratiques d'enseignement constituent un niveau d'intervention pertinent par rapport à la nature des phénomènes qui « font violence » en milieu scolaire. Via ces pratiques, les équipes éducatives disposent d'une capacité d'action significative et concrète, qui ne nécessite pas la prise en charge individuelle de chaque élève. De nombreuses initiatives locales vont d'ailleurs dans le sens des résultats présentés et ont souvent fait leur preuve, démontrant qu'un(e) enseignant(e) ou une équipe peut faire la différence à son niveau (Mouvet, Munten & Jardon, 2002). Néanmoins, ces initiatives sont souvent transitoires et restent généralement très localisées. Pour la plupart, elles n'arrivent pas à se propager et à s'inscrire dans la durée, dans la structure de fonctionnement des écoles. Comme le montrent certains résultats décrits plus haut, les pratiques d'enseignement sont loin d'être les seuls facteurs en jeu. D'autres facteurs systémiques, institutionnels et organisationnels entrent en ligne de compte. Les parents et les familles ont aussi un rôle à jouer dans la prévention des violences à l'école, de même que les médias (Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2002). Et tous ces éléments n'épuisent sans doute pas la complexité du problème. Outre ce que chacun peut faire à son niveau, il apparaît donc qu'une prévention efficace et durable nécessite de renforcer les collaborations entre les différents acteurs de l'éducation et les synergies entre les différents niveaux d'action.

Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire

Philippe Perrenoud

L'école change, au fil des décennies, même si l'on observe une certaine permanence de la forme scolaire et de l'organisation du travail. Il serait fallacieux de croire que le changement global du système éducatif résulte essentiellement de la mise en oeuvre d'intentions conçues au niveau du ministère. Nombre de changements s'opèrent de manière décentralisée, et s'ils convergent, c'est à la manière de réponses semblables à des problèmes semblables dans des contextes et avec des contraintes comparables.

Une réforme est la traduction d'une volonté de changement. On utilise en général l'expression à l'échelle du système éducatif dans son ensemble ou d'un sous-système. On ne parle guère de réforme à l'échelle d'un seul établissement, moins encore d'une classe, même s'il existe aussi à ces niveaux des changements planifiés ou du moins engendrés délibérément.

Une réforme apparaît donc impulsée par un pouvoir contrôlant un nombre important d'établissements et d'enseignants, que ce soit par des voies hiérarchiques, par un cadrage législatif, par des procédures d'homologation ou encore par des mesures d'incitation assorties de moyens financiers. Le porteur d'une réforme est donc soit un ministère de l'éducation, soit la tête d'un réseau (par exemple le secrétariat à l'enseignement catholique en France ou en Belgique), soit à la rigueur une puissante commission scolaire, comme celle de Montréal.

Entreprise volontariste de transformation de certains aspects du système éducatif, une réforme est un acte *politique*, même si ses motifs sont économiques, pédagogiques ou démographiques. Qu'une telle entreprise ne réussisse pas automatiquement n'a rien d'étrange ! Comme toutes les politiques publiques, une réforme scolaire est une entreprise humaine complexe, donc de rationalité limitée et qui ne peut jamais faire l'objet d'un total consensus sur les finalités et d'une parfaite coordination des stratégies. Tout simplement parce que c'est un système d'action collective que nul ne maîtrise entièrement, dont l'évolution résulte du choc de multiples systèmes de valeurs et de la confrontation de multiples logiques d'action dont aucune ne peut s'imposer en partage, même dans une société totalitaire, *a fortiori* dans une démocratie.

Qu'une telle entreprise n'atteigne pas ses fins ou en partie seulement n'a donc rien de scandaleux et ne disqualifie *a priori* ni le contenu de la réforme, ni son pilotage. Le plus intéressant n'est pas de disserter sur l'impossibilité du changement planifié, mais de comprendre pourquoi certaines réformes réussissent mieux que d'autres. On ne peut évidemment comparer que ce qui est comparable, ce qui rend la recherche difficile, car deux réformes n'ont jamais exactement le même contenu et les mêmes enjeux, ne s'inscrivent pas dans les mêmes rapports de force et les mêmes contextes politiques, démographiques et économiques.

On peut cependant avancer l'hypothèse que la façon de conduire une réforme, toutes choses égales d'ailleurs, peut faire une différence. On peut tenter d'identifier un certain nombre de dimensions pertinentes. Comme la question intéresse non seulement les chercheurs qui analysent le changement, mais aussi les décideurs et les réformateurs qui tentent de le réaliser, j'ai choisi de présenter ces dimensions en énumérant six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire.

Il serait plus positif d'énumérer quelques conseils pour faire réussir une réforme. Hélas, on sait mieux ce qu'il ne faut pas faire. Ce savoir « négatif » n'est pas sans valeur. Il peut décourager les stratégies les plus aberrantes. Toutefois, éviter les écueils connus ne garantit pas encore la réussite.

Je m'arrêterai aux six *écueils* suivants, comme autant de risques à éviter ou d'obstacles à surmonter ou à contourner pour continuer à naviguer :

1. Sous-estimer la force des adversaires.
2. Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme.
3. Avancer et évaluer trop vite.
4. Sous-estimer le pouvoir des relais.
5. Ignorer la réalité du travail des enseignants.
6. Surestimer le niveau de qualification des professionnels.

Cette liste non exhaustive ne surprendra personne. Ces écueils, chacun les connaît. Les rappeler peut sembler enfoncer des portes ouvertes. Pourtant, si l'on prenait cette liste au sérieux, on donnerait de meilleures chances aux innovations et notamment à cette catégorie particulière d'innovations qu'on appelle des « réformes scolaires ». Ces réformes concernent la profession enseignante dans son ensemble, non seulement par leurs incidences pratiques, mais parce qu'elles contribuent à infléchir la conception même de la professionnalité enseignante. J'y reviendrai en conclusion.

1. Sous-estimer la force des adversaires

Aucune réforme ne saurait faire l'unanimité. Elle a forcément des adversaires, déclarés ou clandestins, qu'ils s'opposent activement ou pratiquent la résistance passive.

Certes, toute réforme se réclame du bien public, de l'intérêt général. Si elle est décidée conformément à la constitution d'un État démocratique, par un gouvernement légitime, sous le contrôle, voire avec l'accord d'un Parlement régulièrement élu, on devrait pouvoir compter sur l'adhésion de tous, chacun s'inclinant devant une décision majoritaire, même si elle ne rejoint pas son opinion.

En réalité, les choses sont plus complexes. Le bien commun fait l'objet de visions contradictoires et de controverses. De plus, dans un monde où la politique n'a pas très bonne presse, une partie des électeurs ne croit plus que ses élus sont animés avant tout par la recherche de l'intérêt général, même selon leur propre définition.

1.1. Une légitimité fragile

Dans les démocraties, la légitimité des gouvernements est fragile, ils sont souvent en sursis jusqu'aux prochaines élections. De nombreux citoyens se sentent le droit de s'opposer à certaines politiques dans l'espoir que les prochaines provoquent une véritable alternance ou au moins un remaniement de l'échiquier politique et donc du gouvernement. Parfois, lorsque la réforme est liée à un ministre particulier, on pense pouvoir contester sa politique et le faire reculer, jusqu'à ce qu'il soit remplacé.

Cette contestation peut se développer même quand un débat démocratique s'est instauré et que la majorité au pouvoir a tranché en respectant les règles du jeu. Il ne manque pas d'exemples de mouvements sociaux, de syndicats ou de partis d'opposition qui ont tenté et parfois réussi à mettre en échec une réforme parfaitement légale.

Souvent, les choses sont plus floues, car les réformes engagées par un ministre de l'éducation ne recueillent pas nécessairement le soutien actif de tout le gouvernement, en particulier s'il s'agit d'une coalition. Dans de nombreux pays, la constitution n'oblige pas le gouvernement à soumettre toute réforme scolaire au Parlement. Il n'y est tenu que si la réforme exige un changement de la loi. Or, certaines lois sont assez abstraites pour être compatibles avec d'importants changements de structures ou de programmes. Le Parlement peut certes se saisir de toute réforme, interpeller le gouvernement et ouvrir un débat, mais les forces politiques minoritaires n'y sont pas nécessairement représentées ou n'ont pas assez de poids pour

provoquer le débat. Un système électoral majoritaire donne par exemple une très faible place aux petits partis, ce qui ne les empêche pas de rassembler des mécontents dans le pays.

Cela vaut pour toute politique publique, l'éducation n'est pas à cet égard un cas particulier. Les gouvernements savent bien qu'avoir la loi de son côté ne suffit pas, qu'un vote arraché n'est qu'une victoire formelle, qu'il faut convaincre et négocier.

Ce qui, en revanche, varie d'un domaine ou d'un ministère à un autre, c'est la force des professionnels et celles des usagers. La force passe par leur nombre, mais aussi leur statut, leur homogénéité, leur taux de syndicalisation, leur mode d'action collective, les ressources matérielles et symboliques mobilisables, la mise en concurrence possible avec le secteur privé ou coopératif, etc.

Aucun gouvernement ne peut imposer à l'école publique une réforme qui provoquerait la fureur des parents ou la fuite des élèves vers le secteur privé.

De même, aucun gouvernement ne peut, s'il adopte une réforme contre l'avis d'une majorité des enseignants et de leurs associations, espérer que la mise en œuvre sur le terrain se passera bien. Selon les rapports de forces, le blocage peut aller de la grève ou du refus militant à une guerre d'usure plus subtile. Ces manœuvres peuvent suffire à vider une réforme de sa substance et de son sens.

Cette opposition n'apparaît pas nécessairement illégitime, pour trois raisons :

1. Les enseignants ne sont pas tous des fonctionnaires ; ils peuvent être salariés de commissions scolaires ou de pouvoirs locaux, ce qui ne leur impose pas la même « obéissance civile ».
2. Les enseignants revendiquent une certaine autonomie professionnelle, assimilée pour une part à la liberté académique des universitaires, pour une autre à l'expertise des professionnels ; ils se sentent fondés à refuser toute réforme qui l'amoinerait.
3. La profession enseignante entretient un rapport spécifique à l'État, entretenant une sorte de dissociation entre, d'une part, le salaire versé et les ressources mises à disposition par l'administration (à commencer par les élèves, les salles de classes, les équipements) et, d'autre part, l'obéissance au cahier des charges. Aucun enseignant salarié ne se considérera comme un indépendant à part entière, mais le rapport entretenu à l'institution est complexe. On pourrait avancer l'hypothèse que l'écart au travail prescrit ne suscite guère de mauvaise conscience s'il est justifié par des raisons philosophiques, pédagogiques, didactiques, éthiques.

D'un point de vue juridique, politique ou moral, on pourrait s'étonner que la machine étatique ne fonctionne pas comme une horloge et que des décisions formellement légitimes soient néanmoins combattues par ceux qui sont payés pour les appliquer. Ce n'est pas ici mon propos.

Ce que je décris ici est connu d'une partie des acteurs qui portent des réformes, c'est à la fois un savoir d'expérience du monde politique, des systèmes éducatifs et des réformes scolaires, et une connaissance des acquis de la sociologie politique. La question est cependant posée : ces acteurs tiennent-ils suffisamment compte de ces savoirs ?

1.2. Des résistances sous-estimées

Lorsqu'on observe le rejet ou l'édulcoration de certaines réformes, on peut en douter. Ou supposer simplement que, sachant l'existence de résistances, les promoteurs des réformes les sous-estiment et sont donc surpris et démunis lorsqu'elles se manifestent.

Cette sous-estimation peut s'expliquer de diverses manières :

- § Un manque d'information et de lucidité. Les réformes sont souvent « concoctées » dans un cercle assez étroit, alliant un personnel politique, la haute administration et quelques experts du curriculum, de l'administration scolaire ou de l'évaluation, selon le contenu considéré. Il n'est pas garanti que les auteurs d'une réforme aient une connaissance précise des conditions de travail des enseignants dans les établissements. Leurs interlocuteurs sont souvent des enseignants militants, qui ont de l'avance sur la réforme ou des dirigeants syndicaux qui ont en partie perdu le contact avec leur base à force de fréquenter les cercles du pouvoir.
- § Un défaut d'analyse. Il ne suffit pas d'avoir des informations, il faut en faire un usage pertinent, donc avoir un modèle assez adéquat des forces en présence, des ressources, des stratégies des acteurs collectifs aussi bien que des tendances des individus non organisés, enseignants, parents ou élèves.
- § Une trop faible prise en compte du contexte. L'école n'est pas un monde à part. Les débats qui la concernent peuvent avoir des connexions avec d'autres débats et d'autres clivages, sur la santé, la décentralisation, la fonction publique, la fiscalité, les dépenses de l'état, etc. Ceux qui s'opposent à une réforme peuvent trouver des alliés hors de la profession, en jouant sur des solidarités politiques, syndicales, corporatives ou idéologiques.
- § Un optimisme volontariste. Peut-être faut-il une certaine cécité pour se lancer dans l'action. Les réformateurs tentent de prouver la marche en

marchant, ils s'interdisent d'anticiper tous les obstacles, préférant susciter une mobilisation des partisans de la réforme partiellement fondée sur l'euphémisation des difficultés.

- š· Une impatience liée aux échéances électorales. Aucun gouvernement n'a un temps immense devant soi. Il estime souvent qu'il faut faire des réformes dans les premiers mois, en mettant à profit « l'état de grâce » dont bénéficie une nouvelle équipe. Or, recueillir des données, les analyser, associer les acteurs, concevoir et mettre en oeuvre des stratégies douces demande du temps, un temps que les politiques pensent ne pas avoir, à tort ou à raison.

Il n'est pas facile de trouver la juste distance entre une lucidité désespérante et une naïveté qui mène la réforme à l'échec. Analyser les rapports de force ne conduit pas à renoncer à tout changement dès qu'ils sont incertains. Aucune réforme ne se fera dans un total consensus. Souvent, une minorité active l'emportera, l'adhésion du plus grand nombre n'intervenant au mieux qu'après-coup. Mais des résistances trop nombreuses ou trop fortes vouent l'entreprise à l'échec. Sans abandonner la réforme, la sagesse paraît alors de la fractionner ou de la différer, ou mieux encore de prendre le temps de comprendre les craintes et les refus et d'y apporter de vraies réponses.

Il importerait donc que les acteurs porteurs d'une réforme disposent d'une conceptualisation leur permettant de dresser une carte des divers types de résistances au changement qu'ils proposent. Aucune n'est *a priori* irrationnelle. Mais les enjeux sont forts divers : allant de la simple inertie (« C'est une réforme justifiée, mais elle trouble ma tranquillité et je ne suis pas pressé de modifier mes pratiques ») au scepticisme (« Je ne vois pas très bien quel est le problème » ou « je ne suis pas sûr que ce soit une bonne réponse à un réel problème »), ou du scepticisme au refus passif ou actif. Ce dernier peut être sous-tendu par des désaccords idéologiques (sur la forme, le fond, le mode d'implantation de la réforme) aussi bien que par un calcul d'intérêt).

Il serait aventureux d'affirmer que les recherches sur les innovations donnent toutes les clés permettant de comprendre les désaccords et les résistances. Elles en proposent cependant quelques-unes. Les réformateurs gagneraient à élargir leur culture en sciences sociales aussi bien qu'à connaître l'histoire des réformes comparables dans divers systèmes éducatifs...

2. Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme

Une partie des résistances s'adresse au contenu de la réforme, soit en tant que tel, soit en fonction de certaines de ses incidences redoutées sur le terrain. D'autres résistances portent sur la méthode, la façon dont le système traite les gens. À la limite, on peut s'opposer à une réforme jugée souhaitable sur le fond, parce qu'elle est imposée de manière autoritaire et maladroite.

Ce manque de négociation peut être :

- § le signe d'une culture politico-administrative autoritariste, qui n'envisage que de passer en force ;
- § l'expression d'un juridisme irréaliste, qui incite à croire que si les procédures sont respectées chacun s'inclinera « parce qu'il en a le devoir » ;
- § une conséquence d'un calendrier politique très serré, qui ne laisse aucun temps possible à la négociation.

Les choses peuvent être cependant plus subtiles. La plupart des gouvernements négocient. Encore faut-il savoir avec qui et à quel moment.

On peut avancer l'hypothèse d'une double illusion :

l'illusion que les porte-parole des groupes de pression sont représentatifs ;

l'illusion que la négociation connaît son temps fort avant l'adoption formelle d'une réforme.

2.1. Avec qui négocier ?

Aucune administration ne peut, sans créer un scandale, mettre ouvertement en doute la représentativité des associations d'enseignants et de parents. Pourtant, pour diverses raisons, ces associations et leurs dirigeants peuvent ne pas exprimer toutes les craintes et tous les désirs de leurs adhérents. Les associations peuvent devenir des bureaucraties dont les dirigeants s'éloignent de la base. Mais cette dernière porte une part de responsabilité : les instances dirigeantes des syndicats aussi bien que des associations de parents travaillent souvent dans une grande solitude, renouveler les cadres et trouver des représentants dans diverses structures est un labeur incessant, les candidats ne sont pas légion. La mobilisation de la base ne devient relativement facile que dans les moments de vif conflit, avec l'aide des médias qui mettent en scène le mouvement syndical et dramatisent les enjeux. Cette mobilisation ne dure pas. On le sait, l'adhésion à une association est souvent une sorte d'assurance contre certains risques, qui résulte d'un calcul d'intérêt et n'implique pas nécessairement un degré élevé d'information, une forte solidarité et une participation suivie à la vie de l'organisation, ne serait-ce que par la lecture de sa presse...

Discuter des réformes au nom des enseignants ou au nom des parents n'est donc pas une tâche facile. Il n'est pas rare que des dirigeants syndicaux inexpérimentés entrent dans le jeu d'une réforme qui les séduit. Même s'ils posent certaines conditions et consultent leurs adhérents, ils peuvent être désavoués par leurs troupes à la première occasion. Ce risque est renforcé par trois processus observables dans certains pays :

- § l'implication croissante des syndicats dans les dossiers complexes et une forme de participation aux décisions ;
- § une forme de politisation conduisant à soutenir une vision de l'école plutôt qu'une autre ;
- § la professionnalisation accrue du métier.

Un syndicat « traditionnel » peut en effet se limiter à la défense des conditions de travail et des rémunérations. Le contenu des réformes ne lui importe pas, son rôle est de s'assurer qu'elles n'entraînent pas une dégradation de la condition enseignante, par exemple un surtravail. Mais dans un monde où les budgets publics sont en crise, où la croissance économique n'est plus au rendez-vous, il faut une certaine ingéniosité pour trouver des compromis acceptables ; les syndicats sont donc invités à entrer dans le processus de recherche de solutions, donc à construire une forme d'expertise sur des dossiers de plus en plus nombreux et dont le rapport aux conditions de travail est de plus en plus indirect ; les représentants syndicaux en viennent ainsi à s'impliquer dans une forme de co-construction des politiques de l'éducation, ce qui peut créer un conflit de loyauté entre les groupes et commissions auxquels ils participent et leur base.

Au-delà de la défense de la profession, en raison de leurs liens avec des partis de gauche ou des mouvements pédagogiques, ou d'une philosophie spécifique, certains syndicats défendent des valeurs comme la démocratisation des études, les pédagogies nouvelles ou l'autonomie des établissements. Ils sont alors portés à soutenir certaines réformes, voire à les proposer.

Si la professionnalisation du métier s'accroît, elle a des effets semblables : la corporation médicale a une vision des politiques de la santé, la corporation juridique une vision de la justice. Une corporation des enseignants serait de même fondée à développer une vision globale du système éducatif, des problèmes auxquels il est confronté et des réformes à favoriser.

On peut évidemment débattre de ces évolutions et les juger en fonction d'une conception ou d'une autre du rôle des organisations syndicales. Qu'il suffise ici de constater l'un de leurs effets : l'implication des représentants syndicaux dans la gestion de la complexité, ce qui peut les amener à ne pas

combattre, voire à promouvoir, des réformes que leurs adhérents n'approuvent pas.

Les dirigeants des associations de parents peuvent suivre le même processus et se trouver en porte-à-faux. Cette évolution a certainement de nombreux aspects positifs, mais elle brouille les cartes au moment où il s'agit de négocier l'adhésion des professionnels ou des usagers à une réforme : ceux qui négocient en savent trop et ont trop réfléchi pour se faire facilement le porte-parole de la partie la plus réactive ou conservatrice de leurs adhérents.

À cela s'ajoute le fait que tous les enseignants n'adhèrent pas à une organisation syndicale, que tous les parents ne font pas partie d'une association. Les proportions varient selon les pays et les époques, mais il y a toujours des acteurs non représentés autour des tables de négociation. S'ils sont nombreux, ils peuvent, à un stade ou un autre du processus, ralentir, édulcorer ou bloquer une réforme, quand bien même elle a fait l'objet d'accords entre l'administration et les organisations avec lesquelles elle négocie.

2.2. Rien n'est jamais joué

Suffit-il, pour être « tranquille », d'ouvrir une véritable négociation sur les orientations d'une réforme et de trouver des compromis équitables quant à ses incidences sur le travail des enseignants ? Certainement pas. Cette seconde illusion est cependant fort répandue, aboutissant à un dialogue de sourds un ou deux ans après le lancement d'une réforme. L'administration dit aux syndicats et associations « Mais, vous étiez d'accord ! ». On leur répond : « Oui, mais les conditions ont changé ».

Ce changement peut provenir d'événements extérieurs au système éducatif, relatifs par exemple au statut de la fonction publique, au régime des retraites ou des salaires, ou encore aux dépenses sociales de l'État. Ou d'événements surgissant à l'intérieur du système éducatif : une refonte des programmes, une évolution de la formation continue, de la gestion des carrières, des procédures d'évaluation institutionnelle ou des ressources allouées aux établissements.

Les enjeux sont multiples et interdépendants. Il n'est pas rare que les organisations de professionnels ou de parents marchandent leur soutien pour obtenir gain de cause sur un autre terrain. Or, ce marchandage peut surgir n'importe quand, y compris au cours de la période d'implantation d'une réforme, dans la mesure où il dépend de l'agenda d'autres négociations.

Mais l'essentiel est peut-être ailleurs : même si aucun autre enjeu ne vient interférer, le soutien accordé à une réforme peut fluctuer en raison de sa logique interne et notamment des évolutions de la compréhension qu'ont les acteurs des finalités et des implications du changement.

Dans le scénario optimiste, les résistances des acteurs les plus critiques ou effrayés s'amenuisent au fil de l'implantation, parce qu'ils se rendent compte que la réforme répond à de vrais problèmes, engendre des effets bénéfiques et surtout ne crée pas autant de déséquilibres ou de surtravail qu'on le craignait.

Le scénario inverse est tout aussi probable : plus on connaît la réforme, moins on l'apprécie. Des idées séduisantes se heurtent à des moyens dérisoires. Dans les établissements, les enseignants conservateurs, « intouchables », font peser sur les autres tout le poids du changement. La réforme dégrade le climat, crée des conflits ou accroît la charge de travail sans profit visible. Alors, les oppositions se renforcent.

Deux phénomènes se conjuguent :

- š la difficulté objective d'anticiper ce que deviendra un changement sur le terrain, lorsque la réforme rencontrera la réalité des établissements et des pratiques ;
- š la tendance d'une partie des acteurs à ne pas anticiper, à n'entrer dans le jeu qu'au moment où ils sont personnellement touchés.

On peut remédier au premier problème en tentant d'explicitier autant que possible « ce qui va changer concrètement ». Les porteurs d'une réforme pensent souvent que cela jouera contre eux, que le flou profite à la réforme. Ils agissent un peu à la manière d'un médecin qui ne dévoile que progressivement les aspects douloureux d'un traitement, pour ne pas effrayer le patient... Même si l'on joue le jeu de la transparence, il est difficile, au centre du système, de se représenter des mois ou des années à l'avance ce que sera la réalité d'une réforme dans le terrain, compte tenu de la diversité des contraintes et des contextes. C'est ainsi qu'une réforme peut engendrer, dans certains établissements, des conflits et des clivages qui la rendront détestable quel que soit son contenu. L'une des inconnues majeures concerne le discours et l'attitude des cadres scolaires : la réforme telle qu'ils la présentent sur le terrain prend des visages divers et parfois dissuasifs...

Le second problème est plus difficile à résoudre encore : une partie des acteurs ne découvrent la réforme que lorsqu'elle « arrive » dans leur établissement ou dans leur classe, à la manière dont les consommateurs découvrent une crise internationale le jour où il n'y a plus d'essence à la station-service. Pour savoir ce qui se prépare, il faut s'informer, lire la presse, assister à des réunions, bref, s'intéresser à la genèse des politiques de l'éducation, aux débats. Certains acteurs – professionnels ou parents – se

« réveillent » lorsque les décisions sont prises ou même plus tard, lorsqu'elles les concernent directement dans leur vie quotidienne. C'est alors seulement qu'ils se mobilisent, se tournent vers les instances dirigeantes de leur association et leur disent : « Comment avez-vous pu laisser faire ? » Qu'on leur rappelle à ce moment les motions, les congrès, les revendications, les accords conclus leur indiffère. Leurs organisations n'ont d'autre choix que de faire entendre ces nouvelles résistances, introduisant de nouvelles conditions à leur soutien, voire changeant radicalement de cap.

J'en conclus qu'il est utile, mais pas suffisant, de négocier avec les « résistants de la première heure ». Et donc qu'il faut instaurer un *pilotage négocié* des réformes, de leur conception à leur bilan final, en sachant que rien n'est définitivement acquis, que chaque phase ménage des surprises et exige de nouvelles négociations.

Pour que la négociation ne se fasse pas au coup par coup, pour sortir d'une impasse, mais s'inscrive dans un cadre stable et des règles du jeu connues, il serait préférable d'instituer une instance de pilotage dans laquelle les principaux intéressés seraient équitablement représentés, à commencer par l'administration scolaire. On pourrait considérer une telle instance comme une forme de direction élargie.

Le mandat d'une telle instance serait de piloter la réforme, au besoin en (re)négociant la destination, le rythme du changement, les moyens investis, les dispositifs de formation et d'évaluation, etc.

Le pilotage d'une réforme est une entreprise complexe, que les administrations scolaires prennent en charge sans avoir toujours les connaissances et les compétences nécessaires. Il ne s'agit pas en effet de gérer, mais de mobiliser, de donner du sens, de concilier cohérence et droit à la diversité, maintien du cap et flexibilité. L'évolution du système éducatif et la « permanence des réformes » a fait des cadres scolaires des gestionnaires du changement, rôle auquel ils sont très inégalement préparés.

Leur demander d'instaurer un pilotage négocié complique dans un premier temps leur tâche. Négocier ralentit les décisions et rend publiques des données et des discussions que l'administration tend à cacher jusqu'à ce qu'une décision soit prise. Le défi est donc de taille : apprendre à piloter le changement et le faire au sein d'une instance participative...

3. Avancer et évaluer trop vite

Se mettre d'accord avec soi-même prend en général moins de temps que de négocier un accord avec d'autres. Plus les logiques à articuler sont nombreuses, plus les compromis doivent faire l'objet d'un retour à la base,

de consultations ou simplement de réflexions ou d'enquêtes, plus le processus de décision se ralentit.

C'est le prix à payer pour entendre les résistances et négocier les contours d'une réforme et son pilotage. Tout ministère n'est pas prêt à le payer. Pour de bonnes et de moins bonnes raisons.

3.1. Temps long des réformes versus calendrier électoral

Il est vrai qu'il faut trouver un tempo, que des négociations qui s'éternisent font perdre de sa pertinence à une réforme : une fois adoptée, plus ou moins amendée, elle ne répondra plus aux problèmes qui l'ont suscitée, la situation aura changé. Il ne faut pas que la négociation paralyse le processus, ce qui peut arriver notamment lorsque certains acteurs n'assument pas ouvertement leurs doutes ou résistances et « jouent la montre » plutôt que d'entrer dans le débat. On peut donc trouver normal que les porteurs d'une réforme exercent une certaine pression pour que les négociations suivent leur cours et aboutissent à des décisions dans un délai raisonnable.

Les raisons sont moins bonnes lorsque le calendrier électoral impose une précipitation que rien d'autre ne justifie. Il serait cependant un peu facile de s'en prendre aux « politiciens » : tout le système exige des résultats à court terme, en particulier dans les pays où les rapports de forces sont équilibrés, ce qui signifie que la majorité peut changer à la fin de chaque législature, donc tous les quatre ou cinq ans. L'alternance est une garantie de pluralisme démocratique, mais ses effets pervers sont réels en matière d'éducation (comme dans d'autres secteurs) : dans un monde complexe, une réforme prend des années, de sa conception à sa mise en œuvre complète. S'il n'y a pas continuité, un ministère passera son temps à défaire l'action de réforme amorcée par le précédent, ou simplement ouvrira un nouveau chantier, en désinvestissant la réforme précédente des ressources et du suivi attentif sans lesquels elle tombera en lambeaux. L'introduction des cycles d'apprentissage en France, par la loi d'orientation de 1989, est un parfait exemple d'une réforme léguée par la gauche à la droite, cette dernière ne sachant qu'en faire, ne la renforçant pas, sans pour autant l'abroger, plaçant son énergie dans d'autres dossiers.

Il n'y a pas de solution simple à ce problème, puisque la démocratie consiste justement à sanctionner une politique en ne reconduisant pas la majorité qui la défend. L'ennui, c'est que l'alternance se joue sur bien d'autres terrains, même si l'éducation n'est pas sans importance. La situation la plus claire est, paradoxalement, l'arrivée au pouvoir d'une majorité qui avait annoncé son refus des réformes scolaires en cours. Elle y met alors fin et en propose éventuellement d'autres. La situation est plus confuse lorsque

l'éducation n'est pas au cœur du débat et que la nouvelle majorité laisse au nouveau ministre le pouvoir de déterminer une politique jusqu'alors faiblement pensée. Une partie des infléchissements tient alors à une volonté d'exister en se démarquant de l'héritage, soit en se désolidarisant des réformes en cours soit en les redéfinissant à tel point qu'elles deviennent méconnaissables, faisant passer les supporteurs dans le camp des adversaires et inversement.

On peut en appeler à la vertu des élus, mais il serait plus sage d'inscrire une certaine continuité dans les institutions. Un Conseil supérieur de l'éducation peut à cet égard jouer un rôle majeur, en fonctionnant comme une mémoire des intentions de la réforme, de ses raisons et du processus engagé. La discontinuité peut en effet provenir « simplement » de la valse des hauts fonctionnaires ou, s'ils restent en place, de leur hésitation à se faire les porte-parole d'un changement amorcé sous un autre ministre, voire une autre majorité. Comment dire à un nouveau ministre en charge de l'éducation et pressé d'engager une réforme portant son nom que c'est la chose la moins urgente et qu'il ferait bien de poursuivre l'effort entrepris par ses prédécesseurs ? Il faut un certain courage pour défendre la continuité des réformes dans les hautes sphères de l'administration.

Il est donc, de ce point de vue aussi, avisé de créer une instance de pilotage liée à une réforme plutôt qu'à un ministère. Une telle instance ne peut évidemment entrer en conflit ouvert avec le pouvoir en place. Elle peut en revanche le faire hésiter à balayer d'un geste le travail des années précédentes, lui expliquer d'où l'on vient et où l'on va avec plus d'indépendance que les hauts fonctionnaires.

3.2. Les effets pervers de la culture de l'évaluation

L'idée qu'une réforme doit être évaluée n'est pas neuve. Mais elle devient obsessionnelle, au point de provoquer une évaluation des effets d'une réforme bien avant qu'elle ait eu quelque chance d'en produire. Deux idées simples mériteraient d'être mieux partagées :

aucune réforme n'est mise en pratique du jour au lendemain ;

il faut laisser aux élèves le temps de traverser le système rénové.

Il s'ensuit qu'on ne saurait, du moins de bonne foi, imputer à une réforme des effets (ou une absence d'effets) lorsque les acquis des élèves sont évalués à un moment où le processus de changement n'est pas achevé. S'il faut y insister, c'est parce que l'analyse des débats met en évidence de constants anachronismes. Par exemple, l'enquête PISA 2000, qui fait du bruit dans les pays dont les résultats sont décevants, a porté sur des adolescents qui avaient accompli l'essentiel de leur scolarité *avant* les réformes actuellement

en cours. Or, les conservateurs se servent de cette enquête pour mettre ces réformes en cause, alors qu'elles s'attaquaient justement au problème...

Les pratiques changent lentement. Il ne suffit pas d'énoncer des idées – différenciation, nouvelles technologies, dialogue avec les familles, métacognition, évaluation formative ou travail en cycles pluriannuels – pour que les représentations et les pratiques des enseignants suivent. Non seulement parce que ceux qui n'y adhèrent pas ne feront aucun effort pour s'approprier rapidement ces idées, mais parce que ceux qui y souscrivent ont besoin de temps pour les intégrer à leur système conceptuel et à leur pratique. Temps de réfléchir, d'essayer, d'évaluer, de réguler, de développer des outils, de débattre avec des collègues, de se former. Plus la réforme touche aux pratiques des enseignants, plus elle prend le rythme du changement personnel, c'est-à-dire plusieurs années. Les réformes de curriculum ne vont pas plus vite, même si l'on peut adopter rapidement des textes, dans la mesure où il ne s'agit pas d'une simple mise à jour, mais d'un changement de paradigme, par exemple l'approche par compétences ou l'approche-programme. Même les réformes de structure – par exemple l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels ou le travail collégial des enseignants – ne portent leurs effets que si elles sont progressivement habitées par les acteurs. Quant aux technologies, il serait naïf de croire qu'il suffit d'équiper les écoles pour que les pratiques évoluent.

Il serait raisonnable de compter au moins trois ou quatre ans entre le moment où les pratiques attendues sont énoncées et le moment où elles peuvent légitimement être exigées dans la plupart des classes, cela si l'implantation de la réforme suit un calendrier unique. La période s'allonge lorsque les enseignants ou les établissements peuvent choisir le moment où ils « basculent » dans le nouveau régime. Cette stratégie, qui ralentit l'implantation, est aussi une excellente manière de la garantir, en laissant aux acteurs une marge d'appréciation quant au moment de changer, ce qui affaiblit les résistances liées à la précipitation.

Même lorsque les pratiques ont véritablement changé, soit 3 à 6 ans après le coup d'envoi, il faut encore qu'elles exercent leurs effets sur au moins une génération d'élèves qui aura traversé le système rénové pour l'ensemble de la scolarité de base ou au moins pour un cycle d'étude de 2 à 4 ans. Ce qui repousse le bilan de la réforme à huit ou dix ans après le démarrage.

Rien n'empêche, bien entendu, de faire des bilans intermédiaires, à condition de les interpréter prudemment. Il est en tout cas indispensable de rapporter les acquis des élèves à l'ampleur du changement des pratiques, en reconnaissant que peuvent coexister dans le même système, au même moment, des pratiques très diverses, les unes ignorant superbement la réforme, les autres la réalisant pleinement.

Le plus intéressant reste d'organiser une évaluation formative des réformes, autrement dit d'opérer des régulations en fonction d'observations qualitatives et quantitatives qui, sans s'interdire de s'intéresser aux acquis des élèves, portent avant tout sur les pratiques des enseignants et le fonctionnement des établissements. Ces régulations peuvent concerner les objectifs, les dispositifs, les moyens, le calendrier, la formation continue, etc. Cette évaluation doit notamment estimer si les conditions d'un changement des pratiques sont réunies. À quoi bon, en effet, faire passer des tests aux élèves lorsqu'on est à peu près sûr que les pratiques des professeurs n'ont pas évolué ?

4. Sous-estimer le pouvoir des relais

La réforme est conçue au centre du système et elle « descend » vers le terrain. On peut évidemment mettre en doute ce modèle. Top-down, bottom-up ou middle-out ? Le débat reste ouvert. Il semble qu'en l'état de la professionnalisation du métier et du fonctionnement des établissements, aucun système éducatif ne soit prêt à renoncer à des réformes émanant du sommet pour leur préférer des changements locaux. Au mieux, une réforme :

- š prend appui sur diverses innovations développées localement, que ce soit spontanément ou au cours d'une phase d'exploration dont la tâche est de définir les contours exacts de la réforme envisagée ;
- š laisse une importante marge d'interprétation aux acteurs locaux (enseignants, équipes et établissements), à l'intérieur d'un plan-cadre ne fixant que des orientations essentielles.

Même dans ce cas favorable, une réforme consiste à étendre à l'ensemble du système éducatif des décisions prises au sommet. Même si ces décisions confirment des orientations déjà mises en pratique dans une partie des écoles, elles seront considérées comme des directives institutionnelles par les enseignants et les établissements qui n'ont pas participé à leur élaboration.

La réforme est alors une injonction destinée aux enseignants, injonction à faire ce qu'ils ne font pas encore, ou à faire autrement ce qu'ils font déjà ou à ne plus faire ce qu'ils faisaient jusqu'alors. Ces injonctions équivalent, plus ou moins ouvertement, à une évolution contraignante des cahiers des charges et des prescriptions. Une réforme n'est pas une proposition faite aux acteurs, mais une *obligation*, même si elle se limite à des orientations générales, laissant aux acteurs une part d'autonomie dans la mise en œuvre.

Ces injonctions se présentent en général comme un ensemble de textes : nouvelles lois, nouveaux règlements, nouveaux programmes, nouvelles directives. Ces textes sont complétés par des déclarations écrites ou orales

du ministère, qui les commente, les justifie, tente de mobiliser les acteurs, de répondre aux objections, de faire le point sur l'état d'avancement de la réforme.

Les historiens des réformes scolaires des temps modernes trouveront donc dans les archives, y compris la presse, de très nombreux écrits témoignant de l'activité injonctive et argumentative des promoteurs de la réforme, et des traces souvent substantielles des débats et résistances : éditoriaux, lettres de lecteurs, interpellations et discussions parlementaires, auxquelles s'ajoutent désormais des enregistrements audio et vidéo.

Il est certainement nécessaire de porter les injonctions, arguments et réponses aux objections à la connaissance des enseignants, des parents, du grand public, des médias et de la classe politique. Cette activité visible ne devrait pas faire oublier qu'aucune réforme ne passe uniquement à travers des écrits ou des déclarations ministérielles dans les médias. L'essentiel se joue dans les représentations tissées au gré de multiples *conversations*, certes alimentées par les écrits et les déclarations médiatiques, mais dont la dynamique dépend en fin de compte des interlocuteurs en présence.

Le ministère dispose potentiellement de « missionnaires de la réforme » : ce sont tous les formateurs, accompagnateurs, conseillers et cadres scolaires qui dépendent de lui. Reste à en faire bon usage. Cela ne va pas de soi. Cela se joue dans la genèse aussi bien que dans la mise en œuvre de la réforme. Une réforme court deux risques complémentaires : exclure les relais de la conception de la réforme et ne pas accompagner le travail d'accompagnement sur le terrain.

4.1. Exclure les relais de la conception de la réforme

Il est difficile de soutenir une réforme que l'on ne comprend pas et à laquelle on n'adhère pas personnellement. Certes, formellement, tous les salariés sont censés s'incliner devant les directives et faire leur travail sans état d'âme, quelles que soient leurs convictions. Si les orientations ne leur conviennent pas du tout, rien ne les oblige à conserver leur poste. On attend généralement des cadres une adhésion plus forte et active encore.

En pratique, les choses fonctionnent très différemment :

- š Les acteurs en désaccord avec les orientations du système ont peu d'alternatives sur le marché du travail, ce qui limite les régulations qui se font, dans des secteurs moins monopolistiques, à travers la mobilité des personnes.
- š L'enseignement public n'a guère les moyens de sanctionner énergiquement les distances prises ouvertement à l'égard d'une réforme, et moins encore les distances prises prudemment.

Š' La culture civique des enseignants, qui reste largement celle des formateurs et des cadres, incite nombre d'entre eux à « préférer » leurs convictions personnelles aux décisions institutionnelles, donc à s'autoriser à ne pas soutenir, voire à saboter activement, une réforme à laquelle ils « ne croient pas ».

On peut regretter et combattre cet état de fait. Comme c'est une tendance lourde, comme aucun ministre ne transformera l'école en armée disciplinée, il est plus efficace de jouer sur les convictions plutôt que sur l'autorité et le contrôle. Il est évident que les formateurs, conseillers, inspecteurs, chefs d'établissements et autres cadres scolaires soutiendront une réforme d'autant mieux qu'ils en sont partie prenante, en quelque sorte des co-auteurs.

Cela signifie d'abord qu'ils doivent être représentés en tant que tels dans les instances de pilotage négocié. Non à travers les hauts fonctionnaires dont ils dépendent, ni par les associations d'enseignants dont ils ne sont plus membres. Il semble préférable qu'ils se constituent en associations et que leurs représentants interviennent à ce titre.

Cela ne suffit pas, car les cadres et personnels d'accompagnement de la réforme auront la lourde responsabilité, dispersés dans le terrain (les établissements et les lieux de formation continue), d'informer, d'expliquer, de justifier, de répondre aux questions et aux critiques parfois virulentes. Lorsqu'on est au cœur des tensions entre le sommet et la base, la tentation est de jouer au caméléon, qui ne s'oppose pas à la réforme dans les réunions au ministère, mais ne la défend pas dans les établissements.

Pour limiter cet opportunisme, il serait sage de ne pas offrir aux cadres, sur un plateau, l'argument suivant : « *Les dirigeants ont conçu cette réforme en petit comité, avec quelques experts influents. Je l'ai appris quand tout était joué, à peine quelques jours avant la presse. Qu'ils ne comptent pas sur moi pour défendre un changement auquel je n'ai pas été associé* ».

Un système éducatif ne peut se payer le luxe de compter de nombreux cadres qui ne sont « ni pour ni contre » la réforme, attendant prudemment de voir comment le vent tourne. Il peut encore moins accepter sereinement qu'une partie de ceux qui sont censés relayer les orientations de la réforme passent leur temps à les dénigrer et à donner raison à ses adversaires.

Il est donc indispensable que le ministère organise non pas une vaste opération de séduction, mais associe réellement les cadres à la genèse des principales orientations de la réforme et tienne compte de leurs réserves et de leurs doutes. Sachant que s'ils sont sceptiques, c'est aussi parce qu'ils mesurent mieux que le ministre et les hauts fonctionnaires la distance entre ce que la réforme propose et les pratiques quotidiennes. Il importe de reconnaître les cadres, conseillers et formateurs comme des experts des

pratiques effectives et d'entendre leurs appels à une réforme moins ambitieuse ou à des calendriers moins irréalistes. Certes, parler au nom du terrain cache parfois des convictions personnelles conservatrices. Globalement, si le système ne fait pas confiance au jugement de ses cadres à propos de l'état des esprits et des pratiques des professionnels, il les disqualifie et les pousse à s'identifier à la base « *Nous l'avions bien dit, mais puisque l'on ne nous écoute jamais, tant pis pour eux !* ».

4.2. Ne pas accompagner le travail d'accompagnement sur le terrain

L'appui à l'encadrement et au soutien ne fait que commencer avec l'association des accompagnateurs, cadres, inspecteurs, formateurs à la genèse de la réforme. Même convaincus, ce sont eux qui devront affronter les doutes, les questions les objections du corps enseignant sur le terrain. Il ne suffira pas de dire « J'y crois », ils devront développer des arguments et trouver « la bonne distance ». Ils ne peuvent en effet se déclarer solidaires de la réforme au point d'en être tenus pour responsables et comptables. Même s'ils n'ont pas été exclus de sa genèse, la réforme n'est pas leur réforme, c'est celle du politique et de la haute administration.

En principe, les cadres ont moins de raisons que les formateurs de se distancer de la politique institutionnelle. Ils font partie de « l'autorité scolaire », ce qui est censé leur imposer au minimum un devoir de réserve et de préférence un devoir de soutien actif de la politique ministérielle. Toutefois, c'est loin d'être aussi simple, en raison :

- § de la complexité des structures de pouvoir, notamment dans les systèmes éducatifs où le ministère n'est pas l'employeur et n'a pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants, ni même sur les cadres, qui dépendent par exemple de pouvoirs organisateurs ou de commissions scolaires qui ne sont pas dans une ligne hiérarchique directe avec le ministère ou la direction du réseau.
- § de l'absence de véritable culture de l'encadrement et de la faible identité des cadres scolaires ; leur formation est assez récente, lorsqu'elle existe et nombre d'entre eux semblent transposer à l'échelle d'un établissement ou d'une circonscription, « en toute innocence », le rapport ambivalent qu'ils entretenaient à l'institution comme professeurs : en prendre et en laisser.

Les inspecteurs (dont l'existence même et la fonction varient selon les systèmes), sont dans une position différente, leur fonction de contrôle et d'évaluation n'est pas strictement hiérarchique. Ils incarnent des exigences durables sans se sentir nécessairement engagés dans la réforme du moment : les réformes passent, l'inspection leur survit.

Les conseillers pédagogiques, formateurs, accompagnateurs ont encore plus de raisons de prendre leurs distances avec l'institution, puisqu'ils n'ont pas de statut hiérarchique, travaillent avec des égaux, viennent de la classe et sont pour une part destinés à y retourner. On ne peut pas en attendre qu'ils prennent fait et cause pour la réforme au point de compromettre des relations amicales, des solidarités statutaires ou la place qu'ils ont difficilement conquise en marge des classes.

En même temps, un cadre, un inspecteur, un formateur, un conseiller pédagogique peut difficilement dénigrer activement et ouvertement la réforme. Il n'est plus un salarié ordinaire du système, il ne peut pas dire « Ils » ou « Là haut » aussi facilement qu'un enseignant.

Comment s'en tirer lorsqu'on est entre le marteau et l'enclume, comment dire à la base ce qu'elle ne veut pas entendre et dire d'autres choses à la hiérarchie, qu'elle n'a pas davantage envie de savoir ? Tous les intermédiaires – sauf les militants – navigueront à l'estime et ne prendront pas de risques s'ils ne sont pas eux-mêmes accompagnés, formés, encadrés, voire contrôlés.

Qui peut former les formateurs, encadrer les cadres, accompagner les accompagnants, inspecter les inspecteurs ? Le problème est apparemment insoluble si on le pose en termes de création d'une strate de plus dans l'organisation, à l'instar de la « police des polices ». L'alternative est de créer des structures de travail dans lesquelles ces divers intervenants se retrouvent, confrontent leurs pratiques, font état de leurs dilemmes, développent des compétences. Il ne s'agit pas de les réunir une fois par an pour les remercier chaleureusement du travail indispensable qu'ils font pour le système, avant de les inviter à se diriger vers le buffet. L'enjeu est de casser leur solitude et de leur offrir de véritables ressources ou même des lieux de « ressourcement ».

Une réforme peut échouer du simple fait que les dirigeants ont postulé – à tort – que les cadres et autres intervenants allaient fonctionner comme de bons officiers de troupe, qui ne discutent pas les ordres ou comme de zélés missionnaires. Les injonctions morales sont moins efficaces qu'une stratégie de formation et d'accompagnement.

5. Ignorer la réalité du travail des enseignants

Certaines réformes réussissent alors qu'elles ne changent rien ou presque rien dans le travail des professeurs. Ce n'est pas leur but. On pensera par exemple à la fusion de commissions scolaires, à la décentralisation ou à la régionalisation du pilotage, à l'attribution d'enveloppes budgétaires globales, au transfert du pouvoir d'engager les enseignants. Il reste à se

demander si ces réformes, dites « administratives », sont réellement sans influence sur le travail des enseignants. Elles induisent des luttes de pouvoirs et de territoires, transforment les mécanismes de gestion des ressources ou carrières. Cela influe inévitablement sur le climat des établissements, les marges de manœuvre des acteurs, le contrôle réel ou fantasmé de leurs pratiques.

La plupart des réformes portent plus ouvertement encore sur les contenus et les modalités de l'enseignement et de l'évaluation. Autrement dit, elles enjoignent aux enseignants, explicitement ou implicitement, de « faire autrement ». Peut-on espérer transformer le travail des enseignants sans le connaître ? Le bon sens commanderait de répondre non. Pourtant, nombre de réformes semblent fortement sous-estimer les difficultés de la transformation du travail qui en découlent.

La plupart des réformes portent plus ouvertement encore sur les contenus ou les modalités de l'enseignement et de l'évaluation. Autrement dit, elles enjoignent aux enseignants, explicitement ou implicitement, de « faire autrement », mais sans dire très clairement ce que cela change à leur travail quotidien. On peut conceptualiser cet obstacle comme un défaut de « traduction » dans les catégories de la pratique effective.

Je vois trois raisons possibles de cette faible explicitation des implications d'une réforme pour l'activité réelle dans les classes :

Le statut de la prescription curriculaire ou didactique.

L'autonomie professionnelle des enseignants.

L'opacité du travail réel.

5.1. Le statut de la prescription curriculaire ou didactique

S'agissant des réformes de curriculum, le système éducatif explicite certes – parfois en des centaines de pages – les nouveaux objectifs et les nouveaux contenus de formation. Cela ne spécifie pas *ipso facto* ce qu'il faut faire d'autre, au quotidien, pour honorer le nouveau programme dans une classe. Lorsqu'on ne change pas de paradigme curriculaire, il suffit, semble-t-il, de modifier le contenu des cours, des exercices, des manuels. La maîtrise des savoirs à enseigner paraît suffire, au prix éventuellement d'une mise à jour.

Même alors, on sous-estime les incidences d'un « simple » changement de contenus sur l'activité réelle des professeurs. Lorsque la mathématique ensembliste s'est substituée à l'arithmétique traditionnelle, dans les années 1969-70, un observateur superficiel pourrait être tenté de dire qu'il suffisait de remplacer les calculs et mesures numériques par des opérations sur des ensembles et des classements. Ce serait oublier que cette mathématique était nouvelle pour les enseignants de l'époque, ne ressemblait pas à celle qu'ils

ont apprise à l'école et donc qu'ils ne se sentaient guère à l'aise pour inventer des activités ou improviser. On leur demandait soudain une transposition didactique à partir d'une mathématique ensembliste étrangère à leur génération : ensembles vides, intersections, bijections, diagrammes... On a observé une semblable crise de la familiarité avec les contenus lorsqu'on introduit la grammaire transformationnelle ou qu'on met l'accent, en sciences naturelles, sur des phénomènes physiques ou chimiques plutôt que sur la vie des plantes et des animaux. Or, la maîtrise des contenus conditionne fortement les activités qu'un enseignant envisage et les risques qu'il prend.

De plus, ces nouveaux programmes préconisaient de nouvelles méthodes : davantage de manipulations et de recherches et un travail par situations-problèmes en mathématique. En langue, une approche communicative et une posture plus linguistique – la langue comme objet d'analyse – que normative. En sciences, une approche expérimentale, dans le sens de « *La Main à la pâte* ». Ces nouvelles injonctions étaient formulées de manière assez générale : constituer la classe en communauté de recherche ou en lieu de communication. Comment faire au quotidien ? Les programmes orientés vers les compétences, récemment implantés dans plusieurs pays, semblent encore dans cette phase où les textes officiels sont adoptés sans que les enseignants sachent exactement ce qu'ils sont censés faire d'autre en classe, ni comment.

Cette incertitude ne dure pas des années, car il faut bien continuer à enseigner. De plus, les manuels et autres moyens d'enseignement viennent au secours des enseignants, en leur proposant des démarches, des activités, des énigmes, des expériences, des matériaux. Peu à peu, le vide initial est comblé. Ceux qui ont travaillé à un nouveau programme deviennent souvent auteurs des moyens d'enseignement et des méthodologies proposés par les éditeurs pour répondre à l'angoisse du vide.

N'oublions pas cependant que, pour une autre part, de façon largement invisible, les enseignants s'adaptent en continuant en fin de compte à faire presque comme hier, faute de savoir d'emblée faire autrement et faute d'énergie, de conviction et d'aide pour inventer de nouvelles manières d'enseigner et de faire apprendre. On peut dire des grandes réformes curriculaires du dernier tiers du 20^e siècle que les savoirs nouveaux à enseigner se sont installés, mais que ce qui leur donnait sens et les accompagnait potentiellement – un autre rapport au savoir, une démarche constructiviste, une posture expérimentale, un accent sur la communication ou des méthodes plus actives – a « passé » de façon plus inégale, parce que ces réformes n'ont pas su « mettre les points sur les i » en termes d'activités à transformer ou à introduire en classe. Ou l'ont fait de façon prescriptive et

idéaliste, sans tenir compte du travail réel et de la distance à parcourir, parce que la nature des nouveaux textes curriculaires laisse « dans le flou » la question de la transposition didactique interne et des démarches.

En outre, une partie des textes prescriptifs se caractérise par une faible prise en compte des conditions de travail :

- § Les programmes sous-estiment dramatiquement le temps nécessaire pour atteindre les objectifs, le temps que prennent par exemple des recherches, des démarches de projet ou le travail par situations.
- § Ils prennent faiblement en compte l'hétérogénéité des classes, le niveau effectif des élèves et l'étendue des difficultés d'apprentissage.
- § Ils ignorent la faible coopération d'une partie d'entre eux au travail scolaire, sans parler de la résistance active, de l'absentéisme et des incivilités.
- § Ils ignorent les attentes et angoisses des parents, qui se nouent notamment autour des activités dont ils ne trouvent pas les clés dans leur propre expérience d'élève, comme les jeux, les recherches, les projets, le travail coopératif.
- § Le fait que les nouvelles approches curriculaires entrent souvent en conflit avec des procédures d'évaluation, d'orientation et de sélection qui n'ont pas changé.
- § Dans certaines régions du monde, et même des pays développés, les réformes sous-estiment le dénuement de certains établissements, la précarité et la pauvreté des familles, la vétusté ou l'absence des équipements, l'influence de conditions sanitaires et alimentaires défavorables.

Or, ce sont ces données qui déterminent le travail réel possible. Si les réformes sont muettes sur ces tensions ou se contentent de professer un idéal (« Toute leçon est une réponse », « Les activités doivent avoir du sens », « Il faut tenir compte de la diversité des rapports au savoir »), les enseignants feront un arbitrage pragmatique entre ce qu'on leur enjoint de faire et ce qu'ils peuvent et savent faire.

Cela vaut aussi pour les réformes qui préconisent directement de nouvelles pratiques, par exemple une évaluation formative, une pédagogie différenciée, un travail par projets ou thèmes interdisciplinaires.

5.2. L'autonomie professionnelle des enseignants

Un Ministère qui prescrirait dans le détail ce qu'il faut faire en classe serait immédiatement accusé d'entamer l'autonomie professionnelle des enseignants, mélange de liberté académique (dans le traitement des contenus) et de liberté méthodologique (dans la façon d'enseigner et

d'évaluer). Même de simples suggestions paraissent déjà une forme d'ingérence.

Le corps enseignant adresse souvent à l'institution un double message : « Dites-nous comment faire » et « Laissez nous faire à notre guise ». Il n'y a pas nécessairement contradiction, car la demande est souvent ancrée dans une angoisse du vide ou un sentiment d'incompétence qui accompagne les premiers temps d'une réforme. Ensuite, puisqu'il faut bien travailler, des pratiques s'installent, les enseignants apprennent à « se débrouiller » avec les moyens du bord et demandent dès lors qu'on les laisse tranquilles.

On peut ainsi, en deux ans, passer de questions fondamentales au silence et à l'absence de toute interrogation. Lorsque le système introduit des cycles d'apprentissage pluriannuels, les enseignants disent d'abord ne pas savoir comment travailler en cycles et adressent au système des demandes pressantes de clarification et de guidage. Si elles n'ont pas été anticipées, il se peut que, lorsque les réponses arrivent, les enseignants aient l'impression de travailler en cycles, donc de savoir en quoi cela consiste.

Ce ne serait pas grave si cette tranquillité n'était pas la traduction d'un réinvestissement massif des anciennes pratiques dans les nouvelles structures. Si, mettant le flou institutionnel à profit, les enseignants « se débrouillent », par exemple, pour retrouver dans les cycles un travail solitaire, une évaluation normative et des échéances annuelles, on ne s'étonnera pas qu'ils soient plus à l'aise et n'aient dès lors besoin ni de formation ni de conseils. Mais que reste-t-il de la réforme ?

L'état de semi-professionnalisation du métier d'enseignant permet à tous les acteurs de jouer sur plusieurs tableaux. Les autorités scolaires ne souhaitent et n'osent pas dire clairement aux professeurs : nous fixons les finalités de l'enseignement, les modalités sont votre affaire et relèvent de votre compétence. En miroir, les enseignants et leurs associations se gardent bien de revendiquer clairement une aussi forte autonomie, reculant devant la responsabilité et les risques. D'où une forte ambiguïté des réformes pédagogiques et didactiques. Si les salariés sont des exécutants, le système leur fixe de nouveaux objectifs et leur assigne de nouvelles procédures. Si les salariés sont des professionnels à part entière, l'organisation se borne à fixer de nouveaux objectifs et met à disposition des ressources pour des activités de formation, de concertation et de conception. L'enseignement est entre ces deux figures, chacun des acteurs a, par moments, intérêt à maximiser ou à minimiser l'autonomie des enseignants, ce qui modifie la prise en compte du travail réel.

5.3. L'opacité du travail réel

Le travail réel des enseignants n'est pas bien connu. Non pas seulement parce qu'il se déroule en général « porte fermée », sous le seul regard des élèves mais parce que le système ne s'organise pas pour le connaître :

- š· Tout le monde croit le connaître, si bien qu'on ne se donne pas la peine de l'observer méthodiquement.
- š· La figure de l'enseignant détenteur et transmetteur de savoirs disciplinaires occulte la réalité des tâches et des activités, souvent sans lien avec les savoirs.
- š· Les enquêtes étalent une grande diversité des pratiques, qui met le système en difficulté, en particulier lorsque la scolarisation est décidée par une carte scolaire qui ne donne guère de choix aux parents, fondés dès lors à exiger une égalité de traitement.
- š· Certaines pratiques paraissent peu recommandables en regard des idéaux professés, d'autant que l'enseignement est une profession dans laquelle on tient à maintenir la fiction que le travail réel s'écarte très peu du travail prescrit.
- š· Les référentiels « métier » sont récents et élaborés en partie de façon déductive (ce qu'un enseignant est censé faire au vu de ses missions) ou prescriptive (ce que devrait faire un enseignant digne de ce nom).

Les auteurs d'une réforme sont donc souvent démunis de représentations précises de la façon dont les maîtres font et donc de la possibilité d'estimer le chemin qu'on leur demande de parcourir. Dans le calendrier et la dynamique d'une réforme, il est difficile et peut-être risqué de prendre le temps d'une enquête sur les pratiques en vigueur. La création d'observatoires permanents des pratiques, le développement de la recherche et la jonction entre la recherche en éducation et les courants d'analyse du travail vont peut-être améliorer l'état des savoirs et faire tomber quelques tabous, par exemple permettre de prendre systématiquement en compte la place immense et constamment sous-estimée de l'évaluation dans le travail des élèves comme des enseignants, ou de reconnaître plus ouvertement les dimensions du métier liées au pouvoir, à la répression ou à la séduction.

6. Surestimer le niveau de qualification des professionnels

C'est là l'écueil le plus dangereux et en même temps le plus difficile à identifier. Yves Chevallard disait un jour, dans une conférence, que si Louis XIV avait ordonné aux savants de l'époque de fabriquer une fusée sous peine d'avoir la tête tranchée, tous auraient fini sur l'échafaud. Tout simplement parce que l'état de l'art et de la science rendait la mission

impossible, quand bien même ces savants y auraient consacré le reste de leur vie.

La recherche en sciences dures a permis, plusieurs siècles plus tard, de réaliser ce rêve, mais d'autres rêves restent irréalisables dans un avenir proche. Ils sont plus nombreux encore en sciences sociales et humaines. S'ajoute une complexité d'un autre ordre : le désaccord sur le projet ou les moyens à dégager pour le réaliser. Il semble techniquement possible d'éliminer la faim dans le monde ou d'éradiquer certaines maladies. En a-t-on la volonté politique ?

Ces deux phénomènes affectent les innovations à deux niveaux :

- § celui de la recherche ;
- § celui de la diffusion.

6.1. Des missions impossibles en l'état des savoirs de la recherche

Théoriquement, le premier ne devrait pas intervenir, car les réformateurs devraient avoir la sagesse de ne pas prescrire des missions impossibles. Cependant, dans le contexte de concurrence internationale, d'évaluation institutionnelle et de redevabilité, la tentation est bien réelle de demander à l'école de combattre l'échec scolaire, notamment l'illettrisme, ou de garantir la civilité et la citoyenneté.

Ces réformes politiquement correctes sont condamnées à l'échec parce que ces ambitions dépassent notre compréhension théorique et notre maîtrise pratique des processus en jeu. Cela ne signifie pas qu'on ne peut rien faire, mais qu'il faut se contenter d'ambitions plus modestes, moins flamboyantes du point de vue électoral. Aucun ministre ne pourra se vanter d'être celui qui a fait disparaître l'échec scolaire, même s'il reste 12 ans au pouvoir, ce qui est rare !

Cette impuissance collective a une seconde conséquence, moins évidente : faute de pouvoir proposer une *solution*, la réforme délègue le *problème*, assorti en général de pistes de développement et d'un dispositif de coordination. Ce n'est nullement absurde : certaines solutions dépendent essentiellement de savoirs qui se développent en recherche fondamentale, mais d'autres peuvent naître de la multiplication des essais et erreurs. Même l'invention scientifique passe souvent par une multiplicité de tentatives, l'histoire oubliant toutes celles qui ont échoué pour retenir le moment-clé, l'invention de la machine à vapeur, de l'aviation ou du laser. Il est donc parfaitement sensé de mettre au travail l'ensemble ou un sous-ensemble important des enseignants et des établissements du système, notamment dans les domaines où, faute de pouvoir déduire la solution d'une théorie

sans faille, on va tâtonner, bricoler des dispositifs soumis à une sorte de sélection darwinienne.

Si une réforme consiste à cadrer un travail de développement de réponses plus satisfaisantes à un problème bien identifié, il n'y a aucune raison de s'en offusquer, en particulier lorsqu'on prétend à une professionnalisation accrue du métier d'enseignant. Certains parents et les adversaires d'une telle réforme diront certes qu'il n'y a pas de pilote dans l'avion, qu'on ne sait pas où l'on va ou qu'on traite les élèves comme des cobayes. Les professionnels de bonne foi sauront 1) qu'il est parfaitement possible de développer de nouveaux dispositifs prudemment, de manière à ne pas prêter les élèves ; 2) qu'il n'y a pas d'alternative, que personne ne dissimule une solution bien pensée et que nul n'est capable de la produire « dans son coin » en quelques années, en l'état des savoirs.

L'important est que les règles du jeu soient claires et qu'il y ait une cohérence entre l'injonction et le degré d'autonomie et de soutien accordé aux établissements et aux professeurs. Si la dévolution du problème n'opère pas, si les enseignants se sentent piégés entre une mission de développement et des exigences de conformité ou de productivité, rien ne se passera.

6.2. Des missions impossibles en l'état des compétences des enseignants

Dans d'autres domaines, les sciences de l'éducation et les mouvements pédagogiques proposent des solutions qui, sans être parfaites, pourraient représenter une avancée si elles étaient adoptées à large échelle. Travailler à partir des représentations et des erreurs des élèves, constituer la classe en communauté apprenante, instaurer une instance de type conseil de classe pour réguler l'organisation du travail et la coexistence, pratiquer une pédagogie différenciée, incorporer une part de démocratie dans l'école, s'approprier les technologies ou dialoguer avec les parents ne sont pas des missions impossibles en l'état des savoirs. Autrement dit : il existe des écoles et des professeurs capables de s'en acquitter, sur la base de connaissances éprouvées, qu'elles soient issues de la recherche ou de l'expérience d'innovateurs ou de mouvements pédagogiques.

La question est de savoir si la majorité du corps enseignant en est capable. Et souvent la réponse est plutôt négative. Cela ne met pas en cause le sérieux et la bonne volonté des personnes, mais le niveau historique de qualification de la profession.

C'est un thème évidemment délicat, car aucune profession ne peut accepter volontiers de reconnaître un décalage général entre les tâches et les

compétences. De plus, cela met fortement en question les institutions de formation et dans une certaine mesure les compétences des formateurs.

Examinons quelques questions. Les enseignants sont-ils dans leur ensemble capables :

- § de pratiquer une évaluation formative fondée sur une analyse fine des difficultés d'apprentissage et un dialogue métacognitif ?
- § de gérer l'hétérogénéité en développant des dispositifs efficaces de pédagogie différenciée ?
- § de travailler à partir des représentations et des erreurs des élèves ?
- § de conduire des démarches constructivistes et de mettre en œuvre une palette de méthodes actives ?
- § de partager le pouvoir et de créer une communauté éducative ?
- § de réconcilier les élèves qui ne sont pas des « héritiers » avec les savoirs scolaires et le rapport scolaire aux savoirs ?
- § de socialiser, de civiliser les élèves rebelles, déviants, réfractaires, violents ?
- § d'impliquer les parents dans la vie scolaire et les apprentissages, sans confusion des rôles ?

Répondre carrément non serait insultant, faux et démobilisateur. Répondre carrément oui serait plus angélique et gratifiant, mais tout aussi faux et, à terme, non moins démobilisateur.

Il ne suffit pas de souligner l'hétérogénéité du corps enseignant, des identités, des projets, des énergies, des compétences. L'erreur de jugement consiste à concevoir une réforme pour 20% de la profession en croyant qu'une bonne injection de formation continue mettra rapidement les autres à niveau.

Il importe, bien entendu, de développer la formation continue et d'en faire l'un des piliers de toute réforme. Elle ne pourra faire de miracles, autrement dit élever massivement en deux ou trois ans le niveau de qualification du corps enseignant.

Imaginons une réforme des institutions hospitalières qui demanderait aux infirmières et infirmiers de faire le travail des médecins. Dans certains secteurs, rien ne s'y opposerait. Il en irait autrement pour les raisonnements et les gestes professionnels qui supposent à la fois une expertise théorique et une expertise clinique hors de portée du corps infirmier dans son ensemble et que nulle formation continue intensive ne pourrait donner en quelques mois.

Il n'existe pas deux corps de métier aussi statutairement identifiables dans l'enseignement. Entre l'élite de la profession et les enseignants les moins efficaces, il n'y a pas solution de continuité. Il reste que certaines réformes scolaires s'adressent à une minorité de la profession, aux professeurs qui ont

le niveau suffisant pour comprendre les nouvelles prescriptions et surtout les compléter, les contextualiser, les modaliser à bon escient. Le niveau évoqué concerne en priorité les compétences didactiques, pédagogiques et organisationnelles, mais je n'écarterai du débat la question du degré de maîtrise des savoirs à enseigner et donc de leur transposition flexible.

7. Conclusion

On pourrait évoquer d'autres *écueils* :

- š La faible autonomie des établissements et leur faible prise en compte dans les dynamiques de changement.
- š Le peu de prise en compte des rapports de force et des faibles solidarités entre classes sociales, parfois entre ethnies.
- š La sous-estimation des stratégies individuelles des acteurs, les professionnels mais aussi les élèves et les parents « consommateurs d'école ».
- š Le manque de synergie entre les réformes scolaires et les priorités de la formation initiale et continue des enseignants.

Plus il s'allonge, plus cet inventaire peut sembler décourageant. Connaître les écueils est pourtant notre seule chance de naviguer sans échouer sur l'un ou l'autre.

On l'aura perçu, chacun interroge à sa manière le degré de professionnalisation du métier d'enseignant, mais aussi du pilotage des systèmes et singulièrement des réformes.

Peut-être faut-il poser le problème en des termes différents, et se demander comment former des enseignants capables de faire constamment les progrès « qui s'imposent » sans avoir besoin de recevoir des injonctions pédagogiques ou même un curriculum détaillant tous les contenus.

« L'école fait des réformes, la médecine fait des progrès ». Cette remarque de Philippe Meirieu engage un autre pan de la réflexion : et si l'on renonçait aux réformes – ou du moins à la frénésie de réformes – pour investir dans une professionnalisation accrue du corps enseignant ?

Dans la mesure où l'école est une institution dont les finalités et les principales structures doivent faire l'objet d'un débat démocratique, sans doute ne pourra-t-on jamais se passer de réformes, sauf à faire évoluer le système vers une nébuleuse de simples « services éducatifs » rendus par des organisations diverses, privées ou publiques, en quête d'une clientèle. Le fonctionnement même d'un marché entraîne des régulations qui limitent la réforme aux règles du jeu.

Aussi longtemps que l'école ne fonctionne pas comme la distribution alimentaire ou la bourse, certaines réformes seront nécessaires pour décider

et réaliser des changements cohérents affectant l'ensemble de l'institution, par exemple à propos de la laïcité, de la mixité, des rapports privé-public, de la sélection, des finalités et des principaux contenus de la formation, de la structure du pouvoir, du statut des enseignants et des établissements, de la place des parents.

On pourrait souhaiter en revanche que les réformes se limitent progressivement à ces dimensions proprement institutionnelles :

- § en se mêlant de moins en moins de prescrire le travail des enseignants (à l'exception des objectifs de la formation, qui ne relèvent pas de l'autonomie de moyens) ;
- § en leur donnant dans le même temps une part croissante dans les négociations qui définissent les orientations du système et les réformes qui demeurent nécessaire.

On pourrait faire de la diminution des réformes un indicateur de professionnalisation du métier d'enseignant, à condition bien entendu que d'autres moteurs d'évolution des pratiques prennent le relais...

Bibliographie

- Adalbjarnardottir, S. & Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60, 539-550.
- Adams R. & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and the Family*, 63(1), 97-110.
- Alter Educ (2002a). Formation en cours de carrière. *Alter Educ*, 40, 524.
- Alter Educ (2002b). Vote des décrets sur la formation en cours de carrière au parlement. *Alter Educ*, 42, 575.
- Astor, R.-A., Meyer, H.-A. & Behre, W.-J. (1999). Unknowed places and times : Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement, *Revue française de sociologie*, 24, 325-345.
- Ball, S. & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Education et Sociétés*, 1, 47-71.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Barroso, J. & Bajomi, I. (2002). *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques d elutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal*. Lisbonne: Rapport de recherche (<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>).

- Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). In D. Grootaers (Ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 303-372). Bruxelles: CRISP.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bernaert, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M. & Wolfs, J.-L. (1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogies*, 3, 21-27.
- Berscheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual Review of Psychology*, 45, 79-129.
- Bessy, C., Eymard-Duvernay, F., Gomel, B. & Simonin, B. (1995). Les politiques publiques de l'emploi: le rôle des agents locaux. In R. Ardenti et al. (1995). *Les politiques publiques de l'emploi et leurs acteurs*. Paris : P.U.F., Centre d'Etudes de l'Emploi.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations* . Chicago: Rand McNally.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard.
- Blin, J.-F., (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. & Chiappello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changements et innovations . In M. Bonami & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* . Bruxelles: De Boeck Université.
- Bouillon, P. (2002). Le Conseil d'Etat fusille le texte. *Journal Le Soir*, 22 mai.
- Bourdoncle, R., (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.

- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation. Une approche constructiviste du pouvoir*. Paris : P.U.F.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Buchanan-Barrow, E. & Barrett, M. (1996). Primary school children's understanding of the school. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (1), 33-46.
- Buchanan-Barrow, E. & Barrett, M. (1998). Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Educational Psychology*, 16 (4), 539-551.
- Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P. & Born, M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Louvain-la-Neuve: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimisation. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 61-81). Paris : Armand Colin.
- Casalfiore, S. (2002). *Modes de résolution de conflits dans la dyade enseignant-élève. Variations en fonction du contexte interpersonnel perçu dans les classes de l'enseignement secondaire*. Thèse de Doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Casalfiore, S. & De Ketele, J.-M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (sous la dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 209-242). Bruxelles : De Boeck.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers du Girsef*, 10.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (sous la dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp.171-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, 6 (2), 21-42.

- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). *Violences à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chasse, S. & Delvaux, B. (2003). *La régulation des espaces d'interdépendance dans l'enseignement fondamental*. Rapport de recherche. Charleroi : Cerisis, Université Catholique de Louvain.
- Chosson, J.-F. (1975). *L'entraînement mental*. Paris : Seuil.
- Chosson, J.-F. (1991). *Pratique de l'entraînement mental*. Paris : Armand Colin.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.
- Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école : La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : E.S.F.
- Clement, M. & Vandenberghe R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and teacher education*, 16, 81-101.
- Cohen, E.G. (1994, traduit par F. Ouellet). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Editions La Chenelière.
- Colemans, J., Delvaux, B., Giraldo, S., Maroy C. & Van Ouytsel, A. (2003). *Instances de régulation intermédiaire et agents de supervision dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche CERISIS-GIRSEF. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>).
- Collins, W.A. & Laursen, B. (1999). *Relationships and Developmental Contexts*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Collins, W.A. (1997). Relationships and development during adolescence: interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.
- Conseil d'Etat (2002a). *Avis sur le projet de décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire*.
- Conseil d'Etat (2002b). *Avis sur le projet de décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécial, dans l'enseignement secondaire*

ordinaire et les CPMS et à la création d'un Institut de la Formation en cours de carrière en interréseaux.

- Conseil de l'Education et de la Formation (1992). *Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation*. Document non publié. Bruxelles : CEF.
- Cornet, J. (2003). L'égalité à l'école . *Traces De Changements*, 162, 7.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Coll. Que sais-je ?. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cowie, H. & Berdondini, L. (2001). Children' s reactions to cooperative group work: A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and instruction*, 11, 517-530.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M.(1997). *Une école de qualité pour tous !*. Bruxelles : Labor, Quartier Libre.
- Creemers, B.-P.-M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Crick, N.-R., Casas, J.-F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Dauphin, N. & Verhoeven, M. (2002). La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 19.
- Dauphin, N., De Ketele, J.-M. & Maroy, C. (2002). *Etude des conditions de mise en place d'un véritable système de pilotage de l'enseignement en Communauté française, en ce compris de la formation continuée des enseignants et de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur organisé dans les Hautes Ecoles. La qualité durable : la formation continuée des enseignants*. Rapport de recherche non publié, Université catholique Louvain, Girsef, Louvain-la-Neuve.
- Dauphin, N., Waltenberg, F. D., Bodson, X., Verhoeven, M. & Vandenberghe, V. (2001). *Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française*. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Girsef, Louvain-la-Neuve.

- De Ketele, J.-M. (2001). Enseigner des compétences : repères. In J.-L. Jadoulle & M. Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire* (pp.13 -22). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- De Ketele, J.-M.(1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pour quoi ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- De Munck, J. & Verhoeven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- De Munck, J. & Verhoeven, M. (éds) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité.* Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2001). *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe.* Paris : E.S.F.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2002). *Violence à l'école et politiques publiques.* Paris : E.S.F.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya Y. (1997). Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses.* Paris : E.S.F.
- Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : E.S.F.
- Delvaux, B. (coord.) (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires. *Les Cahiers du CERISIS*, 4.
- Delvaux, B. (2001). Indépassable hiérarchie des enseignements ? In G. Liénard (éd.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action.* Bruxelles : Mardaga.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone.* Rapport de recherche CERISIS-GIRSEF. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>).
- Delvaux, B. & Vandenberghe, V. (1992). *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique.* Rapport au Ministre de l'Education. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Demailly, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers.* Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demailly (éd), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N. & Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Dernoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2002). *L'agresseur et la victime du bullying au sein des écoles de la Communauté française de Belgique*. Mémoire de licence non publié. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Derouet, J.-L. (1986). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22.
- Derouet, J.-L.(1992). *École et Justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000) . *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Derouet, J.-L. (2000). L'administration de l'Education Nationale : l'école de la République face au nouveau management public. In A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: I.N.R.P., E.S.F.
- Deville, A. (1999). Analyse sociologique de l'élaboration du décret « missions » . In H. Dumont & M. Collin (Eds.), *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Approche interdisciplinaire* (pp. 79-107). Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis.
- Dobson, J. & Henthorne, K. (1999). *Pupil mobility in schools: interim report*. Research Report RR168, Migration Research Unit, Department of Geography, Department for Education and Employment (DfEE), University College London., UK.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Collin.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme des compétences en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Draelants, H. (2001). *Mobilisation et régulation locale autour d'un mot d'ordre: le nécessaire travail collectif entre enseignants. Rapport de recherche au Girsef.* Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1992). *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil.
- Dumont, H. & Collin, M. (Eds.) (1999). *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Approche interdisciplinaire .* Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-92). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone.* Thèse de doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 23.*
- Dupriez, V., Cornet, J., Bodson, X. & De Smet, N. (2003). *La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité à l'école primaire.* Rapport de recherche non publié pour le Ministre de l'Enfance, UCL, Girsef, Louvain-la-Neuve.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (1998). Liberté d'enseignement, sens et concurrence. *La Revue Nouvelle, 108* (10), 152-164.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 4.*
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Regulation in school systems : a theoretical analysis of the structural framework of the school systems in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy, 18* (4), 375-392.

- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2003). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Cahiers du Girsef*, (à paraître).
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2003). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Communication au colloque de l'Admée*, Liège, 4-6 septembre.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*.
- Dupriez, V. & Zachary, M.-D. (1998). Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier Hebdomadaire Du Crisp*, 1611-1612, 1-73.
- Dutercq, Y. (2000). *Les parents d'élèves : entre absence et consommation*. Paris: INRP.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & MacIver, D. (1993). Development during adolescence : the impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Emery, R. E. (1992 / 1995). Family conflicts and their developmental implications: a conceptual analysis of meanings for the structure of relationships. In C. Shantz & W. W. Hartup (Eds), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 270-298). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evensen, D. H. & Hmelo, C. E. (Eds.) (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah (NJ): LEA.
- Eymard-Duvernay, F. & Marchal, E. (1994). Les règles en action : entre une organisation et ses usagers. *Revue française de sociologie*, 35, 5-36.
- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 79-98.
- Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. & Uhalde, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine ; A Study in the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*. Chicago : The University of Chicago Press .

- Friedman, M. (1962). The Role of Government in Education. In M. Friedman (Ed), *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (1996). Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77 (6), 420-423.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne : Un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris : E.S.F.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Galand, B. (à paraître). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation (n° spécial)*.
- Galand, B., Bourgeois, E., Philippot, P. & Lecocq, C. (mai 2003). *Le rôle des pratiques d'enseignement dans la prévention et l'émergence des phénomènes de violence à l'école*. Communication orale à la 2^{ème} conférence mondiale sur la violence à l'école. Québec.
- Galand, B. & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 64-72.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B. & Philippot, P. (2001). *L'influence des pratiques pédagogiques et des relations entre élèves et enseignants sur les problèmes de comportement à l'école*. Communication orale à la 1^{ère} Conférence mondiale « Violences à l'école et politiques publiques », Paris.
- Galand, B. & Philippot, P. (2003). L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Manuscrit en révision*.
- Galand, B., Philippot, P., Dupont, E. & Macquet, D. (2000). *Violence et démotivation dans les écoles secondaires : Quelles causes pour quelles solutions ?* Actes du 1^{er} Congrès des Chercheurs en Education. Ministère de la Communauté française : Bruxelles.

- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (à paraître). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In M. Bonami, & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (57-86) . Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Gather-Thurler, M. (1996). Innovations et coopération entre enseignants : liens et limites. In M. Bonami & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp.145-168) . Bruxelles: De Boeck Université.
- Gather-Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 81-94). Montréal: Ed. de l'AFIDES.
- Geiger, K.-M. & Turiel, E. (1983). Disruptive school behaviors and concepts of social convention in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 677-685.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Giot, B., Lechien, X. & Fameree, N. (2000). *Elaboration d'un dispositif d'évaluation visant à améliorer la qualité et l'efficacité de la formation continue des enseignants du secondaire*. Liège : Université de Liège.
- Girin, J. & Grosjean, M. (1996). *La transgression des règles au travail*. Paris : L'Harmattan, coll. Langage et Travail.
- Hanushek, E., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2001). Disruption versus tiebout improvement : the costs and benefits of switching schools . *Working Paper, National Bureau of Economic Research*, 8476.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times, teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hollingsworth J. R. & Boyer, R. (1997). Coordination of economic actors and social systems of production. In J. R. Hollingsworth & R. Boyer (Eds.), *Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions* . Cambridge : Cambridge University Press.

- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 77-85.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique de Genève*, 33, 1-165.
- Hyman, I. A. & Perone, D. (1998). The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L., Letor, C., Vandenberghe, V. & De Ketele, J.-M. (2001). Que pensent les enseignants des nouveaux programmes. *Exposant Neuf*, 10, 30-31.
- Johnson, D.-W. & Johnson, R.-T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Killen, M. & Nucci, L. P. (1995/1999). Morality, autonomy, and social conflict. In M. Killen, & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Killen, M. & Smetana, J.-G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70 (2), 486-501.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lascoumes, P. (1990). Normes juridiques et mise en œuvre des politiques publiques. *L'Année sociologique*, 40, 43-71.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. *Developmental Psychology*, 27 (2), 321-329.

- Laupa, M. (1995). Children's concepts of authority in home and school. *Social Development, 4* (1), 1-16.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development, 57*, 405-412.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology, 85* (1), 191-197.
- Laupa, M., Turiel, E. & Cowan, P. A. (1995/1999). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 131-165). New York, NY: Cambridge University Press.
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close friends, In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence : new directions for child development* (pp. 39-54). San Francisco : Jossey-Bass.
- Laursen, B., Coy, K. C., Collins, W.-A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict accross adolescence : a meta-analysis. *Child Development, 69* (3), 817-832.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. & Born, M. (2003). *Violence à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leman, P. J & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology, 26*, 683-702.
- Leman, P. J, & Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology, 29*, 557-575.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron, P. W., Bélanger (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp. 15-40). Documents de recherche n°30, Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Lessard, C. (1999). *Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarianisation, nouvelle régulation de l'éducation : que se passe-t-il au juste ?*. Communication prononcée le 14 octobre 1999, Séminaire Girsef, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lloreda, L.-M. (2003). Mon oncle Casimir, et tous les autres. *Echec à l'Echec*, 160, 7.
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années 90. *Education et Sociétés*, 8
- Mangez, E., Delvaux, B., Dumont, V. & Dourte, F. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier. *Les Cahiers Du CERISIS*.
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education et Formation*, 228, 27-50.
- Maroy, C. (2000). Construction de la régulation et place de l'évaluation : quelques tendances en Belgique francophone. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997 (parution en 2000), 1-4, 63-84.
- Maroy, C. (2002). Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants. In Maroy, C. (sous la dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 131-169). Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (2002a). *Changements organisationnels et changements des professions: les établissements scolaires en transformation*. Communication présentée aux Troisièmes journées d'études du RAPPE, 24-25 janvier, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Maroy C. (sous la dir.) (2002b). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés*, 6, 21-42.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002a). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 18.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002b). Pénurie et malaise enseignant. *La Revue Nouvelle*, 12, 44-62.

- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Meuret, D. & Duru-Bellat, M. (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales. *Politiques et Management Public*, 20 (2).
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myths and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.), *Organizational environments. Ritual and rationality*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage publications.
- Midgley, C. (Ed.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptative learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Ministère de la Communauté française (2001). *Devenir enseignant*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration de l'Enseignement et de la recherche scientifique.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Ministère de l'Education (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique: similitudes et divergences*. Bruxelles, Eupen.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Ed. d'organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management*. Paris: Ed. d'organisation.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence. *Le Point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Nicholls, J. G. & Thorkildsen, T. A. (Eds.) (1995). *Reasons for learning: Expanding the conversation on student-teacher collaboration*. New York: Teachers College Press.
- Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence : A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.

- Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. S. Reed, & E. Turiel (Eds), *Values and knowledge* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nucci, L.P. , Killen, M. & Smetana, J. (1996). Autonomy and the personal: negotiation and social reciprocity in adult-child exchanges. In M. Killen (Ed.), *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences* (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concept in pre-school children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L. P. & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young childrens conceptions of the personal. *Child Development*, 66 (5), 1438-1452.
- OCDE. (1993). *Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. Paris: OCDE.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L.& Huynen, A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Paty, D. (1981). *12 collèges en France*. Paris : La documentation française.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (pp. 9-38). Montréal: Editions de l'AFIDES.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation*

en éducation : entre projet et évaluation (pp. 39-66). Montréal: Editions de l'AFIDES.

- Perrenoud, P. & Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Bern : Lang.
- Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Price, J. H. & Everett, S. A. (1997). Teachers' perceptions of violence in the public schools: The MetLife survey. *American Journal of Health Behavior*, 21, 178-186.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : E.S.F.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*. Bruxelles : De Boeck, Larcier.
- Reynaud, J.-D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Roegiers, X. (2001, 2^e éd.). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A.-J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Romainville, M. (1994). A la recherche des compétences transversales. *Forum Pédagogie*, 11, 18-22.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40 (6), 451-475.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (3), 269-310.

- Schein, E.-H. (1986). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools : An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations. Rational, natural and open systems*. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Selman, R. & Shultz, L. H. (1989). Bridging the gap between interpersonal thought and action in early adolescence : the role of psychodynamic processes. *Development and Psychopathology*, 1, 133-152.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Shultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22 (4), 450-459.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris : Ed. Seuil.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (Eds) (1993). *Persistent Inequality*. London:Westview Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Shultz, L. H. & Selman, R. L. (1990). Relations among interpersonal action-related thought, self-reported social action, and emotional maturity in early adolescents. In C. Vandenplas-Holper, & B. P. Campos (Eds), *Interpersonal and identity development* (pp. 23-33). Louvain-la-Neuve: Academia.
- Smetana, J. G. (1984). Toddlers' social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776.
- Smetana, J. G. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. R. Gunnar, W. A. Collins & al. (Eds.), *Development during the transition to adolescence. Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 21, pp. 79-122). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smetana, J. G. (1989a). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25 (4), 499-508.
- Smetana, J. G. (1989b). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.

- Smetana, J. G. (1994). Commentary. *Human Development*, 37, 313-318.
- Smetana, J. G. (1995 / 1999). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. In M. Killen & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 225-259). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28 (3), 311-321.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smetana, J. G. & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Smetana, J. G., Killen, M. & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62 (3), 629-644.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Snyder, M. & Haugen, J.A. (1994). Why does behavioral confirmation occur? A functional perspective on the role of the perceiver. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 218-246.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec et Paris: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). (sous la dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Education et Formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thrupp, M. (1995). *Schools making a difference. Let's be realistic!*. Buckingham, Philadelphia: Open.
- Thrupp, M. (2003). The school leadership literature in managerialist times : exploring the problem of textual apologism. *School leadership and management*, 23 (2), 149-172.
- Tilman, F. (2000). Qu'est-ce qu'une compétence ? *Exposant Neuf*, 2, 28-31.

- Tisak, N. S. (1986). Children's conceptions of parental authority. *Child Development*, 57, 166-176.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a Post-welfare society*. Buckingham : Open University Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and social convention*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development* (Vol. 3). New-York: Wiley.
- Turiel, E. & Wainryb, C. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflict, and subversion. *Child Development*, 71 (1), 250-256.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : P.U.F.
- Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Thèse du département d'économie de l'UCL, nouvelle série (283), Louvain-la-Neuve : CIACO.
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- Vandenberghe, V. (2002). *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser*. Bruxelles : Labor.
- Vandenberghe, V. (2002a). *L'enseignement : état des lieux et utopie*. Bruxelles : Labor, coll. Quartiers Libres.
- Vandenberghe, V. (2002b). Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects analyzing Science and Math Achievement across OECD? , *Applied Economics*, 34, 1283-1290.
- Vandenberghe, V. (2003). *Inéquité scolaire : du/des concepts aux mesures. Premiers essais à partir de PISA et examen des corrélations avec les mesures de ségrégation de publics et les indices d'autonomie des établissements scolaires*. Document non publié. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Vandenberghe, V. & Waltenberg, F. D. (2002). Etat de lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française

- Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. *Cahiers du GIRSEF*, 15.
- Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école: Approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (1997). L'école en quête d'un nouveau dispositif de régulation. Mutations normatives et champ scolaire, le cas de la médiation scolaire. In J. De Munck & M. Verhoeven, *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?* (pp. 241-268). Bruxelles : De Boeck.
- Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. *Déviance et Société*, 22 (4), 389-413.
- Verhoeven, M. (1999). Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? *Education et Sociétés*, 4 (2).
- Wainryb, C. (1995). Reasoning about social conflicts in different cultures : druze and jewish children in Israël. *Child Development*, 66 (2), 390-401.
- Wainryb, C. & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65 (6), 1701-1722.
- Yau, J. & Smetana, J. G. (1996). Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Development*, 67 (3), 1262-1275.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London : Sage publications.

Présentation des auteurs

Stefania Casalfiore

Stefania Casalfiore, docteur en Sciences de l'Éducation. Elle est l'auteur de plusieurs articles sur la structuration de l'activité quotidienne des enseignants dont « la structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située », paru dans la Revue Française de Pédagogie, n° 138. Ses recherches actuelles portent sur les modes de résolution de conflits dans la dyade enseignant-élève en classe du secondaire.

Branka Cattonar

Branka Cattonar, titulaire d'une maîtrise en sociologie, est assistante à l'Unité d'anthropologie et de sociologie de l'U.C.L. et chercheuse au Girsef. Elle travaille actuellement sur l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire (dans le cadre d'une thèse de doctorat) et a publié plusieurs articles sur le sujet, dont: "Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse", in Lescahiers du Girsef, n°10, 2001; "Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes", in C. Maroy (sous la dir. de), L'enseignement secondaire et ses enseignants, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Julie Colemans

Julie Colemans est sociologue. Au moment de la rédaction de ces textes, elle travaillait au sein de du Cerisis-UCL, dans l'équipe de recherche sur l'enseignement. Elle travaille actuellement à l'Université de Liège dans le département de Sociologie de l'organisation et de l'intervention.

Jacques Cornet

Jacques Cornet est sociologue. Il enseigne les sciences sociales et la didactique des sciences sociales dans le département pédagogique de la Haute Ecole ISELL. Il est également engagé au sein du mouvement

pédagogique et associé à différents projets de Changements pour l'Egalité (CGé - Mouvement socio-pédagogique). Il est membre du Comité de rédaction de la revue "Traces de changement".

Nicolas Dauphin

Nicolas Dauphin, sociologue, spécialiste en études du développement, chercheur au Girsef de 2001 à 2003, a travaillé sur divers problématiques telles que la mobilité scolaire, la formation continuée des enseignants et l'introduction de la philosophie à l'école. Chercheur de "proximité", il approche plus particulièrement la réalité sociale au travers des méthodes et analyses qualitatives de la démarche sociologique.

Jean-Marie De Ketele

Jean-Marie De Ketele est docteur en sciences de l'éducation et professeur à l'UCL à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Il est également titulaire de la chaire UNESCO en Sciences de l'Education à Dakar. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse et l'évaluation des systèmes de formation de d'éducation (conception, mise en place, effets des curricula, déterminants associés aux indicateurs d'efficacité et d'équité.

Bernard Delvaux

Bernard Delvaux est sociologue. Travaillant au Cerisis-UCL, il y est responsable de l'équipe de recherche sur l'enseignement. Ses thèmes de recherche privilégiés portent sur les inégalités, les ségrégations et les régulations des interdépendances entre établissements scolaires

Hughes Draelants

Hughes Draelants, licencié et diplômé d'études approfondies en sociologie, est chercheur et doctorant au Girsef. Son travail de thèse porte sur l'appropriation et la mise en œuvre locale des politiques scolaires et la question du changement institutionnel. Il est co-auteur avec Vincent Dupriez et Christian Maroy d'un dossier paru récemment (décembre 2003) sur Le système scolaire en Communauté française (Crisp, Dossier 59). Parallèlement et en dehors du Girsef, ses recherches portent également sur les usages et appropriations sociales des technologies de la communication par internet. Il vient d'achever un petit ouvrage sur le sujet : Bavardages dans les salons du net (Bruxelles, Labor, à paraître en février 2004, coll. Quartier Libre). Enfin, il est membre du comité scientifique de la revue électronique de sociologie Esprit critique (<http://www.espritcritique.org>).

Vincent Dupriez

Vincent Dupriez est chargé de cours à l'UCL, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Docteur en sciences de l'éducation, il développe au sein du Girsef des recherches portant sur l'analyse des systèmes scolaires, des organisations éducatives et des curriculums. Ces différentes recherches étudient de manière articulée, la définition de politiques éducatives, leur appropriation et leurs effets.

Mariane Frenay

Mariane Frenay est docteur en psychopédagogie et chargée de cours à l'Université catholique de Louvain. Elle mène ses recherches dans le cadre du Girsef et de la Chaire Unesco de pédagogie universitaire sur l'analyse des effets de dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage, le transfert et la motivation des élèves et étudiants ainsi que l'engagement des enseignants dans leur métier. Elle est également impliquée activement dans diverses associations scientifiques dont l'Association francophone d'éducation comparée, dont elle a été présidente de 2000 à 2003.

Benoît Galand

Benoît Galand, docteur en psychologie, travaille dans l'unité de psychologie de l'éducation et du développement de l'UCL. Membre associé du GIRSEF depuis plusieurs années, ses recherches portent principalement sur les phénomènes de violence en milieu scolaire et sur l'effet des dispositifs pédagogiques sur la motivation et l'apprentissage. Il organise également des sessions de formation pour les professionnels de l'éducation. (<http://www.psed.ucl.ac.be/violenceecolep1.htm>)

Silvia Giraldo

Silvia Giraldo est chercheuse au Girsef. Elle est licenciée-agrégée en Sociologie, et également titulaire d'un DES en études européennes. Elle travaille depuis septembre 2002 sur une recherche européenne sur la régulation et la coordination de l'action dans le système et les établissements scolaires et sur leurs impacts en terme de production sociale d'inégalités.

Jean-Louis Jadoulle

Jean-Louis Jadoulle est docteur en philosophie et lettres (histoire) et titulaire un diplôme d'études complémentaires en sciences de l'éducation. Il est professeur à l'Université catholique de Louvain, où il est responsable de l'Unité de didactique et de communication en histoire. Ses recherches et ses

interventions comme formateur d'enseignants portent sur le développement et l'évaluation des compétences en classe d'histoire. Il dirige une collection d'ouvrages de didactique de l'histoire (collection "Apprendre l'histoire ?").

Caroline Letor

Caroline Letor est docteur en sciences de l'éducation. Elle travaille au Girséf comme chercheuse. Ses travaux portent sur les pratiques pédagogiques des enseignants, particulièrement sur leurs compétences émotionnelles. Dans ce cadre, elle a été associée à des projets de recherche et d'intervention sur les thèmes de la qualité et la créativité dans le système scolaire chilien. Elle coordonne actuellement une recherche longitudinale sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte des réformes pédagogiques actuelles : l'évaluation des compétences des élèves et leur engagement dans les apprentissages, les pratiques des enseignants et des établissements.

Christian Maroy

Christian Maroy, docteur en sociologie et maître en sciences économiques, est chercheur qualifié du FNRS, professeur à l'UCL et directeur du Girséf depuis sa création jusqu'en décembre 2003. Après avoir travaillé sur le développement de la formation en alternance et la formation professionnelle continue, ses recherches actuelles portent sur les politiques éducatives, les modes de régulation et l'évolution des groupes professionnels au sein du système d'enseignement (L'école secondaire et ses enseignants. Bruxelles : De Boeck). Il a publié un grand nombre d'articles dans des revues nationales et internationales sur ces différents sujets.

Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, sociologue, est docteur en sociologie et anthropologie, il est professeur ordinaire à l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il co-anime le *Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation* (LIFE : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>). Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants, au curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du système éducatif et aux politiques de l'éducation.

Audrey Van Ouytsel

Audrey Van Ouytsel est chercheuse au Girsef. Elle est licenciée en Sociologie de l'UCL, et également titulaire d'une maîtrise en Sociologie de l'UCL. Elle travaille depuis septembre 2002 sur une recherche européenne sur la régulation et la coordination de l'action dans le système et les établissements scolaires ainsi que sur leurs impacts en terme de production sociale des inégalités. Elle est particulièrement intéressée par la question de l'identité professionnelle des agents de la régulation pédagogique, ainsi que par les enjeux et tensions inhérentes à l'émergence de ce nouveau segment professionnel.

Vincent Vandenberghe

Vincent Vandenberghe est docteur en Sciences Economiques et chargé de cours de l'Université catholique de Louvain, spécialisé dans l'Economie de l'Education. Il est chercheur à l'IRES et directeur du GIRSEF depuis janvier 2004. Il a écrit de nombreux articles dans des revues scientifiques ainsi que plusieurs rapports à l'adresse des responsables politiques de l'enseignement

Marie Verhoeven

Marie Verhoeven, Docteur en Sociologie, est actuellement chargée de cours à l'Unité d'Anthropologie et de Sociologie (UCL) et chercheur au GIRSEF. Ses recherches portent sur les thématiques de la socialisation et de la construction des identités chez les élèves, des mutations normatives contemporaines et des enjeux du multiculturalisme dans le champ scolaire

Fábio Waltenberg

Fábio D. Waltenberg est licencié et maître en sciences économiques de l'Universidade de São Paulo, Brésil. Actuellement, il poursuit un doctorat en sciences économiques à l'Université Catholique de Louvain. Son domaine de recherche est l'économie de l'éducation.

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
L'IMPACT DU DECRET « MISSIONS » SUR LES MODES DE REGULATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT : DISCOURS ET EVOLUTIONS EFFECTIVES	21
Introduction.....	21
1. Une école en changement dans une société en transformation : le contexte d'émergence du décret « missions »	22
2. Modernisation de l'école et modèles de changement	25
3. Décret « missions » et régulation du système d'enseignement.....	31
4. Conclusion.....	41
MOBILITE SCOLAIRE, QUASI-MARCHE ET « DESINSTITUTIONNALISATION » DES RAPPORTS SOCIAUX ECOLE- PARENTS : UNE ENQUETE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN COMMUNAUTE FRANÇAISE	49
Introduction.....	49
1. Approche quantitative et économique : ampleur et déterminants de la mobilité.....	51
2. Approche sociologique qualitative : vers un modèle d'intelligibilité de la mobilité scolaire	59
3. Conclusion.....	70
LE ROLE DES CONSEILS DE ZONE DANS LA REGULATION DES RAPPORTS INTER-ETABLISSEMENTS	73
1. Une instance située historiquement et institutionnellement.....	74
2. La programmation : un processus en trois temps à trois niveaux	78
3. Modes de régulation et logiques d'acteurs	86
4. Nature des décisions et effets tendanciels du dispositif.....	93

LES EFFETS DES POLITIQUES SCOLAIRES SUR LA (DE)PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS	99
Introduction	99
1. Les politiques scolaires de professionnalisation des enseignants.....	100
2. La transformation des enseignants comme stratégie de changement de l'institution scolaire.....	106
3. Vers une professionnalisation ou une déprofessionnalisation des enseignants ?	107
4. Conclusion	116
POLITIQUES DE PROMOTION DE LA FORMATION CONTINUEE AU QUOTIDIEN	121
Introduction	121
1. Les principaux constats.....	122
2. Quelles stratégies d'introduction d'une politique de formation continué au quotidien ? Réflexions et pistes d'actions.....	129
3. Conclusion	137
LES COMPÉTENCES À LA RECHERCHE D'ÉQUITÉ	139
Introduction	139
1. La notion de compétence	140
2. Compétence et équité : quelques hypothèses	145
3. Du concept à la mesure de compétences.....	147
4. (Ini)Équité : du concept à la mesure.....	149
5. Données et résultats	151
6. Modèle d'analyse.....	153
LES ACCOMPAGNATEURS PEDAGOGIQUES ET L'IMPLANTATION DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES : ROLE, IDENTITES ET RELATIONS AUX ENSEIGNANTS. MONOGRAPHIE D'UNE INTERVENTION DANS UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE	161
Contextualisation	162
1. Le point de vue des conseillers pédagogiques	165
2. Le point de vue des enseignants.....	174
3. Conclusion	184
DU TRAVAIL INDIVIDUEL AU TRAVAIL COLLECTIF : OBSTACLES ET SIGNIFICATIONS	187
1. Les structures scolaires au regard de la sociologie des organisations	187
2. Le modèle normatif de l'établissement mobilisé	193

3. Une enquête menée dans l'enseignement catholique en Belgique francophone	197
4. Discussion et proposition théorique.....	201
5. Conclusion.....	206

LOGIQUES LOCALES D'ETABLISSEMENTS ET MISE EN ŒUVRE D'UNE REFORME : LE CAS DE L'ORGANISATION DES ANNEES

COMPLEMENTAIRES DANS DEUX ETABLISSEMENTS CONTRASTES .209

Introduction.....	209
1. Les sources et déterminants des logiques d'action locales	210
2. Opérationnalisation.....	211
3. L'analyse des deux cas à partir des logiques d'action	213
4. La régulation locale	224
5. Logiques d'action locales et positions externes des établissements	226
6. L'organisation de l'année complémentaire.....	232
7. Pistes de réflexion.....	234

INIQUITE DE L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTE FRANÇAISE : BREF ÉTAT DES LIEUX ET EXAMEN DU RÔLE DU MODE DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES D'UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MASSIFIÉ 237

1. Education initiale et origine socio-économique : acuité et singularité de la question en Communauté française de Belgique	238
2. Logiques internes dommageables.....	240
3. Ségrégation, mode de groupement des élèves et effets de pairs	247

DU PRESCRIT DECRETAL AUX PRATIQUES DANS LA CLASSE : COMMENT LES ENSEIGNANTS PERÇOIVENT-ILS ET ASSUMENT-ILS LES QUESTIONS RELATIVES A L'HETEROGENEITE DES ELEVES ? 253

1. Le réel et le prescrit : la problématique	253
2. L'environnement scolaire et les pratiques pédagogiques : le cadre d'analyse.....	256
3. Autant de niches éducatives : la recherche-action (l'analyse de cinq établissements)	265
4. Conclusion et perspectives	276

L'ECOLE, UN CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT SOCIAL ? ANALYSE DE LA REGULATION DES CONFLITS DANS LA RELATION ENSEIGNANT-ELEVE EN CLASSES DU SECONDAIRE 279

Introduction.....	279
-------------------	-----

1. Les conflits interpersonnels dans la dyade enseignant-élèves : trois études empiriques..... 281
2. Les conflits enseignants-élèves et leur potentiel développemental 296
3. En guise de conclusion..... 298

PREVENIR LES VIOLENCES A L'ECOLE : QUELLE PLACE POUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ? 301

1. Point de départ 302
2. Qu'est-ce qui fait violence à l'école ? 303
3. Quels facteurs explicatifs ? 308
4. Le rôle des pratiques d'enseignement 311
5. Que faire ? 313
6. Conclusions..... 315

SIX FAÇONS EPROUVEES DE FAIRE ECHOUER UNE REFORME SCOLAIRE 317

1. Sous-estimer la force des adversaires..... 319
2. Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme 323
3. Avancer et évaluer trop vite 327
4. Sous-estimer le pouvoir des relais..... 331
5. Ignorer la réalité du travail des enseignants 335
6. Surestimer le niveau de qualification des professionnels..... 340
7. Conclusion 344

BIBLIOGRAPHIE 347

PRESENTATION DES AUTEURS 369

TABLE DES MATIERES 375