

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Identités, cultures et images d'établissements scolaires
Un cadre théorique d'interprétation**

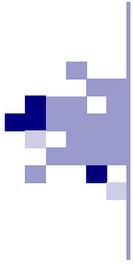
*Hugues Draelants, Xavier Dumay**

N° 48 • DÉCEMBRE 2005 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

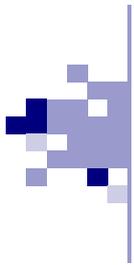
Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

* Chercheurs au GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation), Université catholique de Louvain, 1 Place Montesquieu, B 1348, Louvain-la-Neuve, Belgique. draelants@anso.ucl.ac.be ; xavier.dumay@psp.ucl.ac.be. Les noms des auteurs sont présentés selon l'ordre alphabétique. Le présent article s'inscrit dans le prolongement d'une communication réalisée dans le cadre du réseau RAPPE (voir Draelants, Dumay et Giraldo, 2005). Nous remercions nos collègues du GIRSEF ainsi qu'Agnès van Zanten (OSC, CNRS) et Ferran Ferrer Julià (Universitat Autònoma de Barcelona) pour leurs commentaires quant à des versions antérieures de ce texte.

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
Identités d'établissements et rapport à l'environnement : un cadre théorique	6
1. Fragmentation de l'environnement institutionnel des établissements	6
2. Identité d'établissement : présentation et discussion du concept	9
2.1. L'identité organisationnelle comme construction sociale et processus relationnel	9
2.2. Dimensions des cultures et des identités organisationnelles d'établissement	12
3. Environnement et systèmes de simplification	13
Discussion et pistes de réflexion	15
Références bibliographiques	18



Résumé

L'analyse de l'évolution des environnements institutionnels des établissements scolaires (en Europe) tend à montrer que l'établissement scolaire est perçu tant par ses usagers (en particulier les parents) que par les politiques publiques comme une pièce centrale du système éducatif et qu'en conséquence, la pression à l'efficacité et à la différenciation crée des conditions propices à un travail local d'élucidation collective sur le sens même de l'activité éducative. S'appuyant sur ce constat, un cadre d'analyse des

rapports des établissements avec leur environnement, centré sur le concept d'identité d'établissement, est proposé. Ce cadre distingue – tout en les articulant – les concepts de culture, d'identité et d'image organisationnelle, contribuant de la sorte à dissiper le flou notionnel qui marque la veine de recherches qui pose la question de la capacité des établissements à se définir comme des unités pédagogiques et éducatives significatives.

Introduction

Dans la littérature sociologique relative aux établissements scolaires, plusieurs auteurs (Cousin, 1993 ; Derouet, 1994) s'accordent pour distinguer deux courants de recherche. Le premier, centré sur la problématique de l'efficacité des écoles (pour une synthèse, voir Teddlie et Reynolds, 2000), a pour objet la mise à jour des principes explicatifs de l'efficacité différenciée des écoles qui ne soit pas associée aux caractéristiques individuelles et agrégées des élèves scolarisés au sein de celles-ci. Le second, ancré dans une définition différente de l'effet établissement, vise à comprendre la capacité des écoles à mobiliser leurs ressources et à devenir des unités pédagogiques et éducatives significatives. Ce second courant de recherche est marqué par une importante hétérogénéité conceptuelle. En effet, les concepts d'identité d'établissement, interne et/ou externe¹ (Cousin, 1993 ; Charlier, 1994), de culture ou

de représentations partagées (Grant, 1988 ; Hargreaves, 1967), de « climat » d'établissement (Grisay, 1989), voire de logiques d'action (Ball et Marroy, 2004) ont été mobilisés successivement afin de désigner et de rendre compte de cette capacité des écoles à se définir comme une organisation sociale significative.

Le but du présent article est de contribuer à dissiper ce flou notionnel. A cette fin, nous proposons et développons un cadre théorique d'interprétation organisé autour de la notion d'identité d'établissement, qui distingue – tout en les articulant – les concepts de culture, d'identité et d'image d'établissement. Le concept d'identité y est mobilisé dans une perspective qui met l'accent sur la dimension processuelle de l'identité, puisqu'il est présenté comme le processus par lequel rentrent en dialogue et en interaction les images de l'établissement – formes d'hétéro-définition de l'établissement – et la culture de celui-ci – formes d'auto-définition.

La notion d'identité est importante notait déjà Cousin (1993), car la différence entre les écoles ne se limite pas à leur impact différencié sur les résultats d'élèves, ni à leur composition sociale. Précisément, la question des identités d'établissements scolaires déplace les termes du débat posés par les tenants de

¹ Le concept d'identité externe est proche du concept d'image. En le distinguant toutefois de ce concept d'image, assimilé par Charlier à la notion d'identité externe, le cadre conceptuel proposé vise à insister sur la dimension processuelle qui caractérise le concept d'identité, concept présenté comme fondamentalement relationnel et transactionnel.

la School Effectiveness Research : de l'effet établissement, on passe à la problématique des effets des différences perçues entre établissements. L'analyse des différences entre établissements est en effet axée sur la perception subjective de différences entre établissements² et les effets objectifs que cette perception peut engendrer (ex. ségrégation, recombinaison des inégalités, processus de hiérarchisation, obstacles institutionnels à la politique d'éducation...) ³. Nous pensons de plus qu'une série de transformations actuelles relatives à l'environnement institutionnel (Scott, 1992) des établissements (et aux rapports que ceux-ci entretiennent vis-à-vis de cet environnement) donnent à la question des identités d'établissement une acuité nouvelle. La question de l'environnement des établissements est en effet problématisée à partir d'un constat : ces dernières années et à l'échelle européenne, les changements des modes de régulation des systèmes d'éducation

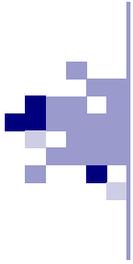
font peser des demandes de plus en plus nombreuses et diverses voire contradictoires sur les établissements scolaires (Maroy, à paraître). Maillon essentiel des systèmes d'éducation, l'établissement (au niveau secondaire) subit de plein fouet les contradictions non résolues de l'école massifiée qui ambitionne généralement de conjuguer ouverture / réussite pour tous et en même temps excellence / sélection scolaire dans un contexte de crise de la méritocratie. On assiste ainsi dans de nombreux contextes à une fragmentation de l'environnement institutionnel des établissements, potentiellement productrice d'incohérence pour ceux-ci. Dès lors, le rapport des établissements à leur environnement devient plus que jamais crucial. Notre thèse est que les établissements vont réintroduire de la cohérence via un processus d'ajustement entre des demandes externes (images) et des stratégies et visées internes à l'organisation qui dépendent de représentations de l'organisation socialement construites, cristallisées sous la forme de ce que nous nommons une « culture d'établissement ». La lecture située de l'environnement au prisme de l'identité d'établissement va alors déterminer des systèmes de simplification, permettant d'articuler des demandes hétérogènes.

L'article envisage l'établissement – conçu comme organisation scolaire – dans ses rapports à l'environnement institutionnel et s'inscrit notamment en filiation avec l'approche néo-institutionnelle qui s'est développée en théorie des organisations (Powell et DiMaggio, 1991 ; Scott, 1992)⁴. Ce néo-institutionnalisme sociologique analyse en effet les organisations et leurs structures en les resituant dans le contexte général de leur champ organisationnel. Selon cette approche, les environnements pénètrent

² Différences perçues tant à l'intérieur de l'établissement (cf. par exemple stratégies de différenciation et de positionnement des écoles) qu'à l'extérieur de celui-ci (cf. par exemple stratégies de choix et d'évitement des écoles par les parents).

³ Bien que nous ne pensons pas que l'existence des établissements scolaires comme unités sociologiques d'analyse significatives se résume à la question de l'existence d'une identité organisationnelle. Il est en effet important, selon nous, d'éviter de confondre la question de l'existence de l'établissement et celle de l'existence d'une identité d'établissement : une organisation pouvant très bien exister indépendamment d'une identité organisationnelle. Notons par ailleurs que, dans une perspective constructiviste, ce qui importe peut-être le plus en définitive quand on s'interroge sur l'« existence » de l'établissement, c'est moins de savoir si l'établissement existe réellement ou si on parvient à faire croire, vis-à-vis de l'extérieur, qu'il existe. A cet égard nombre d'acteurs scolaires - parents, enseignants, proviseurs - ont déjà tranché, leurs comportements en attestent. Certains établissements sont recherchés d'autres sont fuis, évités... Le rapport à l'établissement s'impose donc plus que jamais comme stratégique.

⁴ Toutefois, si la théorie institutionnelle attire l'attention davantage sur les modèles organisationnels institutionnellement dérivés et créés vers lesquels les organisations convergent plutôt que sur les caractéristiques spécifiques de cultures organisationnelles individuelles, nous souhaitons ici articuler ces deux pans d'analyse fréquemment dissociés.



l'organisation en créant les lunettes à travers lesquelles les acteurs appréhendent le monde et ses catégories. Les théoriciens de ce courant néo-institutionnel déclarent que les comportements organisationnels réguliers sont le produit des idées, valeurs et croyances qui s'originent dans le contexte institutionnel. Une perspective cognitive sous-tend donc le cadre théorique d'interprétation proposé dans cet article. Et ce tant au plan de l'établissement qu'au plan de la politique d'éducation (aspect de l'environnement institutionnel principalement envisagé⁵). Appliqué à l'action publique, le néo-institutionnalisme a en effet conduit à mettre l'accent sur la politique comme interprétation du monde. Ces intuitions ont été reprises et développées par les tenants de l'ana-

lyse cognitive des politiques publiques (Hall, 1993 ; Muller et Surel, 1998 ; Sabatier et Schlager, 2000). Le processus d'orientation des conduites des acteurs opéré par l'action publique ne passe pas uniquement par la production de règles légales mais également par une action sur les représentations individuelles et collectives des acteurs scolaires. La régulation politique est aussi régulation cognitive. Nous avons conscience d'éviter d'autres variables pertinentes. Pour autant, il ne s'agit pas de verser ainsi dans un monisme. Ce choix vise simplement à mettre l'accent sur une dimension de la réalité sociale trop peu investiguée, à notre sens, dans les études portant sur les établissements scolaires.

Identités d'établissements et rapport à l'environnement : un cadre théorique

1. Fragmentation de l'environnement institutionnel des établissements

La notion d'environnement institutionnel renvoie au « champ organisationnel » dans lequel évolue le type d'organisation considérée (ici les organisations scolaires) et aux règles de fonctionnement auxquelles elle doit se conformer si elle veut en tirer des ressources et de la légitimité (Scott, 1992) – règles, ressources et légitimité socialement et historiquement situées et donc toutes relatives. Cette notion a le mérite d'insister sur l'importance d'identifier les conditions (politiques, économiques, sociales...) qui influencent « ici et maintenant » les attributs et les activités des établissements. Or, actuellement, des changements historiques importants sont à l'œuvre d'une part au niveau de la régulation politique et

d'autre part au niveau de la demande d'éducation, les règles du jeu sont donc en train de changer fondamentalement au sein du champ organisationnel. Cette question même de l'environnement institutionnel se pose dès lors avec une acuité neuve et dans des termes renouvelés. Aujourd'hui les frontières entre une organisation scolaire et ce qui constitue son environnement deviennent poreuses, voire se brouillent. Nous verrons les incidences de ces transformations de l'environnement institutionnel sur la problématique de l'identité des établissements scolaires.

Selon nous, deux profondes transformations de l'environnement institutionnel des organisations scolaires sont à l'œuvre depuis une vingtaine d'années ; transformations notamment de nature symbolique, cognitive et normative qui renvoient à un changement de perception à l'égard de l'établissement scolaire, objet de croyances nouvelles. Politiques et familles placent en effet désormais leurs espoirs dans les établissements scolaires qui deviennent des unités stratégiques des systèmes éducatifs. Au-delà de l'effet établissement que les tenants de la *School Effectiveness Research* tentent de mesurer, nous prenons acte d'un « effet établissement » d'un genre particulier : la croyance dans l'établissement comme lieu possible des solutions.

⁵ L'environnement institutionnel considéré dans cet article se focalisera sur son aspect politique. Toutefois, au-delà de l'action publique, l'action des familles sera également envisagée, en particulier dans ses conséquences quant à la mise en place d'un marché scolaire, parfois impulsé par la politique.

1°) Au niveau politique, l'établissement n'est plus perçu comme un lieu neutre, une unité interchangeable comme cela a pu être le cas, singulièrement en France compte tenu du mythe de l'École républicaine et de la valeur de l'égalité de traitement. Certes, l'établissement n'a jamais été un contexte neutre, cependant on l'a longtemps pensé tel ; en témoigne la sociologie de l'éducation qui avant les années 1980 ne se donnait pas la peine de l'investiguer et le considérait comme une « boîte noire ». Désormais, et notamment en France, l'établissement s'impose comme un lieu clé des politiques en vertu des politiques de décentralisation et du poids croissant conféré au local. La croyance qui sous-tend une telle évolution consiste à penser que les solutions seront mieux adaptées au contexte si elles sont prises au niveau local. Cela se traduit concrètement pour les établissements par un renforcement de leur autonomie qui passe par une injonction à la mobilisation, à la mise en projet et parfois par un accroissement des pouvoirs de décision accordés à leurs directions. Les établissements subissent en fait ainsi les contradictions non résolues des systèmes d'enseignement, particulièrement l'échec relatif des politiques de démocratisation de l'École compte tenu du maintien des inégalités sociales face à celle-ci.

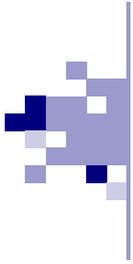
2°) Au niveau individuel, on constate une modification sensible de la demande d'éducation qui émane des familles (Ballion, 1986 ; van Zanten, 2001). Celles-ci ont pris conscience de l'importance cruciale de la scolarité. Les parents ont compris que désormais c'est dans les murs de l'École que prend forme le destin social de leur progéniture et plus précisément dans les établissements scolaires. Or, dans la mesure où ils croient que tous les établissements scolaires ne se valent pas⁶, n'offrent pas aux élèves des chances égales dans la compétition généralisée pour l'accès aux titres et aux établissements scolaires valorisés (crise de la méritocratie), les parents – en particulier ceux des classes moyennes – développent des stratégies de choix de l'établissement et des stratégies de colonisation de l'école. Les familles espèrent ainsi peser sur les politiques des établissements, avoir un droit de regard sur ce qui se déroule en leur sein afin d'assurer à leurs enfants un avantage décisif dans la course aux places sociales dominantes.

⁶ Cette croyance est davantage alimentée par la croyance que la composition du public qui fréquente l'établissement a un effet que par la croyance dans un « effet établissement » stricto sensu (van Zanten, 2001).

Bref, force est de constater que, depuis une vingtaine d'années au moins, l'établissement devient un lieu stratégique tant du point de vue de la régulation politique des systèmes que de celui des usagers des systèmes éducatifs. Les changements de comportements des familles à l'égard de l'École ont d'ailleurs évolués de pair avec les modes de régulation des systèmes d'éducation. Depuis une vingtaine d'années en effet, on assiste à la montée en puissance de modes de régulation des systèmes d'éducation inédits qui passent par la valorisation des résultats et de la performance, la reddition de comptes et la mise en concurrence des offres éducatives sur des quasi marchés (Neave, 1988 ; Broadfoot, 2000 ; Demailly, 2001 ; Van Haecht, 1998).

Ces deux transformations de l'environnement institutionnel des établissements scolaires (nouveaux modes de régulation et consommation d'école par ses usagers) convergent donc pour faire peser une contrainte forte d'efficacité sur les organisations scolaires. Les établissements et leurs acteurs doivent progressivement rendre des comptes à la collectivité (accountability), représentée soit par la figure de l'utilisateur (régulation par la demande, modèle du quasi-marché) soit par la figure de l'État (régulation par les résultats, modèle de l'État évaluateur). Alors que traditionnellement les contraintes d'efficacité et de légitimité sont appréhendées de manière distinctes, il semble qu'elles tendent ici à se confondre. Les évolutions de l'environnement institutionnel des organisations scolaires tendent à donner un poids considérable à la « légitimité de marché » (Pelletier, 2001) : un établissement est désormais d'autant plus légitime qu'il apparaît efficace. Il semble par ailleurs que cette évolution puisse être rattachée à des transformations plus générales au niveau de l'environnement sociétal, fortement marqué depuis les années 1980 par le référentiel de marché, fondé sur une vision de la société organisée autour de principes néolibéraux et porteur de nouvelles normes pour l'action publique (limitation des dépenses publiques, modernisation de l'Etat, ouverture à la concurrence des services publics, etc.) (Muller, 2004).

Compte tenu donc de ces transformations de l'environnement institutionnel, les établissements sont soumis à des pressions multiples et potentiellement en tension. Nous avons retenu et distingué ici d'une part, des pressions d'« en haut » qui émanent des politiques d'éducation et d'autre part des pressions d'« en bas » qui sont le fait de la communauté lo-



cale, en particulier les familles. Par ailleurs, cette évolution des modes de régulations tend également à multiplier les instances et les acteurs de régulation à un niveau intermédiaire du système (i.e. entre l'Etat central et les établissements) (Maroy et Demailly, 2004). Les processus de régulation deviennent donc plus qu'avant des processus de « multirégulation ». Il peut en résulter pour les établissements scolaires une fragmentation accrue de leur environnement institutionnel et en conséquence un accroissement et un éclatement des demandes qui leur sont adressées⁷.

Dubet exprime particulièrement bien cette idée pour le cas de la France. Longtemps, explique-t-il, l'école s'est tenue « hors du monde », chaque établissement républicain était conçu sur le mode du sanctuaire, il s'agissait d'espaces incarnant une règle universelle protégés des « désordres » du monde. Désormais, « les politiques publiques appellent des organisations souples, ouvertes sur leur environnement, capables de s'adapter plutôt que d'être fidèles à leurs principes. » (Dubet, 2002, p. 64). Ainsi, l'école française a longtemps justifié son fonctionnement à partir d'un principe unique, la construction de l'État-Nation, puis l'égalité des chances. Ces principes ont écarté d'autres références qui pénètrent à présent l'école : le respect des droits des familles et des communautés, la recherche de la performance économique, la libre concurrence, le bonheur des enfants... L'heure est donc, dirait Max Weber, à la « guerre des dieux ». C'est également la thèse de Derouet (2000) et pour reprendre ses termes, on dira que dès lors que l'école est « dans plusieurs mondes », les « arrangements locaux » deviennent déterminants : pris dans des contradictions et des doubles injonctions, les acteurs sont amenés à

⁷ Il convient toutefois de rester prudent, et de considérer que s'il y a un environnement institutionnel général compte tenu d'un mouvement de globalisation des politiques d'éducation, il existe des retraductions locales de ces tendances, qui intègrent les conditions institutionnelles initiales qui diffèrent entre les systèmes éducatifs. En d'autres termes, indépendamment des processus de mimétisme institutionnel entre systèmes scolaires (Van Haecht, 1998), d'importantes divergences subsistent entre les systèmes éducatifs européens dont l'historicité et les phénomènes de dépendance au sentier ne peuvent être ignorés.

« bricoler » afin de tenter d'articuler des principes hétérogènes. Nous faisons l'hypothèse que les établissements tentent, pour leur part, de remettre de la cohérence à partir d'un processus identitaire. Nous pensons en effet que les transformations décrites au niveau de l'environnement institutionnel ont des conséquences importantes pour la problématique de l'identité des établissements, rendue saillante et axée sur la différenciation. Ainsi, l'injonction adressée aux acteurs des établissements à se mobiliser, à travailler en équipe ou en d'autres termes à construire un collectif incite du même coup à s'identifier à ce collectif (en l'occurrence à l'organisation). Par ailleurs, l'idée de base qui sous-tend la notion de champ organisationnel souligne qu'une organisation n'existe pas indépendamment d'autres organisations de même nature. Les spécialistes de la notion d'identité s'accordent minimalement sur l'idée que tout rapport à autrui se construit toujours dans un rapport dynamique entre ressemblance et différence par rapport aux autres (Sciolla, 2005). En l'occurrence, la valorisation de l'autonomie, l'encouragement à développer un projet spécifique à chaque établissement va dans le sens d'un appel à la différenciation, à la spécialisation par rapport aux autres organisations du champ (cf. idée de niche éducative, Dupriez et Cornet, 2005) ; c'est également une des idées qui sous-tend les projets de mise en concurrence des offres éducatives sur des quasi-marchés⁸.

Selon Honig et Hatch (2005), le rapport des écoles à la complexité et aux contradictions inhérentes à leur contexte d'action peut être analysé comme un processus dynamique où l'ajustement des demandes externes aux stratégies et buts des écoles est continuellement négocié. Ce processus de négociation vise à construire de la cohérence parmi les multiples demandes environnementales et à ajuster celles-ci aux modes de fonctionnement privilégié de l'établis-

⁸ Nous ne voudrions toutefois pas laisser penser que l'émergence de ces nouvelles injonctions soit une condition suffisante au développement de dynamiques organisationnelles significatives dans les écoles. Cette question reste ouverte et exige d'intégrer les réflexions relatives aux établissements scolaires comme des organisations faiblement structurées (Weick, 1979 ; Coburn, 2004). L'argument défendu est que ces injonctions créent, par cette centration sur la différenciation, un terreau propice à un travail d'ordre identitaire.

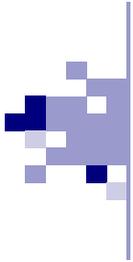
sement. Ce processus de négociation renvoie fondamentalement, selon nous, à une transaction identitaire, un jeu dialectique entre des identités attribuées et des identités vécues (Dubar, 2002). Une telle conceptualisation présente l'avantage de faire ressortir un aspect extrêmement important esquissé plus haut : tout établissement est soumis à des pressions de la part de son environnement institutionnel, celui-ci tente de définir quelle doit être sa culture et son identité. Une multitude de pressions (politiques, sociales, économiques...) sont exercées sur les organisations scolaires et leurs acteurs dont on attend qu'ils changent non seulement ce qu'ils *font* mais aussi qui ils *sont* (Ball, 2003). Or, autre vertu du concept d'identité que nous allons développer, la construction identitaire n'est pas uniquement le fait d'actes d'attribution, elle résulte autant d'actes d'appartenance et est ainsi marquée par une tension dialectique entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 2002 ; Hatch et Schultz, 2002).

2. Identité d'établissement : présentation et discussion du concept

2.1. L'identité organisationnelle comme construction sociale et processus relationnel

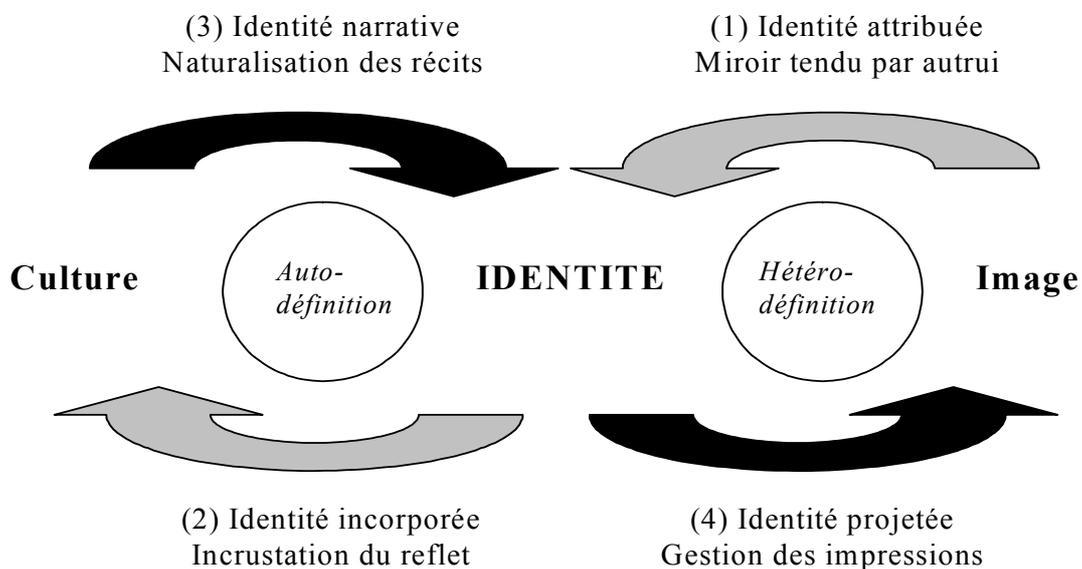
Dans la littérature sur l'identité, deux grandes conceptions se rencontrent et s'opposent généralement : l'identité comme structure et l'identité comme processus. La première est considérée comme stable, enracinée dans la mémoire collective du groupe ; la seconde en revanche met l'accent sur le caractère provisoire, expérimental et multiple de l'identité (Sciolla, 2005). La conception de l'identité qui est présentée ci-dessous se veut intégratrice de cette double conception, bien qu'elle insiste davantage sur les processus à l'œuvre dans la construction de la structure identitaire. Selon nous, l'identité comme structure peut être conçue comme le résultat provisoirement stabilisé d'un processus définitoire qui s'enclenche dès le moment où des images du collectif sont renvoyées aux acteurs constituant ce dernier. L'intention n'est donc ni de réifier l'identité collective, ni de tomber dans le travers inverse, qui consisterait à mettre l'accent exclusivement sur le caractère instable et fragmenté de l'identité.

Par identité d'établissement, nous entendons la manière dont les acteurs d'un établissement scolaire présentent ou définissent socialement leur établissement (Draelants et al., 2004). L'identité est conçue ici comme une construction sociale et analysée en tant que processus dynamique. C'est également une conception profondément processuelle et dynamique que Hatch et Schultz (2002) ont mobilisée pour analyser les transactions identitaires constituant les relations entre les cultures et les images organisationnelles. Nous leur empruntons celle-ci, puisque cette conception se révèle particulièrement pertinente pour comprendre la transaction dynamique qui s'initie, à un niveau organisationnel, entre les auto-définitions des acteurs en tant que membres d'une organisation (culture organisationnelle) et les hétéro-définitions du collectif émergeant de l'environnement institutionnel des établissements. Hatch et Schultz partent d'une conception double de l'identité, reprise à Mead. S'interrogeant sur la validité d'emprunter des concepts et théories définis au niveau individuel d'analyse pour appliquer ceux-ci à un niveau organisationnel d'analyse, ils parviennent à la conclusion qu'en ce qui concerne l'identité les processus individuels et organisationnels peuvent être considérés comme analogues. Le processus par lequel, tant les identités individuelles et collectives, sont constituées renvoie au même modèle de base, celui de la *dialectique d'identification interne-externe* (Jenkins, 1996, cité par Hatch et Schultz, 2002). La différenciation entre définition interne et définition externe de soi déclinée au plan de l'organisation renvoie selon eux à la distinction entre *culture* organisationnelle et *image* organisationnelle. Le concept de culture organisationnelle décrit des valeurs, croyances et normes partagées par les membres de l'organisation, choses tenues pour acquises et donc souvent tacites qui permettent aux membres de s'accorder au sujet de ce qu'ils vivent et aussi de donner sens à l'organisation, référence donc à une définition interne de celle-ci. La notion d'image organisationnelle correspond d'assez près à l'idée de réputation supposée, en effet ces auteurs définissent l'image organisationnelle par la croyance qu'ont les membres de l'organisation des perceptions que s'en font des personnes extérieures. L'identité d'établissement peut donc être conçue comme un point de rencontre entre une histoire organisationnelle (culture ou auto-définition) et des images projetées et attribuées au collectif



« établissement ». L'apport de Hatch et Schultz étant de proposer une schématisation des processus par lesquels ces deux types de définitions de l'organisation s'influencent l'une l'autre et jouent ensemble de manière dynamique pour créer, maintenir et transformer les identités organisationnelles.

Le schéma ci-dessous offre une description des processus de transaction identitaire selon Hatch et Schultz. Un premier processus, caractérisé par les flèches grises, symbolise un processus de miroitement (1) et de réflexivité (2). Le second, représenté par les flèches noires, indique un double processus d'expression de soi (3) et de présentation de soi (4).



Explicitons brièvement les quatre composantes de ces deux processus :

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

(2) L'identité ne se développe pas uniquement en relation à ce que les autres disent ou à ce qu'on pense qu'ils disent de nous, mais aussi en relation à la façon dont on se perçoit. En effet, les images organisationnelles reflétées vont être interprétées compte tenu des auto-définitions existantes de l'organisation qui sont incrustées dans les compréhensions culturelles internes.

(3) Les acteurs de l'organisation développent avec le temps des discours, manière d'exprimer leur identité. La mise en scène par les acteurs de l'histoire de leur organisation, c'est-à-dire le « temps raconté », conduit ainsi à l'expression de ce que le philosophe Paul Ricœur (1985) appelle une *identité narrative*. Les individus, mais aussi les communautés ou groupes, se consti-

tuent dans leur identité à travers leurs propres récits qui deviennent pour les uns comme pour les autres leur histoire effective.

- (4) Se faisant on projette une image vers les autres. De fait, cette identité exprimée produit des impressions sur autrui, ce qui renvoie à ce que Goffman (1973) a analysé en termes de maîtrise des impressions (*impression management*). Rappelons que dans la perspective goffmanienne, l'identité constitue une face, une présentation, une mise en scène de soi dans une interaction sociale.

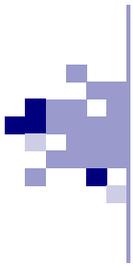
Cette schématisation des processus par lesquels rentrent en interaction les images et les cultures organisationnelles insiste ainsi sur le côté dynamique et relationnel du travail identitaire à l'échelle organisationnelle. Ces processus s'inscrivent dans la temporalité ; le temps constituant une dimension essentielle pour penser la constitution et la stabilisation des identités et cultures organisationnelles (Schein, 1985). Il convient toutefois d'éviter de surestimer la mise en cohérence des cultures organisationnelles et des images. Il est en effet possible qu'un écart relativement persistant se maintienne entre les auto et les hétéro-définitions de l'établissement. Des analyses de cas d'établissements menées en Communauté française de Belgique (voir Draelants, Dumay et Giraldo, 2005) ont par exemple permis de montrer qu'une école classée en discrimination positive⁹ pouvait rejeter de manière continue les images et les stigmates associées à ce type d'école. Cette mise à l'écart de cette identité sociale virtuelle se réalisant par l'accentuation de la ressemblance avec d'autres écoles non-classées en discrimination positive.

La conceptualisation de Hatch et Schultz présente en outre une double difficulté importante. Il importe d'en tenir compte pour développer un cadre conceptuel d'analyse des identités et des cultures d'établissement respectueux de la complexité des processus en jeu. La première difficulté est liée au présupposé fort que toute situation de rupture de la relation dialectique entre les images et les cultures organisationnelles révèle des dysfonctions dans la dynamique

identitaire. Ces dysfonctions (sortes de pathologies identitaires) sont de deux types. Est invoqué le terme de narcissisme organisationnel quand la définition de soi devient purement interne, et d'hyper-adaptation quand, à l'inverse, la définition de soi est entièrement tournée vers l'extérieur. Or, ce second cas nous semble mettre à jour des dynamiques identitaires qui montent en puissance dans le cadre des nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques. En effet, ce concept d'hyper-adaptation nous paraît renvoyer à ce que Ball (2003) a décrit en termes de « fabrication », c'est-à-dire une « version » qui ne correspond aucunement à un compte rendu véritable ou direct de l'organisation mais à une image inauthentique de l'organisation produite dans le seul but d'être « accountable ». Dérive qui guette les écoles dans un contexte politique britannique qui produit à tour de bras des indicateurs de la performance des établissements. Dans ce contexte, le risque est donc que le choix des représentations privilégiées et cultivées soit guidé par une image attendue de l'établissement, les priorités et contraintes fixés par l'environnement de la politique publique (résultats aux tests / examens, taux de rétention, égalité raciale, participation sociale). En effet note Ball, pour être auditée, une organisation doit se transformer activement en un produit « auditable ».

La seconde difficulté réside dans une tendance de réification de l'existence des collectifs, qui, selon nous, émerge dès le moment où, comme le font Hatch et Schultz, on envisage que l'unique transaction identitaire constitutive des identités et cultures organisationnelles soit d'ordre social. En effet, cette gestion identitaire des images par les établissements implique presque de facto que les écoles, collectivement, se positionnent vis-à-vis des images attribuées. Or, l'hypothèse dominante relative à la consistance et à l'unicité des cultures organisationnelles dans le champ scolaire est celle de la fragmentation. La conception fragmentée (Meyerson et Martin, 1987 ; Weick, 1991) de la culture suppose que les membres des organisations ne partagent qu'une portion minimale d'une culture organisationnelle commune (le sentiment d'appartenance dans une perspective ultra-minimaliste), tandis que d'autres visions, pensées ou suppositions intégratives sont mises en discussion ou ignorées par des sous-cultures qui partagent peu la vision commune associée à la culture organisationnelle dominante. Dans

⁹ Les politiques de discrimination positive en Communauté française de Belgique sont des politiques compensatoires qui visent à donner plus de ressources aux écoles qui accueillent en majorité un public défavorisé.



une telle perspective, la culture est donc fragmentée et 'mise en débat' par les membres de l'organisation. Derouet et Dutercq (1997) ont en effet montré que la construction d'une cohérence à l'échelle de l'ensemble d'un établissement ne passe pas forcément par le compromis en justice. L'accord concerté entre tous n'est pas indispensable ; la construction de la cohérence peut passer par d'autres méthodes. Trois autres figures sont envisageables : la mobilisation autour d'un chef charismatique, macro-acteur capable d'imposer sa vision de l'établissement aux autres acteurs ; l'évitement du débat en justice et la juxtaposition des avantages particuliers, qui aboutit à un partage des territoires faiblement coordonnés, construisant ainsi une cohérence minimale et précaire ; et la « paix des objets », lorsque la coordination prend appui sur des dispositifs composés d'objets et d'humains autour desquels existe un accord pragmatique sans pour autant que les acteurs aient besoin de s'accorder sur les finalités éducatives plus larges.

Avec Dubar¹⁰ (2002), nous insistons donc sur l'importance de cette deuxième transaction identitaire qui décrit les tensions qui émaillent la mise en relation des définitions de soi actuelles et désirées. Pour cet auteur, l'identité sociale est fondamentalement marquée par la dualité entre identité « pour autrui » et identité « pour soi », mais également par un travail identitaire propre aux individus (ou aux organisations dans le cas qui nous occupe). Dubar distingue ainsi deux types de transactions – non exclusives – selon que l'individu vise à accommoder son identité pour soi à celle proposée (transaction qu'il nomme « objective ») ou à l'inverse selon que l'individu cherche à sauvegarder ses identités héritées et tente d'assimiler identité pour autrui à l'identité pour soi (transaction dite « subjective »). Cette idée de base de sa théorie nous paraît particulièrement heuristique pour comprendre les rapports qu'entretiennent les établissements à leur environnement : l'environnement institutionnel attribue aux établissements

scolaires des identités (virtuelles), en leur proposant des catégories légitimes d'être et d'agir, en définissant des types identitaires pertinents qui influencent le processus de construction des identités (pour soi) des établissements. Cette transaction sociale n'épuise toutefois pas l'ensemble des processus identitaires en jeu, puisque de manière potentiellement indépendante peut se développer un travail identitaire qui met sous tension la culture organisationnelle héritée vis-à-vis d'une définition de soi désirée. La transaction « subjective » se solde elle soit par une *continuité* soit par une *rupture* ou un décalage entre identité héritée et identité visée. La transaction « objective », quant à elle, peut aboutir soit à une *reconnaissance* sociale soit à une *non-reconnaissance* sociale¹¹. Les acteurs d'une école peuvent par exemple trouver dans une politique publique une source externe de légitimation de leur travail et de leur conception du métier d'enseignant (reconnaissance), tout en étant en rupture par rapport à une identité désirée. L'identité est donc le résultat à la fois stable et provisoire de négociations extérieures entre identité attribuée et identité incorporée, mais également de compromis intérieurs entre identité héritée et identité visée.

2.2. Dimensions des cultures et des identités organisationnelles d'établissement

Après avoir ébauché une conceptualisation des processus par lesquels les établissements construisent leur identité, il reste à aborder un point essentiel : par rapport à quoi, à quels objets les établissements organisent-ils leur identité ? Nous faisons l'hypothèse que le processus identitaire tourne autour d'un noyau central, qui conditionne la raison d'être des établissements scolaires, à savoir le rapport aux élèves et à l'action éducative. Les élèves, et plus précisément la nature du public scolarisé, sont en effet un référent omniprésent dans les discours que tiennent les acteurs scolaires sur leur établissement. La signification du rapport aux élèves et à l'action éducative varie en outre d'un établissement scolaire à l'autre, notam-

¹⁰ Bien que la théorie de Dubar constitue une théorie des identités individuelles, elle nous semble illustrer avec pertinence la nécessité de conceptualiser, au niveau organisationnel, une autre tension constitutive des cultures organisationnelles, à savoir la mise en relation d'une auto-définition désirée et de l'actuelle auto-définition de l'organisation.

¹¹ En pratique, l'identité peut être perçue comme légitime par certains acteurs et illégitime par d'autres. C'est précisément une difficulté à laquelle sont confrontés les établissements dès lors que l'école fait face à des demandes plurielles et en tension.

ment au regard de la place de l'identité académique (Van Houtte, 2005 ; Ball, 1981 ; Hargreaves, 1967) dans les représentations partagées de l'équipe éducative. Par identité académique, il faut entendre les cognitions partagées (Rousseau, 1990) de l'équipe éducative vis-à-vis de la valorisation et de la promotion de l'apprentissage des élèves d'un établissement scolaire donné. La supposition est faite que les enseignants et le directeur partagent certaines croyances relatives à la nature du public scolarisé, de l'éducation, de l'école (Metz, 1978) et des « bonnes » manières d'agir avec les élèves, et que chaque établissement, compte tenu du public qu'il scolarise et de son identité narrative singulière (Humphreys et Brown, 2002), développe une identité scolaire propre. C'est ainsi que la valorisation des acquis de base vs la valorisation de la confrontation à du matériel d'apprentissage plus complexe (résolution de problèmes complexes et pensées critiques), la place accordée aux opportunités d'apprentissage et l'attention portée à l'éducation, à la socialisation des élèves et aux problèmes de discipline varient d'une équipe éducative à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre.

3. Environnement et systèmes de simplification

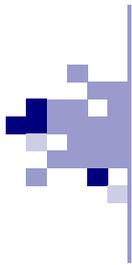
Dans cet article, nous nous centrons plus spécifiquement sur la problématique de l'identité (et de la culture) dans le rapport à l'environnement institutionnel. Notre but est de comprendre comment le rapport des établissements scolaires à leur environnement renvoie à un questionnement d'ordre identitaire, puisque les demandes de l'environnement sont une source potentielle d'activation du cœur de la culture d'établissement. Les paragraphes suivants évoquent les mécanismes cognitifs par lesquels est activée cette tension culturelle. Ils se présentent donc comme une extension de la schématisation des processus de mise en relation des images et des cultures organisationnelles proposée par Hatch et Schultz.

Nous avons vu que l'environnement institutionnel des établissements est prescripteur d'identités, d'ailleurs pas forcément cohérentes compte tenu que des demandes émanent de plusieurs « mondes ». Comment celles-ci vont-elles être gérées par les établissements ? Cela va ultimement dépendre de la rencontre entre les stratégies et cultures locales.

Mais tout d'abord l'environnement et ses éventuelles demandes sont perçus par les acteurs locaux et cette perception est sélective. En effet, les processus qui concourent à la production des identités recourent à des « schémas de typification » (Berger et Luckman, 1966, cités par Dubar, 2002) qui forment des « systèmes de simplification » (Honig et Hatch, 2005). In fine, ce qui nous semble essentiel à déterminer dans le rapport qu'entretiennent les établissements à leur environnement c'est la perception de celui-ci comme plutôt contraignant (stratégies de *buffering*) ou plutôt habilitant (stratégies de *bridging*). Les demandes de l'environnement doivent ainsi être envisagées dans toute la complexité des liens qui les unissent non seulement entre elles, mais surtout les relie aux modes de lecture du monde et des stratégies internes des organisations. Il importe enfin de noter que les acteurs d'une même organisation peuvent multiplier et combiner les stratégies de rapport à l'environnement (*buffering et bridging*) afin de maximiser la cohérence de la lecture organisationnelle de l'environnement.

Les écoles développent donc des systèmes de simplification, qui d'une part expriment le positionnement situé de l'établissement vis-à-vis de son environnement, et d'autre part guident l'action éducative sur un plan cognitif et organisationnel (Honig et Hatch, 2005). Au niveau cognitif, les systèmes de simplification fournissent des règles et des cadres de décision qui aident les acteurs à transformer des problèmes complexes en des formes gérables. Sur le plan organisationnel, ils offrent des solutions reconnues comme efficaces aux divers problèmes posés par l'interaction avec l'environnement (Schein, 1985), en aidant les acteurs à agir avec confiance face à l'ambiguïté et à la complexité. Ces systèmes de simplification sont ainsi une double source de cohérence, interne d'une part, en réduisant la distance entre cognition (système d'interprétation) et action, externe d'autre part, en ajustant l'organisation interne aux demandes externes.

Weick (1995) a décortiqué les mécanismes par lesquels s'opérait la construction sociale des environnements et des systèmes de simplification. Pour cet auteur, l'environnement est mis en scène par les acteurs via un double jeu de sélection perceptive et d'interprétation de la réalité mise en scène. La sélection perceptive consiste à mettre l'accent sur certaines dimensions de l'environnement, afin de réduire



l'incertitude liée à la complexité des demandes environnementales et de centrer le travail d'interprétation sur les dimensions de l'environnement perçues comme les plus pertinentes. Ce phénomène explique pourquoi les réformes égalitaristes en Communauté française de Belgique n'ont pas trouvé la même résonance dans chacun des établissements, la problématique de l'égalité n'étant pas saillante de la même façon pour chaque équipe éducative (cf. Draelants et Giraldo, 2005). La sélection perceptive est une première phase de la construction sociale des problèmes, qui trouve sa suite dans un travail collectif de création de sens et d'interprétation. Ce processus d'interprétation permet la confrontation des demandes externes avec les politiques organisationnelles locales, de manière à décider de la pertinence de leur incorporation au sein de ces politiques. Une démarche d'interprétation et de création collective des problèmes et des solutions ne peut pas être supposée comme allant de soi dans le champ scolaire, étant donné la nature faiblement articulée des établissements (Weick, 1976). Cependant, ce travail de création de sens commun, partagé par l'ensemble des acteurs de l'établissement, semble appelé à se maximiser¹² (cf. apprentissage organisationnel, Nonaka et Takeuchi, 1997) par la participation des enseignants à des structures de prise de décision collective et par une gestion partagée de l'information. Il peut aussi être assumé seulement par un ou plusieurs macro-acteurs, notamment la direction (voir Coburn, 2005).

Ces systèmes de simplification permettent aux acteurs de l'établissement de statuer sur la pertinence des multiples demandes externes et sur le sens à leur accorder. Il apparaît alors que divers modes de relation à l'environnement peuvent être privilégiés par une organisation. Ces modes de relation peuvent varier selon que l'interaction entre le type de demande externe auquel l'organisation fait face et la nature du système de simplification construit par celle-ci débouche sur la perception de la demande externe comme une opportunité ou comme une menace. Lorsque la demande externe est perçue comme une opportunité, dans le sens où elle vient

renforcer, ou légitimer (DiMaggio et Powell, 1983) l'identité collective de l'organisation, les organisations tendent à s'engager et à créer des ponts avec l'environnement (Scott, 1992 ; DiPaola et Tschannen-Moran, 2005 ; Honig et Hatch, 2005) de manière à faciliter l'implémentation de ses stratégies et objectifs. Ces modes de rapport à l'environnement, qualifiés de *bridging strategies*, sont des stratégies coopératives employées par les organisations pour augmenter l'interaction avec des éléments de son environnement et s'attirer des ressources supplémentaires pour soutenir leur action éducative. À l'inverse, les stratégies de *buffering* sont activées lorsqu'une demande externe est perçue comme menaçante pour l'identité collective de l'organisation. Les stratégies de *buffering* visent à isoler l'organisation des contraintes externes, de manière à éviter que les pressions de l'environnement sur l'organisation ne viennent perturber la cohérence identitaire. À l'intermédiaire de ces deux idéaux-types, les organisations peuvent adopter symboliquement les demandes externes sans que celles-ci n'affectent en profondeur le travail de l'équipe éducative (DiMaggio et Powell, 1983 ; Argyris et Schön, 1996), en utilisant le langage de la demande externe (par exemple les concepts centraux d'une réforme éducative) ou en rendant visualisable les changements opérés dans le sens de la pression externe sans rendre compte des pratiques qui vont à son encontre (par exemple en instaurant un programme de remédiation spécifique pour élèves en échec parallèlement à l'organisation implicite de classes de niveau).

Les politiques éducatives sont proposées aux établissements scolaires, comme des manières d'être au monde, d'agir et de penser et sont confrontées aux représentations partagées de la nature du public scolaire et aux cultures académiques locales. Cette mise en confrontation, via des systèmes de simplification, des cultures organisationnelles d'établissement et des identités attribuées à ceux-ci est clef dans la compréhension de la réception des réformes éducatives. En effet, selon qu'il y ait ou non une cohérence entre les identités attribuées par les politiques éducatives et l'identité locale de l'établissement scolaire, les systèmes de simplification vont agir de manière différente. Dans le cas où les identités proposées par les réformes viennent conforter la culture locale, le système de simplification va tendre à valoriser la demande externe, qui apparaît comme une source de

¹² Il existe en tout cas une rhétorique qui l'encourage et le valorise fortement comme nous l'explicitons plus loin, cf. modèle de « l'établissement mobilisé », cependant dans la pratique le travail collectif demeure encore limité.

légitimation additive de l'identité locale et des stratégies associées. Si par contre les politiques éducatives viennent mettre en tension les représentations partagées du public scolarisé et les modes de fonctionnement privilégié de l'organisation, ces politiques et les identités qu'elles attribuent aux établissements vont tendre soit à être évitées, en leur accordant une

place mineure (sélection perceptive) dans les interactions et les discussions relatives au soi collectif, soit à être mises en transaction avec l'identité locale de manière à pouvoir être incorporées à l'identité locale sans en altérer la nature¹³. (Pour une illustration, voir Draelants et Giraldo, 2005)

Discussion et pistes de réflexion

Dans son article relatif à la construction de la problématique de l'effet établissement, Cousin (1993) s'interrogeait sur la pertinence de conceptualiser les établissements comme des acteurs collectifs significatifs. De nombreux travaux de recherche ont contribué à ce questionnement en tentant de comprendre comment les relations sociales entre les acteurs d'un établissement font émerger une problématisation locale et collective des questions d'éducation. Le présent article s'inscrit dans cette veine de recherches et y contribue à un double égard.

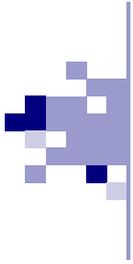
D'une part, en proposant à la lumière des travaux néo-institutionnalistes (Powell et DiMaggio, 1991) une analyse de l'environnement institutionnel des établissements scolaires et des dispositifs de multi-régulation afférents. Cette analyse a permis de mettre en évidence que l'établissement scolaire est perçu tant par les usagers (en particulier les parents) que par les politiques publiques comme une pièce centrale du système éducatif et qu'en conséquence, la pression à l'efficacité et à la différenciation crée des conditions propices à un travail local d'élucidation collective sur le sens même de l'activité éducative. La question de l'existence des établissements scolaires a ainsi été déplacée d'une interrogation relative aux conditions objectives d'existence de ces derniers à la question des conditions subjectives, ou construites, de leur existence. Ce faisant, cette analyse a souligné que les modifications de l'environnement institutionnel des écoles interrogent avec plus d'acuité encore la dimension collective et identitaire au sein de ces organisations.

D'autre part, en développant un cadre théorique d'interprétation centré autour du concept d'identité col-

lective d'établissement. Celui-ci positionne le concept identité à l'interface des concepts de culture organisationnelle et d'images de l'organisation, en insistant sur la dimension relationnelle et processuelle de l'identité. L'identité est ainsi définie comme le canal par lequel sont mis en relation et en tension les images attribuées aux établissements (formes d'hétéro-définition) et leur culture propre (formes d'auto-définition). Ces processus de mise en relation ont été détaillés et illustrés à partir de la théorie du *sensemaking* (Weick, 1995), de manière à montrer le travail de construction sociale des environnements par les acteurs des organisations scolaires.

Nous désirons dans cette discussion attirer l'attention sur le côté « intégrateur » du concept proposé. Il nous semble en effet que ce concept d'identité collective intègre des tensions classiques relatives aux réflexions sur les identités et les organisations de manière plus générale. Premièrement, notre approche de l'identité permet de comprendre les organisations scolaires à partir de l'action sociale de leurs membres et à partir des forces homogénéisatrices générées par les contraintes issues de l'environnement institutionnel et sociétal, tout en montrant les interdépendances entre ces deux aspects. Ce faisant, cette approche témoigne de la complémentarité possible entre les deux grandes familles d'approches

¹³ Il est toutefois important d'éviter de surestimer la cohérence introduite par les systèmes de simplification (et les stratégies de bridging/buffering), dans le sens où les écoles se positionnent par rapport à de multiples aspects de l'environnement, construisant de la sorte des systèmes de simplification qui peuvent rentrer en conflit.



qui coexistent dans la théorie des organisations (Crozier, 2005) : l'une qui part des organisations constituées et centre son analyse sur la similitude ou la variation de leurs formes et l'autre qui part de l'action dans les organisations et met l'accent sur la contingence radicale du construit social qui sous-tend une organisation donnée. Deuxièmement, cette conceptualisation insiste sur le côté dynamique de constitution et d'évolution des identités organisationnelles (identité comme processus), tout en évitant de surestimer la continuité et la constance de ces mouvements. L'identité organisationnelle pouvant se figer de manière temporaire (identité comme résultat), résultat d'une adéquation entre les images et la culture organisationnelle ou d'une résistance de l'organisation à être modelée par les images projetées sur elle. Enfin, notre approche réunit, à l'instar de Dubar (2002), une double conception de l'autre (hétéro-définition) comme source de mise sous tension des définitions actuelles du soi organisationnel. Les hétéro-définitions proposées par l'environnement n'étant pas l'unique processus par lequel la culture organisationnelle est interrogée par les acteurs de l'organisation, puisque la tension entre les définitions de soi actuelles et désirées sont également constitutives de la réflexion collective sur le sens du projet organisationnel.

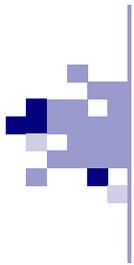
Afin d'inviter à prolonger la réflexion sur le caractère heuristique du concept d'identité d'établissement, nous souhaitons formuler encore trois interrogations. Premièrement, peut-on supposer que la définition du concept proposée soit pertinente de manière identique quels que soient les contextes politiques et institutionnels ? Nous pensons que l'identité ne peut résulter du seul jeu des acteurs et qu'elle appelle un ordre social structuré par des règles. Il nous semble en outre que certaines conditions institutionnelles sont plus propices que d'autres à faire émerger la pertinence de ce concept. On peut en effet à ce niveau émettre l'hypothèse que la structuration de la demande scolaire selon un modèle de libre marché scolaire (associé à une pression des parents qui perçoivent l'établissement comme une pièce essentielle du système) et une forte décentralisation des politiques éducatives et des responsabilités sont deux conditions clefs qui augmentent la pression des établissements à clarifier leur position vis-à-vis de leur environnement. Le positionnement relatif des acteurs vis-à-vis de leur environnement (local et global)

prend donc tout son sens. Qu'en est-il dès lors de la notion d'identité d'établissement dans un contexte où le libre choix disparaît et où les établissements sont des unités moins différenciées les unes des autres (par exemple dans les systèmes éducatifs du nord de l'Europe) ? Il est probable que les cultures organisationnelles d'écoles y soient moins marquées et que la nécessité du travail identitaire à l'échelle de l'établissement soit moins forte, puisque les définitions de l'école font l'objet d'un consensus plus important. La seconde interrogation consiste à savoir si des conditions sociales sont nécessaires à la construction d'une identité d'établissement, ou si au contraire, tous les établissements produisent des identités et cultures organisationnelles ? A notre sens, la condition minimale à l'émergence d'une culture organisationnelle est celle de la temporalité. Selon Schein (1985) en effet, on peut appliquer le terme de culture à toute unité sociale, peu importe sa taille, à condition qu'elle ait eu l'opportunité d'apprendre et de stabiliser sa vision d'elle-même ainsi que de son environnement. Cela implique dès lors que le groupe en question ait partagé et traversé un nombre significatif d'expériences communes, qui définissent une histoire commune. Il n'est pas certain que tous les établissements aient une identité clairement identifiable : un cas limite pourrait être celui de l'anomie. En effet, lorsqu'il n'existe pas de culture normative commune, les relations d'autorité ou de coopération deviennent très difficiles, pouvant conduire à l'anomie, c'est-à-dire une situation où les normes culturelles ont disparu ou n'ont pas « pris » (Reynaud, 1997, p.39). Toute négociation est alors indéfinie. Enfin, cela a-t-il un sens de parler d'une identité d'établissement ? Dans la mesure où il s'agit d'une identité collective, ne doit-on pas concevoir celle-ci comme nécessairement fractionnée et donc plurielle. Certes, il peut y avoir à l'intérieur de l'organisation diverses visions de l'établissement et donc des définitions de celui-ci qui rivalisent plus ou moins ouvertement. Soulignons à cet égard le fait que les acteurs de l'organisation scolaire ne disposent pas tous du même pouvoir sur la définition de l'identité de l'établissement (Hatch et Schultz, 2002). De par sa fonction et sa position d'interface vis-à-vis de l'extérieur, le chef d'établissement est le dépositaire d'une version officielle de l'image d'établissement. Troisièmement, le lien entre les identités professionnelles des enseignants et les identités d'établisse-

ment peut également être questionné. A cet égard, nous faisons l'hypothèse qu'au plus l'esprit de corps entre les personnels enseignants est développé, au plus faible sera l'identification à l'établissement (et inversement). Les collègues se définissant moins comme tels parce qu'ils appartiennent au même établissement que parce qu'ils appartiennent à la même profession, comme c'est le cas par exemple en France. Précisément, le cas français est intéressant dans la mesure où le système d'enseignement public cumule un ensemble de conditions institutionnelles défavorables à la constitution de fortes identités d'établissement. La forte prégnance de l'esprit de corps parmi les enseignants français se double d'une rotation généralisée des personnels d'éducation, peu propice à l'émergence d'une culture organisationnelle. La décentralisation du système amorcée au début des années 1980 demeure bien en deçà de ce

que l'on voit dans d'autres pays. Enfin la carte scolaire des élèves et des personnels restreint – malgré des stratégies de contournement de la carte scolaire – le choix de l'école par les parents et ne permet pas au chef d'établissement de choisir ses enseignants. C'est ce qui fait dire à certains que l'établissement en France est plus une catégorie administrative qu'une réalité sociologique¹³. Il s'agit cependant d'un cas particulier et non d'une règle générale. Des investigations futures et des comparaisons internationales sont toutefois nécessaires afin d'approfondir cette question. En ce sens, ce raisonnement relatif aux conditions institutionnelles plutôt favorables ou défavorables au développement des identités d'établissements, ébauché en conclusion, nous paraît prometteur pour faire avancer la sociologie des établissements scolaires.

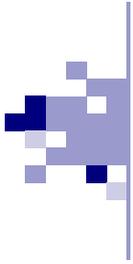
¹³ Nous nous appuyons ici sur les propos tenus par Jean-Paul Payet, lors de sa conférence de clôture du colloque « L'établissement scolaire in situ : bilans et perspectives », Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 1, 8 et 9 septembre 2005.



Références bibliographiques

- Argyris, C., Schön, D.A., 1996. – *Organizational theory II : Theory, method, and practice*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- Ball, S.J., 1981. – *Beachside Comprehensive: A case-study of secondary schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 2003. – « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Education Policy*, 18, 2, pp. 215-228.
- Ball, S.J., Maroy, C., 2004. – *School's logics of action : a comparison of 15 cases studies*, Rapport de recherche, Institute of Education / Université catholique de Louvain.
- Ballion, R., 1986. – « Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles », *Revue Française de Sociologie*, 27, 4, pp. 719-734.
- Broadfoot P., 2000. – « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp.43-55.
- Charlier, J.-E., 1994. – « Identités d'écoles, identités d'élèves », dans M. Crahay (dir.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Coburn, C.E., 2005. – « Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy », *Educational Policy*, 19, 3, pp. 476-509.
- 2004. – « Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom », *Sociology of Education*, 77, July, pp. 211-244.
- Cousin, O., 1993. – « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, 34, 3, pp. 395-419.
- Demailly, L. (ed.), 2001. – *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Derouet, J.-L. (dir.), 2000. – *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- 1994. – « L'apport des méthodes qualitatives », dans M. Crahay (dir.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Derouet J.-L., Dutercq Y., 1997. – *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- DiMaggio, P.J., Powell, W.W., 1983. – *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago, The University of Chicago Press.
- DiPaola, M.F., Tschannen-Moran, M., 2005. – « Bridging or buffering? The impact of schools' adaptive strategies on student achievement », *Journal of Educational Administration*, 43, 1, pp. 60-71.
- Draelants, H., Van Ouytsel, A., Maroy, C., 2004. – « Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme », dans M. Frenay et C. Maroy, *L'école, 6 ans après le décret « missions »*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Draelants, H., Giraldo, S., 2005. – « La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'"année complémentaire" dans trois établissements contrastés », *Cahiers de recherche en Education et Formation*, n° 40.

- Draelants, H., Dumay, X., Giraldo, S., 2005. – « Identités d'établissements scolaires et environnement institutionnel. Propositions théoriques et illustrations à partir de cas en Belgique francophone », Communication au colloque « *L'établissement scolaire in situ : bilans et perspectives* », Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 1, 8 et 9 septembre 2005.
- Dubar, C., 2002. – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubet, F., 2002. – *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Dupriez, V., Cornet, J., 2005. – *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Goffman, E., 1973. – *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Grant, G., 1988. – *The World We Created at Hamilton High*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grisay, A., 1989. – *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges performants*. Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Hall, P.A., 1993. – « Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain », *Comparative Politics*, 25, 3, pp. 275-296.
- Hargreaves, D., 1967. – *Social relations in a secondary school*. London, Routledge and Keagan Paul.
- Hatch, M.J., Schultz, M., 2002. – « The dynamics of organizational identity », *Human Relations*, 55, 8, pp. 989-1018.
- Honig, M.I., Hatch, T.C., 2005. – « Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands », *Educational Researcher*, 33, 8, pp. 16-30.
- Humphreys, M., Brown, A.D., 2002. – « Narratives of Organizational Identity and Identification: A Case Study of Hegemony and Resistance », *Organization Studies*, 23, 3, pp. 421-447.
- Jenkins, R., 1996. – *Social identity*, London, Routledge.
- Maroy, C., 2006 (à paraître). – *Ecole, régulation et marché*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Maroy, C., Demailly, L., 2004. – « Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe : quelles convergences ? », *Recherches Sociologiques*, 35, 2, pp. 5-24.
- Metz, M. (1978). *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley: University of California Press.
- Meyerson, D., Martin, J., 1987. – « Cultural Change: An Integration of Three Different Views », *Journal of Management Studies*, 24, 6, pp. 623-647.
- Muller, P., Surel, Y., 1998. – *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien.
- Muller, P., 2004. – « Référentiel », dans L. Boussaguet, S. Jacquot, P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Neave, G., 1988. – « On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988 », *European Journal of Education*, 23, 1/2, pp. 7-23.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., 1997. – *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Pelletier, G., 2001. – « Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence », dans G. Pelletier (ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal, Editions de l'AFIDES.
- Reynaud, J.-D., 1997. – *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.



Ricoeur, P., 1985. – *Temps et Récit. Tome 3 : Le temps raconté*, Paris, Le Seuil.

Rousseau, D., 1990. – « Assessing Organizational Culture : The Case for Multiple Methods », dans B. Schneider (ed.), *Organizational Culture and Climate*, San Francisco, Jossey-Bass.

Sabatier, P.A., Schlager, E., 2000. – « Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines », *Revue française de science politique*, 50, 2, pp. 209-234.

Schein, E.H., 1985. – *Organizational Culture and Leadership*, California, Jossey Bass.

Sciolla, L., 2005. – « Identité », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.) *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : Presses Universitaires de France.

Scott, W.R., 1992. – *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*, London, Prentice-Hall International Editions.

Teddlie, C., Reynolds, D., 2000. – « School effectiveness research and the social and behavioral sciences ». dans C. Teddlie et D. Reynolds (eds.) *The international handbook of school effectiveness research*. London, Falmer Press.

Van Haecht, A., 1998. – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et Sociétés*, 1, pp. 21-46.

Van Houtte, M., 2004. – « Tracking effects on school achievement: a quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff ». *American Journal of Education*, 110, pp. 354-388.

Van Zanten, A., 2001. – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : Presses Universitaires de France.

Weick, K.E., 1995. – *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage.

— 1991. – « The Nontraditional Quality of Organizational Learning », *Organization Science*, 2, 1, pp. 116-24.

— 1979. – *The social psychology of organizing*. Reading, MA, Addison-Wesley.

— 1976. – « Educational organizations as loosely coupled systems », *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenbergh V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenbergh V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47