

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF

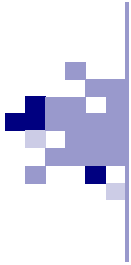


**LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF
À L'ÉPREUVE DE L'ENQUÊTE**

Christian Maroy*

N° 12 - Décembre 2001





Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

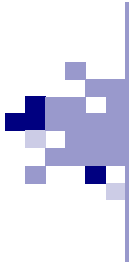
L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

* C. Maroy est sociologue, chercheur qualifié du FNRS et directeur du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF) de l'Université de Louvain-la-Neuve. Ce travail a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

Table des matières

INTRODUCTION	4
LE CONTEXTE: LA MODERNISATION D'UN SYSTÈME PROFONDÉMENT DÉCENTRALISÉ.....	4
RÉFORME DE LA FORMATION INITIALE ET CONVERSION IDENTITAIRE DES ENSEIGNANTS AU MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF	7
La diffusion du modèle du praticien réflexif	7
<i>Une pratique réflexive</i>	7
<i>Un spécialiste de l'apprentissage</i>	8
<i>Un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement</i>	8
<i>Une réforme de la formation initiale des « instituteurs et régents »</i>	9
LA PRÉGNANCE DU MODÈLE DU « PRATICIEN RÉFLEXIF » : QUELQUES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE.....	11
Des enseignants qui se définissent comme des spécialistes de l'apprentissage	12
Le développement de pratiques de collaboration entre enseignants	13
L'action collective et la collégialité dans les établissements	15
Des enseignants réflexifs ?	18
LES VOIES DE L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS DANS LA MODERNISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE : CONVERSION IDENTITAIRE OU « EMPOWERMENT »	19
CONCLUSION	22
BIBLIOGRAPHIE.....	23
ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE : ADMINISTRATION ET REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ENQUÊTE	25



Introduction

La professionnalisation du corps enseignant va de pair dans de nombreux pays avec la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité enseignante, le modèle du praticien réflexif (Tardif et *alii*, 1998). Cette tendance est nettement perceptible en Belgique francophone qui vient de connaître une réforme de la formation des instituteurs et régents. A partir du cas belge, notre propos est de questionner le pré-supposé d'archaïsme des enseignants qui fonde une stratégie de réforme de l'institution scolaire largement axée vers une volonté de conversion identitaire des enseignants au modèle du praticien réflexif. Dans un système scolaire largement décentralisé mais soumis depuis deux décennies à des réformes profondes, il apparaît en effet que la réforme de la formation initiale des enseignants est largement inspirée du modèle du praticien réflexif et vise à produire un enseignant adapté aux orientations des réformes engagées par ailleurs, au niveau du curriculum ou des modes de régulation du système. Or contrairement à ce qui est supposé, les enseignants belges du secondaire apparaissent somme toute relativement proches du modèle visé. Leur résistance aux réformes pourrait donc avoir d'autres origines que leur supposé conservatisme pédagogique ou archaïsme identitaire. Nous faisons l'hypothèse que

les distances sociales et professionnelles se creusent entre les enseignants de base et une « superstructure » gestionnaire et intellectuelle et qu'une perte de pouvoir relative pourrait aussi bien expliquer la résistance passive des enseignants face aux réformes en cours. Une modernisation de l'institution devrait dès lors également veiller à renforcer la prise de responsabilité individuelle et collective des enseignants.

Nous décrivons d'abord brièvement le contexte de la modernisation du système scolaire en Communauté française de Belgique (CFB) avant de présenter la teneur du discours de promotion du modèle du praticien réflexif dans cet espace politique et d'en montrer l'influence sur les orientations de la réforme de la formation initiale des instituteurs et régents. Dans une seconde partie, nous montrerons à partir des résultats d'une enquête auprès de 3600 enseignants du secondaire, que le modèle du praticien réflexif est pour une large part déjà intériorisé par nombre d'enseignants, au moins sur un plan représentationnel. Nous terminerons en discutant alors les raisons des résistances enseignantes aux réformes, si leur « archaïsme » ne peut être évoqué comme cause principale.

Le contexte: la modernisation d'un système profondément décentralisé

L'institution scolaire belge ne s'est pas construite historiquement comme un "système" d'enseignement fortement intégré. Si l'Etat y joue un rôle croissant tout au long de l'histoire, il a dû partager son rôle d'autorité relativement centralisée avec des fédérations de pouvoirs organisateurs (ce qu'on nomme en Belgique les "réseaux"), construits sur des clivages philosophiques¹. Parallèlement, les établissements

scolaires locaux et le marché jouent eux aussi un rôle très important. Analysant la régulation dans le système scolaire belge francophone, nous avons ainsi mis en évidence (Maroy et Dupriez, 2000) à quel point le cadre institutionnel de l'école correspond à un montage composite articulant diverses formes de coordination et divers acteurs parmi lesquels aucun ne semble suffisamment puissant pour orienter seul et de manière

durable l'action scolaire. On assiste dès lors à des combinaisons subtiles où s'entrecroisent les effets de la régulation publique, les pressions des associations d'établissements, le poids réel de chacun des établissements et les rapports de concurrence entre ces derniers. Dans cet ensemble complexe, les unités décentralisées représentent cependant une pièce centrale du dispositif éducatif en Belgique. En fonction des caractéristiques des initiateurs du projet scolaire, ces unités décentralisées correspondent tantôt à un établissement (ce qui est généralement le cas dans l'enseignement subventionné catholique), tantôt à un groupe d'établissements comme on l'observe dans l'enseignement subventionné officiel. Dans ce dernier cas, ce sont des autorités publiques locales ou provinciales qui sont responsables des écoles qu'elles ont créées et constituent leur pouvoir organisateur². A côté de cet enseignement subventionné public et privé, signalons qu'il existe également des établissements dépendant directement de l'autorité politique centrale, mais ces derniers ne couvrent en Belgique francophone que moins de 20 % de la population scolaire³. Ces unités décentralisées, qu'il s'agisse de chacune des écoles catholiques ou d'un pouvoir public local ont toujours bénéficié de très importantes libertés dans la définition de leur projet scolaire. Ainsi, le législateur reconnaît à ce niveau d'autorité les compétences de détermination des programmes, d'évaluation et de certification

des élèves, de définition d'un projet éducatif et pédagogique et aussi de recrutement des enseignants. Cependant, depuis une bonne dizaine d'années, le législateur en Communauté française de Belgique (CFB) a développé une activité relativement intense qui conduit progressivement à faire évoluer les modes de régulation et de coordination dans le système éducatif (Dupriez et Maroy, 1999). Une des initiatives majeures à ce sujet est la promulgation en 1997 d'un décret qui, pour la première fois, explicite les objectifs généraux du système scolaire dans un texte de loi, décret cadre qualifié dès lors de décret "Missions"⁴. Ce décret prolonge en outre diverses réformes engagées précédemment, dont les plus significatives concernent le curriculum d'enseignement (promotion d'un curriculum en cycles orientés par les compétences à atteindre, lesquelles sont transversales aux divers établissements et « réseaux d'enseignement »). Y figurent également la promotion de règles transversales en matière d'inscription et de droits des élèves ; la promotion des « projets » d'établissement et le développement d'une logique participative et concertative dans et entre les établissements, pour ne citer que quelques points clés. Ces réformes prennent place dans un contexte général du système éducatif qu'il nous faut très brièvement camper. On assiste d'abord à une fragilisation relative du consensus scolaire antérieur construit autour des significations ma-

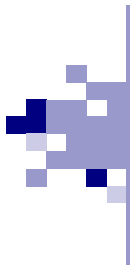
¹Les "réseaux" d'enseignement constituent un ensemble de pouvoirs organisateurs plus ou moins intégrés dans une structure fédératrice qui en représente les intérêts auprès du pouvoir politique tout en proposant à ses membres une série de services de nature juridique, administrative ou pédagogique. Quatre "réseaux" d'enseignement coexistent en Belgique francophone : le réseau étatique de la Communauté Française de Belgique, le réseau des pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), le réseau de l'enseignement libre confessionnel (en majorité catholique), le réseau d'enseignement libre non confessionnel.

²Le pouvoir organisateur correspond en Belgique à l'autorité scolaire responsable de un ou plusieurs établissements. Cette autorité peut être privée ou publique. Si elle est publique, elle est soit décentralisée (une province ou une

commune) soit centralisée (le Ministère de l'Education).

³En 1995-1996, cette catégorie d'écoles couvrait 16,9 % de la population scolaire (du préscolaire au supérieur non universitaire); l'enseignement officiel subventionné en couvrait 34,4 % et l'enseignement subventionné catholique scolarisait 48,8 % de la population scolaire (Dupriez et Zachary, 1998).

⁴Ces missions sont les suivantes : promouvoir la confiance en soi et le développement personnel 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 ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.



jeunes de la modernité⁵ (Bastienier, 1998). Il en est ressorti la nécessité paradoxale de définir explicitement les missions de l'école, alors que, plus encore qu'en France, la justification de l'action scolaire se construit de façon très variée selon les établissements locaux (Derouet, 1992). L'enseignement en Belgique francophone a également connu dans la dernière décennie de nombreuses secousses : austerité budgétaire, pertes d'emploi et mouvements sociaux forts des enseignants ou des étudiants. Enfin, la prolongation de la scolarité obligatoire jusque 18 ans (1983) a accentué la tendance à une scolarisation longue des jeunes générations, alors que dans le même temps, la liberté d'enseignement prévue dans la constitution de longue date pour apaiser les conflits entre laïques et catholiques tendait à progressivement changer de sens. Elle concourt de plus en plus à stimuler une logique de marché, où les parents choisissent une offre scolaire en fonction de paramètres sociaux et scolaires, alors que les établissements doivent orienter leurs pratiques en fonction de leur positionnement sur un « quasi-marché scolaire » marqué par une hiérarchisation et une ségrégation scolaire accentuée (Vandenberghe, 1998). Ainsi sur fonds d'une scolarisation ouverte à toutes les origines sociales et culturelles, l'école fait face à une diversité accrue de ses publics, tant au plan social que culturel, et la logique décentralisée du système conduit à favoriser une tendance à la ségrégation et partant à l'inégalité dans le système.

Les réformes engagées et le décret « missions »

⁵Comme le montre A. Bastenier (1998), l'école en Belgique s'est inscrite dans une perspective d'affirmation de la rationalité et de croyance au progrès engendré par la croissance. Son rôle majeur fut de combattre l'ignorance, ce qui correspondait à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). En somme, nonobstant les oppositions entre laïques et catholiques, il y aurait eu jusque dans les années soixante un projet commun autour d'une école participant à l'avènement de la modernité.

visent en fait, au-delà de l'explicitation des missions, à promouvoir davantage d'équité et de qualité dans le système, tout en respectant le prescrit constitutionnel qui impose une liberté d'enseignement. Une des analyses⁶ à la base des orientations du décret « missions » est en effet que l'hétérogénéité des pratiques en matière de contenu transmis, d'évaluation comme de pratiques pédagogiques est trop forte et favorise les inégalités alors que de surcroît le pilotage du système fait défaut (Crahay, 1997). Cette hétérogénéité ne tient pas seulement à la structure décentralisée du système mais elle est aussi largement accentuée par l'évolution culturelle et sociale du public d'élèves (diversité sociale et culturelle croissante) et l'accentuation de la logique marchande. En Belgique, les évolutions institutionnelles couplées aux logiques sociales endogènes de l'école et de la société conduisent donc simultanément à davantage de régulation et de centralisation du système alors que dans le même temps, une logique individualiste et consumériste s'accroît sur fonds d'une fragilisation des idéologies éducatives catholiques ou laïques qui structuraient le rapport à l'école. En définitive, quatre tendances lourdes permettent de rendre compte des évolutions récentes du système et de sa régulation: le renforcement de la Loi comme forme de coordination, la consolidation simultanée des associations de pouvoirs organisateurs, le développement du marché et la promotion d'une logique de concertation dans ou entre les établissements (Maroy et Dupriez, 2000).

⁶Cette analyse est partagée par l'équipe ministérielle (socialiste) qui a promu le décret mais aussi par le « réseau » catholique qui a été largement associé à sa confection.

Réforme de la formation initiale et conversion identitaire des enseignants au modèle du praticien réflexif

Parallèlement à ces réformes, la nécessité de faire évoluer le métier enseignant a fait l'objet depuis plusieurs années d'un débat important dans le milieu de l'enseignement en CFB. Ces débats ont progressivement fait apparaître une relative convergence entre des acteurs pourtant assez hétérogènes sur la nécessité de changer le métier enseignant et de le faire évoluer vers le modèle du « praticien réflexif ». Plus récemment, ce consensus s'est vu relayé par un décret ministériel visant à réformer la formation initiale des enseignants du cycle fondamental et du secondaire inférieur. Cette réforme s'inspire très largement du modèle du praticien réflexif et sa promotion n'est pas indépendante des orientations des réformes institutionnelles que nous venons d'esquisser.

La diffusion du modèle du praticien réflexif

Cattonar et Maroy (2001) ont montré à partir d'une analyse de discours de divers acteurs clés⁷ de l'enseignement qu'une redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du « praticien réflexif » (promu par nombre de psychopédagogues suite aux travaux de Shön en 1983). Au delà de quelques divergences secondaires, ce modèle semble adopté par tous comme modèle de référence⁸, à l'encontre de celui du « magister » ou du

⁷Les « experts » en sciences de l'éducation, les « pouvoirs organisateurs » de l'enseignement, les « intervenants pédagogiques », les mouvements pédagogiques, les syndicats et associations de parents.

⁸Ce modèle du « praticien réflexif » est proche du « professionnel » valorisé par Huberman (1993) et Perrenoud (1993), du « pôle du professionnel » relevé dans la littérature psychopédagogique par Lang (1996) et du modèle de professionnalité actuellement promu en France dans les textes officiels (Lang, 1999), de la

« technicien » anciennement valorisés⁹.

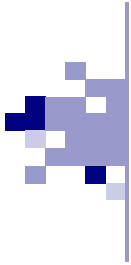
Le métier enseignant doit en effet aux yeux de ces acteurs s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société : la modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus « difficile » (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les récentes réformes du système éducatif, les nouvelles « missions » de l'école complexifiant le rôle de l'enseignant (et accordant notamment une place centrale à l'élève, à l'établissement et à l'équipe éducative), la « désinstitutionnalisation » de l'école, sa « marchandisation », la « pluralisation de la culture », la « perte de sens », le « vide des valeurs », l'individualisme, etc.. Selon ces acteurs, ces transformations exigent de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier : de nouvelles « compétences » à acquérir, mais aussi une nouvelle « culture » et « identité professionnelle » recomposée autour de trois dimensions centrales constitutives du modèle du praticien réflexif.

Une pratique réflexive

Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations

« professionnalisation organique » mis en évidence par Lessard (1991), de la « professionnalité managérialisée » décrite par Demailly (1997) et qui tendrait actuellement à avoir une position symbolique dominante.

⁹L'enseignant « maître instruit » est principalement caractérisé par la maîtrise des savoirs disciplinaires, il travaille individuellement, mène une pédagogie de type « monolithique » et « transmissive », en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires. L'enseignant « technicien » est celui qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques. Voir Lang (1996).



d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, 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 "identifier ses réussites et ses insuccès" et par-là réajuster ses actions. L'enseignant ne peut donc plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des "recettes et règles préétablies et extérieures". Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou 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 pratique et théorie, en adoptant une attitude "critique, pragmatique, voire opportuniste" par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation. Cette dimension « auto-réflexive » du travail est supposée rendre l'enseignant « autonome » : il doit devenir un "acteur" (par opposition à la figure d'"exécutant") non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto-réguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut "(ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir".

Un spécialiste de l'apprentissage

Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage* se centrant, dans son travail en classe, sur le processus d'apprentissage des élèves et menant une pédagogie de type constructiviste et différenciée. Il ne peut plus uniquement se contenter de "transmettre son savoir", mais doit amener l'élève à être "l'acteur" de sa formation et l'aider à devenir un "sujet" percevant le sens de l'apprentissage. Il doit 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, l'enseignant ne doit pas seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne, caractéristique du "maître instruit"), désormais il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser

les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le "savoir-enseigner".

Cette conception de l'enseignant comme "spécialiste de l'apprentissage" va de pair avec une valorisation d'une identité professionnelle large, celle de "formateur", qui soit commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d'enseignement, et affirmant que "tous les enseignants participent au même projet : celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre".

Un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement

Enfin, face aux nouvelles "missions" de l'école et la complexification de son rôle, 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. L'accent est mis sur les interactions entre les différents acteurs : l'enseignant est un "être-en-relation", non seulement avec ses élèves lors de l'apprentissage en classe comme nous l'avons vu, mais aussi avec ses collègues et "ceux d'en haut" (le ministre, le pouvoir organisateur, l'inspection, les commissions de programme, la direction, les parents, les chercheurs universitaires, les enseignants d'école normale, l'environnement socio-économique, etc.¹⁰). Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un "travail collectif" (rompant l'isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants), impliquant des

¹⁰Ce travail en équipe est également perçu comme une occasion pour l'enseignant de confronter ses propres conceptions avec celles de ses collègues, de mettre en dialogue le savoir qu'il s'est lui-même construit et par-là d'être reconnu et de se reconnaître comme "acteur" : "l'enseignant ne doit pas seulement savoir-faire, mais aussi le faire savoir". Cette "concertation permanente", de "recherche collective et partage des expériences", étant également présentée comme un "temps d'auto-formation informelle". En particulier, pour que les réformes récemment décrétées soient sources d'une réelle modification des pratiques pédagogiques, il paraît nécessaire que les enseignants veillent à construire en équipe ces nouvelles pratiques et s'approprient ensemble les compétences nécessaires à cette nouvelle conception du métier.

“pratiques institutionnelles” au sein de l’organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d’établissement, tenues de conseils, etc.. Ce qui exige, de la part des enseignants, l’acquisition de nouvelles compétences: d’une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents, d’autre part savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer (impliquant la connaissance de l’organisation et du fonctionnement de l’institution scolaire).

Pour « produire les enseignants nouveaux dont l’école a besoin », le moyen proposé par les différents acteurs est la formation (initiale et continue), perçue comme « le principal levier du changement » et reconnue par tous comme indispensable et prioritaire. La formation est ainsi appelée à se développer et à devenir permanente : elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière. Outre les savoirs disciplinaires et les savoirs, savoir-faire et méthodes liées au modèle du praticien réflexif, la formation doit également travailler “l’habitus” de l’enseignant, ses “croyances” et “attitudes”. En définitive, la rhétorique sur la transformation du métier d’enseignant ne vise pas seulement un changement « technique » des manières d’enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond qui devrait engager l’identité professionnelle ou l’habitus de l’enseignant. Il s’agit de promouvoir une conversion identitaire des enseignants, de convertir (individuellement) chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité.

Une réforme de la formation initiale des « instituteurs et régents »

Le modèle du « praticien réflexif » trouve en CFB une première concrétisation dans un projet de réforme de la formation des enseignants de l’enseignement primaire (instituteurs) et du secondaire inférieur (régents) qui sont formés en Belgique dans des établissements d’enseignement supérieur non universitaire (les « hautes écoles » et leurs départe-

ments pédagogiques)¹¹.

Dans un décret établi par le ministre responsable, discuté et voté en 2000 et 2001, une réforme de la formation des enseignants est proposée simultanément pour faire face aux changements connus par les élèves, mais aussi pour concrétiser les réformes du système éducatif que nous avons évoqué. En effet, comme l’indique le ministre dans son exposé des motifs « la CFB a profondément modifié son système éducatif ces dernières années : l’obligation ‘scolaire a été allongée, des missions prioritaires ont été définies pour l’école, des socles de compétences et des compétences terminales ont été fixées à différents moments de la scolarité des élèves. Le but poursuivi en introduisant ces réformes, est d’abord d’assurer un enseignement de qualité. Inspirées par la volonté d’établir plus d’égalité entre les élèves, elles visent à leur garantir les mêmes chances devant la formation et à promouvoir la réussite scolaire du plus grand nombre »¹².

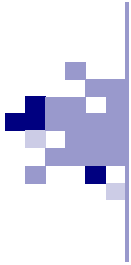
De ce fait, dans le droit fil du décret « missions » évoqué et de la logique « compétences » qui le caractérise, cette réforme entend partir des « compétences que devraient posséder les enseignants pour remplir leurs nouvelles missions auprès des élèves d’aujourd’hui » (ibidem). Le projet définit alors une liste de 13 compétences fondamentales qui devront être développées par la formation initiale.

Ces treize compétences sont les suivantes : « 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) entretenir 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 importante afin d’éveiller l’intérêt

¹¹Les enseignants du secondaire supérieur (les « agrégés », dotés au préalable d’un titre universitaire)

sont formés dans le cadre des agrégations dépendant des universités : ce cursus de formation est également en cours de réforme en fonction de principes voisins. Nous ne les aborderons pas dans le cadre de ce papier.

¹²« Formation initiale des instituteurs et régents. Note de synthèse de la Ministre Dupuis », 24 mars 2000, sl, p 1.



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 continuée » (ibidem, p 2)

Ces compétences rejoignent pour une large part, en les explicitant et en les détaillant davantage, celles que nous avons rassemblées autour du modèle du praticien réflexif. On retrouve en effet des compétences qui opérationnalisent la notion de « spécialiste de l'apprentissage » (compétences 1, 5, 6, 10, 12, en particulier) ; d'autres peuvent être rapportées à l'idée d'une « pratique réflexive » (compétences 11 et 13 et 8 notamment) ; enfin des compétences attestent d'une capacité d'intégration dans un collectif enseignants et une organisation scolaire (compétences 2, 3, 7, 9). En outre, le décret insiste sur la nécessité de maîtriser des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, et sur une culture générale associés explicitement par le texte à la figure du « maître instruit » qu'il s'agit non pas de récuser mais d'intégrer dans un modèle de professionnalité plus large, impliquant une capacité dynamique à évoluer en fonction des situations et des contextes d'enseignement auxquels on a affaire. D'où l'insistance sur la nécessaire formation continuée, autre trait distinctif du nouveau modèle de professionnalité.

L'importance de ce décret et les débats qui l'ont accompagné en 2000/2001¹³ ne tient pas seulement à son intérêt intrinsèque. Il nous semble que ce décret constitue une des voies privilégiées pour faire évo-

¹³La réforme de la formation initiale des enseignants est d'ailleurs l'objet de réflexion et de discussion depuis longtemps. En 1989 déjà, le ministre responsable avait créé une commission scientifique pour la penser sous la direction du Pr. De Lansheere. La nouvelle proposition de décret a fait l'objet d'une large réflexion préalable associant notamment les acteurs dont nous avons analysé le discours. Un des lieux de ce débat fut le Conseil de l'Éducation et de la Formation, qui a remis plusieurs avis sur ce sujet (notamment l'avis 71 du 31 mars 2000).

luer le système scolaire. Parallèlement aux réformes institutionnelles évoquées, la formation des enseignants apparaît comme une voie royale de transformation de l'institution, par l'intermédiaire des agents qui la composent. Le présupposé est en fait relativement simple : comme on l'a vu plus haut, il semble évident que la formation doit assurer non seulement un changement des outils et recettes techniques des enseignants, mais qu'elle opère une réelle conversion identitaire de chaque (futur) enseignant, la somme des changements individuels devant contribuer à favoriser le changement global de l'institution. Bref, l'enjeu du débat sur la formation des enseignants tient au fait que nombre d'acteurs font de la « professionnalisation » des enseignants un des vecteurs de modernisation du système éducatif. La promotion du modèle du praticien réflexif, et la réforme de la formation qui devrait en favoriser l'émergence concrète dans les futures générations de jeunes enseignants, prennent tout leur sens si on les perçoit dans leur fonction instrumentale de complément et de parachèvement des évolutions et réformes institutionnelles évoquées. Le discours sur la nécessaire transformation du métier d'enseignant (et la nécessité de changer leur formation initiale) révèle une stratégie de changement de l'institution scolaire qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants (Cattonar et Maroy, 2000 et 2001). Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant qui devient de plus en plus complexe et difficile. Il s'agit donc bien d'aider l'enseignant à mieux résoudre ses problèmes. Cependant, ces défis prennent également 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 pour 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 variations entre établissements

(dénoncées comme particulièrement fortes en Belgique ; Crahay, 1997), à renforcer une relative homogénéité d'exigences à travers tout le système scolaire (via la mise au point d'outils comme les « socles de compétences », les « profils de formation » 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 (en terme de niveau d'exigences et de critères d'évaluation par exemple au travers de la promotion 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 enseignantes et l'isolement dans lequel travaillent les enseignants.

Dans ce contexte, la stratégie de conversion identitaire des enseignants est explicitement 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 enseignants¹⁴.

En définitive, un des obstacles majeurs à la réforme de l'enseignement semble implicitement dans cette optique les enseignants eux-mêmes, dont les identités professionnelles, par trop rattachées à une école du passé, génèrent une résistance aux réformes en cours. Bref, la stratégie évoquée présuppose une forme d'archaïsme du corps enseignant, un conservatisme au moins partiel qui constitueraient des obstacles à la nécessaire adaptation et modernisation de l'institution scolaire aux nouvelles données institutionnelles, culturelles ou sociales.

La prégnance du modèle du « praticien réflexif » : quelques résultats d'une enquête

Notre propos sera à présent de questionner les pré-supposés de cette stratégie de « conversion identitaire » (notamment le pré-supposé d'un relatif archaïsme des enseignants) en partant des résultats d'une enquête menée en 1999 par le GIRSEF auprès de 3600 enseignants du secondaire du réseau d'enseignement libre subventionné en CFB. (voir encadré méthodologique)

Nous examinerons d'abord dans quelle mesure les différentes dimensions du modèle du praticien réflexif convergent ou non avec les pratiques auto-

rapportées ou les représentations des enseignants du secondaire : dans quelle mesure, se définissent-ils comme des « spécialistes de l'apprentissage », ou d'une discipline ? Participent-ils ou non à un travail en équipe ? S'investissent-ils dans les pratiques organisationnelles et institutionnelles dans le cadre de leur établissement scolaire ? Peut-on enfin observer la présence d'une réflexivité dans leurs pratiques ? Il s'agira alors d'examiner de manière critique le pré-supposé de l'archaïsme relatif des enseignants et de discuter une stratégie de moder-

¹⁴En France, V. Lang (1999) arrive à une conclusion fort proche de la nôtre : la politique de « professionnalisation » actuellement promue par les décideurs éducatifs français (selon une conception également proche du modèle du « praticien réflexif ») serait une des modalités de modernisation l'institution scolaire, s'incriminant dans une politique de déconcentration des pouvoirs et de décentralisation conduisant à une prise en charge locale de son fonctionnement, et dans une dynamique de responsabilisation des acteurs incompatible avec une définition bureaucratique des tâches et des rôles (pp.14-15 et p.238).

La professionnalisation apparaît ainsi comme un moyen stratégique d'adaptation de l'appareil éducatif et de changement (p.14). Elle trouverait également ses racines dans la déqualification relative des enseignants (conséquence de la hausse généralisée de la qualification de la population), dans la transformation des missions de l'école (produire un enseignement de masse de « haut niveau » alliant efficacité et excellence) et dans la reconnaissance d'un certain nombre de savoir et savoir-faire concernant spécifiquement l'apprentissage (p.238).



nisation de l'institution scolaire sinon alternative, du moins complémentaire à l'approche évoquée.

Des enseignants qui se définissent comme des spécialistes de l'apprentissage

L'enquête demandait aux enseignants de se positionner par rapport à des capacités proposés par L. Paquay (1994) dans une typologie des professionalités enseignantes¹⁵. Si l'on examine les capacités classées les plus importantes (en deux premières positions ; voir tableau 1), on trouve dans l'ordre, la maîtrise de savoir-faire pédagogique, le sa-

voir-être et la personnalité, la maîtrise de savoirs disciplinaires à transmettre, la réflexion sur sa pratique enfin. On voit donc que les enseignants sont loin de considérer comme primordiales les savoirs qu'il maîtrise ; par contre, les capacités pédagogiques, les capacités relationnelles ou personnelles qu'ils mobilisent dans l'action pédagogique sont considérées comme plus cruciales. On ne peut pas dire donc que modèle du « maître instruit » soit prédominant et on peut donc affirmer que les enseignants jugent d'ores et déjà crucial d'être des « spécialistes de l'apprentissage ». (pour un développement de cette analyse, voir Catonnar, 2002, à paraître)

TABLEAU 1 : Les capacités jugées les plus centrales à mettre en œuvre par les enseignants

	choix 1	choix 2	Cumul choix 1 et 2	N
Son savoir-être, sa personnalité	34,9%	18,3%	53.2%	3322
La maîtrise des savoir-faire pédagogiques	26,7%	29,7%	56.4%	3334
La maîtrise des savoirs disciplinaires à transmettre	23,5%	21,2%	44.7%	3337
La réflexion sur sa pratique	10,7%	15,9%	26.6%	3305
Les savoirs pratiques d'expérience	6,8%	13,7%	20.5%	3302
La vision critique du système scolaire, l'engagement socio-politique	4,8%	3,5%	8.3%	3293

¹⁵La question était : *Dans votre pratique d'enseignant, quelles capacités jugez-vous les plus centrales, les plus importantes à posséder et/ou à mettre en œuvre ?*. Les enseignants devaient répondre en classant les capacités suivantes de la plus centrale à la moins centrale: a) *La maîtrise des savoirs à transmettre (de nature disciplinaire, en relation avec les matières enseignées)* ; b) *La maîtrise des savoir-faire et techniques pédagogiques (qui touchent à la manière de transmettre le savoir)* ; c)

Sa propre personnalité, son savoir-être, ses attitudes personnelles (ses compétences personnelles et relationnelles) ; d) *La réflexion sur sa pratique d'enseignant, la remise en cause de son travail, la prise de recul* ; e) *Ses expériences passées, ses savoirs pratiques, acquis par expérience* ; f) *Sa vision critique du système scolaire et son engagement par rapport à des enjeux socio-politiques.*

Cependant, il faut nuancer le propos en distinguant ce niveau des capacités cruciales et celui de la présentation de soi vis-à-vis d'autrui. En effet, dans une analyse des rôles que les enseignants pensent effectivement remplir, Branka Cattonar (2002, à paraître) montre que les enseignants déclarent d'abord être «éducateurs» (au sens générique de «formateur d'êtres humains») avant d'être des «spécialistes d'une discipline» ou des «pédagogues». La pédagogie apparaît ici moins cruciale. Si on observe les rôles rejetés par les enseignants, il apparaît qu'aucun de ces rôles n'apparaît anormal, à la différence de rôles d'«assistant social», de «surveillant» ou de «parent», qui apparaissent anormaux à une courte majorité d'enseignants. On le voit donc, le rôle enseignant apparaît donc comme une forme de triptyque, articulant le savoir disciplinaire, la capacité pédagogique et les capacités personnelles ou relationnelles.

Le développement de pratiques de collaboration entre enseignants

Le modèle du praticien réflexif veut rompre avec l'isolement de l'enseignant, seul maître dans sa classe, développant son action pédagogique en minimisant la coopération et la concertation avec ses collègues. D'où une insistance sur la promotion d'un travail de coopération avec les collègues, soit dans l'action pédagogique immédiate, soit dans le cadre de l'établissement. L'enquête Girsef a abordé ces thématiques par plusieurs entrées. Tout d'abord, nous avons exploré le temps de travail des enseignants. La question qui a été posée aux en-

seignants est la suivante : «Pouvez-vous estimer le nombre d'heures que vous avez consacré à l'exercice de votre profession la semaine dernière ?». Le total portait tant sur les heures de cours, les activités «hors classe» et le travail à domicile. Il était ensuite demandé de préciser le nombre d'heures passées la «semaine dernière» à diverses tâches : préparation de cours, animation d'activités parascolaires, ou encore *travail avec des collègues (hors classe)*.

Le temps de travail total des temps plein est de 36,7 h alors que les temps partiels font 26,6 h en moyenne¹⁶. Le temps consacré au travail avec des collègues est de 1,38 heures en moyenne pour l'ensemble de l'échantillon, ce qui représente 4% du temps total. A priori donc le temps de travail collectif paraît relativement minoritaire dans le temps de travail des enseignants.

Nous avons également posé une question plus directe aux enseignants : « au cours de cette année scolaire, avez-vous travaillé avec certains de vos collègues lors de réunions *formelles* de travail (en dehors des conseils de classe et journées pédagogiques) sur les objectifs suivants : questions pédagogiques (contenu des cours, méthodes, évaluation, rattrapage etc) , questions disciplinaires, conditions matérielles de travail, autre à préciser¹⁷ ? »

Il apparaît qu'une minorité importante d'enseignants déclarent avoir participé à ce type de réunions «très souvent ou assez souvent», d'abord à propos de questions pédagogiques (43,3%), ensuite de questions disciplinaires (30,9%), enfin sur les questions matérielles (21,7%). Il reste qu'une majorité d'enseignants n'y participe donc pas.

TABLEAU 2 : Fréquence des réunions de travail selon les enseignants

	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Jamais	Total	
Questions pédagogiques	15,7	27,7	41,1	15,5	100%	3578
Questions disciplinaires	8,3	22,6	44,7	24,5	100%	3552
Conditions matérielles de travail	6	15,7	37,5	40,8	100%	3542

¹⁶Il y a une relative dispersion autour de ces moyennes surtout pour les temps partiels puisque les coefficients de variation sont supérieurs pour ces derniers (33,6% contre 18,3%). Le coefficient de variation est l'écart-type rapporté à la moyenne.

¹⁷La catégorie « autres » comporte un très grand nombre de non-réponses (86%). Elle concerne lorsqu'elle est choisie des questions comme l'organisation de voyages scolaires, d'activités para-scolaires, de journées portées ouvertes etc.



Le temps moyen de travail avec les collègues ne varie pas de manière significative si on compare les enseignants selon les classes d'âge. Par ailleurs en croisant la fréquence des réunions formelles de travail avec les classes d'âge, on constate des associations significatives mais extrêmement faibles (tau de Kendall 0,06 pour les questions pédagogiques, de 0,03 pour les questions disciplinaires, non significatif pour les questions matérielles) qui attestent d'une fréquence un peu plus forte parmi les jeunes enseignants. Il n'y a donc pas d'effet de génération nettement perceptible qui rendrait les jeunes enseignants nettement plus disposés au travail collectif que leurs aînés¹⁸. On peut ici avoir un premier doute sur le présupposé évoqué relatif à l'archaïsme des enseignants : si tel était le cas, la différence entre classes d'âge devrait se marquer davantage, dans la mesure où les enseignants âgés devraient être davantage marqués par les modes de fonctionnement et modèles de professionnalité

enseignante du passé.

Cependant, V. Dupriez (2002, à paraître) montre une légère évolution dans la place prise par le travail collectif dans les établissements. En se basant sur une comparaison entre une enquête Girsef auprès de directeurs de 93 établissements de l'enseignement catholique subventionné (1999) et une enquête antérieure de 1991 auprès de 247 établissements du même réseau, il conclut que le nombre de réunions entre enseignants semble augmenter (voir tableau 3)¹⁹. Il insiste cependant aussi sur le fait que cette évolution pourrait aussi être révélatrice du changement de la normativité relative au travail enseignant et aux établissements, qui fait une place nettement plus importante à la concertation et à la coopération entre enseignants (voir aussi Dupriez et Maroy, 2001). Cette évolution normative a pu affecter les réponses des directeurs dans l'enquête de 1999.

TABLEAU 3 : Réunions de travail entre enseignants selon les directeurs

Nombre de réunions	Pourcentages d'écoles	
	Enquête Girsef - 1999 (Sur un trimestre - N = 93)	Radioscopie - 1991 (Sur un an - N = 247)
0	1.1	6.1
1	8	28.3
2 ou 3	42	32.8
Entre 4 et 6	32.9	29.1
Plus de 6	16	3.6
TOTAL	100	100

¹⁸Notons en outre que la fréquence du travail collectif semble affectée par les conditions du travail pédagogique : ainsi, les réunions formelles sur les questions disciplinaires ou les conditions matérielles de travail sont plus fréquentes dans l'enseignement « professionnel » par rapport à l'enseignement général ou technique. Les questions pédagogiques sont abordées moins souvent dans l'enseignement technique, par rapport aux deux autres filières.

¹⁹Dans cette enquête GIRSEF auprès des directions, nous les interrogeons sur le nombre de réunions de travail (hors conseil de classe) auxquelles avaient été conviés

les professeurs du premier degré (c'est-à-dire les deux premières années de l'enseignement secondaire), au cours du trimestre écoulé, soit pour travailler uniquement entre eux, soit avec tous les enseignants de l'établissement. Les chiffres proposés dans la colonne « Enquête Girsef » du tableau 3 correspondent à la somme des réponses relatives à ces deux modalités de réunions. Par ailleurs, le questionnaire envoyé aux chefs d'établissements dans le cadre de la Radioscopie de l'enseignement (1991) leur demandait à combien de réunions pédagogiques obligatoires devaient participer les enseignants au cours d'une année scolaire (tous ensemble ou en équipe).

Enfin, nous avons demandé aux enseignants qui ne participaient «jamais» ou seulement «occasionnellement» à des réunions de travail formelles avec leurs collègues, quelles en étaient les raisons. Les raisons invoquées sont par ordre d'importance les suivantes : 24 % invoquent «les conditions matérielles qui ne s'y prêtent pas (local ou plage commune dans l'horaire)», 7% «le refus des collègues, ou le découragement et la méfiance de leur chef», 5% invoquent encore «le manque de temps, le fait que ce n'est pas inclus dans l'horaire de travail». Par contre, le fait que ce ne soit pas encouragé par la direction n'est pratiquement jamais invoqué (0,9 % seulement), alors que rares également sont ceux qui ne perçoivent pas «l'utilité du travail en équipe» (4%) ou éprouvent un «manque de reconnaissance pour le travail accompli» (4%).

En définitive, pour autant que ces enquêtes puissent nous donner une représentation fidèle de la réalité du travail collectif informel ou formel, on s'aperçoit que la pratique n'est certes pas dominante dans le temps de travail, mais qu'elle n'est cependant pas négligeable. Une minorité significative déclare avoir des réunions formelles de travail de façon relativement fréquente. Si les enseignants n'en ont pas ils invoquent d'abord et surtout des problèmes de temps et d'espace qui en handicapent l'actualisation. Le principe même de ce travail collectif n'est donc pas mis en cause. De même, le faible pourcentage des enseignants qui déclarent ne pas voir l'utilité de ce travail est frappante. Le travail collectif semble donc bien constituer une norme de plus en plus intériorisée tant par les enseignants que par les directeurs. Cette norme pourrait d'ail-

leurs partiellement influencer les réponses reprises aux tableaux 3 et 4 dans la mesure où il s'agit dans les deux cas de comportements auto-rapportés, qui seraient sensibles à un effet de désirabilité sociale.

L'action collective et la collégialité dans les établissements

L'insistance sur le travail collectif va encore de pair dans le modèle du praticien réflexif avec la mise en évidence des enjeux institutionnels de l'établissement et l'importance d'une implication des enseignants dans la vie institutionnelle de leur établissement. Cette importance de l'implication et de l'action collective des enseignants, plus largement leur part de responsabilité et d'influence dans les prises de décision ont également été abordées par l'enquête Girsef auprès des enseignants.

Si le modèle du praticien réflexif souhaite un enseignant qui s'implique et pèse le cas échéant collectivement sur les décisions, force est d'abord de constater que les enseignants sont d'abord dominés par un sentiment de faible capacité d'action collective. L'action collective n'est pas la caractéristique prédominante lorsqu'il leur est demandé de qualifier leurs relations mutuelles (voir tableau 4) : les relations aux collègues sont perçues comme confiantes, relativement égalitaires, plutôt franches, plutôt basés sur l'entraide. Par contre, ce qui les caractérise le moins, c'est la capacité d'action collective, même si la valeur du score penche plutôt vers le pôle positif (score intermédiaire = 3,5)

TABLEAU 4 : Les relations entre collègues dans l'établissement

(1)	(6)	N	Moyenne	Ecart-type
Plutôt de la méfiance	Plutôt de la confiance	3571	4.38	1,29
Plutôt de la hiérarchie	Plutôt de l'égalité	3539	4.02	1,40
Plutôt de l'hypocrisie	Plutôt de la franchise	3577	3.83	1,54
Plutôt de l'individualisme	Plutôt de l'entraide	3565	3.84	1,40
Plutôt des divergences de vue	Plutôt une communauté de vue	3541	3.78	1,31
Plutôt de l'incapacité d'action collective	Plutôt de la capacité d'action collective	3541	3.62	1,44



En outre, nous avons demandé aux enseignants de préciser cette capacité d'action collective en

fonction des domaines ou des enjeux de cette action.

TABLEAU 5 : Circonstances dans lesquelles les enseignants de l'établissement sont enclins à agir ensemble

	Enseignants		
	N	Moyenne	Ecart-type
• Pour soutenir un enseignant face aux élèves	3512	4.08	1.44
• Dans des activités conviviales (anniversaire, souper, etc.)	3559	3.99	1.43
• Pour défendre l'emploi et le statut des enseignants	3514	3.97	1.53
• Dans le domaine pédagogique (méthodes, etc.)	3532	3.86	1.38
• Pour soutenir un enseignant vis-à-vis des parents	3486	3.81	1.51
• Quand il s'agit de réfléchir ensemble à la vie de l'école	3546	3.80	1.32
• Dans la répartition des tâches communes	3502	3.52	1.38
• Pour soutenir un enseignant vis-à-vis du directeur	3462	3.46	1.49
• Dans l'adhésion à des modalités d'exercice de l'autorité	3424	3.44	1.36

1 = Nullement / 6 = Fortement

Comme on le voit au tableau 5, la capacité d'action collective reste en général moyenne (souvent légèrement supérieure au score intermédiaire de 3, 5). Mais elle s'avère plutôt défensive (pour défendre un enseignant contre un élève, pour défendre l'emploi ou le statut, pour défendre un enseignant face aux parents) ou encore ludique (activités conviviales). La capacité d'action collective dans le domaine pédagogique ou en ce qui concerne la réflexion sur vie de l'école est par comparaison plus faible.

On s'est également interrogé sur la place des enseignants dans la prise de décision dans l'école soit collectivement, soit individuellement. La question posée était la suivante : «En général, avez-vous une influence significative (individuellement ou collectivement avec d'autres enseignants) sur les décisions suivantes ? Trouvez-vous votre pouvoir de décision sur chacun de ces aspects suffisant ?».

TABLEAU 6 : Participation des enseignants aux décisions dans les établissements

	Pesez-vous sur ces décisions ? :			Votre pouvoir est		
	Non	Oui, <u>collectivement</u>	Oui, <u>individuellement</u>	Insuffisant	Suffisant	
• La gestion du personnel (mutation, engagement, licenciement)	96.6	2.4	1.0	100	42.6	57.4
• L'utilisation du budget de fonctionnement	85.6	12.7	1.7	100	56.7	43.3
• L'usage du NTPP ²⁰	82.1	16.2	1.8	100	60.9	39.1
• L'inscription des élèves	81.1	14.2	4.7	100	49.5	50.5
• La formation des classes	80.2	16.8	3.0	100	54.1	45.9
• L'attribution des classes aux enseignants	79.9	10.5	9.6	100	57.0	43.0
• L'horaire des élèves et des enseignants	76.5	12.7	10.8	100	54.5	45.5
• La programmation de cours, options ou filières	74.6	22.5	2.9	100	52.4	47.6
• Les orientations pédagogiques de l'établissement	51.8	44.2	4.0	100	51.3	48.7
• Le renvoi des élèves	46.5	49.1	4.4	100	53.7	46.3
• Le règlement d'ordre intérieur	39.3	58.1	2.6	100	40.4	59.6
• Les mesures disciplinaires	36.6	48.7	14.8	100	49.1	50.9
• Les critères d'évaluation des élèves	17.4	54.4	28.2	100	31.4	68.6
• L'organisation d'activités extra-scolaires	16.8	45.0	38.2	100	15.2	84.8
• Les méthodes pédagogiques en classe	16.6	33.5	49.8	100	22.2	77.8

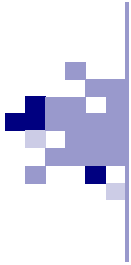
Dans le tableau 6, nous avons classé les items en fonction de la fréquence décroissante de répondants ayant choisi de répondre « non » à la question « pesez vous sur ces décisions ? ». De ce fait, on retrouve en haut du tableau des items sur lesquels l'influence individuelle et collective des enseignants est plutôt faible, alors que dans le bas du tableau, ces influences sont plus fortes. Les différents enjeux de décision peuvent être alors classés

dans plusieurs catégories, selon la nature des influences prédominantes.

Les décisions de nature pédagogique ou disciplinaire sont ainsi soumises à l'influence individuelle mais surtout collective des professeurs. Les critères d'évaluation des élèves, l'organisation d'activités extra-scolaires, les mesures disciplinaires, le règlement d'ordre intérieur sont des décisions qui résultent de l'influence collective et à des degrés varia-

²⁰ 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.



bles soit de l'influence individuelle des enseignants, soit d'une influence d'autres acteurs de l'école (les directeurs en l'occurrence). Les méthodes pédagogiques en classe résultent surtout de l'influence individuelle des enseignants (49,8%).

Un deuxième type de décision semble échapper aux enseignants tant individuellement que collectivement. Ce sont surtout des décisions managériales, qui appartiennent d'ailleurs le plus souvent au directeur d'établissement (Dupriez, 2002, à paraître). Il en va ainsi d'une série de décisions qui affectent le mode d'organisation et la division du travail dans l'établissement et qui ont des conséquences importantes sur le travail pédagogique de chaque enseignant : l'horaire, l'attribution du NTPP (qui peut par ex. affecter le nombre d'élèves par classe, la présence ou l'absence d'activités de remédiation, la répartition des moyens humains entre années d'études ou options d'enseignement), la formation des classes (mode de composition favorisant ou non l'homogénéité des élèves), l'attribution des classes aux professeurs, ou encore l'utilisation du budget de fonctionnement, la programmation de nouvelles options, cours, ou filières. La gestion du personnel, l'inscription des élèves sont aussi dans cette catégorie, mais leur impact sur le travail de l'enseignant est sans doute moindre ou moins direct.

Par rapport à ces deux premiers types de décision, il n'est pas étonnant que la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants par rapport à leur influence effective soit diamétralement opposée. Autant ils trouvent que leur pouvoir est plutôt satisfaisant quant aux premières décisions : par exemple concernant les méthodes pédagogiques, le règlement d'ordre intérieur, les activités parascolaires. Autant vis-à-vis des secondes, il est intéressant de constater que souvent les enseignants jugent leur pouvoir insuffisant : c'est particulièrement le cas pour des décisions qui les affectent directement dans leurs conditions ou leurs ressources de travail : l'usage du NTPP, du budget de fonctionnement (soit les ressources clés de l'organisation), mais aussi l'attribution des enseignants aux classes, les horaires, la formation des classes ou le renvoi d'élèves. Des décisions échappent par contre aux enseignants, sans que cela ne leur pose problème (par ex. la gestion du personnel) alors que d'autres font l'objet d'une appréciation partagée quant à leur influence en ce domaine (les

orientations pédagogiques de l'établissement, la programmation des cours et options, l'inscription des élèves).

Le modèle du praticien réflexif insiste sur la nécessité d'un enseignant impliqué dans la dynamique organisationnelle et institutionnelle de son établissement, outre sa participation à une approche pédagogique plus concertée et collective. On voit au travers de nos résultats que les enseignants sont capables d'action collective dans l'établissement sur un mode défensif ou ludique, mais plus rarement sur un plan plus proactif en ce qui concerne la pédagogie ou le partage des tâches. Cependant, on ne peut pas dire que les enseignants ne se sentent pas concernés par l'enjeu et les conséquences de certaines décisions prises souvent au niveau de la direction de l'établissement. Ils le manifestent en exprimant souvent un manque d'influence dans la prise de décision sur nombre de décisions « managériales » qui affectent leurs pratiques individuelles d'enseignant. Ce manque est-il suffisant pour les stimuler à s'investir dans la vie institutionnelle de l'école ? Ce n'est pas sûr, mais cela atteste en tout état de cause, que les enseignants ne sont pas des acteurs indifférents aux décisions qui les concernent et cela peut d'ores et déjà constituer un terreau favorable à la stimulation d'une plus grande implication et d'une plus grande action individuelle ou collective dans la vie institutionnelle de l'établissement.

Des enseignants réflexifs ?

Qu'en est-il finalement de la réflexivité pour les enseignants de notre échantillon ? Certes, cette dimension de la pratique enseignante est la plus difficile à saisir par les voies d'un questionnaire, qui ne livre jamais que des représentations sur la pratique. Néanmoins, dans la question sur les capacités jugées les plus cruciales par les enseignants, nous pouvons avoir un indice de l'importance prise par la réflexivité au moins dans la conception idéale du métier pour l'enseignant, sinon dans sa pratique elle-même. Le tableau 1 (déjà présenté) nous montre que la capacité réflexive reste très secondaire par rapport aux capacités centrales déjà évoquées qui font référence tant au plan pédagogique qu'au plan des savoirs disciplinaires. Ceci pourrait être lié à la compréhension des répondants de la notion de

capacité réflexive, entendue sous un mode « intellectualiste », comme une posture d'observation postérieure à l'action qui en définitive affecte peu le mode d'engagement effectif dans les situations. Dans un métier où l'engagement dans la relation pédagogique et la composante relationnelle du métier paraissent centraux aux yeux des enseignants (Tardif et Lessard, 2001), il n'est peut-être pas étonnant dans ces conditions que la capacité réflexive apparaisse secondaire. Le savoir être et les capacités relationnelles par contre paraissent déterminantes.

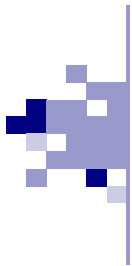
Au total, si on s'interroge sur la prégnance effective du modèle du praticien réflexif dans les conceptions du métier et les pratiques auto-rapportées des enseignants, le tableau paraît mitigé. Les enseignants paraissent en définitive proches du modèle du praticien réflexif sur le plan des orientations pédagogiques. Les enseignants valorisent clairement les savoir-faire pédagogiques et didactiques ou plus encore les compétences relationnelles et le savoir-être qui leur paraissent engagés dans la relation pédagogique. Ils n'en négligent pas pour autant les savoirs disciplinaires nécessaires à l'accomplissement de leur tâche. Par contre, les capacités réflexives paraissent nettement moins cruciales.

Sur le plan du travail collectif et de la collaboration entre enseignants, on peut remarquer une disposition positive résultant d'une intériorisation des modèles et discours qui les valorise. Les pratiques effectives de collaboration sont sans doute encore peu développées et le temps effectif de collaboration dans le temps de travail total de l'enseignant reste minoritaire. Enfin, concernant la participation aux décisions, l'engagement dans la vie institutionnelle de l'établissement scolaire, sur un plan individuel ou collégial, on remarque d'une part une capacité d'action collective encore peu accentuée et d'autre part une frustration relative à ne pas être associé à nombre de décisions de nature managériale, dont les incidences sur les conditions et les ressources du travail de l'enseignant individuel sont considérables. Bref, mis à part sur la réflexivité, nous ne trouvons pas dans notre enquête le portrait d'un enseignant définitivement rebelle au nouveau modèle de professionnalité, que du contraire. Cependant, un tel diagnostic resterait à fonder sur d'autres sources qu'un questionnaire et il mériterait par ailleurs d'être affiné par une analyse plus approfondie des différences au sein du corps enseignant (voir à ce sujet Cattonar, 2001 et 2002, à paraître).

Les voies de l'implication des enseignants dans la modernisation du système scolaire : conversion identitaire ou « empowerment ».

L'intérêt de l'évaluation de la prégnance du modèle du praticien réflexif dans les représentations des enseignants nous semble de relativiser le pré-supposé, voire le stéréotype, qui oriente souvent la représentation du monde enseignant : un enseignant volontiers conservateur, peu disposé à changer ses pratiques en fonction des orientations nouvelles que divers experts souhaitent donner à son travail. La mise en évidence du fait que les enseignants partagent d'ores et déjà nombre des traits du modèle du praticien réflexif jette un doute sur le pré-supposé d'archaïsme qui leur est souvent prêté. Dans une proportion importante, les enseignants de notre échantillon nous semblent déjà partiellement « convertis » par le modèle du praticien réflexif, au moins sur un plan représentationnel.

De surcroît, il n'y a pas lieu de penser que les enseignants soient par principe et essence des conservateurs opposés à toute forme de changement de l'école et de leurs pratiques. Une autre question de notre enquête l'atteste. Nous leur posons d'abord une question relative aux objectifs que l'école pouvait raisonnablement suivre en matière d'égalité des chances et/ou des résultats scolaires. Sur ce plan, on ne peut pas affirmer que les enseignants ne partagent pas, au moins sur le plan des opinions professées, des objectifs d'égalité des chances (94 % sont d'accord contre 6% en désaccord) et dans une mesure nettement moindre d'égalité des résultats (44% sont d'accord contre 56 % en désaccord). Surtout, nous leur posons la question suivante : «A votre avis, si l'on veut promouvoir



une école qui vise l'égalité des résultats scolaires, que conviendrait-il de faire ?». Les enseignants devaient marquer leur accord sur une échelle à 6 positions, allant de «tout à fait d'accord» à «pas du tout d'accord».

Comme on peut le constater au tableau 7, une très large majorité se dégage en faveur du changement du système scolaire, de l'établissement et surtout

des pratiques pédagogiques. Certes, il y a aussi la moitié des enseignants qui pensent que les inégalités entre individus sont inéluctables, mais il est intéressant de constater qu'une telle opinion n'empêche pas pour autant d'en professer d'autres qui invitent à des changements internes mais aussi externes au système scolaire.

TABEAU 7. Opinions des enseignants sur les moyens pour promouvoir une égalité de résultats dans le système scolaire

	Tout à fait d'accord	?	?	?	?	Pas du tout d'accord	Total
• Il n'y a rien à faire car les inégalités entre individus sont inévitables	18.9	14.1	17.5	12.6	13.9	23.0	100
		50.5			49.5		100
• Il faudrait modifier les structures socio-économiques de notre société	30.9	23.6	22.9	11.4	5.8	5.3	100
		77.4			22.6		100
• Il faudrait modifier les structures et le fonctionnement du système scolaire (filiales, moment de l'orientation, etc.)	35.9	27.2	21.0	7.8	5.0	3.1	100
		84.1			15.9		100
• Il faudrait modifier le fonctionnement des établissements scolaires (un projet d'établissement orienté vers la réussite de tous, etc.)	18.1	18.8	23.1	15.3	13.0	11.7	100
		60.0			40.0		100
• Il faudrait modifier les pratiques pédagogiques des enseignants	20.5	21.5	25.6	13.5	11.7	7.2	100
		67.5			32.5		100

N=3500

Si les enseignants sont moins conservateurs qu'on ne le présume, et surtout déjà partiellement acquis au modèle du praticien réflexif, la « stratégie de conversion identitaire » évoquée plus haut, conçue comme une des voies principales adoptées pour promouvoir le changement dans les institutions scolaires, ne nous semble pas forcément la stratégie la plus pertinente et en tous pas la seule à adopter.

Autrement dit, on peut se demander si le retrait, le scepticisme voire l'opposition et la résistance (voir par ex. Cornet, 1998, 2000) que nombre d'ensei-

gnants opposent effectivement aux réformes concrètes qui les touchent ne trouvent pas leur source ailleurs que dans l'archaïsme de leurs modèles identitaires. Corrélativement, d'autres voies de changement devraient dès lors être imaginées et mises en œuvre si on veut gagner les enseignants aux réformes nécessaires du système d'enseignement. A cet égard, nous ne pourrions ici qu'esquisser une hypothèse et une piste de réforme complémentaire à celle de la réforme de la formation des maîtres.

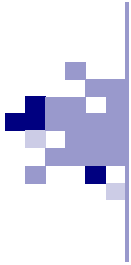
Une hypothèse. La tiédeur vis-à-vis de certaines réformes ne provient pas principalement d'une

forme d'archaïsme enseignant ou de résistance de principe à toute forme de changement. Elle se nourrit - singularité de la CFB- d'un manque de moyens structurel accordé à l'enseignement (Cornet, 2000) mais surtout d'une tendance - plus générale dans nombre de systèmes d'enseignement - à l'accentuation de la division du travail entre les «enseignants de base» d'une part et deux élites «administrative» et «intellectuelle» issues du corps enseignant d'autre part (Cattonar et Maroy, 2000b). Ces dernières tendent à exercer sur les enseignants une forme d'autorité organisationnelle ou professionnelle, et sont largement associées aux réformes en cours soit dans leur conception, soit dans leur mise en œuvre. De leur côté, les enseignants, considérés comme des exécutants à adapter aux nouvelles données organisationnelles, culturelles et sociales du système d'enseignement, se sentent mis hors jeu et se vivent comme dépossédés, au moins relativement, d'une forme de prise sur les réformes qui les affectent. Notre hypothèse est donc que le champ des «professionnels de l'éducation» voit sa division du travail interne se complexifier et se formaliser. A l'échelle de l'ensemble des professionnels de l'éducation, on assiste à l'accentuation de la division sociale du travail dans la profession entre divers segments voués d'un côté à la gestion et l'administration, d'un autre, à la recherche / développement et enfin à la pratique de terrain. Corrélativement, une formalisation accrue de nouveaux modes de contrôle tend à accentuer les distances sociales et techniques entre les diverses catégories de professionnels du champ éducatif, au point effectivement qu'on pourra se demander en finale s'ils ont encore des points communs. L'élite intellectuelle est composée de chercheurs, de chargés de mission, d'enseignants-chercheurs, de formateurs d'enseignants ou encore d'intervenants, souvent issus du monde enseignant, qui contribuent à la conception ou à la diffusion de nouvelles modalités ou outils de travail pédagogiques (par exemple les socles de compétence, les batteries d'épreuve étalonnées, etc.). Leur rôle est certes technique mais ils véhiculent simultanément une définition pédagogique et morale de la professionnalité enseignante et contribuent également à donner crédit et plausibilité à de nouveaux modèles de référence en ce qui concerne le fonctionnement de l'établissement scolaire (Dupriez et Maroy, 2001). On pourrait donc, dans la foulée de Freidson, parler

d'une « *knowledge elite* » (Freidson, 1994, 142), d'une élite « techno-pédagogique » au sein de la profession, qui n'est sans doute pas neuve mais qui tend au cours de la dernière décennie à considérablement s'étoffer. Leur rôle devient aussi plus formalisé et leur existence de plus en plus institutionnalisée en relation avec les experts universitaires qui préexistaient de longue date.

A côté de cette «knowledge elite», il faut aussi remarquer le renforcement considérable d'une élite administrative («*administrative elite*») qui elle aussi existe de longue date. Cependant, on peut avancer que ses prérogatives, sa formation, ses compétences tendent progressivement à se formaliser, et leur pouvoir se renforcer. Ainsi, en CFB en vertu du décret «missions» déjà évoqué, des «instances de coordination des pouvoirs organisateurs» sont désormais reconnus et subventionnés dans un cadre légal. Ces instances n'exercent en théorie d'autre rôle que délégués par leurs entités constituantes ; néanmoins, ils sont amenés à secréter 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. De ce fait, leur pouvoir de fait se développe de façon considérable. Par ailleurs, une autre composante de l'élite administrative de la profession enseignante est composée des directions d'école, traditionnellement et légalement issus du corps enseignant. Le managérialisme qui accompagne la mise en place des nouveaux modes de régulation du système engendre une tendance à redéfinir leur rôle en accentuant de plus en plus leurs spécificités de « gestionnaires ». Au sein même des établissements, les modes de relations hiérarchiques aux enseignants tendent à fluctuer entre des relations marquées par la collégialité professionnelle (directeur comme *primum inter pares*) et l'émergence de figures plus nettement gestionnaires.

En définitive, comme Lessard l'indique (Lessard, 1999, p.6), il y a une division accrue entre des «enseignants praticiens-exécutants» et une «supra-structure» d'individus (comme les autorités scolaires, les experts, intervenants pédagogiques, etc.) qui pensent le travail mais ne l'exécutent pas. L'accentuation et la formalisation de cette division sociale et technique du travail au cœur du champ de



l'éducation nous semble conduire à un risque de dépossession relative de la part des enseignants d'une partie des décisions qui affectent pourtant la conduite de leur travail. On l'a vu à propos de nombre de décisions managériales au sein des établissements scolaires belges, par rapport auxquels une majorité d'enseignants ressent un déficit de pouvoir et d'influence. On devrait le tester à propos de leurs relations aux nouvelles catégories professionnelles en développement (conseillers pédagogiques) ou en voie de redéfinition (inspecteurs) dont le rôle est de conseiller, former, stimuler l'innovation et la recherche de qualité dans le fonctionnement des établissements et les pratiques enseignantes. Cette dépossession nous semble une des sources du retrait, des freins et des résistances qu'une partie des enseignants opposent aux réformes en cours dans le système d'enseignement.

Si cette hypothèse est fondée, l'association du corps enseignant dans la modernisation du système scolaire, dans la transformation de ses modes de régulation ou l'amélioration du fonctionnement des établissements et des pratiques enseignantes ne pourra se faire sans davantage de négociation avec des enseignants constitués en interlocuteur valable au plan local. Une des pistes de travail, nous semble-t-il, est de réfléchir sur les conditions sociales d'une réelle professionnalisation des enseignants, qui accentuerait leur pouvoir collectif, d'une

part face aux "autorités" pédagogiques qui orientent les décisions pédagogiques dans le système scolaire, d'autre part face aux directions d'établissement ou aux autorités scolaires, avec lesquels il s'agit de construire des coopérations négociées en vue de rendre le système ou l'établissement plus efficace et équitable. Autrement dit, la professionnalisation invoquée dans la plupart des pays industrialisés ne doit pas seulement renvoyer à la dimension des compétences, du savoir et de l'expertise, elle doit renvoyer à la construction d'un pouvoir, d'une marge d'autonomie collective et de négociation (Lang 1999, Cattonar et Maroy, 2000b). Les solutions au retrait enseignant renvoient sûrement pour une part à des questions de formation et de changement d'identité professionnelle. Elle nous semble aussi renvoyer à une prise de responsabilité ("*empowerment*") individuelle et collective des enseignants qui procède d'une volonté de donner davantage de place à la parole collective des enseignants notamment au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements. Les modalités d'une réelle professionnalisation nous semblent à cet égard des questions cruciales non seulement pour faire face aux problèmes rencontrés par l'école dans la poursuite de ses missions, mais encore pour arriver à surmonter les problèmes et le malaise enseignant (Cattonar et Maroy, 2000, 2001).

Conclusion

En Belgique francophone, le modèle du praticien réflexif oriente une réforme de la formation initiale des enseignants, conçue simultanément comme un complément indispensable à d'autres grands réformes modernisatrices de l'institution scolaire et comme une adaptation aux évolutions culturelles et sociales des élèves et de la société. Certes cette modernisation apparaît nécessaire, mais nous avons mis en question un des présupposés de la stratégie adoptée. Les enseignants seraient plutôt conservateurs et archaïques et cela tend à expliquer leurs résistances aux réformes et justifie dès lors d'autant plus la nécessité de les « convertir » au nouveau modèle du praticien réflexif. Or, sur

base des résultats de l'enquête du Girsef, les enseignants apparaissent plus pédagogues, moins conservateurs et à tout prendre relativement proches du nouveau modèle. Nous avons alors mené une réflexion sur les raisons de leurs résistances aux réformes et suggéré que leur dépossession relative en terme de pouvoir pouvait être une hypothèse alternative.

Une telle interprétation mériterait certes plus ample vérification dans le cadre belge mais aussi à la lumière d'autres expériences européennes ou nord-américaines. Ainsi, pour ce qui concerne les enseignants belges, il resterait à confirmer notre dia-

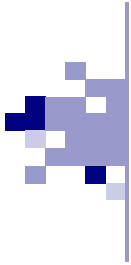
gnostic par d'autres sources qu'un questionnaire. De plus, l'interprétation alternative nécessiterait plus ample développement sur les sources, obstacles et formes d'une action organisée des enseignants sur le plan local. Par ailleurs, la diffusion du modèle du praticien réflexif dans les contextes québécois ou français permettrait de s'interroger sur la pertinence de nos interprétations au-delà du cas belge.

En définitive, la modernisation de l'institution scolaire impose certes une réflexion sur les manières d'enseigner et les évolutions à ce sujet. Pourtant

les changements à opérer sur ce plan pédagogique ne sont pas peut-être pas ceux qui sont les plus difficiles à accepter par les enseignants au niveau des principes. Les phénomènes de retrait enseignant et de méfiance à l'égard des conséquences concrètes de certaines réformes en cours devraient être combattus en réfléchissant à une forme d'implication plus collective des enseignants dans les processus de décision. Le défi serait d'arriver à coordonner les décisions liées au pédagogique et celles plus classiquement liées au terrain social, mais aussi les différents niveaux d'action dans le système d'enseignement.

Bibliographie

- Bastenier A. (1998), "La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ?", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, pp. 16-45
- Cattonar, B. (2001) L'identité professionnelle des enseignants *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 10, 34 p.
- Cattonar, B. (2002, soumis à publication) « Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes » in Maroy C. (sous la dir. de) *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck Universités
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2000) *Ambiguités et paradoxes d'une stratégie de "conversion identitaire" des enseignants*, Communication au 1^{er} congrès des chercheurs en éducation . Le point sur la recherche en éducation en Communauté Française, 24-25 mai 2000, Université libre de Bruxelles
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000b). *Nouveau mode de régulation du système d'enseignement et (dé)professionnalisation du métier d'enseignant. Le cas de la Belgique francophone*. International Sociological Association Interim Conference septembre 2000, RC 52.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2001) Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés* , pp XX
- Cornet, J. (1998) Enseigner : mission impossible, *Le Ligueur*, n°50, 1998, pp.2-5
- Cornet, J.. (2000) Revaloriser la formation des enseignants : avec quoi ? *Le Ligueur*, n°39, 2000, p. 5
- Crahay, M. (1997) *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor
- Demilly L. (1997), «Professions, organisations, politiques», communication présentée aux VIèmes Journées de Sociologie du Travail, ULB, Blankenberge.
- Demilly L., Gadrey N., Deubel Ph., Verdière J (1998), *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris : l'Harmattan
- Derouet J. L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris : Métailié
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: INRP et ESF éditeurs.
- Dupriez, V. (2002, soumis à publication) « Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? » in Maroy C. (sous la dir. de) *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck Universités



- Dupriez V et Maroy C. (1999), Politiques scolaires et coordination de l'action, *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 4
- Dupriez V et Maroy C., (2001) *Redéfinition de la place de l'établissement et régulation du système scolaire en Belgique francophone*, Journées d'étude "La régulation des systèmes éducatifs" du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE), Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 26-27 mars 2001
- Dupriez, V. et Zachary, M.D. (1998), " Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement ", *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612
- Freidson E. (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Huberman M. (1993), «Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 77-85.
- Lang V. (1996), "Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation", *Recherche et Formation*, n°23, pp. 9-27.
- Lang V. (1999), La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle Paris : PUF, *Education et Formation*.
- Lessard, C. (1991), "Introduction : le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels", in Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, "Documents de recherche", n°30, pp. 20-23
- 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-la-Neuve.
- Maroy C et Dupriez V. (2000) La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue Française de Pédagogie*, n°130, pp 73-87.
- Paquay, L., (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?, *Recherche et Formation*, 15.
- Perrenoud P. (1993), "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 59-76.
- Tardif M., Lessard C., Gauthier C. (1998) "Introduction générale", pp. 7-70, in M.Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (Éds.) *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Éducation et Formation, Biennales de l'éducation.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Universités
- Vandenbergh V. (1998), "L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché", *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, pp. 65-75

Encadré méthodologique : administration et représentativité de l'enquête

L'enquête réalisée auprès des enseignants a été adressée en mai 1999 à l'ensemble du personnel enseignant travaillant dans 140 établissements scolaires du réseau libre subventionné catholique de la Communauté française de Belgique. Ces 140 établissements ont été initialement sélectionnés sur base d'un plan d'échantillonnage stratifié selon les filières d'enseignement organisées. Au total, l'enquête a ciblé 140 établissements identifiés sur base de leur matricule administratif (sur les 288 que comporte au total le réseau libre catholique). Le questionnaire a alors été distribué à tous les enseignants travaillant dans ces établissements ainsi sélectionnés, par l'intermédiaire d'un enquêteur formé à cet effet. Le questionnaire était auto-administré et renvoyé par voie postale. Au total, nous avons reçu 3621 questionnaires de retour, ce qui représente un taux de réponse global de 28%, taux appréciable car le questionnaire était long – 25 pages, près de 100 questions - et demandait au minimum une heure et demi pour être rempli. Un large travail de sensibilisation des enseignants à l'intérêt de l'enquête a donc porté ses fruits. Notre échantillon est parfaitement représentatif de la population (enseignants du réseau libre subventionné) en ce qui concerne le sexe et l'état civil des enseignants ; il ne l'est pas totalement en ce qui concerne l'âge des enseignants, la province où sont localisés les établissements ayant participé à l'enquête et les filières d'enseignement qu'ils organisent (surreprésentation des filières professionnelles). Toutefois, les différences constatées, statistiquement significatives sont très faibles dans la plupart des cas (3% au plus), et n'ont pas justifié de « redressement de l'échantillon ».



Cahiers de Recherche du GIRSEF

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.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.