

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

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

Hugues Draelants & Silvia Giraldo

N° 40 • JUIN 2005 •



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.

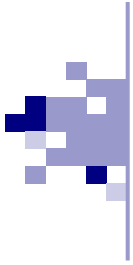
Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

Table des matières

1. Introduction	4
2. Contextualisation du dispositif analysé	6
3. Trois établissements contrastés	9
4. Description et analyse comparée des dispositifs	16
5. Conclusions	23
Références bibliographiques	27



1. Introduction

Ce texte propose une analyse de la réception d'un dispositif de remédiation introduit dans le système scolaire de la Communauté française par décret en 2001. La mise en œuvre du dispositif est envisagée dans ce cahier au niveau très local de l'établissement scolaire, à travers l'étude comparée de trois établissements d'enseignement secondaire contrastés¹. C'est la pertinence et le potentiel heuristique d'une telle approche que nous commenterons dans cette introduction.

S'il est aujourd'hui acquis que les établissements scolaires représentent bien davantage que de simples rouages des systèmes d'éducation, il n'en fut pas toujours ainsi, particulièrement en France compte tenu du mythe tenace de l'uniformité du système éducatif républicain. Certes, dès la fin des années 1960, des sociologues de l'éducation britannique avaient progressivement commencé à s'intéresser aux établissements scolaires, à prôner l'ouverture de ces « boîtes noires » par la présence du chercheur sur le terrain et la réalisation de *case studies*. Dans le cas de la sociologie francophone de l'éducation, il a fallu attendre la seconde moitié des années 1980 pour voir l'établissement constitué en unité pertinente d'analyse (Derouet, 1987), à la faveur des politiques françaises de décentralisation et de discrimination positive (ZEP). Depuis lors, les travaux sur l'objet-établissement et les contextes locaux se sont multipliés jusqu'à constituer un champ spécifique d'analyse en sociologie de l'éducation. Cette sociologie des établissements, quoi que balbutiante, a engrangé suffisamment de résultats pour nous permettre de poser ce constat de départ : véritables microcosmes, les établissements scolaires

secrètent des identités propres qui renvoient à des rapports différents avec leur environnement direct, à la conception que ses acteurs se font du rôle éducatif, au type de public accueilli en leur sein... On peut ainsi considérer qu'à de multiples points de vue les établissements ne se valent pas nécessairement, comme l'ont bien pressenti les parents des classes moyennes qui développent fréquemment des stratégies consuméristes à l'égard du choix de l'école pour leurs enfants.

Par ailleurs, dans le cadre spécifique de l'étude des politiques publiques d'éducation en Belgique francophone, la focalisation sur le niveau organisationnel de l'établissement (considéré dans ses relations d'interdépendances avec son contexte local) s'avère singulièrement appropriée et féconde. En effet, on peut arguer qu'il y a en Belgique une double pertinence à se pencher sur l'analyse *in situ*² des établissements : d'une part une pertinence historique et structurelle (1) et d'autre part une pertinence conjoncturelle (2).

(1) L'existence de fonctionnements ainsi que de réalités scolaires et sociales très contrastées d'une école à l'autre ne datent pas d'hier dans le système éducatif belge. En effet, ce système repose sur le principe de liberté d'enseignement, consacré dans la Constitution, dès la création de la Belgique en 1831, originellement afin de sauvegarder les choix philosophiques et religieux et de rendre possible la coexistence pacifique de diverses communautés sociologiques, cristallisées sous forme de réseaux d'enseignement. Ce principe a une double signification : la liberté pour chacun d'organiser un enseignement selon ses convictions et la liberté pour les parents de choisir l'école où ils souhaitent placer leur enfant. Bref, toute la sociogenèse du système a été marquée par cette donnée primordiale devenue un

¹ Cet article prend appui sur des données récoltées dans le cadre du projet européen « Reguleducnetwork » dirigé par le professeur Christian Maroy et financé par le 5ème programme cadre de la Commission européenne, DG recherche, contrat n°HPSE-CT2001-00086. Ce travail s'inscrit également dans le cadre de la recherche doctorale de Hugues Draelants qui bénéficie du soutien financier de la convention ARC n° 02-07/279.

² Pour reprendre l'expression utilisée dans le titre d'un colloque (L'établissement *in situ*) portant sur l'analyse du fonctionnement scolaire des établissements organisé par le Clersé/Ifrési à Lille en septembre 2005.

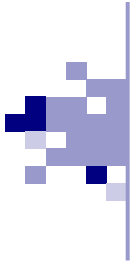
véritable sacro-saint principe, qui trace pour les politiques actuelles un sentier de dépendance. Il semble à l'heure actuelle inenvisageable de dévier trop brusquement de cette ornière. De fait, la question n'est pas à l'agenda politique et aucun homme politique belge n'envisage sérieusement de remettre le libre choix scolaire en cause.

(2) Compte tenu du caractère historiquement très décentralisé du système et de l'importante autonomie pédagogique dont bénéficient les entités locales, la pertinence à se pencher sur des espaces scolaires locaux et des établissements afin de comprendre le système et ses modes de régulation ne requiert pas nécessairement davantage de justification. Cependant, la politique scolaire des quinze dernières années tente de remédier à la fragmentation et à la décentralisation du système en forgeant des règles communes aux différents réseaux. La tendance à l'homogénéisation est contrebalancée par un discours modernisateur valorisant l'autonomie des établissements. Ceux-ci sont de plus en plus perçus – et ce à l'échelle européenne – comme des unités stratégiques du système, susceptibles d'influencer la qualité de la formation³. On suppose que l'action éducative sera plus efficace et plus ajustée aux besoins locaux si elle repose sur un projet partagé et légitimité par la concertation. Ainsi l'évolution des modes de régulation qui renforce, au moins symboliquement pour l'instant, le poids du local au sein du système plaide également pour une analyse sur le terrain des établissements scolaires.

³ A la suite notamment d'une série de travaux anglo-saxons résumés sous l'appellation de « l'école efficace » (*school effectiveness research*), d'une littérature anglophone sur le management scolaire appliqué à l'enseignement et aussi d'une littérature francophone sur l'autonomie des établissements. A propos de la genèse du modèle de l'établissement mobilisé lire V. Dupriez (2003).

Le contexte historique de l'actuel système scolaire en Communauté française joint à l'émergence d'un modèle de gouvernance de l'établissement scolaire mobilisé (Maroy, 2004) justifie une démarche telle que la nôtre centrée sur le niveau désormais décisif des établissements. En outre, notre objet lui-même qui porte sur le devenir d'une réforme pédagogique-structurelle précise requiert une prise en compte et une analyse fine de l'objet établissement, on ne peut en faire l'économie. Au contraire, selon nous, c'est essentiellement au niveau des espaces locaux de mise en œuvre que se décident l'aboutissement et le sens de l'action publique en éducation. On postule ainsi que les acteurs locaux à l'intérieur de l'organisation que constitue l'établissement conservent toujours suffisamment de marges de manœuvre et que leur rôle est *in fine* déterminant pour l'issue du changement. Loin d'être des espaces d'exécution des politiques, les établissements constituent des espaces de contextualisation et de transformation de l'action publique (van Zanten, 2004). Si donc l'on ose parler d'une double vie de la réforme, celle qui nous occupe ici est bien la vie parallèle menée dans les espaces locaux de mise en œuvre plutôt que celle des débats dans l'espace public.

L'article est structuré de la manière suivante : dans un premier temps nous présenterons une contextualisation du dispositif analysé et de la réforme qui l'a introduit, elle-même brièvement resituée par rapport à la politique d'éducation du début des années 1990 et à ses enjeux. Ensuite, les trois établissements feront l'objet d'une description générale. Celle-ci permettra d'élucider les logiques locales qui guident les acteurs dans la conduite quotidienne des activités scolaires et influencent selon nous l'implantation de la réforme sur le terrain. Enfin, nous procéderons à l'analyse comparée des dispositifs tels que mis en œuvre par chaque établissement. Fort de nos résultats, nous esquisserons en conclusion quelques considérations sur la manière dont on peut problématiser la question de la réception d'une réforme pédagogique du point de vue du chef d'établissement scolaire.



2. Contextualisation du dispositif analysé

Comme annoncé en introduction, nous allons nous intéresser dans ce texte à la mise en œuvre d'un dispositif de remédiation pédagogique introduit au sein du « premier degré »⁴ de l'enseignement secondaire belge francophone par le décret du 19 juillet 2001, à savoir : la possibilité donnée aux établissements d'organiser une « année complémentaire » pour les élèves en difficultés scolaires avant la fin du premier degré. Cependant, avant de préciser notre présentation de ce dispositif, un rappel du contexte politique et scolaire (enjeux sous-jacents et antérieurs à la réforme, intentions de ses promoteurs, critiques des détracteurs, attitudes des acteurs scolaires à son égard...) qui a présidé à son apparition s'impose pour être en mesure de bien comprendre la réception locale de cette nouvelle « année complémentaire ».

2.1 Retour sur la réforme du premier degré

En Communauté française de Belgique, une série de politiques ont été menées au cours de la décennie précédente afin d'organiser l'école en cycles et de lutter contre le redoublement, l'orientation précoce des élèves et la pédagogie transmissive. Dans un contexte général de crise économique et budgétaire, des rapports nationaux et internationaux mettent en évidence l'usage massif du redoublement dans le système et son surcoût important. La dénonciation économique se double d'une dénonciation pédagogique stigmatisant l'inefficacité du redoublement. Condensant les critiques, celui-ci sera interdit à l'intérieur du cycle, au premier degré de l'enseignement secondaire par la réforme dite du

⁴ Ou premier « cycle », c'est-à-dire les deux premières années de l'enseignement secondaire, sachant qu'en Belgique l'enseignement secondaire est organisé en trois degrés de deux ans et est destiné aux jeunes de douze à dix-huit ans et plus. Le premier degré accueille « normalement » (à condition qu'ils soient « à l'heure ») des élèves de 12 à 14 ans.

« premier degré » (1994). La suppression du redoublement entraîne *de facto* le passage ou la « promotion » automatique de classe pour tous les élèves en fin de première année secondaire⁵. C'est seulement en fin de seconde année qu'une année complémentaire était prévue pour les élèves qui n'avaient pas satisfait aux compétences de base requises pour intégrer la troisième année et le second cycle de l'enseignement secondaire.

La réforme fut dès son annonce très mal accueillie par le monde enseignant. Bien sûr le contexte de crise budgétaire qui a poussé le Gouvernement de la Communauté française à adopter la réforme et à la mettre en place d'urgence au premier degré de l'enseignement secondaire n'était pas fait pour arranger les choses. L'aspect pédagogique de la réforme a donc été perçu comme un vernis masquant la réelle motivation du projet, celle de faire des économies. Lors de la mise en œuvre, les critiques à l'encontre de la réforme se sont essentiellement focalisées sur la promotion automatique et la suppression du redoublement. Deux principaux types de difficultés étaient rapportées par les enseignants : l'hétérogénéité des classes et la mobilisation des élèves au travail (Mangez, 2001). Ces problèmes traduisent le fait que le redoublement ne représente pas uniquement une pratique de remédiation mais qu'il remplit également une fonction de sélection et est utilisé par les enseignants comme un outil de gestion des rythmes d'apprentissage⁶. La réforme a donc été

⁵ La réforme s'inspire en cela de ce qui se pratique dans les pays scandinaves où le redoublement d'une année est interdit ou tout à fait exceptionnel.

⁶ Ainsi, avant l'apparition de la promotion automatique la question « que fait-on pour les enfants en difficultés à la fin de la première année ? » ne se posait pas : le redoublement s'imposait comme unique réponse. Par ailleurs le redoublement institue un rapport enseignant/élèves fondé en partie sur la menace. La difficulté ressentie à faire travailler les élèves dans un système de promotion automatique montre que les enseignants se sont appuyés sur le recours possible au redoublement afin d'asseoir leur autorité auprès des élèves.

progressivement publiquement mise en cause, d'autant qu'une série d'observateurs ont constaté de multiples échappatoires et façons de contourner celle-ci via des pratiques de substitution au redoublement (classes de niveau, réorientations, refus d'inscription, report des redoublements en fin de deuxième année).

2.2 La « réforme de la réforme »

Suite aux polémiques, aux vives protestations des acteurs de terrain et aux effets pervers, la réforme du premier degré a fait l'objet d'une contre réforme concrétisée dans le décret du 19 juillet 2001 « relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire ». Ce qu'on a appelé la « réforme de la réforme » introduit la possibilité d'une « année complémentaire » entre la première et la deuxième pour les élèves en difficulté. En effet le ministre considère que l'année complémentaire censée permettre aux élèves les plus « lents » de « boucler le programme à leur rythme » doit pouvoir être organisée plus tôt dans le cycle, de manière à remédier aux lacunes avant que le retard ne s'accumule et ne conduise au décrochage scolaire.

Le décret de 2001 distingue désormais clairement la

notion de redoublement (refaire une année à l'identique) de celle de passage automatique. La nuance est subtile : l'interdiction de redoublement est maintenue mais la promotion automatique est supprimée, le passage de classe n'est plus systématique. Pour Van Haecht (2001) ce raffinement sémantique entérine une « ré-autorisation nuancée du redoublement » qui « chassé par la porte revient par la fenêtre ». Suivant une idée similaire, certains défenseurs de la réforme de 1994 se sont insurgés contre un retour en arrière vers une forme déguisée de redoublement pervertissant l'esprit de la réforme⁷. Quoi qu'il en soit d'un éventuel « agenda caché », force est de constater que ce projet renonce à une partie des intentions initialement présentes en 1994, à savoir l'injonction faite aux enseignants d'assumer une hétérogénéité plus forte⁸.

On peut résumer l'évolution de la situation, depuis l'époque antérieure (situation 1) à la réforme de 1994 (situation 2) jusqu'à au système actuel, qui prévaut depuis 2001 (situation 3) d'une part sous la forme d'un tableau qui croise les notions de (non) redoublement et de passage (non) automatique et d'autre part à l'aide d'un graphique qui fait apparaître la modification de la structure du premier degré (les flèches dessinent les trajectoires possibles d'un élève à travers le degré).

Évolution du redoublement et du passage automatique au premier degré	Redoublement : OUI (permis)	Redoublement : NON (interdit)
Passage automatique	∅ ⁹	Situation 2 (1994-2001) (réforme du premier degré)
Passage non automatique	Situation 1 (avant 1994)	Situation 3 (2001- ...) (réforme de la réforme)

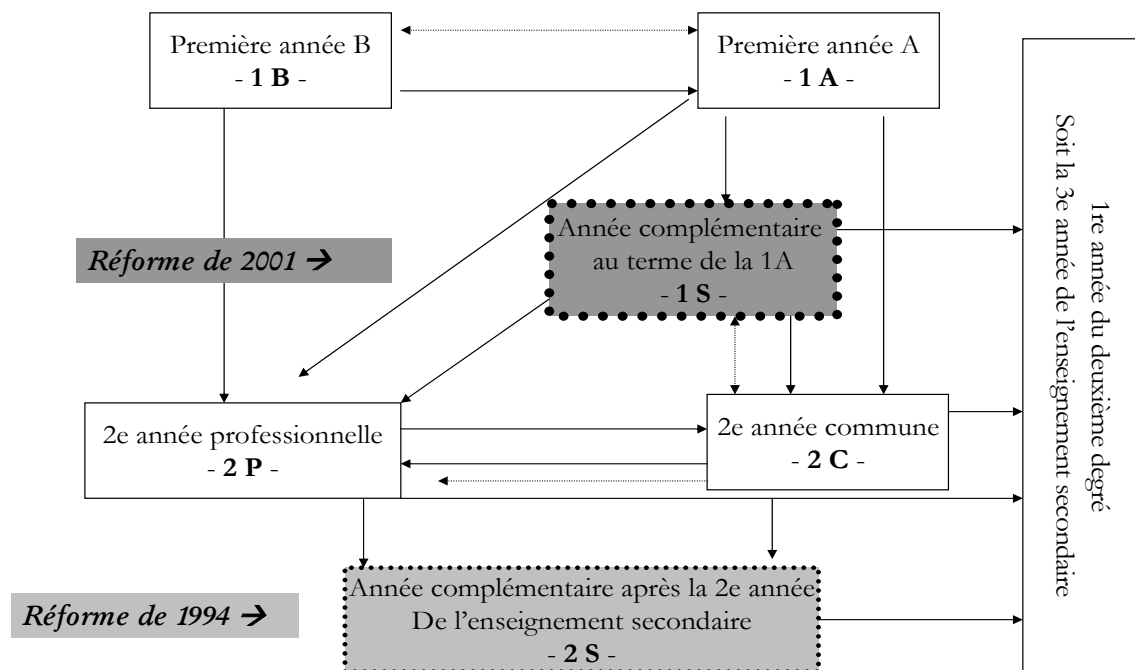
⁷ Cette réforme de la réforme a en effet donné lieu à une vive polémique entre un nombre important de chercheurs en éducation et le ministre.

⁸ En effet, pour déterminer quels élèves devront passer par cette année intermédiaire, les enseignants opèrent un tri, réduisant ainsi l'hétérogénéité des classes (Mangez, 2001).

⁹ Par définition si le redoublement est permis le passage de classe n'est pas automatique (situation impossible).



Evolution de la structure du 1er degré de l'enseignement secondaire



2.3. La première année complémentaire : le dispositif légal

Penchons-nous à présent d'un peu plus près sur le dispositif d'année complémentaire introduit par la réforme de 2001.

Le décret définit comme suit l'année complémentaire : « année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée. » Le texte législatif ajoute que « l'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure » (article 1).

L'analyse de la mise en œuvre du dispositif dans les trois établissements laisse apparaître des différences sensibles en terme d'organisation de la première année complémentaire. Comme on le verra, en fonction de l'organisation mise en place, les établissements optent soit pour une politique de réinsertion des élèves en difficulté dans le parcours commun (les élèves de la première année complémentaire suivent un programme de première année adapté) soit pour une politique de remise à niveau de ces élèves sans perdre un an (programme de deuxième année adapté). Le décret recommande-t-il un mode d'organisation plutôt que l'autre ? Y a-t-il une bonne interprétation ? Il semble bien que non puisque le décret fait référence à l'importance d'une part de « combler les lacunes constatées » et d'autre part de continuer en même temps à « développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée ». Le choix est donc laissé à la discrétion du Conseil de classe comme en témoigne l'article 8 : « Le Conseil de classe délivre à chaque élève ayant suivi l'année complémentaire un rapport de

compétence accompagné (...) soit d'une attestation de fréquentation permettant le passage en deuxième année commune ; soit d'une attestation de réussite du premier degré de l'Enseignement secondaire. »

Qu'en est-il du statut accordé à cette année complémentaire ? Formellement, l'organisation de l'année complémentaire est une *possibilité* pour les établissements, ceux-ci ne sont donc pas légalement tenus de l'organiser. Toutefois, on peut dire qu'en pratique, lorsqu'un établissement oriente un élève vers une année complémentaire il doit l'organiser en son sein, l'article 11 du décret du 19 juillet 2001 incite clairement les écoles à œuvrer en ce sens puisqu'il autorise les établissements de la Communauté française¹⁰ à ne pas inscrire au sein

du premier degré un élève issu d'un autre établissement d'enseignement secondaire qui « soit est orienté vers une année complémentaire à la fin de la première année ; soit n'a pas terminé avec fruit la deuxième année commune. » Par ailleurs, le dispositif à mettre en place pour satisfaire administrativement à l'appellation légale d'année complémentaire est loin d'être contraignant. Ainsi, en pratique, il suffit de changer une heure de la grille horaire pour respecter le principe majeur du premier degré selon lequel l'élève ne peut jamais faire deux fois exactement la même année. Pour le dire autrement et comme nous l'expliquait un chef d'établissement : « Donc si l'enfant double avec la même grille horaire, sauf une heure, administrativement ça va. »

3. Trois établissements contrastés

3.1 Méthodologie de l'étude de cas

Les trois monographies d'établissement nous permettent d'observer la réception et la mise en place d'une nouvelle réglementation qui touche à l'organisation interne de l'établissement et entend entraîner des répercussions sur le mode de fonctionnement pédagogique des établissements et de leurs acteurs.

L'analyse s'attache particulièrement à élucider le rôle joué par les processus organisationnels propres à chaque établissement sur la mise en œuvre de la réforme investiguée. Toutefois, les variables liées à l'environnement local des écoles ne sont pas pour autant ignorées. Celles-ci sont en effet susceptibles d'influencer cette mise en place, dans la mesure où, le contexte spécifique dans lequel se trouvent ces écoles est lui-même extrêmement important pour comprendre les processus internes, les logiques

d'action et les identités des établissements. En toile de fond, soulignons que le contexte général dans lequel s'inscrit l'analyse se caractérise par un renforcement du rôle de l'autorité politique centrale¹¹, historiquement très décentralisé dans le système scolaire belge francophone et par une contrainte concurrentielle¹² accrue. Ces évolutions à l'échelle du système pèsent à des degrés divers sur les établissements.

Dans chacun des trois établissements ont été réalisés de 12 à 20 entretiens semi directifs avec le personnel

¹⁰ Les établissements du réseau de la CF sont précisément normalement les seuls tenus d'inscrire tout élève qui en fait la demande au plus tard le 30 septembre de l'année scolaire en cours (Draelants et al., 2003).

¹¹ La réforme du premier degré confirmée et appuyée ensuite par le décret « missions » adopté en 1997 s'inscrit notamment dans cette perspective.

¹² Le mode de financement des établissements reposant sur le nombre d'élèves inscrits chaque année dans chaque école induit inévitablement des rapports de concurrence entre écoles amenées à devoir séduire un public libre dans ses choix, conformément à la liberté d'enseignement. Liberté dont le sens a évolué vers une liberté marchande ; les parents adoptent de plus en plus un rapport consumériste et stratégique vis-à-vis de l'école (cf. Dauphin, Verhoeven et Waltenberg, 2004). Ceci se produit de plus dans un contexte de baisse démographique importante, particulièrement dans le bassin scolaire étudié.



enseignant (10-15), avec l'équipe de direction (2-3), avec les éducateurs (1-2) ainsi qu'un petit nombre d'entretiens informels avec des élèves et des parents d'élèves. Une série d'observations *in situ* ont également été réalisées dans les trois établissements (soirée de parents d'élèves, réunion d'information à l'attention des nouveaux élèves, journée pédagogique, conseils de classe). La présence du chercheur dans l'école lors des différentes rencontres a également permis de récolter une série d'informations sur l'organisation au sein de celle-ci et de mieux saisir et comprendre certains déterminants de l'organisation interne.

3.2 Le choix des établissements

Trois établissements scolaires ont fait l'objet d'une étude approfondie dans le cadre de cette recherche¹³. Ces trois écoles sont situées dans un même espace local comprenant 23 établissements secondaires. Elles ont été choisies sur base de deux critères principaux.

Le premier critère de choix est celui du **réseau** d'appartenance de l'établissement. Deux d'entre eux appartiennent au réseau de la Communauté française, il s'agit donc d'établissements financés par les pouvoirs publics et directement dirigés par le Ministre chargé de l'enseignement en Communauté française. La troisième école est un établissement du réseau libre catholique qui, comme tous les établissements de ce réseau, est subsidié par les pouvoirs publics mais dispose d'un pouvoir organisateur et d'une direction relativement autonomes.

Le second critère de choix considéré est la position qu'occupe l'école dans la hiérarchie scolaire de l'espace local. Pour définir cette « position », trois dimensions ont été retenues : une dimension

académique, une dimension socio-économique et pour finir les flux d'élèves entre écoles. C'est en nous basant sur des données quantitatives récoltées par le CERISIS (Delvaux et Joseph, 2003)¹⁴ que nous avons pu sélectionner trois écoles contrastées.

La position académique de l'établissement est définie par un indice de retard scolaire (agrégé au niveau de l'établissement pour 2000-2001) et un indice basé sur l'offre scolaire ; plus précisément sur l'attribution d'une valeur croissante aux filières d'enseignement.¹⁵

En terme de retard scolaire, **l'athénée Boileau** présente un indice très faible au premier degré. Celui-ci double au deuxième degré et triple au troisième degré, mais cela toujours dans des proportions infimes par rapport aux autres établissements de l'espace local. Seuls deux établissements connaissent un retard scolaire inférieur à celui de l'athénée. Les élèves de l'athénée accusent un retard moyen quatre fois inférieur à la moyenne générale dans l'ensemble des établissements. Concernant l'offre scolaire, Boileau propose uniquement de l'enseignement de transition et très peu de filières techniques qui d'ailleurs ne sont pas du tout mises en avant dans la présentation de l'établissement¹⁶. Seuls 8% des élèves du second et troisième degré suivaient en 2000-2001 une filière technique. Puisque trois établissements de l'espace local ont une offre limitée à l'enseignement général, l'athénée Boileau occupe une quatrième position sur base de ce critère. Le retard moyen calculé pour **Meunier** sur les 6 années

¹³ Les trois études de cas ont été réalisées par trois chercheurs du Girsef : Hugues Draelants, Silvia Giraldo et Audrey Van Ouytsel dans le cadre du projet européen « Reguleducnetwork », déjà mentionné. Pour un compte rendu complet et détaillé des monographies réalisées, consulter les annexes du rapport de recherche (Maroy, Draelants, Giraldo et Van Ouytsel, 2004), accessible ici : <http://www.girsef.ucl.ac.be/D10Belgique.pdf>

¹⁴ Delvaux, B. & Joseph M., Deliverable 6 : Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : études de cas en Belgique francophone, Rapport de recherche, CERISIS - UCL, Charleroi, Octobre 2003, p : 16-22. Accessible à l'adresse url suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

¹⁵ Professionnel < Technique de Qualification < Technique de Transition < Général de Transition.

¹⁶ Il s'agit en fait d'options artistiques (technique de transition) arts de la parole, musique ou danse organisées en partenariat avec le conservatoire de la ville avec un examen d'entrée. L'option artistique comprend 8 heures en 3ème et 4ème et 11 heures dans les deux dernières années du secondaire.

d'études est assez faible ; il totalise 0,42 années ce qui place Meunier en 6^{ème} position par rapports aux 23 établissements de l'espace local. Contrairement à l'athénée Boileau, Meunier n'affiche pas plus d'élèves en retard en fin d'études qu'au début de celles-ci. Cela traduit un phénomène de réorientation des élèves en échec vers d'autres écoles et donc un tri académique progressif. Concernant l'offre de formation, tout comme l'athénée Boileau, Meunier propose essentiellement un enseignement général (seule une très faible proportion des élèves sont dans les filières techniques¹⁷) son indice « filière » est donc élevé. Il occupe la 7^{ème} position sur 23 écoles. Le retard moyen de **Sainte Madeleine** (0,76 années) est plus élevé que pour Meunier et Boileau. Cet indice place Sainte Madeleine en 11^e position sur les 23 écoles. En regard des six années d'études, on constate que l'indice de retard est le plus élevé vers la quatrième et la cinquième année d'étude. Sainte Madeleine propose du technique de transition aux deuxième et troisième degrés et une option de technique de qualification (éducation à l'enfance), au troisième degré. Mais seulement une faible proportion d'élèves se trouve dans la filière technique de qualification. Sainte Madeleine occupe la 15^{ème} place sur les 23 écoles étudiées.

L'indice socio-économique de l'école est défini par les caractéristiques socio-économiques (12 variables) du quartier de résidence de ses élèves¹⁸. La quasi-totalité des 23 écoles de l'espace local ont un indice moyen négatif ce qui montre bien que la situation économique est globalement moins favorable dans cette région que sur le reste de la Communauté française. 10 de ces écoles bénéficient des aides de discrimination positive.

L'athénée Boileau occupe la troisième position par rapport aux 23 autres établissements scolaires avec un indice socio-économique de -0.170 et se situe largement au dessus de la moyenne qui est pour l'ensemble des établissements de -0.496. Si on regarde de plus près les données, on note que Boileau recrute également ses élèves dans des quartiers défavorisés, mais que ce qui va le

différencier principalement des autres établissements c'est qu'il recrute également dans des quartiers favorisés. Le profil socio-économique de **Meunier** est relativement défavorisé (-0,644). L'établissement se situe plutôt en queue de peloton dans la hiérarchie sociale des établissements de l'espace local (seules 6 écoles sur 22 ont un indice plus défavorable que celui de Meunier ; 17^{ème} position sur 23 écoles). L'athénée bénéficie des aides de discrimination positive, tout comme dix des 23 écoles de l'espace local. Soulignons ici la non concordance entre le classement de Meunier par rapport à l'indice académique et son classement par rapport à l'indice socio-économique. Ce qui nous amène à nous interroger sur la manière dont un établissement accueillant un public majoritairement défavorisé parvient à maintenir un aussi bon niveau académique. Le profil socio-économique de **Sainte Madeleine** s'élève à -0,397, c'est-à-dire un peu au dessus de l'indice moyen pour les écoles étudiées. En terme de positionnement dans la hiérarchie sociale des écoles, Sainte Madeleine se situe en 6^e position sur les 23 écoles autrement dit 17 établissements sur les 22 ont un indice plus défavorable.

Et pour finir, la position de l'établissement dans la hiérarchie a également été définie par **les flux d'élèves entre établissements**. Puisqu'en Belgique francophone les trajectoires des élèves reflètent majoritairement des phénomènes de relégation et qu'il est bien plus rare d'observer un élève suivre une trajectoire ascendante plutôt que descendante, l'option a été prise de considérer que lorsque les flux entre une école A et une école B vont majoritairement dans le sens de A vers B, l'école A occupe une position supérieure dans la hiérarchie des établissements¹⁹. En analysant les flux entre chaque couple d'écoles possibles²⁰ et en ne retenant uniquement les couples d'écoles significativement asymétriques les établissements ont été classés dans quatre niveaux hiérarchiques différents ; trois

¹⁷ Il s'agit d'options de technique de qualification au second degré en gestion et électromécanique.

¹⁸ Delvaux & Joseph, op.cit, annexe 5.5.

¹⁹ Il est évident que cette option ne permet donc pas de refléter des effets de mode dont pourrait bénéficier un établissement. B étant subitement dans le vent pourrait attirer le public de l'école A ce qui témoignerait d'une position plus élevée de B sur A et non plus l'inverse. Voir Delvaux & Joseph, op.cit, annexe p : 22.

²⁰ 23 écoles donc, $((23*23) - 23)/2 = 253$ couples d'écoles.



établissements en niveau 1, quatre écoles en niveau 2, sept en niveau 3 et les neuf dernières en niveau 4.

L'athénée Boileau a été classé en niveau 1 selon ce critère de flux d'élèves. Il est d'ailleurs le seul établissement du réseau officiel à occuper la position 1 dans ce classement hiérarchique. Si nous analysons les flux entrants et sortants des élèves nous pouvons qualifier cette école de « pourvoyeuse » en ce sens que le nombre d'élèves quittant l'école en cours de parcours scolaire est plus de cinq fois supérieur au nombre d'élèves entrants dans l'établissement²¹. Les flux d'élèves se font principalement avec les autres établissements du centre ville du même réseau mais également du réseau libre subventionné. A **l'athénée Meunier**, les flux d'élèves quittant l'établissement en cours de scolarité pour intégrer une autre école sont significativement supérieurs aux flux d'élèves entrants à Meunier en provenance d'un autre établissement de l'espace local. L'école peut donc

également être qualifiée de pourvoyeuse d'élèves. Ceci contribue à placer Meunier en situation très favorable dans la hiérarchie des écoles de l'espace local (position 2). Et pour terminer, à **Sainte Madeleine**, contrairement à Boileau et à Meunier, les flux d'élèves sortants sont significativement inférieurs aux flux d'élèves entrants. L'école peut donc être qualifiée de receveuse plus que de pourvoyeuse d'élèves.

La recherche menée par le CERISIS (Delvaux et Joseph, 2003), nous a également conduit à considérer la **situation** de l'établissement (centre ville ou commune périphérique) comme élément important puisque cette donnée fait varier largement les zones de recrutement d'élèves des établissements²² et par conséquent pourrait fortement influencer les politiques menées au sein de ceux-ci. Nous avons donc choisi un établissement de centre ville et deux établissements d'une même commune périphérique (voir encadré).

	A.R.N.Boileau	A.R.C.Meunier	Sainte Madeleine
Réseau	Communauté française	Communauté française	Libre catholique
Nombres d'élèves (2002)	960	541	498
Retard moyen/école	Faible (0.24 a)	Moyen (0.42 a)	Elevé (0.76 a.)
Offre scolaire	Transition	Transition et Technique de qualification	Transition et Technique de qualification
Indice Socio-économique	Elevé (-0.170)	Faible (-0.644)	Moyen élevé (-0.397)
Flux d'élèves	Pourvoyeuse	Pourvoyeuse	Receveuse
Situation	Centre ville	Périphérie	périphérie

3.3 Identité d'établissement et logique(s) d'action dominante(s)

Avant d'entamer une description sommaire des identités collectives des trois établissements et des logiques d'action dominantes qui y apparaissent, il

est indispensable de proposer une définition de ces deux concepts ou du moins montrer la manière dont ceux-ci ont été opérationnalisés dans le cadre de cette recherche.

²¹ Les données chiffrées correspondent à des données agrégées pour 3 années (entre 1997-98 et 1998-99 ; entre 1998-99 et 1999-2000 et entre 1999-2000 et 2000-01). Cette base de données nous a été aimablement fournie par Bernard Delvaux du CERISIS.

²² La sphère de recrutement des élèves est très locale pour les écoles de la deuxième couronne (dont font partie Meunier et Sainte Madeleine). En moyenne, les écoles de la deuxième couronne recrutent 74,4 % de leurs élèves au sein de ce sous-espace. On peut qualifier ces écoles de la deuxième couronne, d'école de proximité. En revanche les écoles du centre recrutent très largement en dehors de leur sous-espace (à Boileau par exemple seulement 11,1 % des élèves vivent au centre ville) (cf. Delvaux et Joseph, 2003).

Par identité d'établissement, il faut entendre la manière dont les acteurs d'un établissement scolaire présentent ou définissent socialement leur établissement²³. Lors des entretiens, le personnel de l'établissement, ainsi que les parents et les élèves interrogés, ont été amenés à parler des spécificités de leur établissement ; à le situer par rapport aux autres, par rapport à son histoire, en décrire les priorités éducatives et s'exprimer sur le cadre de vie qu'il propose. C'est à travers ces discours individuels que nous avons saisi l'identité collective des trois établissements.

Comme en témoigne l'extrait ci-dessous, dans les discours récoltés en entretiens, on aperçoit en quoi l'identité collective est utilisée par l'acteur pour donner du sens à l'action menée dans l'établissement. De cette manière, identité et action se rejoignent lorsque dans un discours réflexif l'acteur présente l'identité comme moteur de l'action.

« Si on regarde dans l'idéal, effectivement, l'objectif, surtout dans une école de la Communauté française donc : « enseignement, égalité pour tous » ... l'idéal c'est de les amener au maximum en leur donnant à tous les mêmes chances de suivre. Maintenant dans l'organisation et dans la réalité il est évident que ce n'est pas possible. L'enseignement général c'est quoi ? Son objectif c'est d'amener au terme de la rhétorique des élèves à pouvoir entamer des études supérieures. Donc on ne va quand même pas amener jusqu'en rhétorique des élèves qui n'en sont pas capables, en leur faisant miroiter qu'ils vont pouvoir entamer des études supérieures. C'est vrai qu'il y a une mission qui est de dire : il faut les amener tous au maximum de leurs possibilités. Quand cette mission là est remplie, c'est aussi, je pense notre mission de dire, écoutez, l'enseignement général, non ça ne va pas. »

Mais ce que nous entendons par logique d'action ne se limite pas au discours légitimateur de l'action tel

que donné par l'acteur lui-même, ni à l'action ou aux pratiques observées. Il ne doit pas être entendu non plus comme une stratégie intentionnelle, un calcul conscient de la part de l'acteur. La logique d'action désigne le sens objectif (une orientation globale et cohérente) que le sociologue peut attribuer aux actions de l'acteur (individuel ou collectif), s'il prend en compte le contexte de l'action, les propriétés de l'acteur (individuel ou collectif) et les effets réels ou tendanciels de l'action en prenant tout à la fois distance par rapport au sens que l'acteur lui-même donne à ses actions. En ce sens, la logique d'action d'un acteur désigne les orientations dominantes qui se dégagent *ex post* de l'observation des pratiques de cet acteur dans un domaine d'action donné.

L'athénée royal Nicolas Boileau : L'école fleuron

Le discours des acteurs de l'établissement mais également des acteurs en dehors de l'établissement confirme sa position dans la hiérarchie scolaire, qui résulte fortement, nous l'avons souligné plus haut, de la réputation et du passé de l'établissement. De manière générale, les acteurs scolaires de la région sont conscients de la hiérarchie et en font un portrait quasi exact sans avoir pourtant accès à des données complètes et objectives sur les écoles. Les enseignants de Boileau n'échappent pas à la règle et sont conscients de l'image que Boileau reflète et du public qu'il attire. L'ensemble du personnel, ainsi que des parents présente donc Boileau comme l'athénée fleuron de la région, offrant un enseignement de qualité permettant aux jeunes d'accéder ensuite à l'enseignement supérieur.

Au sein de l'établissement l'action éducative et pédagogique est en accord avec cette identité. C'est le cas des pratiques implicites de sélection du public à l'entrée de l'établissement, où la direction n'hésite pas à décrire l'école comme un établissement offrant un enseignement difficile et exigeant où 'capacité' et 'motivation' sont nécessaires. Mais c'est le cas également des pratiques de réorientation massive qui s'opèrent entre les degrés lors des choix d'options. Les enseignants n'hésitent pas alors à orienter les élèves moins performants vers des options non existantes au sein de l'école. Au sein des degrés supérieurs, en dépit de la mise en place de la pédagogie par compétence, subsiste toujours une valorisation de l'apprentissage par mémorisation.

²³ Draelants, H., Van Ouytsel, A., Maroy, C., « Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme : le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés » in Frenay, M., Maroy, C., l'École six ans après le décret « missions », Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2004.



Toutefois, il semble qu'il n'existe plus aujourd'hui de consensus fort autour d'un logique d'action de type élitiste. Au sein du premier degré, des enseignants se montrent partisans d'une pédagogie plus constructiviste et plus respectueuse des demandes et nécessités individuelles des élèves. Cette nouvelle réalité au sein de l'établissement s'explique à la fois par le fait qu'il s'agit d'enseignants plus jeunes et ayant été davantage sensibilisés aux questions d'équité et à une nouvelle approche pédagogique – par compétence. Cela s'explique également par le fait que l'école connaît aujourd'hui et ce davantage au sein du premier degré une perte considérable d'élèves, mettant en péril les emplois enseignants dans ce degré.

Il existe donc bien à Boileau une logique d'action dominante, cependant celle-ci se voit à l'heure actuelle tempérée par une autre logique trouvant d'autres sources de légitimité davantage en accord avec les réformes récentes de l'enseignement. La direction prise entre deux feux, semble parvenir à « ménager la chèvre et le chou » en traitant de manière séparée les réalités auxquelles les différents degrés sont confrontés.

L'athénée royal Constantin Meunier : Une bonne école populaire

Meunier est un établissement traditionnellement fréquenté par un public populaire. L'école jouit depuis longtemps d'une bonne réputation et s'efforce aujourd'hui de la maintenir. En effet, depuis quelques années, compte tenu de sa situation géographique en lisière d'une des communes les plus pauvres de la région et en raison de fermetures d'écoles dans cette commune ainsi que de l'organisation des transports en commun, le recrutement de Meunier a évolué dans le sens population défavorisée sur le plan socio-économique, dont une proportion importante (25 % selon le préfet) d'élèves issus de l'immigration (essentiellement turque et maghrébine). L'établissement, désormais en discrimination positive, se présente néanmoins comme un établissement d'enseignement public sans aucune spécificité, son public défavorisé n'est en aucun cas mis en avant, afin d'éviter le stigmate de l'école « difficile ».

La cohérence de l'établissement se fonde sur une vision partagée du rôle éducatif autour desquels il y a un accord pragmatique. En l'occurrence, la

convergence se fait sur l'importance accordée à l'ordre, au respect des règles et des rôles de chacun et au maintien d'une certaine discipline, éléments minimalistes qui permettent d'assurer la bonne marche de l'école. La préservation de l'équilibre organisationnel interne et de la sécurité dans l'école passe aussi par l'isolation du quartier. Pour éviter de se faire envahir par le quartier, restreindre les contacts des élèves de l'établissement avec des jeunes en décrochage provenant d'école professionnelle, le périmètre qui entoure l'école est désormais délimité par une clôture, des barrières ont également été installées aux entrées et sorties de l'établissement. L'enjeu principal est d'imposer une norme commune à laquelle tous les élèves doivent se conformer, afin d'offrir à tous un contexte de travail favorable et les mêmes chances de départ pour réussir. Le modèle préconisé est celui d'une justice méritocratique. Le type d'élève privilégié est donc l'élève travailleur qui se conforme aux exigences disciplinaires et académiques de l'établissement. L'égalité de traitement préconisée par l'établissement ne vise aucune discrimination sociale à l'égard de l'élève : en dehors de sa scolarité, l'établissement ne s'immisce pas dans la vie de l'élève. L'indice socio-économique assez bas rend compte d'un accès ouvert à tous les élèves, l'indice de retard académique bas témoigne de la présence d'exigences en termes de niveau académique. Une importante sélection des élèves s'opère au fur et à mesure de la scolarité. L'établissement décline toute forme de responsabilité dans l'échec de l'élève : celui-ci doit se conformer et s'adapter aux exigences disciplinaires et académiques pour réussir. Il y a deux ans de cela, la direction n'a pas hésité à renvoyer une trentaine d'élèves « perturbateurs » (dont une bonne part provenait de l'année complémentaire) difficiles sur le plan disciplinaire et également « peu scolaires », au risque de perdre un nombre important de périodes-professeurs pour l'année qui suit. Cette décision a remporté l'adhésion de tous les enseignants. Par ailleurs, l'établissement opère également une sélection académique implicite en amont compte tenu du fait que l'école n'organise pas de classe de première accueil²⁴. De la sorte Meunier n'accepte pas

²⁴ Afin de mettre au jour des logiques d'action, on voit ainsi qu'il est aussi important d'analyser ce que fait/organise l'école que ce qu'elle ne fait/organise pas mais pourrait faire ou organiser.

les élèves qui ne disposent pas du CEB ²⁵, pourtant ce n'est pas faute d'une demande car le préfet de l'école primaire annexée réclame une telle classe ²⁶.

L'institut Sainte Madeleine: L'école de « rattrapage »

L'ensemble du personnel de l'établissement présente l'école comme un lieu où règne un 'esprit de famille', où enfants comme enseignants trouvent leur place dans une atmosphère conviviale. En accord avec cette identité familiale les actions au sein de l'école témoignent du fait que celle-ci s'est au fil du temps spécialisée dans l'accueil d'élèves en difficulté. Cette politique active d'accueil d'élèves en difficultés lui a permis d'occuper une place particulière au sein du marché scolaire local. Ainsi Sainte Madeleine se distingue des écoles environnantes réputées « élitistes » ou « froides », elle valorise sa réputation de petite école dotée d'un climat familial dans laquelle les enfants sont bien encadrés et ne représentent pas un simple numéro.

On constate à Sainte Madeleine la présence de divers dispositifs concrets d'aide qui sont à la disposition de tous les élèves. Ceci témoigne d'un souci pour l'élève et ses « besoins » que les conceptions pédagogiques des réformes actuelles ne font que renforcer. Des cours de méthodes de travail sont en effet dispensés aux élèves des années complémentaires mais également aux élèves

de première année du général. Deux types de dispositifs de prise en charge ont été créés : les cellules Relais (centrée sur le soutien psychologique de l'élève) et Césame (centrée sur l'aide méthodologique aux élèves), sont accessibles à tous les élèves de l'établissement. L'établissement privilégie donc une prise en charge globale de tous les élèves qui l'intègrent. Il s'agit de veiller prioritairement au bien-être de l'élève, à son épanouissement moral et personnel et installer un cadre dans lequel il est écouté encadré et soutenu par les enseignants et les éducateurs.

Une telle conception de l'éducation implique que les enseignants ne se limitent pas à un rôle de stricte transmission de savoirs ou d'un apprentissage : les enseignants ont à tenir compte dans leur activité quotidienne d'enseignement, de toute une série de facteurs inhérents à la situation de l'élève, avec la nécessité d'assumer un rôle d'éducation important.

Cette conception du rôle éducatif centré sur un type d'élève en particulier, l'élève en situation de difficultés scolaires et familiales et qui affiche la volonté de laisser l'opportunité aux élèves d'exprimer leur personnalité et leur différence, s'apparente à une conception de la justice scolaire en termes de « *lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire* ». On propose à l'élève un cadre familial pour pallier à un déficit social d'intégration lié au contexte familial, les facteurs familiaux et psychologiques sont pris en compte dans son évaluation scolaire, apparaissant comme autant de circonstances atténuantes qui « assoupliront » les critères de l'évaluation des résultats. Ce rôle est perçu positivement par la majorité des enseignants, en accord avec cette conception éducative, toutefois certains enseignants du premier degré soulignent les limites d'une telle conception.

²⁵ En Communauté française de Belgique, les établissements peuvent organiser en parallèle de la première année A (observation) une première année B, dite année d'accueil, avec un programme adapté, destinée aux élèves sortis de l'enseignement fondamental sans le Certificat d'Études de Base.

²⁶ Cette classe si elle était créée serait aisément peuplée puisque pour l'année scolaire 2002-2003, le préfet de la section prévoyait qu'entre 15 et 20 enfants quitteraient l'école sans leur CEB.



4. Description et analyse comparée des dispositifs

4.1 Le nombre d'élèves concernés par les années complémentaires

Le tableau ci-dessous permet de donner un ordre de grandeur en ce qui concerne les dispositifs abordés en faisant apparaître le nombre d'élèves concernés par ces années complémentaires dans chaque école étudiée.

Durant l'année académique de 2002-2003, pour la première année complémentaire, ils étaient une petite quinzaine à l'athénée Boileau sur environ 185 élèves en première année (8%); à l'athénée Meunier on comptait 12 élèves en première complémentaire sur exactement 120 élèves (10%) ; et à Sainte Madeleine ils étaient au nombre de 16 en première complémentaire (sur 89 élèves en premières, soit 18% des effectifs).

Écoles	Nombre d'élèves en première complémentaire (1 S)	Nombre total d'élèves en première année	Pourcentage d'élèves concernés
A.R.N. Boileau	15	185	8 %
A.R.C. Meunier	12	120	10 %
Sainte Madeleine	16	89	18 %

En termes absolus on observe peu de variations d'une école à l'autre : on tourne autour d'une douzaine d'élèves dans les années complémentaires. En revanche, en termes relatifs on voit apparaître d'importantes différences d'une école à l'autre : Boileau compte nettement moins d'élèves en année complémentaire que Meunier et surtout que Sainte Madeleine. Celle-ci compte plus du double d'élèves dans cette année que Boileau et en possède quasiment le double par rapport à Meunier.

Ces statistiques occultent cependant une autre réalité, celle de la réorientation vers d'autres établissements après la première année, ainsi que la présélection du public à l'entrée dans le secondaire²⁷. En fin de première année, à l'athénée

Boileau, les élèves n'ayant pas atteint les compétences requises pour passer en deuxième sont soit redirigés vers un autre établissement offrant des filières techniques et professionnelles, soit insérés dans l'année complémentaire. En 2002, une quinzaine d'élèves, soit une part aussi importante (8%), ont été réorientés vers d'autres établissements²⁸. Il s'agissait d'élèves pour qui enseignants et direction après consultation des parents ont estimé que même une année complémentaire ne leur permettrait pas de poursuivre avec fruit l'enseignement délivré à Boileau.

Sainte Madeleine attire en son sein un public plus difficile et a pour politique non seulement de garder les élèves en échecs mais également d'accueillir les élèves en difficulté scolaire venant d'autres établissements. Ceci peut expliquer en grande partie l'importance du nombre d'élèves concernés par les années complémentaires.

²⁷ La présélection du public à l'entrée, ne se fait pas de manière formelle sur base de test d'entrée ou évaluation des résultats scolaires. Celle-ci se passe lors des entretiens avec les parents des futurs élèves où les exigences académiques et disciplinaires sont les éléments principaux mis en avant par la direction afin de décourager les moins « téméraires ». Une auto sélection se fait également sur base de la réputation de l'établissement.

²⁸ Au contraire de Sainte Madeleine qui a plutôt pour politique d'accueillir des élèves d'autres écoles au sein de ses années complémentaires compte tenu de la spécialisation assumée dans cette école de l'aide aux élèves en difficulté (ce qui constitue également une manière de se positionner sur le quasi-marché local).

4.2 Organisation de l'année complémentaire

Deux années complémentaires sont organisées dans chacun des établissements, mais on repère d'importantes différences au niveau de la mise en œuvre du dispositif. Comme souligné précédemment, le texte légal est assez peu contraignant, d'importantes marges d'interprétations sont laissées aux établissements et les choix opérés peuvent nous aider à saisir le sens donné à la réforme de la réforme dans le contexte culturel propre à l'établissement.

Selon l'établissement, la première année complémentaire (la « 1^{ère} S » dans le tableau) peut regrouper des élèves qui recommencent une première avec un programme adapté, selon une logique de soutien et de remédiation, soit elle regroupe des élèves qui suivent un programme de deuxième – programme également adapté. Ainsi, dans le cas de Meunier et dans celui de Sainte Madeleine, les élèves de la première année complémentaire sont remis dans la même année que celle qu'ils ont raté, cependant leur grille horaire est comme nous allons le voir fortement modifiée par rapport à celle de la première année commune. En revanche à Boileau, les élèves de « première bis » sont distribués dans les classes de deuxième et participent au cours de seconde pour toutes les branches si ce n'est le français, les mathématiques et les langues, où ils sont regroupés afin de voir jusqu'à son terme la matière de première et poursuivre avec la matière de seconde.

Théoriquement la différence est de taille : d'un côté, l'échec implique de recommencer son année (il est d'ailleurs significatif de constater que les enseignants

parlent encore en désignant ces élèves des « doubleurs »), même si ce n'est pas à l'identique, de l'autre côté la promotion automatique et l'esprit de la réforme du premier degré telle que pensée initialement est respectée, puisqu'on tente de remettre les élèves à niveau sans leur faire perdre un an.²⁹

4.3 La grille horaire

Il est intéressant de procéder à une comparaison systématique des grilles horaires proposées aux élèves des années complémentaires car de nombreuses différences subsistent d'un établissement à l'autre et nous permettent de voir apparaître les logiques sous-jacentes à l'orientation des élèves vers ces années spécifiques.

Comme nous l'indique le tableau ci-dessous, à l'athénée Boileau la grille horaire des élèves de l'année complémentaire ne diffère pas de celle des autres élèves de deuxième. Ils suivent les mêmes cours à l'exception de ceux de français, mathématiques et de langues pour lesquels ils sont regroupés et voient ces matières à un rythme adapté, avec au préalable une révision de la matière de première année. En revanche, à Meunier et à Sainte Madeleine, les élèves des années complémentaires ont des grilles significativement différentes des autres élèves de la même année (première ou deuxième), puisque certains des cours sont supprimés totalement ou amputés de certaines heures et remplacés par des cours de remédiation et/ou de soutien.

²⁹ Même si la possibilité de passer de la première complémentaire directement à la troisième année du secondaire existe théoriquement, les enseignants interrogés ne croient pas en cette éventualité et s'interrogent sur l'intérêt que les élèves de première complémentaire trouveront dans les cours de seconde qu'ils auront déjà suivis l'année précédente et qu'ils seront amenés à suivre à nouveau.



Comparaison des grilles horaires des trois établissements

Cours	Boileau		Meunier		Sainte Madeleine	
	2 ^{ème} C	1 ^{ère} S	1 ^{ère} A	1 ^{ère} S	1 ^{ère} A	1 ^{ère} S
<i>Cours généraux</i>						
français	5	5	5	5	5	5
mathématiques	4	4	4	4	4	4
Langue moderne 1	4	4	4	4	4	4
Initiation scientifique	3	3	3	3	3	3
Education physique	3	3	3	3	3	3
Morale/ religion	2	2	2	2	2	2
<i>Autre cours</i>						
Histoire/Géo.	4	4	4	0	4	2
Education artistique	2	2	2	0	1	1
Education technologique	1	1	1	0	1	1
<i>Options</i>						
Latin/science	4/2+2	0	4/2	0	Latin 2	/
Remédiation/soutien						
Franç./math/langues			0/2	2/2/2	/	2
Méthode de travail		4	/	2	1	3
Autres			/	1 (Ed c.)	/	2 (a. Ress.)
Total des heures	32	32	32	30	30	32

Remarquons d'emblée que, indépendamment de la première année complémentaire, la première année, tous les élèves reçoivent la même formation à Sainte Madeleine tandis qu'à Meunier trois grilles différentes (regroupées dans le tableau sous forme d'une seule grille) coexistent compte du choix d'**options** proposées (latin ou éducation scientifique ou activités techniques). L'athénée Boileau offre également une possibilité d'option en première année, l'élève est amené à choisir entre le latin et activité scientifique.

Si l'on compare **le nombre d'heures** que suivent les élèves de la première complémentaire à Meunier, on constate qu'ils ont un programme légèrement allégé. Cela tient au fait qu'ils n'ont pas d'option³⁰ par rapport aux autres élèves, ils suivent donc un total de trente heures au lieu de trente-deux heures. A Sainte Madeleine, la situation est inversée puisqu'en terme de volume horaire les élèves de l'année complémentaire ont deux heures de plus à suivre que les autres. Ils ont donc un programme légèrement renforcé par rapport à leurs condisciples.

³⁰ Néanmoins deux heures d'options sont récupérées pour alimenter leur programme de remédiation.

En ce qui concerne la **remédiation**, Meunier offre aux élèves de première complémentaire six heures de remédiation, à savoir deux heures pour chaque branche principale : français, mathématique et langues. Sainte Madeleine offre deux heures de remédiation. A Boileau, la possibilité de suivre une heure de remédiation est offerte à chaque élève (indépendamment de la classe) mais ceci n'est pas organisé de manière systématique. La participation des élèves à ces cours se fait sous demande spécifique de l'enseignant et les moyens dégagés pour ceux-ci sont fortement limités. Nous pouvons donc en conclure que Meunier est l'établissement qui offre le programme de remédiation le plus solide³¹.

Concernant les cours de **méthode de travail**, Meunier offre spécifiquement aux élèves de première complémentaire deux heures. Sainte Madeleine propose une heure de méthode de travail à l'ensemble des élèves de première et deux heures supplémentaires aux élèves de l'année complémentaire. Quant à Boileau, les élèves de première complémentaire voient leur cours à option remplacé par quatre heures de méthode de travail centré sur les trois cours principaux que sont le français, les mathématiques et les langues.

Pour ce qui concerne l'existence de **cours « spéciaux »**, c'est-à-dire des cours inexistant dans le programme mais créés dans et pour l'établissement,

³¹ A Meunier, indépendamment de la première et de la deuxième complémentaire, il existe une possibilité qu'on appelle « la grille remédiation », réservée aux élèves de première qui passent en seconde mais qui ont certaines lacunes dans des matières de base. A ces élèves là, l'équipe professorale conseille d'opter pour quatre heures de remédiation. Ces heures viennent alors remplacer le choix entre une des quatre options disponibles en deuxième année (latin, activités scientifiques, économie, technique). Ces quatre heures de soutien se répartissent comme suit : une heure de soutien en français, une en math, une en langue et une heure de méthode de travail. Il s'agit donc d'une classe de deuxième à part « où on souhaite que s'inscrivent les élèves qui sont passés en deuxième mais par la petite porte. Chez ceux qui subsistent quand même des lacunes dans les branches de base. » Tous les ans, la classe de la « grille remédiation » regroupe une douzaine d'élèves.

à Meunier, on voit apparaître un cours « d'éducation à la citoyenneté ». Ce cours a pour objectif de rappeler aux élèves les règles de base de la vie en communauté et d'inculquer certaines normes disciplinaires qui feraient défaut à ces élèves en particulier. L'instauration de ce cours témoigne donc davantage d'un souci de (re)socialisation, de rééducation normative chez ces élèves considérés comme ayant un rapport problématique à la norme qu'à l'ambition de préparer ces élèves à assurer l'exercice effectif de la démocratie. A Sainte Madeleine on trouve un cours intitulé « activités ressources ». Ce cours mis spécifiquement au point pour les élèves de l'année complémentaire s'assimile presque à une thérapie de groupe et a pour objectif de redonner confiance en soi aux élèves qui vivraient l'orientation vers l'année complémentaire comme un échec ou un redoublement.

Tout aussi parlant que les cours créés spécifiquement pour les élèves de première S, sont les **cours qui ont été supprimés** de leur grille horaire. A Meunier, il y a beaucoup de cours qu'on pourrait qualifier de périphériques (histoire, géographie, éducation artistique, activités technologiques, activité optionnelle) qui sont supprimés pour les élèves de l'année complémentaire. Ceci montre la volonté dans cette école de se centrer sur un noyau de cours. A Sainte Madeleine peu de cours « sautent » : seul le cours de latin est supprimé et le cours d'études du milieu est réduit de moitié. La grille horaire des élèves de l'année complémentaire comprend surtout quelques activités en complément de la grille classique.

On peut en conclure qu'à Meunier il existe une très forte centration sur les disciplines jugées centrales (math, français et langues) avec un solide programme de remédiation, mais en conséquence de quoi les élèves d'année complémentaire sont dispensés d'un grand nombre de cours. Sainte Madeleine offre un programme de soutien (au sens d'un soutien axé sur le psychologique plutôt que sur l'académique) plus solide (3h de méthode de travail + 2 h d'activités ressources qui rentrent dans une logique similaire) que les deux autres établissements.



Les trois établissements ont choisi d'investir l'année complémentaire en offrant aux élèves un programme sensiblement différent de celui dispensé à ceux des classes de premières. Quand bien même, administrativement, il suffit de changer une heure dans la grille pour ménager un redoublement déguisé (répétition à l'identique de la première année), on voit que ce n'est pas l'optique choisie ici. Cependant, si les trois établissements investissent l'année complémentaire, ils divergent significativement quant aux buts assignés à l'année complémentaire et à l'enseignement de manière plus générale.

4.4 La répartition des élèves dans les classes

Les élèves de première complémentaire sont-ils répartis dans les classes ou regroupés à part ?

L'intérêt de cette question réside dans ce que nous dit la recherche sur les effets que l'organisation des classes peut avoir sur les apprentissages des élèves. La recherche³² que ce soit en milieu expérimental ou en milieu naturel tend à démontrer que la distribution des élèves en classes homogènes, où les élèves « forts » sont séparés des élèves « faibles », entraîne un effet global en terme d'apprentissage proche de zéro tandis qu'elle fait apparaître un effet différencié sur les apprentissages ; en effet, regroupés, les élèves forts tendent à progresser davantage et les faibles tendent à moins progresser, ce qui entraîne une augmentation des inégalités en terme d'acquis des élèves. Ceci s'explique, entre autres, par un processus d'adaptation des enseignants au public élève conditionnés par les représentations qu'ils se font de celui-ci et par les interactions au sein des classes (les enseignants modulent la quantité, le rythme ou encore les activités d'instructions selon le « niveau » de la classe et des élèves, ce qui joue donc au détriment des élèves faibles) (effet d'étiquetage, effet Pygmalion).

³² Dupriez. V. & Draelants. H., Classes homogènes versus classes hétérogènes les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Revue française de pédagogie*, N° 148, pp. 143-163.

Saisir les choix opérés dans les trois établissements concernant l'organisation des classes et le regroupement des élèves, nous permet de voir quelle est la logique dominante poursuivie au sein de l'établissement.

A Meunier, de manière générale au sein du premier degré, des classes de différents niveaux sont repérables³³. Cet état de fait n'est pas le fruit d'une politique explicite mais provient du mode de composition des classes qui se fait en fonction de l'option choisie en première secondaire. On sait par ailleurs que certaines sections, selon le mécanisme de hiérarchisation des filières et des options, recueillent des élèves ayant un profil académique plus favorable que d'autres. C'est le cas notamment de la section latine.

En revanche dans les deux autres établissements on privilégie explicitement l'hétérogénéité dans la composition des classes. A Boileau, il s'agit d'un changement récemment impulsé par le nouveau préfet. A Sainte Madeleine, l'hétérogénéité des classes est en accord avec la tradition de l'école : une école familiale visant à favoriser l'ouverture.

Observons à présent la répartition des élèves au niveau spécifique de l'année complémentaire. Les élèves sont-ils disséminés dans une ou plusieurs classes ou forment-ils au contraire un groupe homogène ?

A Meunier ainsi qu'à Sainte Madeleine différentes organisations ont été expérimentées, avec une même évolution dans les deux écoles : de classes

³³ Les enseignants en sont d'ailleurs conscients : « Il y a toujours l'enseignement à deux vitesses. Deux. Parce qu'ici nous avons des classes, et ça c'est le choix des options, c'est le hasard, des classes où vous avez en première déjà des gens d'un milieu social plus aisé. Et là il y a rien à faire, on en retire plus ! Pourquoi ? Parce que dès que vous demandez de trouver quelque chose à la maison, de chercher, c'est très important. Vous l'avez, le cours suivant vous l'avez. Ici j'ai deux classes comme ça sur six en première. Vous savez avancer, j'avance deux fois plus vite. (...) Ceux qui sont d'un milieu plus élevé, des parents qui ont fait des études ou des choses comme ça, d'office ils vont en latines. » (Enseignante, Meunier)

homogènes on en est venu à des classes hétérogènes : les élèves en difficulté sont désormais répartis dans différentes classes. Mais les raisons sous-jacentes à ces choix diffèrent d'une école à l'autre.

Dans le cas de Meunier, le motif qui a poussé le préfet à modifier l'organisation des classes complémentaires est le maintien de l'ordre scolaire. Cet enjeu domine sur celui de la réussite de tous à tout prix. Le distribution des élèves de l'année complémentaire dans les autres classes de premières trouvent sa légitimité aux yeux des enseignants et de la direction dans ce qu'elle participe au maintien d'un cadre d'apprentissage et de socialisation plus favorable (valeur locale) où les « bons élèves », c'est-à-dire ceux qui ont « envie de travailler », ne sont pas pénalisés. En effet, force est de constater que les élèves en difficultés sont aussi généralement des élèves difficiles qui posent des problèmes de discipline, au point qu'à Meunier la classe de deuxième complémentaire était devenue pratiquement ingérable. Depuis lors, il a été décidé dans l'école de ne plus grouper ces élèves dans une seule classe³⁴.

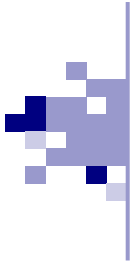
Ainsi à Meunier, si l'on prend le cas de la douzaine d'élèves de la première complémentaire, durant l'année scolaire 2002-2003, ils étaient répartis dans deux classes de première année ou deux classes « normales » (organisées selon l'option activité scientifique). Ces élèves suivent les cours avec les autres élèves de leur classe, sauf, le cours d'histoire (2h/semaine), le cours de géographie (2h/semaine), le cours d'éducation artistique (2h/semaine), le cours

³⁴ Des préoccupations d'efficacité (voire d'économie) ont joué également (mais secondairement selon nous) dans la décision de changer l'organisation de l'année complémentaire : « A la réflexion et avec le recul, on s'est rendu compte que ce n'était pas du tout rentable. C'était un investissement important en heures parce qu'on consacrait quand même une trentaine d'heures à un petit groupe d'élèves, mais ces élèves finalement, ils étaient marginalisés, ils ne progressaient pas. » (Préfet) De fait, lorsque les élèves sont disséminés dans des classes, cela ne demande pas d'attribuer des moyens spécifiques à l'organisation de la classe.

d'activités technologiques (1h/semaine), ils ne suivent pas non plus les deux heures optionnelles d'activités scientifiques. Donc les élèves de l'année complémentaire sont regroupés et ainsi extraits pendant 9h/semaine de la classe dont ils font partie.

A Sainte Madeleine, l'établissement est très mobilisé sur le plan pédagogique dans la lutte contre l'échec scolaire. La volonté de mixage des publics se retrouve notamment dans la grille proposée aux premières années dans laquelle on a vu que tous les élèves reçoivent la même formation. La réussite de tous est l'enjeu supérieur dans cette école familiale qui investit particulièrement dans le soutien aux élèves en difficulté. La direction de l'établissement est donc à la recherche du dispositif qui fonctionne le mieux. A partir du moment où un type de regroupement est plus efficace qu'un autre pour atteindre le but fixé (le bien-être de l'élève et secondairement sa réussite), il acquiert sa légitimité aux yeux du chef d'établissement. La prise en compte du bien-être de l'élève semble en effet le critère qui a déterminé le changement de composition des classes : le regroupement de tous les élèves en difficulté dans une même classe fut analysé a posteriori comme générateur de ségrégation et de « classes ghetto » avec des répercussions directes sur la motivation et l'état psychologique des élèves.

A Boileau, à la différence de ce qu'on observe à Meunier et à Sainte Madeleine, le fait d'opter pour une composition hétérogène des classes provient davantage de la conviction personnelle du préfet, que du résultat d'un processus d'essais et erreurs. En effet de manière générale pour toutes les classes de première, la direction introduit à son arrivée l'idée de l'hétérogénéité au sein des classes et la suppression des classes de niveau (les élèves étaient auparavant regroupés selon l'option : latine ou activité scientifique) allant ainsi à l'encontre des demandes parentales. Le dispositif hétérogène est dans ce cas-ci investi d'une valeur en soi : donner le plus de chance de réussite aux élèves en difficulté. Cette valeur loin de se confondre avec la culture dominante plus élitiste partagée au sein de l'établissement par la majorité



des enseignants et par les parents d'élèves affaiblit considérablement la légitimité du dispositif³⁵. Néanmoins les enseignants directement concernés semblent approuver la politique de la direction et soutenir ses décisions. Concernant l'année complémentaire, les élèves sont liés à des classes de deuxième et pas n'importe lesquelles : les classes de latine. « Je les mets dans le meilleur milieu d'apprentissage possible » précise la préfète, sauf pour les cours de math, français et langues pour lesquels ils se retrouvent ensemble.

Au regard des entretiens il semblerait que les critères de choix opérés à Meunier et Sainte Madeleine se basent davantage sur des questions pragmatiques que sur des convictions ou sur le souci d'affirmer un principe d'égalité ou d'efficacité. Un point commun a pu être observé entre ces deux écoles : dans ces deux écoles on a procédé par essais et erreurs, par ajustement d'une année à l'autre compte tenu des enseignements tirés des expériences passées.

« J'ai essayé plusieurs organisations, dont l'organisation d'une classe tout à fait indépendante, cela pendant deux ans. Jusqu'à l'année dernière donc, les élèves de l'année complémentaire constituaient une classe à part où ils n'avaient aucun cours en commun avec d'autres, à part le cours d'éducation physique et les cours philosophiques : religion, morale, où là ils étaient au complet. Mais tout ce qui était matières : français, math, ... ils les avaient indépendamment. Et après deux ans de ce système là, avec les collègues, on a tiré un bilan qui n'était pas très positif et qui était que ces élèves progressaient peu, justement parce qu'ils étaient ensemble. Donc il n'y avait aucune émulation, il n'y

³⁵ « C'est une école qui n'est peut-être pas porteuse de projets disons plus sociaux. Même si je ne suis pas convaincue que... Oui, de toute façon, pour les élèves en difficulté, c'est un projet social. Mais je suis absolument convaincue que c'est un très bon projet même pour les bons élèves. Cela ne fait pas du tout pour l'école Boileau une école qui va diminuer son niveau. Je pense que le niveau va rester aussi haut, peut-être qu'il y a quelques-uns qui sont dans le wagon en plus. Voilà mes objectifs personnels, je suppose que les autres aussi... » (Chef d'établissement de Boileau)

avait aucun progrès positif, donc c'est pour ça qu'on a choisi, c'est la première année qu'on fait cette expérience, de les remettre dans des classes normales. » (Chef d'établissement, Meunier).

« Chaque année on essaye d'adopter une formule différente pour essayer de trouver la formule idéale. On a essayé des classes uniquement de personnes qui doublaient (des plus homogènes) ; on a essayé de les regrouper par cours défaillants, en disant « les élèves qui ont des problèmes en langues, vous allez dans telle classe. » Ce n'est pas la bonne solution. On a essayé de créer un cours de méthode ou de méthodologie de travail, de ressources où ils peuvent parler. On essaye, on doit appliquer une réforme, on doit tenir compte des élèves qui doublent en deuxième, l'élève qui double en première, on doit les mettre dans la même classe, ils ont des niveaux différents, on fait un peu une soupe avec tout et on tente de trouver la solution idéale. » (Chef d'établissement, Sainte Madeleine).

4.5 L'affectation des enseignants

L'affectation des enseignants (volontaires ou contraints, formés, sensibilisés ou non, ayant de l'expérience) peut avoir un effet important sur les apprentissages des élèves. On sait que les représentations que les enseignants ont des élèves auxquels ils enseignent (innéité de l'intelligence, principe d'éducabilité pour tous ...) influent sur les exigences qu'ils ont vis-à-vis de ceux-ci. La manifestation d'attentes modestes vis-à-vis des élèves aura un effet négatif sur l'image que ces derniers auront d'eux-mêmes et par conséquent sur leurs résultats scolaires (Effet Pygmalion, Rosenthal et Jacobson, 1971). C'est pourquoi la manière dont les enseignants vont être affectés aux élèves de première complémentaire peut être décisive mais témoigne surtout d'une politique réfléchie de la part de la direction et des objectifs poursuivis.

A Meunier, plutôt contraints, les enseignants ne sont pas forcément consultés. On leur attribue les classes en fonction de l'organisation pratique, de leur horaire. Ils ne sont donc ni formés ni sensibilisés, ni forcément convaincus de la possibilité de faire réussir tous les élèves (en l'occurrence ce serait plutôt le contraire). Néanmoins on peut dire qu'ils ont de l'expérience, la plupart d'entre eux ayant enseigné préalablement

dans le professionnel. Ils ne se plaignent pas d'enseigner dans ces classes, ils ont connu bien pire, leur seul souci est que ces classes soient gérables en terme de discipline, depuis le petit « nettoyage » suite à l'exclusion des éléments perturbateurs elles ne leur posent pas spécialement de difficultés.

A Sainte Madeleine, on considère qu'il est important que ce soit des enseignants volontaires, de bonne volonté qui donnent cours dans ces classes. Mais après quelques temps l'essoufflement guette et force est de constater que les enseignants ne se bousculent pas au portillon pour enseigner dans les années complémentaires. Le directeur a en tout cas insisté auprès de deux de ses enseignantes du premier degré, qui ont suivi des formations en gestion mentale et en psychologie, d'assurer les cours d'activités ressources et de méthodologie des années complémentaires. Contrairement à l'avis majoritaire dans l'équipe enseignante selon lequel les dispositifs mis en place sont inutiles car ses élèves sont jugés irrécupérables, les enseignantes qui dispensent les cours spécialisés estiment que l'année complémentaire peut être profitable pour les élèves en difficultés, c'est-à-dire qu'elles permettent à tout le moins de leur redonner une certaine confiance en eux.

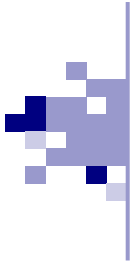
5. Conclusions

Au terme de cette comparaison, il nous paraît fécond de concevoir la problématique de la mise en œuvre comme celle de la rencontre et de l'articulation éventuellement conflictuelle entre différents types de demandes qui pèsent sur les établissements scolaires. Selon nous, il est possible de distinguer deux grands ordres de demandes avec lesquelles chaque établissement doit composer : premièrement des **demandes locales** liées à la situation singulière de tout établissement, d'une part compte tenu de sa position spécifique dans un espace local caractérisé par un environnement scolaire, géographique, socio-économique et démographique précis (demandes locales externes), et d'autre part compte tenu des propriétés qui renvoient aux réalités culturelles et

A Boileau, les élèves qui sont en année complémentaire ont un professeur titulaire particulier, comme le soulignait la préfète : « j'ai essayé d'attribuer ces heures à *quelqu'un de chevronné* ». La quasi totalité des enseignants du premier degré enseignent aux élèves de premières complémentaires puisque ceux-ci sont redistribués dans les classes de seconde. Un grand nombre d'entre eux (hormis les enseignants de langues, de mathématique et de français) disent avoir dans leur classe quelques élèves de la classe complémentaire mais ne s'en être rendu compte qu'en cours d'année (au premier bulletin) sans que cela ne modifie en rien leurs attentes et modes de travail. La majorité d'entre eux partage les objectifs de la réforme et ils disent se fixer comme objectif de faire réussir le premier degré en un maximum de trois ans à l'ensemble de leurs élèves. Néanmoins, force est de constater qu'en mai 2003, presque la totalité des élèves de la première complémentaire étaient évalués négativement au conseil de guidance et conseil de classe et jugés incapables d'intégrer une classe de seconde l'année suivante. Face à ce constat d'échec, les enseignants interrogés remettaient davantage en cause le dispositif ainsi que la motivation et les capacités intrinsèques des élèves, que leur pratique personnelle.

politiques internes à l'établissement (demandes et dynamiques locales internes). Deuxièmement, autre ordre de demandes, celles qui relèvent de la régulation politique (normes, règles, décrets, réformes). Celles-ci s'appliquent, sauf exception, indistinctement à tous les établissements de même type. On parlera donc à cet égard de **demandes générales**.

Dans une perspective constructiviste et compréhensive, il importe de cerner comment ces diverses demandes objectives sont perçues et interprétées au sein des établissements. En effet, celles-ci peuvent être appréhendées comme des contraintes ou à l'inverse comme des ressources, des



opportunités à saisir. La problématique est ainsi abordée sous l'angle de l'acteur scolaire local, en l'occurrence du chef d'établissement chargé d'appliquer les directives légales dans son école. Son point de vue nous semble ici pertinent car, lorsqu'on considère la réception d'une réforme au niveau d'un établissement, il ne faut jamais perdre de vue que celui-ci est soumis à d'autres pressions que celles exercées par la politique. Les acteurs scolaires locaux ont quantité d'autres préoccupations journalières généralement plus significatives à leurs yeux. On constate d'ailleurs que sur le terrain, les questions de politique éducative ne sont pas forcément problématisées, ni considérées comme très importantes. D'où l'intérêt de chercher à comprendre le point de vue des acteurs de l'établissement et d'élucider les logiques locales qui guident le fonctionnement concret de l'organisation scolaire et donnent sens à leur action. L'établissement compris dans sa globalité (via la méthode monographique), l'implémentation d'un nouveau dispositif et la manière dont une réforme est vécue en contexte s'appréhende aisément. La notion de logique locale d'établissement constitue donc en quelque sorte une variable agrégée intermédiaire cruciale entre la réforme et sa mise en œuvre³⁶.

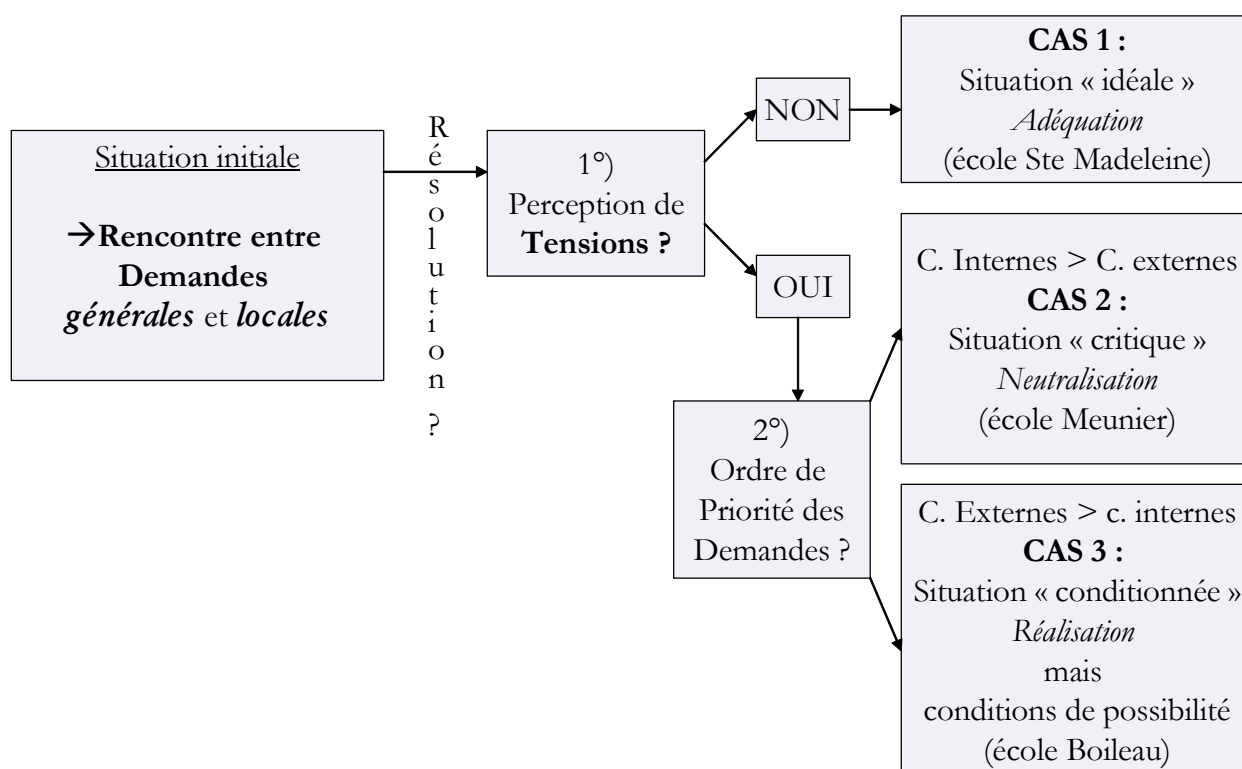
Le sens d'une politique se joue donc largement au sein des établissements. Pris entre le marteau des politiques d'éducation et l'enclume des contingences

locales, le chef d'établissement et le staff enseignant tentent idéalement de concilier les deux ordres de demandes. De la sorte, on voit bien que les contradictions et tensions générées par le système scolaire sont renvoyées aux acteurs locaux et aux établissements. En pratique, tout dépend de la manière dont les demandes objectives se présentent aux acteurs (plus ou moins contraignantes), de la façon dont les acteurs perçoivent celles-ci, mais également des liens que les acteurs construisent entre ces demandes diverses (compatibles, incompatibles, en tension ou pas ?). Plusieurs cas de figure sont envisageables. A priori, ayant force de loi, les politiques constituent des contraintes fortes³⁷. Subjectivement, elles ne sont pas forcément perçues comme telles, particulièrement lorsqu'elles s'intègrent harmonieusement avec les demandes locales. Lorsque ce n'est pas le cas et que les demandes générales apparaissent en tension avec les demandes locales, la résolution de l'incompatibilité passe soit par le choix (au moins implicite) de privilégier les contingences locales soit par le loyalisme à l'égard de la régulation politique. Les différentes réactions des acteurs sont schématisées dans l'« arbre des cas » présenté ci-dessous. Nous avons conscience de la simplification opérée par ce schéma. Cependant cette épure présente à nos yeux un potentiel heuristique et permet en outre de relire et synthétiser le processus de réception et de mise en œuvre du dispositif de l'année complémentaire dans les trois établissements étudiés.

³⁶ En vertu de ces logiques locales qui digèrent et s'approprient les réformes, on peut, en paraphrasant Lazarsfeld, concevoir la transmission et la mise en œuvre des politiques comme un « two step flow of implementation ».

³⁷ On a vu toutefois que la réforme analysée ici laissait une large autonomie aux acteurs en ce qui concerne sa mise en œuvre concrète.

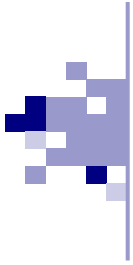
Arbre des cas : la mise en œuvre de la réforme au niveau de l'établissement



Développons les trois cas du schéma. Le **cas 1** est qualifié de situation « idéale » dans la mesure où la rencontre entre les deux types de demandes semble se réaliser de manière relativement harmonieuse. La mise en œuvre de la réforme ne nécessite pas de réorganisation importante dans l'école car la régulation politique vient entériner les choix déjà posés dans l'établissement et éventuellement conforter la position des acteurs, en ce sens la réforme est en *adéquation* avec le terrain et peut d'ailleurs être *recupérée* par celui-ci. Dans la recherche que nous avons menée, ce cas correspond assez bien à celui de l'établissement Sainte Madeleine. Les pratiques et le mode d'organisation privilégiés dans l'école sont en effet relativement en phase avec la réforme de l'organisation du premier degré. Nous faisons cependant l'hypothèse qu'il s'agit d'un cas particulier qui ne se rencontre pas fréquemment. En effet, généralement les demandes générales et locales

s'entrechoquent et leur résolution dépend des priorités fixées sur le terrain comme l'illustrent les deux cas suivants. Ainsi, le **cas 2** dans lequel les acteurs placent les intérêts de leur établissement et de ses collectifs au premier plan relève d'une situation « critique » pour la mise en œuvre d'une politique puisque celle-ci sera *neutralisée*³⁸ voire « corrompue » par la logique d'action qui prévaut localement. Toutefois, ce cas nous apparaît « normal » au sens où nous faisons l'hypothèse qu'il est statistiquement répandu et surtout dans la mesure où il est induit par la structuration et les modes de

³⁸ Le concept de neutralisation tiré du lexique des sociologues de la déviance renvoie aussi aux mécanismes moraux par lesquels, un milieu transforme un acte de transgression en un acte banal et acceptable aux yeux de son auteur. Cette neutralisation des normes implique l'élaboration par le transgresseur de bonnes raisons de les enfreindre, au nom de ces normes elles-mêmes (Dubet, 1991).



régulation du système scolaire belge, en particulier les mécanismes de quasi-marché. Dans un contexte de concurrence entre établissements, tout incite les dirigeants locaux (se comportant en « bons managers ») à opter pour un loyalisme à l'égard de leur établissement au détriment de la lettre et de l'esprit de la loi. Parmi les établissements analysés, c'est Meunier qui s'approche le plus de ce cas de figure où l'organisation du dispositif de première année complémentaire est mis au service de la rationalité locale et prioritairement orienté vers la gestion et le maintien de l'ordre scolaire interne plutôt que par un souci de promotion de la réussite des élèves en difficulté. Enfin, le schéma met en évidence un troisième cas de figure possible dans lequel l'ordre de priorité entre demandes locales et générales s'inverse par rapport au précédent. Dans le **cas 3** c'est le loyalisme à l'égard de la régulation politique qui prime. Compte tenu du contexte institutionnel du système scolaire belge, ce cas requiert des conditions de réalisation spécifiques et assez sélectives (en ce sens et à l'instar du premier cas, il constitue un cas particulier), c'est la raison pour laquelle on parle de situation de mise en œuvre « conditionnée ». Les conditions de possibilité relèvent d'une part de principes moraux chez les acteurs scolaires locaux : une conviction partagée dans les valeurs véhiculées par la politique éducative et d'autre part – l'aspect le plus déterminant à notre sens – l'établissement doit bénéficier d'une position haute (et non directement en péril) dans la hiérarchie des écoles de l'espace local. En d'autres termes, dans un contexte de quasi-marché scolaire, cette stratégie constitue un « luxe » que tous les établissements ne peuvent se permettre. Cette stratégie peut d'ailleurs représenter un risque et semble difficilement tenable à long terme (cette situation est donc aussi conditionnée temporellement). Ce cas correspond de près à celui

de l'établissement Boileau, où nous avons vu que le nouveau préfet posait ses choix organisationnels par conviction suivant en cela des principes moraux identiques à ceux prônés dans la réforme et ce, à l'encontre des pressions parentales. Une telle position se révèle tenable car l'école est au sommet de la hiérarchie locale et ne rencontre pas de difficultés à recruter des élèves, mais également car l'organisation scolaire hétérogène est circonscrite au premier degré. Transposer ce principe généreux dans les degrés supérieurs serait bien trop risqué tant l'enjeu de position et de maintien de la réputation de l'école y apparaît primordial.

On connaît les profondes inégalités qui caractérisent le système scolaire belge francophone et le véritable gouffre qui sépare les écoles du haut du tableau de celles qui condensent en leur sein toute « la misère du monde » (Lafontaine, 2002). De l'analyse qui précède, nous pouvons affirmer que cela influence la réception et la mise en œuvre des politiques d'éducation. L'inégalité des établissements face aux réformes pédagogiques provient de ce que les contradictions du système sont renvoyées aux acteurs. Certes, les demandes – en général des contraintes – « objectives » ne déterminent rien en elles-mêmes et sont médiatisées par la lecture, la perception, l'interprétation, la problématisation qu'en font les acteurs locaux. En ce sens, les chefs d'établissements et leurs équipes enseignantes ont toujours des capacités d'action (Bernoux, 2004), mais celles-ci demeurent bien inégales. En outre, dans la mesure où les contraintes objectives finissent tôt ou tard par rattraper jusqu'aux plus volontaristes d'entre eux, la disparité dans les conditions de mise en œuvre entre établissements mine les efforts des politiques de lutte contre l'échec scolaire et contribue à creuser encore, si cela était nécessaire, les écarts entre les établissements.

Références bibliographiques

- Bernoux, P. (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris : Editions du Seuil.
- Dauphin, N., Verhoeven, M. & Waltenberg, F. (2004). Mobilité scolaire, quasi-marché et désinstitutionnalisation des rapports sociaux école-parents, in Frenay, M. et Maroy, C. (Eds), *L'école, 6 ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Delvaux, B. & Joseph M. (2003), *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : études de cas en Belgique francophone*, Rapport de recherche, Charleroi : CERISIS –UCL.
- Derouet, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de constructions d'un nouvel objet scientifique, *Revue française de pédagogie*, n° 78.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française, *Dossier du Crisp*, n° 59, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique, Bruxelles.
- Draelants, H., Van Ouytsel, A. et Maroy, C. (2004). Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme. Le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés, in Frenay, M. et Maroy, C. (Eds), *L'école, 6 ans après le décret « missions »*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Editions du Seuil.
- 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. & Draelants, H., Classes homogènes versus classes hétérogènes les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 143-163.
- Lafontaine, D. (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile..., *Le point sur la Recherche en Education*, n° 24, juin 2002.
- Mangez, E. (2001). Au premier degré : réformer la réforme ?, *La Revue Nouvelle*, n°5.
- Maroy, C. (2004). L'impact du décret « missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : Discours et évolutions effectives, in Frenay, M. & Maroy, C. (Eds). *L'école, 6 ans après le décret « missions »*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Maroy, C., Draelants, H., Giraldo, S. & Van Ouytsel, A. (2004). *Logiques d'acteurs et modes d'agir collectif dans les établissements face aux inégalités dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Deliverable 10, Rapport de recherche, Louvain-la-Neuve : Girsef. (<http://www.girsef.ucl.ac.be/D10Belgique.pdf>)
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Tournai : Casterman.
- Van Haecht, A. (2001). *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons : Editions Talus d'approche.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, Que sais-je ?



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

Letor 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