

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**La coordination locale du travail enseignant :  
une approche par le cadrage**

*Xavier Dumay<sup>1</sup>*

N° 72 • SEPTEMBRE 2009 •





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 (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc ([www.i6doc.com/girsef](http://www.i6doc.com/girsef)).

Responsable de la publication : Mariane Frenay  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

---

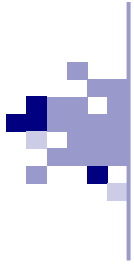
<sup>1</sup> Adresse postale : Xavier Dumay, GIRSEF/Université Catholique de Louvain, Place Montesquieu, 1 boîte 14, 1348 Louvain-la-Neuve.

Adresse électronique : [xavier.dumay@uclouvain.be](mailto:xavier.dumay@uclouvain.be)

Nous remercions Anne-Catherine Delvaux pour son aide lors du travail de terrain et d'analyse du matériau, et Michel Bonami pour ses commentaires quant à une version antérieure du texte

## Table des matières

Résumé	4
1. Introduction	4
2. Les approches locales de l'établissement scolaire : un rapide tour d'horizon	5
3. Les approches socio-cognitives de la coordination : le <i>sensemaking</i> et la théorie du cadrage	7
4. Etude intensive du processus de cadrage dans un établissement d'enseignement primaire	9
4.1. Le choix de l'école	9
4.2. Constitution du matériau	10
4.3. Analyse du matériau	10
4.4. Résultats :	
Le cadrage local du faible niveau de performances des élèves de l'école	11
5. Discussion	23
Bibliographie	29



## Résumé

Depuis les années 1970, l'établissement scolaire a été caractérisé comme une organisation faiblement articulée, dans laquelle le travail des enseignants est faiblement coordonné. Peu d'études se sont pourtant intéressées aux variations locales des modes de coordination du travail enseignant, ainsi qu'à leurs sources et à leur nature. L'objet principal de cette recherche est de mieux comprendre le processus de coordination du travail enseignant au sein d'un établissement d'enseignement primaire, à partir

d'une approche socio-cognitive de la coordination du travail. Une étude longitudinale du processus de cadrage a été réalisée durant deux années, de manière à saisir les évolutions parallèles des structures cognitives des enseignants et des structures sociales au sein de l'établissement.

Mots-clef : Coordination, travail enseignant, cadrage, communication, pouvoir

## 1. Introduction

Longtemps, la question de la coordination du travail dans les organisations scolaires a été explorée à travers une réflexion sur les structures organisationnelles (voir par exemple Bidwell, 1965, ou Meyer & Rowan, 1983). Il s'agissait, dans cette perspective, de mieux comprendre pourquoi le travail enseignant est faiblement coordonné dans les établissements d'enseignement. Force est en effet de constater que peu de travaux théoriques et empiriques ont porté sur la coordination des établissements en utilisant des approches microsociologiques, malgré les appels insistants d'en faire une voie de recherche significative (Bidwell, 2001). L'objectif majeur de cet article est donc de contribuer à cette veine de questionnement peu explorée, et d'analyser la coordination locale du travail enseignant à partir de la théorie du cadrage (Benford & Snow, 2000 ; De Wulf, 2006). Cette théorie, à l'interface d'approches sociopolitique et sociocognitive des organisations, considère que la coordination du travail est le fruit de processus réflexifs et communicationnels mis en œuvre locale-

ment par les acteurs, qui se cristallisent dans des cadres communs d'interprétation et d'action. Elle offre des outils et des concepts pour penser les transformations des structures sociales et cognitives opérées au travers des processus de communication entre les acteurs.

Après avoir situé avec plus de précision la théorie du cadrage par rapport à d'autres approches locales des établissements d'enseignement, nous présentons une étude longitudinale réalisée au sein d'un établissement scolaire durant deux années scolaires. Cette étude a pour visée de décrire les processus par lesquels se transforment les cadres d'interprétation des enseignants et les structures sociales au sein de l'établissement, et de mieux cerner en quoi l'évolution des structures sociales et cognitives affecte la coordination du travail. Les résultats sont finalement discutés en mettant en avant les apports de cette étude à l'analyse de la coordination locale du travail enseignant.

## 2. Les approches locales de l'établissement scolaire : un rapide tour d'horizon

Bien qu'elle se soit développée plus tardivement<sup>2</sup>, l'analyse des dynamiques organisationnelles locales au sein des établissements d'enseignement a emprunté des voies diversifiées. On peut *grosso modo* reconstituer a posteriori trois courants d'étude des dynamiques organisationnelles locales des établissements scolaires.

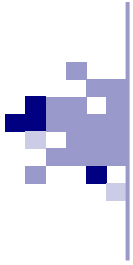
Le premier courant est plutôt d'ordre normatif et vise à identifier quelles sont les pratiques qui permettent le développement « organisationnel » des écoles. Ce courant est largement ancré dans la *School Improvement research* (SIR). Le second courant d'études s'intéresse quant à lui aux activités politiques internes aux écoles. On peut situer dans cette veine les travaux sur les micropolitiques dans les établissements, mais aussi, par exemple, l'analyse des dynamiques organisationnelles locales réalisée par Paty (1981) à partir de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg. Enfin, le troisième courant met l'accent sur les dynamiques cognitives au sein des écoles : on y retrouve des approches culturalistes, dont les travaux sur la réception des politiques éducatives menés à l'aune du *sensemaking* (Coburn, 2001), ou l'étude des processus de décentralisation réalisée en France par Derouet et Dutercq (1997) à partir de la théorie de la justification. La théorie du cadrage se situe quant à elle à l'interface d'une lecture sociocognitive et sociopolitique des organisations et de la coordination du travail. Son ambition est en effet de prendre en compte les jeux de pouvoir qui se tissent autour de la négociation des cadres d'interprétation des acteurs. Nous explicitons maintenant brièvement chacun de ces trois courants.

On peut faire référence, dans la première veine d'analyse, aux travaux sur le « *school-based management* » essentiellement développés dans le monde anglo-saxon (Leithwood & Menzies, 1998), à la faveur de politiques éducatives qui promeuvent une gestion participative et démocratique de l'établissement scolaire. A partir d'un travail de comparaison d'écoles, sont épinglées les caractéristiques de fonctionnement qui contribuent à faire des établissements de véritables lieux de participation des différents acteurs de la communauté éducative au projet éducatif local. L'étude du travail de la direction occupe un rôle central dans ce type d'études. La direction « idéale » est identifiée comme une source de sens, un animateur pédagogique et un gestionnaire des ressources de l'établissement. Dans le monde francophone, des auteurs Gather-Thurler (1994) ont développé des travaux centrés sur des idées proches de celle d'un management local des établissements, comme celles d'autonomie, de participation ou de coopération.

Dans la seconde veine d'analyse, on peut pointer deux courants de travaux distincts (notamment dans leurs référents théoriques), mais dont l'objectif est *in fine* assez semblable. Le premier courant de travaux est l'analyse des établissements scolaires comme des espaces micro-politiques. Ce type d'analyse de l'établissement est centré autour de deux idées. La première est que les enseignants poursuivent, au sein du même contexte organisationnel, des intérêts multiples (individuels, matériels et organisationnels) et pas nécessairement convergents avec les intérêts de leurs collègues. La seconde est que pour satisfaire leurs intérêts, les enseignants s'engagent dans

---

<sup>2</sup> A l'exception de certains travaux (voir par exemple Waller, 1932).



des conduites qui vont mettre en tension ou en concordance les intérêts d'autres enseignants. L'analyse se concentre sur les jeux de pouvoir entre les enseignants, et est réalisée tant à travers l'analyse des conflits qu'à travers l'analyse des jeux d'alliance ou de collaboration entre les enseignants. L'analyse micro-politique des établissements a été appliquée à des objets d'étude divers, comme la supervision des enseignants par d'autres (Blase & Blase, 2002), la socialisation des enseignants (Schempp, Sparkes & Templin, 1993 ; Kelchtermans & Ballet, 2002), le leadership des directions d'école (Blase, 1993), ou encore la réception des politiques d'évaluation des établissements scolaires (Timperley & Robinson, 2000 ; Kelchtermans, 2007). La seconde contribution à cette veine d'analyse a été réalisée par Paty (1981) à partir du courant théorique de l'analyse stratégique. Cette chercheuse a cherché à comprendre la diversité de fonctionnements d'un échantillon restreint d'établissements scolaires, en mobilisant l'hypothèse qu'il faut prendre en considération les relations entre acteurs, leurs stratégies et leurs enjeux, et montré que les enseignants et le chef d'établissement sont des acteurs sociaux susceptibles d'imprimer un type de relations sociales et une identité à l'établissement.

Enfin, la veine cognitive vise l'analyse des processus psychosociaux qui produisent des connaissances et des croyances partagées au sein des écoles. A la différence de la veine de recherche précédente, cen-

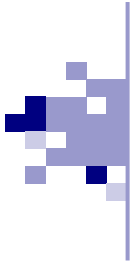
trée sur l'analyse des relations stratégiques entre acteurs, l'émergence et la transformation des cognitions est ici analysée en prenant peu en considération leur imbrication dans des relations d'intérêts et de pouvoir entre les enseignants. Les travaux les plus illustratifs de cette approche sont les travaux récents relatifs à l'analyse des processus de réception des politiques éducatives. Ces travaux associent une lecture des politiques publiques comme des matrices cognitives avec une analyse des processus, cognitifs eux aussi, par lesquels les enseignants réceptionnent activement ces politiques. Leur objectif fondamental est de mieux comprendre les relations entre les politiques d'éducation et les pratiques de classe, en posant l'hypothèse que les enseignants, individuellement ou collectivement, interprètent, adaptent, voire transforment les politiques lors de leur mise en œuvre (Coburn, 2001 ; Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Les cadres cognitifs portés par les enseignants jouent donc un rôle essentiel dans le processus de réception des mesures politiques, puisque ce sont eux qui filtrent les informations en provenance de l'environnement. Les travaux de Derouet et Dutercq (1997), même s'ils s'inspirent d'un modèle théorique différent, ont globalement contribué à une analyse du même type, c'est-à-dire à une analyse qui pose le regard sur la construction de significations locales et partagées relatives au projet scolaire. Ces auteurs ont étudié les processus d'émergence des « compromis en justice », à la base des justifications locales du projet scolaire.

### 3. Les approches socio-cognitives de la coordination : le *sensemaking* et la théorie du cadrage

Comme nous l'avons laissé apparaître entre les lignes jusqu'ici, l'intérêt majeur de la théorie du cadrage est probablement de tenir compte simultanément des transformations des structures cognitives, et de leur imbrication dans les relations et les jeux de pouvoir qui se nouent entre les acteurs ou les groupes d'acteurs. Comparée à la théorie du *sensemaking* par exemple, cette théorie accorde une place plus importante à la dimension longitudinale de constitution et de définition des ordres locaux, en plaçant au cœur de l'analyse les structures cognitives (les cadres) et leur évolution au cours des interactions, et prend en compte plus systématiquement les enjeux que représentent l'émergence, la stabilisation ou la transformation des cadres cognitifs. Cette théorie permet ainsi d'élucider les mécanismes par lesquels se construisent et se « transportent » les cognitions constituées collectivement, d'une scène d'échanges à l'autre. Elle vise à faire le parallèle entre l'évolution des structures sociales et des structures cognitives, et à expliciter les processus communicationnels qui facilitent l'émergence des représentations partagées et leur résonance au sein de diverses scènes de conversation entre les enseignants.

A notre connaissance, la seule étude menée à l'aune de la théorie du cadrage appliquée aux organisations scolaires est celle de Coburn (2006). Cette dernière a étudié, au cours d'une année scolaire, la trajectoire de six « problèmes » identifiés de manière inductive dans l'analyse des conversations entre les enseignants. Son but était de comprendre le processus de « problématisation » locale suscité par les réformes de la lecture en Californie. Nous rendons compte ici de l'analyse d'une trajectoire qui nous paraît particulièrement significative. Ce « problème » est celui du faible niveau des élèves en compréhension à la lecture aux épreuves d'évaluation externe. Au cours d'une année scolaire, différents types de cadrage ont

été réalisés par rapport à ce problème. Premièrement, un travail de cadrage « diagnostique » a été réalisé par les enseignants collégialement, qui ont cherché à expliquer le constat posé par l'évaluation externe des élèves. Ce cadrage diagnostique a oscillé entre des explications liées soit aux élèves et à leur manque d'attrait pour la lecture, soit aux enseignants et à leurs pratiques d'enseignement. Après que le cadrage diagnostique ait penché vers la seconde interprétation, des discussions se sont engagées sur les solutions à y apporter. Le rôle de la direction a été crucial à ce moment, puisque c'est cette dernière qui a proposé de mobiliser de manière plus systématique le développement de la métacognition chez les élèves pour répondre au faible niveau de performance des élèves en compréhension de la lecture. Cette solution faisait visiblement écho à une telle pratique couramment utilisée par les enseignants de l'école pour l'apprentissage des mathématiques. Ce cadrage a reçu un accueil favorable chez les enseignants des quatre dernières années d'enseignement, et un accueil plus sceptique chez les enseignants des deux premières années. Sur cette base se sont développés des groupes (formels et informels) de discussion parallèles, qui ont eu pour effet de stabiliser l'interprétation proposée par la direction dans le premier groupe d'enseignants (des quatre dernières années), et de renforcer la contestation de cette dernière par le second groupe d'enseignants (des deux premières années). Les enseignants des deux premières années avaient apparemment beaucoup investi cette question, et n'acceptaient pas de repenser leurs pratiques sur la base d'une critique essentiellement valable, selon eux, pour les enseignants des quatre dernières années d'enseignement. A travers toutefois une nouvelle série de négociations collégiales, une interprétation commune s'est dessinée, autour de l'idée que le problème majeur est que les enseignants des années



supérieures ne poursuivent pas suffisamment le travail entrepris durant les années inférieures. Bref, le problème a été défini autant comme un problème des pratiques d'enseignement de la lecture chez les enseignants des années supérieures, que comme un problème de coordination et d'harmonisation des pratiques entre les années. Ce cadrage commun a finalement suscité le développement d'activités plus systématiques de métacognition, et l'émergence de lieux de concertation qui visent à faire le point sur la continuité de cet apprentissage.

Cet exemple d'analyse, combiné à l'analyse des autres trajectoires, met à jour plusieurs résultats intéressants. Premièrement, le processus de cadrage est fondamentalement social. Les cadres cognitifs non seulement sont négociés et transformés à travers les interactions entre les enseignants, mais ils cimentent aussi ces relations, en suscitant ou en renforçant la formation de groupes autour du partage de certains cadres. Deuxièmement, et de manière plus innovante par rapport aux études relatives au sense-making collectif (Coburn, 2001), cette étude a permis de caractériser les cadres selon leur niveau de résonance. Il apparaît en effet que les cadres qui se propagent et agissent comme des sources de coordination du travail enseignant recouvrent trois qualités. Ils sont en lien avec la vision du monde et les expériences individuelles des enseignants ; ils se fondent sur des valeurs ou des idées déjà largement partagées ou visibles dans l'établissement ou son environnement ; et ils sont consistants pour expliquer la réalité vécue par les enseignants. Troisièmement, cette étude pointe bien l'imbrication du processus de cadrage dans des relations de pouvoir entre les ensei-

gnants, et entre les enseignants et la direction. D'une part, certains acteurs (la direction, et certains enseignants) semblent avoir un poids plus important dans la définition des situations et la recherche de solutions. Ce pouvoir de définir les situations semble lié soit à la position ou au statut dans l'école (direction, coordinateur du programme d'amélioration des pratiques), soit à des compétences discursives particulièrement développées chez certains enseignants. D'autre part, l'affiliation à un cadre donné est une manière de se positionner dans un groupe d'enseignants donné. Autrement dit, les négociations sur les interprétations et les solutions à apporter aux problèmes sont également des négociations sur la nature des relations entre enseignants. Enfin, elle montre que les cadrages communs peuvent avoir des effets importants sur les pratiques des enseignants, et agir comme une réelle source de coordination au sein de l'établissement. Il semble en effet que l'acquisition de légitimité de certains cadres d'interprétation encouragent l'adoption de certaines pratiques d'enseignement et en excluent d'autres, mais aussi que ces cadrages jouent le rôle de background nécessaire à l'interprétation d'événements vécus individuellement par les enseignants.

Nous présentons maintenant l'étude que nous avons menée dans le but de mieux comprendre la coordination locale du travail enseignant, comme le reflet d'un processus d'ajustement des cadres respectifs des enseignants et de la structure de leurs relations d'échange et de concertation. L'observation et l'analyse du processus de cadrage ont été réalisées au sein d'un établissement d'enseignement primaire, durant deux années scolaires.



## 4. Etude intensive du processus de cadrage dans un établissement d'enseignement primaire

### 4.1. Le choix de l'école

L'école sur laquelle a porté l'analyse a été choisie au terme d'une première recherche comparée qui impliquait quatre établissements d'enseignement primaire. Cette première recherche avait pour objectif de mieux comprendre les processus par lesquels se construisent davantage de cohérence et de coordination dans les pratiques et les conceptions des enseignants. Les quatre établissements de l'échantillon initial étaient contrastés au regard du niveau de partage des représentations de l'action éducative (importance de la performance scolaire et importance de la discipline) et du travail enseignant (valeur de la collaboration et de l'innovation). La présente école était en l'occurrence caractérisée par un faible homogénéité des représentations des enseignants quant à ces deux paramètres.

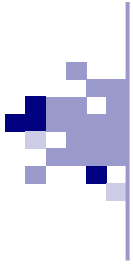
Le choix de cette école était fondé sur une double justification. La première est qu'il semble cohabiter au sein de cette école des représentations et des conceptions pédagogiques plutôt différenciées. Or la différenciation des structures cognitives est une condition importante pour qu'émergent des débats et controverses intenses en processus de cadrage, et potentiellement porteurs de changements significatifs de ces dernières (Coburn, 2001). La seconde est qu'il est apparu, dans l'étude comparée, que les processus de cadrage s'accompagnaient dans cet éta-

blissement d'une modification sensible des réseaux de relations entre les enseignants. Ce second argument laisse dès lors présager des interactions significatives entre la structure des réseaux sociaux, les processus de cadrage et les structures cognitives des enseignants, qui sont au cœur même de notre projet d'analyse.

Au terme de la première année du travail de recherche (dans le cadre de l'étude comparée), nous avons organisé, avec les enseignants des quatre dernières années d'enseignement primaire<sup>3</sup> (soit les enseignants des cycles 8-10 et 10-12<sup>4</sup>), une réunion pour leur proposer une suite à la recherche. L'objectif annoncé de la poursuite de la recherche était d'approfondir comment s'organisent les concertations et comment s'y prennent les décisions relatives aux pratiques d'enseignement. La proposition de poursuite a été bien reçue par les enseignants des deux dernières années d'enseignement (les enseignants du cycle 10-12). Ceux-ci avaient été prioritairement partie prenante de la première partie de la recherche. Elle a par contre été l'objet de discussions chez les enseignants du cycle 8-10, sur les conditions de réalisation (et notamment le film des temps de concertation) et l'utilité de la recherche. Suite toutefois à un rapport de réunion (réalisé par le chercheur) qui explicitait la nature de ces désaccords et précisait le sens du projet, un accord unanime de participation à la recherche a été donné par les enseignants.

<sup>3</sup> La présente recherche s'est en particulier concentrée sur les enseignants des quatre dernières années, de manière à limiter les lieux potentiels d'observation, et de permettre ainsi une étude intensive des processus de cadrage.

<sup>4</sup> Depuis le décret Missions (décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre), l'enseignement est organisé sous la forme de cycles d'enseignement, qui correspondent à un dispositif pédagogique regroupant plusieurs années d'étude. Le cursus primaire est composé de 4 cycles (le premier, de l'entrée en maternelle à l'âge de 5 ans ; le second de l'âge de 5 ans à la 2<sup>ème</sup> primaire ; le 3<sup>ème</sup> de la 3<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année ; et le 4<sup>ème</sup> de la 5<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année). De manière à respecter le langage utilisé par les enseignants, nous désignons ici les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> cycles de l'enseignement primaire comme les cycles 8-10 et 10-12, par référence à l'âge des enfants.



L'école est située en zone urbaine, sur le bord d'une commune de Bruxelles. Elle accueille un public hétérogène. Sa composition peut être caractérisée comme étant moyenne basse. Elle tend par ailleurs, selon les dires de certains enseignants et de la direction, à accueillir un public en situation de plus en plus précaire, ainsi que davantage d'immigrés qu'auparavant. L'école occupe, d'après nos observations, une position plutôt basse dans le quasi-marché local.

#### 4.2. Constitution du matériel

Le matériel de recherche a été constitué en deux temps. Au cours de la première année d'enquête (année scolaire 2006-2007), nous avons réalisé un premier entretien semi-directif avec la direction. Un questionnaire court a été distribué aux institutrices primaires de l'école ainsi qu'à la direction, de manière à « cartographier » les relations entre enseignants au sein de l'établissement. Nous avons ensuite observé et filmé diverses scènes de concertation entre les enseignants : 2 concertations plénières, 2 concertations du cycle 10-12 et 1 concertation du cycle 8-10. Nous avons enfin mené des entretiens semi-directifs avec la direction et quatre enseignants des cycles 8-10 et 10-12, dont les deux institutrices de sixième primaire.

Lors de la seconde année d'enquête (année scolaire 2007-2008), nous avons premièrement intensifié notre observation des temps d'échanges et de concertations entre les enseignants. Les observations ont été réalisées par l'auteur de l'article et par une étudiante dans le cadre de son mémoire de fin d'études. Une nouvelle concertation plénière a été observée, mais surtout 5 concertations du cycle 10-12, 4

concertations du cycle 8-10 et 2 concertations qui ont réuni ces deux cycles. Le choix des temps de concertation observés était systématiquement posé dans la discussion avec les enseignants concernés par l'observation. Les chercheurs veillaient à rester dans l'établissement au-delà des temps d'observation des moments de concertation formelle, de manière à s'imprégner de la vie de l'établissement, et à accéder à différents temps de concertation plus informelle. Les concertations observées lors de la seconde année d'enquête ont elles aussi été filmées systématiquement<sup>5</sup>. Pour confronter une première ébauche d'analyse aux perceptions des enseignants, trois entretiens semi-directifs additionnels ont été réalisés. Nous avons finalement intégré au matériel de recherche les réactions des enseignants au rapport de recherche qui leur avait été envoyé.

#### 4.3. Analyse du matériel

L'analyse a porté essentiellement sur les interactions filmées. Trois codages successifs de ce matériel ont été réalisés. Nous avons premièrement codé de manière inductive les thèmes et les problèmes traités régulièrement dans les conversations par les enseignants. Il est apparu clairement qu'un problème en particulier occupe le devant de la scène, que ce soit lors des concertations plénières ou des concertations de cycle. Ce problème est celui du faible niveau de performance des élèves de l'école. D'autres problèmes gravitent toutefois autour de ce problème visiblement central dans les préoccupations des enseignants, comme le statut de l'évaluation externe, les stratégies de répartition des élèves dans les classes ou la pédagogie des compétences.

---

<sup>5</sup> Filmer les temps de concertation entre les enseignants comporte des avantages évidents, et en particulier celui de donner le temps aux chercheurs de s'imprégner de son matériel. Il convient toutefois de mesurer les risques de cette technique. On pourrait en effet craindre que la présence de la caméra crée un contexte artificiel qui limite l'accès du chercheur aux conditions réelles de réalisation des concertations. Sans pouvoir apporter de preuve empirique définitive, il nous a pourtant semblé que plus nous avançons dans l'enquête, moins notre présence et celle de la caméra posaient des problèmes aux enseignants. Ceux-ci n'y faisant plus référence ; et semblant s'impliquer dans les concertations de façon naturelle, y compris lors d'échanges de nature plus conflictuelle.

Nous avons ensuite codé les processus de communication observables durant les concertations, en utilisant, à la différence de Coburn (2006), une grille de codage préétablie. Les catégories d'analyse mises à jour par De Wulf (2006) ont été utilisées. Elles nous paraissent particulièrement pertinentes à cet égard, car elles peuvent être reliées au type d'évolution des représentations des enseignants. Nous décrivons brièvement ces catégories d'analyse.

Le premier pattern d'interaction mis en évidence par cet auteur est l'incorporation. Ce pattern d'interaction consiste chez un acteur donné à reconnaître le cadrage proposé par son interlocuteur tout en continuant de proposer que son propre cadrage est lui aussi pertinent, ce qui se traduit par une cohabitation des modes de cadrage. Le second pattern est la déconnexion, à savoir la remise en question du point de vue de son interlocuteur, tout en continuant de lui montrer que son propre point de vue mérite d'être pris au sérieux. Le troisième pattern, la polarisation, consiste aussi en une remise en cause du cadrage proposé par son interlocuteur, mais cette fois associée à la volonté de montrer la supériorité de son propre point de vue. Le quatrième pattern mis en évidence dans les analyses de conversation est l'accommodation. L'accommodation consiste à orienter l'expression de son propre mode de cadrage de manière à le rendre acceptable pour son interlocuteur. L'exploration vise quant à elle à mettre à plat les modes de cadrage en vigueur chez les acteurs participant à une conversation donnée. Enfin, le recadrage renvoie à l'émergence, au cours des interactions, d'un nouveau cadre intégrateur des modes de cadrage initiaux. Le recadrage est rendu possible par travail discursif sur les relations possibles entre les cadrages de départ. On perçoit bien en effet que tous les processus communicationnels n'ont pas le même statut au regard du couplage des représentations éducatives. Si les processus d'incorporation et d'accommodation représentent des modifications mineures et périphériques dans les cadres d'interprétation en conflit, le recadrage témoigne lui d'un changement plus significatif des cadres respectifs au profit d'un cadre commun. Toute communication

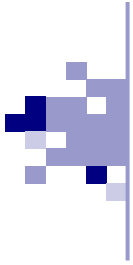
n'est toutefois pas associée à un plus grand couplage des représentations éducatives. La déconnexion renvoie par exemple à une mise en avant nuancée des différences en vigueur dans les cadres d'interprétation des acteurs, que révèle encore plus clairement la polarisation.

Nous avons enfin différencié nos analyses en fonction du temps et des scènes d'échanges, de manière à faire apparaître des différences éventuelles de trajectoires de cadrage (selon les groupes d'enseignants et le moment). Cette triple stratégie de codage, qui allie des stratégies de codage déductives et inductives, permet de suivre l'évolution de trajectoires de problèmes au sein de l'établissement. La figure 1, exposée ultérieurement dans l'article, rend compte de la trajectoire du problème central analysé. L'analyse du matériau a été réalisée en parallèle par deux chercheurs, en suivant une démarche identique d'analyse, de manière à pouvoir confronter les deux analyses menées indépendamment. Les résultats présentés dans la section suivante sont donc le fruit de la confrontation des deux analyses indépendantes. Nous détaillons maintenant l'analyse de la trajectoire de cadrage.

#### 4.4. Résultats :

##### Le cadrage local du faible niveau de performances des élèves de l'école

De toute évidence, un thème de conversation récurrent domine les conversations entre les enseignants de l'école, quelles que soient les scènes d'échange (en plénière, mais aussi dans les concertations de cycle ou les concertations inter-cycles). Ce thème est celui des faibles performances des élèves de l'école, toute matière et toute année d'enseignement confondues, mais en particulier en mathématiques, et en cinquième et sixième année primaire. De manière claire, ce problème est apparu à l'avant-plan de la première et longue concertation plénière que nous avons observée durant l'année scolaire 2006-2007. Ce problème est reconnu par tous les enseignants et par la direction. Il fait l'objet d'une réflexion collective



dans l'ensemble des cénacles de discussion que nous avons pu observer, de manière articulée entre ces différentes scènes d'échange. La confrontation des points de vue relative à cet objet a perduré tout au long des deux années d'observations. Et nombre d'indices laissent penser qu'elle est encore d'actualité aujourd'hui. Nous verrons en outre que la réflexion sur les facteurs d'explication des faibles performances des élèves, ainsi que sur les solutions à y apporter, ont également été l'occasion de processus de cadrage de moindre ampleur. A des moments divers, les enseignants ont en effet tenté de construire collectivement du sens par rapport à des objets comme les résultats de l'évaluation externe, la manière de répartir les élèves dans les classes d'un cycle, ou les bénéfices potentiels d'un travail collectif plus intense, en réponse à la réflexion plus générale relative aux faibles performances des élèves.

Nous resituons maintenant, dans le temps et dans l'espace, les différentes phases du processus de cadrage relatif aux faibles performances des élèves, avant de discuter les résultats mis à jour. Comme nous l'avons déjà mentionné, le premier moment auquel il nous a été permis de rentrer en contact avec ce processus de problématisation collective est la première concertation plénière que nous avons observée lors de l'année scolaire 2006-2007. Durant cette concertation, les enseignants sont passés par différentes phases de cadrage. La première a consisté à faire émerger (ou ré-émerger) l'importance du problème des faibles performances des élèves, lors d'un tour de table qui visait à faire un état des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques. Il est rapidement apparu clair que ce problème est largement partagé par l'ensemble des enseignants, et par la direction, qui s'étonnent du faible niveau de leurs élèves, mais aussi d'une évolution visiblement défavorable de ce dernier.

*Enseignant 1<sup>6</sup> : En cinquième-sixième, on a décidé de pousser certaines matières et de déterminer quand il devait les maîtriser, mais moi j'ai des enfants qui n'ont pas les bases, qui n'ont pas du tout les bases et du coup qui n'arrivent pas du tout à suivre.*

*Direction : alors c'est que la situation est plus grave que vous ne le dites, alors vous dites que les enfants sont incapables de s'améliorer d'une fois à l'autre.*

*Enseignant 5 : j'ai pas le sentiment que ça va de mieux en mieux et j'ai peur que si on ne réagit pas maintenant ça va déjà de plus en plus mal par rapport à il y a 4 ou 5 ans.*

Le cadrage proprement dit peut alors commencer, par une phase de cadrage diagnostique. Autrement dit, les enseignants tentent de cerner les causes ou les facteurs explicatifs d'une telle situation. Ils le font en cherchant une réponse à la question suivante : à qui est-ce la faute ? Deux interprétations se dégagent rapidement. La première (que nous désignerons dans les interventions des enseignants comme ceci : ELEVES) pointe des difficultés liées à la population spécifique d'élèves au sein de l'établissement. Pour certains enseignants, il semble que la cause majeure des difficultés d'apprentissage des élèves de l'école soit liée aux caractéristiques de ces derniers. Ils avancent l'idée que la population spécifique accueillie au sein de l'établissement (un nombre important d'immigrés, avec un niveau variable de maîtrise de la langue française, et des enfants dont les parents ont un niveau de capital socioculturel limité) constitue un frein, voire une barrière à l'apprentissage. Cette interprétation est toutefois rapidement mise en cause et contestée par plusieurs enseignants qui mettent en avant la marge de manœuvre dont disposent les enseignants individuellement et collectivement pour « contrer » ces caractéristiques défavorables et se donner les conditions qui permettent un enseignement efficace (nous désignons dans les interventions

---

<sup>6</sup> De manière à respecter l'anonymat des enseignants, ces derniers sont désignés par un chiffre. Pour faciliter toutefois la lecture, nous précisons que les enseignants numérotés de 1 à 4 sont des enseignants du cycle 10-12 et les enseignants numérotés de 5 à 8 des enseignants du cycle 8-10.

des enseignants cette interprétation comme : ENSEIGNANTS).

*Enseignant 9 : moi je crois qu'on est dans une période où les enfants n'ont pas envie, parce qu'on pense toujours c'est de ma faute, mais l'enfant a aussi une part de responsabilité dans les apprentissages. Les enfants ils s'en foutent maintenant. (ELEVES)*

*Enseignant 3 : On ne crée peut-être pas aussi l'envie qu'ils travaillent donc on a peut-être notre responsabilité quand même dans le fait qu'ils n'ont pas envie. (ENSEIGNANTS)*

*Enseignant 9 : Tu remets de nouveau la responsabilité sur toi or c'est peut-être pas ta faute c'est peut-être l'effet du climat familial. (ELEVES)*

*Enseignant 3 : on est quand même les seuls à être payés pour trouver des moyens pour que la playstation soit moins intéressante que ce qu'on fait à l'école. (ENSEIGNANTS)*

La seconde interprétation est en particulier soutenue par la direction, sans nier néanmoins qu'une part de l'explication réside probablement dans les caractéristiques du public accueilli au sein de l'école. Il encourage par ce type d'intervention les enseignants à ne pas s'arrêter uniquement aux caractéristiques des élèves en difficulté, et à regarder les marges de manœuvre qu'il est possible de dégager pour faire progresser les élèves. Le rôle de la direction est ici intéressant, car il fait largement pencher la balance vers une réflexion sur les pratiques des enseignants, et évite que les enseignants ne s'enferment dans un processus récriminateur envers des éléments explicatifs externes à l'école, sur lesquels ils ont peu de poids.

*Direction : C'est quand même nous qui créons nos conditions de travail, c'est quand même intéressant de lister ce qu'on pourrait changer ici, maintenant, pour que, ces difficultés dans lesquelles on est, on puisse en parler et on puisse y travailler. On peut regretter le type de population qu'on a actuellement, mais il faut faire avec. (ENSEIGNANTS)*

Ce cadrage diagnostique relativement bien assis, notamment par les interventions de la direction, les enseignants vont alors réfléchir, sous la forme d'un *brainstorming*, à des perspectives d'amélioration de leurs pratiques. Ils s'engagent dès lors dans un cadrage de type « prognostique », dont le but est l'émergence de « solutions » collectives au problème identifié. Là aussi, deux lignes de discussion partiellement complémentaires se dessinent. La première consiste à remettre en question la continuité de l'enseignement au sein de l'école (nous désignons dans les interventions des enseignants cette interprétation comme : CONTINUE). Cette ligne de discussion est centrée autour de l'idée qu'il est important d'asseoir les apprentissages ou les compétences de base durant les premières années du cursus primaire, et de suivre le rythme d'apprentissage des élèves, année après année, à travers des dispositifs comme un dossier de suivi de l'élève ou une plus grande utilisation du programme intégré, qui précise de manière plus claire les compétences minimales à atteindre en fin de chaque cycle d'enseignement. La seconde ligne de discussion s'ancre de manière plus directe dans une remise en cause des pratiques individuelles des enseignants, en classe, et tend à pointer que les pratiques des enseignants de l'école peinent à développer chez les élèves des compétences complexes, car elles sont peu pensées et développées à cette fin (nous désignons dans les interventions des enseignants cette interprétation comme : PRATIQUES). Les pratiques des enseignants viseraient davantage la maîtrise d'apprentissages simples et « séquencés », plutôt que le développement de compétences complexes et de stratégies métacognitives de résolution de problèmes. Ces deux lignes d'explication s'entremêlent partiellement, puisqu'il s'agit à la fois de faire apparaître les compétences minimales à atteindre aux différents moments du cursus primaire, mais aussi de réfléchir aux pratiques d'enseignement qui favorisent un travail en profondeur de ces compétences.

*Enseignant 5 : moi je trouverais intéressant d'essayer de donner plus de sens aux apprentissages et d'essayer de sortir de ce carcan matière dans lequel on est. Par rapport aux apprentissages, je*





*trouverais ça intéressant de plus travailler les compétences (PRATIQUES) ... Qu'est-ce qui est le plus important ? qu'en fin de quatrième que les enfants maîtrisent six temps de la conjugaison, enfin, aient vu six temps de la conjugaison et en réalité en cinquième il faut revoir l'indicatif présent parce qu'ils ne s'en souviennent plus ou ne serait-il pas plus intéressant de se dire qu'en fin de quatrième ils maîtrisent le présent, l'imparfait et le futur, il n'y a que trois temps mais ils les maîtrisent, ils savent à quoi ça sert, ils savent les utiliser en gain de cause dans l'expression écrite donc quand j'arrive après dans le cycle 10-12 et ben je ne dois plus me casser à revoir ces temps-là parce que je sais que les enfants maîtrisent. Donc vraiment se remettre des balises claires. (CONTINUE)*

*Enseignant 1 : Je pense qu'on ne leur apprend pas « à » (faisant référence à la métacognition). (PRATIQUES)*

*Enseignant 9 : je pense que ce n'est pas en quatrième ou cinquième qu'on doit avoir des problèmes de base, c'est en première jusque troisième maximum, et je pense qu'on va trop vite sur les apprentissages on veut aller trop vite vers là où on doit arriver, c'est pourquoi je pense qu'une continuité en échafaudage est hyper importante. (CONTINUE)*

Bref, au cours d'une même concertation plénière, les enseignants ont défini les sources du problème et avancé des pistes de solution. Les processus de communication dominants sont des processus d'**exploration**, et parfois de **déconnexion**, que ce soit dans la phase de cadrage diagnostique ou dans la phase ultérieure de cadrage prognostique. Ceci signifie que les divergences d'interprétation et de cadrage sont peu approfondies par les enseignants autour de la table, qui se contentent de les acter. Il n'est pas question, par exemple, de trancher en plénière la question des solutions apportées et discutées en rapport au problème des faibles performances des élèves. On notera par ailleurs que dans un tel contexte de communication, la direction semble constituer une voix prépondérante de cadrage, qui

favorise l'avancée des discussions. Toutefois, ce dernier ne paraît pas jouer ce rôle de catalyseur de la réflexion, notamment lorsque la discussion porte sur des solutions concrètes à trouver et mettre en place par les enseignants. Le processus de cadrage prend dès lors une tournure largement décentralisée, au sein des concertations de cycle ou des concertations inter-cycles.

Nous montrons maintenant comment ce problème voyage dans l'organisation, à travers les réunions des cycles 8-10 et 10-12. De manière intéressante en effet, malgré l'absence d'organisation systématique de la réflexion par la direction, la réflexion sur les faibles performances des élèves de l'école se poursuit. On peut d'ailleurs noter que tant dans le cycle 8-10 que dans le cycle 10-12, la discussion semble suivre un schéma très proche du schéma de discussion et de cadrage observé lors de la concertation plénière que nous avons explicitée ci-dessus. En effet, les enseignants re-situent le problème, et re-discutent les solutions envisagées collectivement durant les concertations plénières. Les extraits que nous présentons sont des extraits de conversation ayant eu lieu durant l'année d'observation qui a suivi la concertation plénière analysée. Comme nous allons le montrer, les avancées sont longues à se dessiner. Il apparaît toutefois clairement que des chemins différents sont empruntés in fine par ces deux cycles. Le cycle 8-10 semble privilégier la piste de la continuité et réfléchir aux moyens de mettre en place un fonctionnement de cycle plus harmonieux. De leur côté, les enseignants du cycle 10-12 affinent leurs critiques par rapport aux pratiques des enseignants de l'école.

Dans le **cycle 8-10**, les premières discussions qui ont suivi ont permis de rediscuter des solutions envisagées.

*Enseignant 6 : Il y a pas mal d'enfants qui n'ont pas leur place dans le cycle. Et quand je regarde les compétences minimales à atteindre en fin de deuxième et les compétences à atteindre en cinquième il y a déjà un écart très important, et si un*

*enfant n'a déjà pas acquis les bases au niveau de la lecture, du calcul et de la maîtrise de la langue, je trouve qu'ils arrivent déjà fort démunis pour entamer le cycle. En 6-8, ils ont la même pression que nous, et la question est de savoir que mettre en place lorsqu'un enfant est en difficulté. (PRATIQUES)*

*Enseignant 5 : Ce que je ne comprends pas, c'est que les examens que l'on fait en fin de quatrième sont basés sur le programme intégré. Donc ça veut peut-être dire que le programme intégré est tellement flou que certains vont interpréter qu'une compétence doit être évaluée en quatrième, alors qu'en fait toi tu vas interpréter qu'elle doit l'être en cinquième. Et c'est pour ça que je trouve important qu'on détermine un point X auquel nous on doit arriver et à partir duquel eux commencent. (CONTINUITE)*

*Enseignant 6 : Quand on parle de matière aussi ; bon la conjugaison il faut l'apprendre par cœur. Je pense aussi que dans notre cycle on fait beaucoup d'exercices systématiques. (PRATIQUES)*

Au fur et à mesure des concertations, il semble toutefois que la piste privilégiée soit celle de la continuité. Les enseignants semblent peu enclins à discuter de manière frontale de leurs pratiques et à les remettre en question. Seul un enseignant (*enseignant 6*) pousse la discussion dans ce sens, en mettant sur la table à plusieurs reprises la question du caractère trop systématique des pratiques d'enseignement, peu en phase avec l'objectif de développer des compétences complexes chez les élèves. La discussion s'oriente pourtant vers la manière d'assurer une continuité entre les deux années du cycle. Les enseignants vont à cette fin réfléchir à l'adoption d'une nouvelle manière de répartir les élèves dans les classes de troisième et quatrième année, et adopter le même fonctionnement que celui du cycle 10-12, à savoir la constitution de classes transversales, qui mixent dans une même classe des élèves des deux années. Les discussions se déplacent alors sur le sens de ce projet, et sur le type de continuité. Elles donnent lieu à un nouveau processus de cadrage de

nature « prognostique ». La continuité est envisagée soit comme une harmonisation des attentes des enseignants (nous désignons dans les interventions des enseignants cette interprétation comme : C - ATTENTES), soit comme une harmonisation de leurs pratiques (nous désignons dans les interventions des enseignants cette interprétation comme : C - PRATIQUES). La discussion relative aux pratiques d'enseignement est donc en partie remise sur la table, par l'intermédiaire de la discussion sur l'harmonisation des pratiques des enseignants du cycle. L'enseignant qui porte une définition de la continuité comme une harmonisation des pratiques s'appuie en effet sur l'idée que le « modèle pédagogique » commun aux quatre enseignants pourrait être inspiré d'une pédagogie des compétences. Il propose par exemple, à plusieurs moments, un travail collectif sur des situations-problème de départ aux séquences d'apprentissage. Ce type de suggestion est toutefois peu suivi par les autres enseignants, qui paraissent préférer une définition de la continuité uniquement en terme d'une harmonisation des attentes des enseignants. Concrètement, l'idée qui ressort de cette discussion est celle de réaliser des évaluations communes des apprentissages. Les discussions relatives à l'adoption de méthodes communes (dont l'adoption de manuels communs) se terminent quant à elles par la reconnaissance de la liberté du choix de chacun.

*Enseignant 6 : Pour l'instant pour moi on n'a aucune balise, je pense qu'il y a des moments où il faut prendre une décision. Moi je trouve que l'idée du cycle pour que ça soit un avantage c'est qu'on essaie de réfléchir ensemble. (C - PRATIQUES)*

*Enseignant 7 : Moi je m'en fous un peu qu'on réfléchisse ensemble sur les cahiers etc., tant qu'on réfléchit sur les objectifs qu'on doit atteindre. C'est ça le plus important.*

*(C - ATTENTES)*

*Enseignant 6 : Et sur la façon de les atteindre. (C - PRATIQUES)*

*Enseignant 7 : Attention, tu ne peux pas obliger quelqu'un de faire à ta façon si lui a une autre façon de faire. Tu peux avoir différentes façons de*



*faire pour arriver au même objectif. Maintenant ce qui sera bien quand on fera les évaluations communes c'est de voir, tiens, ben tu as plus travaillé cet aspect-là et moi pas, mais tu ne peux pas imposer à quelqu'un de travailler d'une telle façon. (C - ATTENTES)*

*Enseignant 6 : Je ne dis pas qu'il faut changer notre manière d'enseigner du jour au lendemain. Mais il serait quand même intéressant de penser ensemble aux situations-problème de départ. Si on pouvait se mettre d'accord et se dire que l'année prochaine, en géométrie et en numération, on va essayer de réfléchir ensemble à des situations-problème, à des défis. Maintenant libre à chacun de prendre ou ne pas prendre. Mais pour moi s'il doit y avoir des réunions, c'est ça qui me semble le plus important à mettre sur la table. (C - PRATIQUES)*

*Enseignant 7 : Je suis d'accord et pas d'accord. Je suis d'accord que c'est important qu'on se voie pour mettre en commun ce qu'on a vu, ce qui a marché et pas marché et des idées à se partager ; mais je pense aussi que le cycle c'est pas que ça. J'ai l'impression que tes attentes par rapport à l'année prochaine c'est plus que ça. Et moi mes attentes c'est plus une organisation commune mais une liberté dans les pratiques. Et j'ai pas envie moi à chaque concertation de me casser la tête par rapport à une situation-problème. (C - ATTENTES)*

En terme de communication, la fréquence des processus de **déconnexion** augmente, ce qui traduit une plus grande mise à plat et une plus grande confrontation des divergences de cadres. Plus les solutions se précisent et touchent de manière directe les pratiques individuelles et/ou collectives des enseignants, plus ces derniers s'investissent dans la discussion pour faire valoir leur point de vue. Cette mise en tension des cadres respectifs des enseignants n'aboutit pourtant que rarement à l'adoption franche et explicite d'un cadre commun. Il semble plutôt que ce soit le point de vue majoritaire qui l'emporte : le problème de la faible performance des élèves est un problème de continuité des attentes, et

non pas un problème des pratiques individuelles des enseignants ou de la continuité du « modèle » pédagogique.

Durant ce même laps de temps, nous avons pu observer l'évolution de ce problème au sein du **cycle 10-12**. Deux concertations de cycle ont été observées la même année scolaire que la concertation plénière, et cinq l'année suivante. Il ressort de nos observations qu'un cadrage de type pronostique a été réalisé par les enseignants de ce cycle tout au long de ces mois, de manière à tenter de trouver des solutions au faible niveau de performance des élèves de l'établissement. Ce problème est en effet revenu sur la table lors de chacune de nos observations, et les interprétations se sont précisées au fur et à mesure des rencontres. Deux éléments ressortent du cadre d'interprétation partagé par les enseignants de cinquième et sixième année. Premièrement, ils remettent en cause essentiellement le niveau des élèves à leur arrivée dans leur cycle et pas tellement leur niveau à la sortie de ce dernier. Cette interprétation est confirmée par les résultats de l'évaluation externe réalisée en cinquième année, qui montrent que les élèves ont, en moyenne, fortement baissé de « niveau » par rapport aux résultats qu'ils avaient obtenus en fin de quatrième année. Les résultats de l'évaluation externe sont donc instrumentalisés par les enseignants de manière à légitimer leur cadre d'interprétation. Pour eux en effet, le faible niveau des élèves de cinquième à l'évaluation externe montre bien que d'une part les attentes des enseignants du cycle 8-10 sont trop faibles, puisqu'il y a un écart important entre les résultats des élèves à l'évaluation de fin de quatrième et leurs résultats à l'évaluation externe de début de cinquième année, et que d'autre part les élèves arrivent en cinquième année avec des acquis qui ne correspondent pas aux acquis tels qu'ils sont spécifiés dans le programme intégré. Les enseignants du cycle 10-12 prennent ainsi les résultats de l'évaluation externe pour « argent comptant », puisque ces derniers viennent confirmer leur cadre d'interprétation. L'attitude des enseignants du cycle 8-10 envers les résultats de l'évaluation externe, nous le verrons plus tard dans l'analyse des concertations inter-cycles, est toute différente. Ceux-ci les



contestent davantage, en relativisant notamment les objectifs d'enseignement tels qu'ils apparaissent définis à travers l'évaluation externe.

*Enseignant 4 : oui tu vois et l'année passée attends, moi Jean Bernard en Math il avait septante deux, il a soixante et un alors Miss Emai elle avait quatre vingt, elle a quarante huit, Valentina elle avait septante six elle a soixante, etc. Tu vois moi ils ont descendu de façon ! Ils ont tous entre dix et quinze pourcents de moins que ce qu'ils avaient, sauf Ismael.*

*Enseignant 1 : et bien on devrait imposer au quatrièmes, limite comme l'inspecteur disait, on attend ça d'eux. Quand ils arrivent en cinquième, qu'ils sachent lire l'heure déjà !*

Le deuxième point important qui ressort de ce processus de cadrage au sein du cycle 10-12 est lié à la voie prise par ces enseignants pour trouver des solutions au problème du faible niveau des élèves. Celle-ci est en effet assez différente de la voie empruntée par les enseignants du cycle 8-10. Les enseignants du cycle 10-12 mettent de côté la solution d'une plus grande continuité entre les cycles ou entre les années au sein des cycles, pour évoquer de manière plus frontale des problèmes liés à la pratique des enseignants des années antérieures. Trois pistes en particulier sont discutées. La première piste envisagée est l'usage plus intensif du redoublement, lorsque les élèves, en fin de cycle, n'ont pas atteint le niveau de compétences exigé dans le programme intégré. Confrontés à la pression de l'évaluation externe de fin de sixième dont dépend l'attribution du certificat d'étude de base, ces enseignants estiment qu'il est inutile de transiger sur le niveau d'exigences, et pensent important de « stopper » les élèves en-dessous du niveau attendu.

*Enseignant 2 : mais déjà, déjà moi je trouve que quand ils ont un échec en français ou en math, ils n'ont pas à passer dans l'année supérieure.*

*Enseignant 1 : si eux estiment que l'élève n'a pas les capacités pour monter en cinquième, même si il n'a pas d'échec, même si il a une cinquantaine,*

*attend Hanna elle est bien passée avec cinquante pourcents et un échec, tu te rends compte !*

*Enseignant 4 : Il faut pas passer, je trouve qu'il ne faudrait même plus les faire passer en dessous de soixante d'une année à l'autre.*

*Enseignant 2 : ça il y a bien un moment où il va falloir, faut les stopper hein.*

*Enseignant 4 : il faut les stopper petit toute façon.*

La seconde piste, qui est la plus abondamment discutée, en revient à mettre en cause les pratiques d'enseignement du cycle 8-10. La remise en cause est basée sur l'idée que le caractère systématique et linéaire des pratiques des enseignants de troisième et quatrième année encourage le développement de connaissances morcelées et « intransportables » dans des situations nouvelles ou des situations plus complexes. Ils déplorent également à d'autres moments le manque de procédure mentale de résolution de problèmes. Les critiques envers les enseignants du cycle 8-10 sont particulièrement vives, et contrastent avec le faible examen critique de leurs propres pratiques d'enseignement.

*Enseignant 1 : ça ne sert à rien non plus de vouloir voir des milliards de trucs, c'est ce qu'ils (parlant des enseignants du cycle 8-10) font je pense, sans approfondir une compétence en particulier. Tu vois à la limite si on dit qu'il faut juste savoir ce que c'est un périmètre, et on s'arrête là, mais il y a des manipulations la derrière et ils savent ce que c'est le périmètre, peut-être que eux ils ont vu le périmètre mais ils ont vu ce que c'est, ils ont vu peut-être comment le calculer, en fait ils ont vu pleins de choses mais en gros ils ne savent plus rien en cinquième quoi.*

*Enseignant 2 : et ils savent pas, ils savent pas le retranscrire dans d'autres situations.*

*Enseignant 3 : tu crois qu'ils vont changer leur manière de faire ? Ils vont prendre que ce qu'on leur demande qui soit vu et ils vont continuer à leur manière.*

*Enseignant 4: ils vont faire ça à toute vapeur et n'importe comment. Non mais il faudrait qu'ils se remettent en question mais bon ça tu ne sais pas le faire à leur place.*



La troisième piste de solution concerne les pratiques d'évaluation de fin de cycle des enseignants de quatrième année. Celles-ci sont critiquées pour la facilité des items et des exercices d'évaluation. Pour les enseignants du cycle 10-12, ces évaluations sont le reflet du faible niveau d'attente des enseignants du cycle 8-10. Elles ont en outre l'effet pervers de laisser croire aux élèves et à leurs parents qu'ils ont acquis les compétences suffisantes en fin de cycle, et qu'il sera possible aux élèves de réussir les évaluations de fin de cursus primaire. Cette réflexion s'est poursuivie par une identification des stratégies qui permettraient aux enseignants du cycle 8-10 de prendre en compte de manière plus réaliste les exigences du programme.

*Enseignant 2 : t'as déjà vu toi les évaluations en fin de quatrième, t'as déjà vu à quoi ça ressemble ?*

Les processus de communication observés dans le cycle 10-12, lorsque le problème du bas niveau de performance des élèves est traité, font l'étalage de très faibles divergences d'interprétation de la situation. Il y a très peu de négociations entre les enseignants sur la nature des difficultés ou sur les solutions à y apporter. La facilité de trouver un cadre commun d'interprétation est probablement liée d'une part à une activité de discussion et de négociation préalable à notre observation, et d'autre part aux avantages communs de ce cadre d'interprétation pour les enseignants du cycle 10-12. En effet, la remise en cause porte sur les pratiques des enseignants des cycles inférieurs, et évitent ainsi aux enseignants du cycle 10-12 de questionner leurs propres pratiques.

Le processus de cadrage menés durant de longs mois par les enseignants du cycle 10-12 a ensuite débouché sur l'organisation de deux concertations inter-cycles, à la demande des enseignants du cycle 10-12. Ces deux **concertations inter-cycles** ont été observées dans la foulée des concertations de cycle analysées ci-dessus. On saisit ici donc bien les conséquences du processus de cadrage sur la na-

ture et la structure des relations entre les enseignants, puisque c'est en effet le cadrage des enseignants du cycle 10-12 qui donne lieu à une nouvelle forme de concertation, qui aura lieu deux fois lors de l'année scolaire. La demande de concertation inter-cycles est justifiée et légitimée, de la part des enseignants du 10-12, par les résultats des élèves à l'évaluation externe de début de cinquième année.

D'emblée lors de la concertation inter-cycle, les enseignants du cycle 10-12 imposent leur cadrage sur la situation, en posant le problème à partir des mauvais résultats des élèves à l'évaluation externe de début de cinquième année. Ce faisant, ils esquivent les interprétations qui seraient liées à une remise en cause de leurs propres pratiques d'enseignement.

*Enseignant 3 : on a regardé le rapport avec les résultats de quatrième ; et on se rend compte qu'il y a un écart important entre les résultats de fin de quatrième et leurs résultats à l'évaluation externe, avec une baisse de plus ou moins 15 pourcents. J'ai constaté vraiment une chute importante des résultats. On voit en particulier que dans la partie « solides et figures », là où il fallait beaucoup comprendre et ben c'est foireux. J'ai vraiment l'impression que c'est des difficultés liées à la compréhension. Et pourtant le traitement des données ça ne représente que 6 items sur 107.*

*Enseignant 4 : Il y a un problème, on sent une différence énorme par rapport à il y a quelques années ça c'est certain. Franchement je n'ai plus du tout l'impression d'enseigner en sixième année, j'ai l'impression d'être en quatrième, pas toujours par rapport à la maturité des élèves mais par rapport à leurs connaissances.*

De manière intéressante, les enseignants du cycle 8-10 essaient de discréditer partiellement la validité des épreuves externes de fin de cinquième, en ce sens qu'elles seraient conçues en réalité pour évaluer les compétences de fin de cycle, et qu'il est dès lors normal que les élèves en début de cinquième année éprouvent des difficultés. Cette interprétation

est toutefois doublement contestée : d'une part car elle n'explique pas les écarts entre les résultats de fin de quatrième année et les résultats de début de cinquième année, et d'autre part car les enseignants du 10-12 précisent que ce sont certes des compétences qui doivent être atteintes par les élèves en fin de sixième, mais que l'épreuve est adaptée au niveau des cinquième année. On assiste donc ici à un micro-processus de cadrage de type diagnostique sur la signification et la valeur des épreuves externes, dans lequel on voit que la signification attribuée aux résultats de l'épreuve externe varie sensiblement selon les intérêts et les cadres des enseignants au tour de la table.

*Enseignant 6 : les évaluations de cinquième sont calquées sur les attentes de fin de sixième, donc pour des enfants en difficulté, pour des enfants qui ont vraiment des difficultés en langue française, c'est normal qu'ils soient en difficulté.*

*Enseignant 4 : c'est vrai que ce sont des compétences qu'ils doivent atteindre en fin de sixième, mais l'inspecteur nous a quand même dit que les énoncés seraient beaucoup plus compliqués.*

*Enseignant 3 : les exercices ont été adaptés et échelonnés en fonction d'un groupe d'élèves de cinquième.*

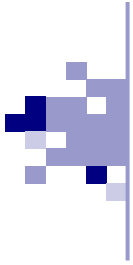
Ce qui frappe dans l'analyse de la concertation inter-cycles, c'est que tous les enseignants ne semblent pas sur un pied d'égalité pour définir la situation et lui trouver des solutions. Les enseignants du cycle 10-12 semblent en position de domination par rapport aux enseignants du cycle 8-10. Le cadrage développé par les enseignants du cycle 10-12 les tient en effet, eux et les enseignants des années inférieures, pour responsables de la situation critique dans laquelle se trouvent les élèves de l'établissement. Les divergences d'interprétation qui apparaissent entre les enseignants des deux cycles, fruit d'un travail interprétatif indépendant, sont donc traitées rapidement, et trouvent systématiquement la même issue. C'est le cadre interprétatif des enseignants du cycle

10-12 qui s'impose à l'ensemble des enseignants présents autour de la table. Le débat sur la valeur de l'évaluation externe en est une belle illustration. Celui-ci tourne court, alors que les avis exprimés offraient la possibilité d'un débat intéressant sur le rôle de l'évaluation externe dans l'orientation des pratiques d'enseignement.

Les résultats de l'évaluation externe érigés en principe de réalité, les enseignants se sont engagés dans un nouveau processus de cadrage, diagnostique dans un premier temps, et pronostique ensuite. Au niveau diagnostique, les enseignants du cycle 10-12 défendent de manière claire l'idée que ce sont les enseignants qui sont (tout du moins en partie) responsables de la situation, alors que certains enseignants du cycle 8-10 ré-évoquent l'argument du public accueilli au sein de l'établissement, dont les caractéristiques seraient peu favorables à l'apprentissage.

*Enseignant 6 : moi j'ai l'impression qu'il y a des choses qui ne sont pas vues dans le cycle 6-8 et qui devraient être vues. Tu as des enfants, on les accepte dans l'école, mais on n'y arrivera jamais, on pourra faire tout ce qu'on voudra. Alors soit on les garde ou on les garde pas. Moi ça m'est égal, mais c'est une politique d'école. Regarde en première ou deuxième, combien d'enfants sont suivis par une logopède ? C'est incroyable quand même. (ELEVES)*

*Enseignant 3 : oui mais attention, les problèmes de logopédie peuvent être induits par le type d'enseignement. Beaucoup d'enfants sont suivis en logopédie pour retard scolaire et non pas pour des problèmes de logopédie. Donc c'est plus une difficulté liée à l'école qu'une difficulté liée à l'enfant. Il y en a beaucoup qui sont suivis dans l'école ici en logopédie pour un retard scolaire de plus de deux ans, et qu'est-ce qui fait qu'ils ont un retard scolaire de plus de deux ans ? C'est peut-être l'enseignement quand même qui est en question.*



*Peut-être qu'on se contente trop du minimum. Or vous le dites vous-mêmes. Avec le minimum, il n'y a pas moyen de faire la transition entre cette fin de deuxième et l'obtention du CEB en fin de sixième. (ENSEIGNANTS)*

*Enseignant 4 : C'est vrai qu'on peut se dire toujours qu'il y a la responsabilité de la maison, mais il faut quand même que nous on s'interroge pour que ça progresse. On peut lutter dans l'école quand même. (ENSEIGNANTS)*

Quant aux solutions à trouver au problème, il semble clair que les enseignants s'orientent de nouveau vers les propositions faites par le cycle 10-12. Il s'agit donc de réfléchir aux « remèdes » à apporter aux pratiques des enseignants du cycle 8-10, plutôt que d'établir une plus grande continuité et une plus grande harmonisation des attentes entre les enseignants des deux cycles. On assiste ainsi à un alignement des cadres des enseignants des deux cycles, puisque les enseignants du cycle 8-10 embrassent sur les propositions d'interprétation des enseignants du cycle 10-12, sans mettre en avant les propositions qu'ils ont longuement discutées durant leur propre concertation de cycle, à savoir que le problème est davantage situé du côté de la continuité entre les cycles que du côté de leurs pratiques d'enseignement. Alors que les enseignants de troisième et quatrième année avaient globalement évité le débat relatif aux pratiques d'enseignement lors de leurs concertations de cycle, ces derniers acceptent durant la concertation inter-cycles l'idée que leurs pratiques sont linéaires, systématiques et ancrées dans des contextes d'apprentissage simples et répétitifs, et qu'elles ne permettent ni le développement de démarches mentales chez les enfants, ni le développement de connaissances « transposables ».

*Enseignant 2 : Je trouve que les enfants ne font pas assez le lien entre les différentes compétences et les différents apprentissages. Il y a plein de trucs que je crois qu'on ne fait pas assez dans l'école.*

*Enseignant 3 : La difficulté ce n'est peut-être pas les mathématiques mais la compréhension de ce type de question. Et si on regarde les résultats*

*des classes faibles, si on regarde au niveau des nombres – donc les questions où il y a le moins de compréhension – ça va, mais si on regarde les solides et figures, on voit que c'est foireux, et en grandeur aussi, j'ai vraiment l'impression que ce sont des difficultés liées à la compréhension.*

*Enseignant 6 : Je veux dire, c'est pas cette difficulté-là qui pose problème, la difficulté, c'est pas les exercices systématiques ou les exercices que tu fais régulièrement, la différence, c'est quand tu le fais de façon plus insidieuse, ou avec une finesse en plus.*

*Enseignant 3 : Je pense qu'ils ne sont pas mauvais dans tout ce qui est systématique, mais c'est la complexité qui ne va pas.*

*Enseignant 4 : Et le faire en deux ans, c'est impossible, il faut le faire sur six ans. Ça il n'y a rien à faire, parce que ça commence avec les places de cinéma, puis ....*

*Enseignant 7 : mais ils n'ont aucune procédure de démarche mentale. Donc par exemple tu leur donnes un petit défi à résoudre et ils ne vont pas se dire : 'tiens, je vais commencer par faire ça, ou je peux utiliser telle ou telle chose ou m'aider de tel objet'. Et donc je pense que dans les petites classes aussi ils n'ont pas tendance à les mettre dans des situations de problème où on ne les aide pas et on les laisse se débrouiller.*

*Enseignant 4 : C'est très systématique.*

*Enseignant 7 : C'est très couvé, très linéaire, très encadré et donc voilà. Ils ne savent même pas dans leur tête par quoi commencer et comment faire, limite, avant d'entamer le problème mathématique.*

*Enseignant 1 : Pour moi, je pense qu'on ne va pas assez en profondeur dans chaque matière.*

Les processus de communication observés durant les concertations inter-cycles témoignent de la présence de cadres divergents, et d'une confrontation plus intense de ces derniers. Des processus de **déconnexion** et de **polarisation**, essentiellement dans le chef des enseignants du **cycle 10-12**, traduisent la volonté de ces derniers de ne pas transiger sur le cadre d'interprétation adéquat pour faire sens du problème du faible niveau de performances des élèves



de l'école. Nous avons également observé, chez les enseignants du **cycle 8-10**, une alternance entre des processus de **déconnexion** et des processus d'**incorporation**. Les processus de déconnexion sont repérables dès lors que les enseignants du cycle 8-10 mettent à distance le cadre d'interprétation des enseignants du cycle 10-12. C'est en particulier le cas lors de la discussion sur la valeur des résultats de l'évaluation externe. Mais dès que les enseignants du cycle 10-12 se font plus pressants, on observe à quelques moments des processus d'incorporation. Cette alternance de processus de déconnexion et d'incorporation est cohérente avec l'hypothèse d'un changement de cadre d'interprétation chez les enseignants du cycle 8-10.

Quelles ont ensuite été les conséquences de ce processus d'alignement des cadres ayant eu lieu durant les concertations inter-cycles ? Au niveau du **cycle 8-10**, le processus de cadrage entrepris avant les concertations inter-cycles reprend, comme si de rien n'était. Le déplacement du cadre interprétatif des enseignants du cycle 8-10 s'apparente ainsi à un changement de façade, qui ne modifie ni les pratiques de concertation des enseignants, ni, de ce qu'on a pu en observer, les pratiques individuelles des enseignants, en classe. Les enseignants du cycle 8-10 continuent ainsi d'examiner comment il est possible de mettre en place de manière efficace des classes verticales et d'harmoniser les attentes des enseignants au sein du cycle. Et ils n'évoquent à aucun moment les critiques adressées à leurs pratiques, ainsi que des pistes concrètes pour les améliorer.

Les enseignants du **cycle 10-12** semblent quant à eux conscients que l'accord engrangé est un accord de façade. Ces derniers semblent lassés de la dimension itérative du processus de cadrage, duquel ils ne voient pas la fin. On assiste par ailleurs à un rétrécissement du cadre « pronostique » chez ces enseignants, qui est limité à une remise en cause des pratiques individuelles des enseignants du cycle 8-10. Les solutions en termes de gestion des parcours des élèves (redoublement) et d'évaluation des acquis en fin de quatrième ne sont plus rediscutées. Finalement, les enseignants du cycle 10-12 s'engagent dans une dénonciation explicite du cadrage des

enseignants du cycle 8-10. Pour eux, envisager le problème en terme de continuité est un leurre, si cela signifie que les pratiques des enseignants restent inchangées.

*Enseignant 1 : on a rediscuté avec les enseignants de 3ième-4ième, et ce qui revenait le plus, c'est la question de la continuité entre les cycles.*

*Enseignant 3 : mais à quel niveau ?*

*Enseignant 2 : au niveau de la communication, de voir pourquoi cela ne va pas.*

*Enseignant 3 : en rapport avec la pédagogie ?*

*Enseignant 2 : en rapport avec la pédagogie et la matière aussi.*

*Enseignant 4 : les liens entre les cycles, c'est bien, mais en même temps, si chacun est responsable de ce qu'il doit faire.*

*Enseignant 3 : ça va dépendre de ce qu'on veut dire par lien entre les cycles, si le lien c'est se dire, on fait un cahier de synthèse de la première à la sixième, ça ne sert à rien, pour moi vraiment c'est la manière de voir l'enfant et de travailler en classe qui importe. On ne travaille pas de manière assez convenable pour moi pour juste se dire qu'il suffit d'harmoniser les matières et les appellations. Si t'es dans une manière de faire où c'est juste du bourrage de crâne ou tu leur apprend les choses par cœur et des petits trucs pour trouver comment ça fonctionne ça sert à rien ; alors il vaut même mieux qu'on utilise des termes différents comme ça il y a un tout petit peu d'étincelles qui fait que ....*

*Enseignant 4 : les surfaces, l'aire, ils n'ont jamais entendu parler, en cinquième ! Ils sont nulle part, c'est incroyable !*

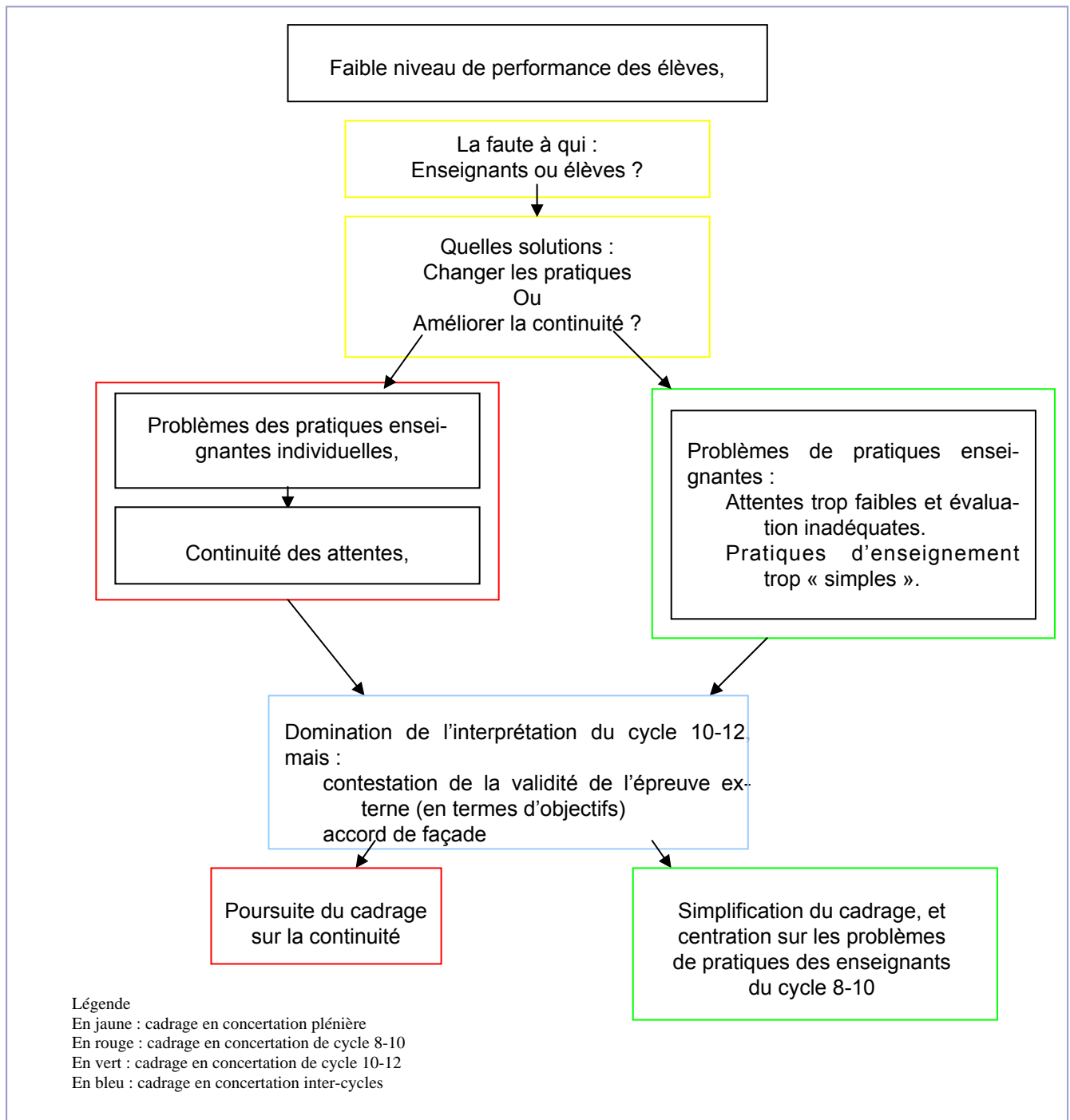
*Enseignant 3 : Ils ne connaissent même pas les termes. Par exemple le trapèze, ils ne savent pas ce que c'est une petite et une grande base. Donc tu joues avec n'importe quel trapèze c'est impossible !*

*Enseignant 2 : mais est-ce qu'un jour ils ont pris le temps de les dessiner ?*

*Enseignant 3 : Et ça je pense que le lien entre les cycles ça doit plus être tiens comment est-ce qu'on aborde tel notion dans chaque cycle : la géométrie ou la construction de la notion d'aire.*



Figure 1 : Représentation schématique de la trajectoire de cadrage : faible niveau de performance des élèves de l'école



## 5. Discussion

L'objet de cet article était de mieux comprendre les processus locaux de cadrage et leurs effets sur la coordination du travail enseignant. A cette fin, une étude longitudinale a été réalisée au sein d'un établissement caractérisé par une diversité des structures cognitives des enseignants, et une activité collective en cours d'intensification et de transformation. L'objectif fondamental de ce type d'analyse est double. Le premier est de suivre les évolutions des structures cognitives des enseignants, et de montrer en quoi ces dernières sont liées aux processus de communication ayant cours dans les interactions et les échanges entre acteurs. Le second est d'examiner dans quelle mesure ces évolutions font émerger, transforment ou déconstruisent les ordres locaux qui organisent les conduites individuelles.

En toute logique, nous avons concentré notre attention sur les processus d'interaction et de communication entre les enseignants de l'établissement, à partir d'un travail d'observation et d'enregistrement de nombreuses séquences d'interactions. Le matériau a ensuite été codé d'une triple manière. Premièrement, nous avons codé le contenu des conversations, dans le but de faire apparaître des thèmes récurrents de conversation. Nous avons à cet égard montré qu'un thème dominait largement les débats, celui du faible niveau de performance des élèves de l'établissement. Ce problème semble en effet être le seul qui, au sein de cette école, a suffisamment de résonance pour être évoqué régulièrement durant une période longue, et dans des scènes diverses d'échanges entre enseignants (concertations plénières, concertations de cycle et concertations inter-cycles). Les autres thèmes qui sont apparus suite à notre premier codage sont soit limités à une scène d'échange donnée (par exemple la question de la continuité intra-cycle, limitée au cycle 8-10), soit limités dans le temps de traitement que les enseignants leur accordent (par exemple la question de la valeur des résultats de l'évaluation externe). Deuxièmement, nous

avons systématiquement codé, avec une grille de codage préétablie (De Wulf, 2006), les processus de communication. Enfin, nous avons intégré dans une matrice de codage unique les codes relatifs au contenu des discussions et aux processus de communication, en différenciant les matrices selon le moment de la discussion et selon les scènes d'échanges.

L'analyse a fait apparaître une évolution significative du traitement réservé au problème du faible niveau de performance des élèves de l'école, et une différenciation du processus de cadrage selon les scènes d'échanges entre les enseignants. Après une phase collégiale d'identification et de légitimation du problème en concertation plénière, nous avons pu observer un cadrage diagnostique et « pronostique » mené collectivement par les enseignants. Le cadrage diagnostique a abouti à une attribution interne du problème, auquel les enseignants ont cherché des solutions cadrées soit en terme de continuité de l'enseignement, soit en terme de difficultés propres aux pratiques individuelles des enseignants. Nous avons ensuite montré que le cadrage du problème a emprunté un chemin différent selon les cycles. Ainsi, les enseignants du cycle 8-10 ont recentré leur interprétation sur un problème de continuité, là où les enseignants du cycle 10-12 l'ont pensé comme un problème antérieur à leur cycle, lié aux pratiques individuelles des enseignants. Ces deux trajectoires se sont croisées le temps d'échanges en concertations inter-cycles, qui ont donné lieu à un cadrage collectif dominé par les propositions d'interprétation portées par les enseignants du cycle 10-12. Il semble pourtant que ce changement de cadrage opéré par les enseignants du cycle 8-10 ait eu plutôt valeur d'accord de façade, car cet alignement temporaire du cadre des enseignants du cycle 8-10 a eu peu d'effet sur la trajectoire de cadrage dominante lors des concertations ultérieures des enseignants du cycle 8-10. De leur côté, les enseignants du cycle 10-12 ont également mis en doute le changement de cadre



observé durant les concertations communes de cycle, ce qui a eu pour effet de resserrer encore le cadrage des enseignants du cycle 10-12 sur le déficit des pratiques individuelles des enseignants du cycle 8-10.

Nous avons également pu montrer que les différentes phases d'évolution des structures cognitives des enseignants correspondent de manière privilégiée à l'adoption de certains patterns d'interaction et de processus de communication. Ainsi, l'émergence des cadres diagnostique et « pronostique » en concertation plénière semble principalement liée à des processus d'**exploration** des représentations des enseignants au tour de la table. Ce type d'interactions entre les enseignants permet l'expression libre des opinions de chacun, sans que ne soient soulevées et discutées les divergences de cadre qui s'expriment. L'analyse a également fait apparaître que les processus de **déconnexion** prenaient une place plus importante durant la phase d'affinement de l'interprétation en terme de continuité au sein du cycle 8-10, alors que peu de divergences de cadres apparaissent présentes dans la communication entre les enseignants du cycle 10-12. Nous avons enfin observé lors des concertations inter-cycles que les processus plus nets de différenciation des représentations étaient associées à davantage de communication **polarisante**, et que l'émergence d'un cadre commun était liée à des processus plus récurrents d'**incorporation**. L'analyse tend ainsi à confirmer que les processus de communication n'ont pas tous une capacité égale de faire évoluer les représentations des enseignants, que ce soit dans le sens d'une plus grande harmonisation ou d'une plus grande polarisation.

Nous discutons maintenant ces résultats par rapport à la théorie du cadrage, et à son apport pour comprendre la coordination locale du travail enseignant. Le premier résultat important de cette étude auquel nous consacrons une discussion est le faible nombre de problèmes qui paraissent avoir une résonance importante au sein de cet établissement. En effet, seul un problème, celui du faible niveau de performances des élèves de l'établissement, a retenu l'at-

tention des enseignants durant l'entièreté du temps d'observation, et s'est disséminé dans les différentes scènes de concertation entre enseignants que nous avons suivies. Dans une étude de nature similaire, Coburn (2006) avait quant à elle identifié un nombre nettement plus important de problèmes « résonants ».

Plusieurs facteurs explicatifs du niveau de résonance des cadres ont été identifiés dans la littérature. Selon Coburn (2006), mais aussi Benford & Snow (2000), un cadre est d'autant plus résonant que celui-ci est cadré de manière consistante, a une crédibilité empirique, et est reconnu et porté par des acteurs significatifs dans l'organisation. Le cadre que nous avons analysé paraît effectivement rencontrer ces caractéristiques. Il est le seul à être discuté de manière systématique en concertation plénière, et à être reconnu comme significatif par la direction. Il donne visiblement sens à de nombreuses réalités vécues par les enseignants, comme les faibles résultats des élèves à l'évaluation externe ou le constat d'une baisse générale du niveau des élèves de l'établissement au fur et à mesure des années. Enfin, il tend à acquiescer, concertation après concertation, une certaine consistance interne, centrée, sur le plan diagnostique, autour de l'idée d'une attribution interne du problème, et sur le plan « pronostique », sur une remise en question des pratiques individuelles des enseignants.

Mais il nous semble que la présente étude apporte des arguments nouveaux pour penser la question du niveau de résonance des cadres. Il apparaît en effet que l'explication du faible niveau global de résonance des autres cadres ne peut pas faire l'impasse d'une explication de type organisationnel. Ce type d'explication a été peu discuté jusqu'ici dans la littérature, puisque les arguments évoqués caractérisent les cadres eux-mêmes. Dans le contexte de notre étude pourtant, le faible niveau global de résonance des cadres semble devoir être compris par rapport à la faible intensité générale du processus de *sensemaking*, ainsi qu'à sa nature fortement décentralisée. Autrement dit, il convient, pour comprendre la capacité de résonance des problèmes, de les relier à des caractéristiques des organisations, et notamment à



l'organisation des réseaux sociaux en son sein. En effet, les concertations plénières sont rarement l'objet d'un travail important de cadrage et de création de sens (si ce n'est lors de la concertation plénière durant laquelle le problème du faible niveau de performance des élèves a été introduit) ; et quand bien même elles le sont, la direction, ou tout autre acteur qui assumerait un tel rôle en réunion, ne systématise pas les pistes émergentes d'interprétation et les ébauches de solution. Dès lors, le travail de *sense-making* et de cadrage, qui s'appuie essentiellement sur une réduction de l'incertitude et sur une sélection des cadres interprétatifs, s'opère de façon décentralisée, dans les lieux où l'activité collective est la plus intense, c'est-à-dire là où elle prend sens par rapport aux pratiques des enseignants. Il est donc plus difficile, dans une telle configuration des relations entre les enseignants, et entre les enseignants et la direction, d'imaginer que les problèmes et les cadres qui leur donnent sens fassent le chemin inverse, et se diffusent à toute l'équipe d'enseignants. Dans le sens de ce dernier argument, on a pu observer que le débat sur l'évaluation externe s'est cantonné à une discussion des enseignants du cycle 10-12 et temporairement à un débat en concertation inter-cycles, tandis que la réflexion sur la continuité et la répartition des élèves dans les classes s'est limitée aux concertations du cycle 8-10.

Si on en vient maintenant à l'analyse de la trajectoire de notre problème, il nous semble qu'elle apporte trois éléments intéressants. Le premier est qu'elle permet de mieux comprendre les relations réciproques qui se nouent entre l'évolution des structures sociales et la transformation des structures cognitives. Il est en effet apparu que la transformation des structures cognitives dépend des structures sociales dans lesquelles celles-ci sont mises en débat, et que

- chemin inverse -, les transformations des structures cognitives contribuent à modifier la structure des relations entre les enseignants. A l'appui du premier argument, nous avons pu observer que le processus de cadrage prenait une voie différente selon les scènes d'interactions. Dans le cycle 8-10, la remise en cause des pratiques d'enseignement a été mise sur le côté au profit d'une réflexion sur la continuité, tandis que le mouvement inverse de sélection a été mis à jour dans le cycle 10-12. A l'appui du second argument, nous avons noté que le cadrage adopté par les enseignants du cycle 10-12 a suscité le développement d'un réseau social nouveau, qui a regroupé le temps de deux concertations les enseignants de ces deux cycles, tandis que la distance qui s'est instaurée dans les cadrages respectifs des deux cycles a cimenté les différences existantes entre ces deux réseaux de relation, et contribué à intensifier les relations entre les enseignants du cycle 8-10.

Le deuxième point d'analyse que nous désirons soulever concerne l'imbrication de l'évolution des structures cognitives dans les relations de pouvoir qui se tissent entre les enseignants ou les groupes d'enseignants. Cet élément d'analyse est d'autant plus intéressant dans notre étude de cas que les chercheurs qui se sont penchés sur cette question ont étudié des situations d'interaction dans lesquelles les acteurs autour de la table occupaient des positions clairement différenciées en terme de pouvoir sur la situation. L'étude de De Wulf (2006) portait par exemple sur l'analyse des interactions entre des ingénieurs, des acteurs d'ONG et des paysans locaux autour de la question de la conservation de l'eau en Equateur. Or ici, les enseignants, en terme de position et de statut dans l'établissement, se trouvent globalement sur un pied d'égalité pour définir et faire sens de leurs pratiques d'enseignement<sup>7</sup>. Il s'agit donc de

<sup>7</sup> On pourrait toutefois proposer l'idée que plus les enseignants enseignent à des classes situées tard dans le cursus scolaire (en primaire dans les classes de cinquième et sixième année), plus ceux-ci sont en position de force par rapport aux enseignants qui les précèdent. Cette position de force étant liée 1) au prestige social d'enseigner à des plus élèves grands, et 2) au fait que les enseignants du cycle 10-12 se trouvent en aval des enseignants du cycle 8-10 et donc en position de pouvoir juger le travail de leurs collègues, ce qui n'est pas le cas des enseignants du cycle 8-10. Cet argument conduirait à dire que le pouvoir exercé par les enseignants du cycle 10-12 sur les enseignants du cycle 8-10 découle de positions différenciées dans l'organisation. Cet argument mérite toutefois d'être complété, selon nous, par une analyse du processus par lequel, au travers des interactions, ce rapport de pouvoir est construit localement par les enseignants.



comprendre comment, de manière émergente, certains enseignants ou groupes d'enseignants acquièrent un « voix » qui compte davantage que celle d'autres enseignants ou groupes d'enseignants pour faire sens et cadrer les problèmes, ou les zones d'incertitude, identifiés et construits par les enseignants au sein de l'établissement. Notre analyse s'inspire d'une conception crozérienne du pouvoir, dans laquelle le pouvoir est fondamentalement une relation réciproque et déséquilibrée entre acteurs, davantage que le reflet de positions hiérarchiques (Crozier & Friedberg, 1977). Pour Crozier et Friedberg, le pouvoir dépend certes d'atouts individuels, comme la maîtrise d'une compétence spécifique ou l'usage des règles organisationnelles, mais il dépend aussi des marges de liberté que les acteurs tentent d'accroître au sein de leur organisation. Ces marges de manœuvre que les acteurs tentent de se ménager correspondent à la création de zones d'incertitude, que les acteurs construisent et s'approprient. Précisons toutefois que la spécificité de notre analyse (par rapport à une analyse crozérienne classique) est ici de comprendre et restreindre la définition du concept de zone d'incertitude en termes cognitifs. Nous émettons en effet l'hypothèse que la définition et l'interprétation de problèmes identifiés comme significatifs sous forme de cadres représentent un enjeu important pour les enseignants, car ces processus sont associés à la capacité des enseignants de définir leurs propres conditions de travail (Kelchtermans, 2008). Il nous semble en effet raisonnable de penser que dans la situation actuelle de l'établissement, la définition des situations d'enseignement (et des facteurs qui expliquent leurs effets problématiques sur les performances des élèves au sein de l'école) constitue un enjeu important. On peut en effet supposer que l'intérêt qui guide le processus de cadrage relatif au faible niveau de performance des élèves est celui d'obtenir ou de conserver le pouvoir de définir sa pratique professionnelle et les conditions qui favorisent son efficacité. Les enseignants de cette école se trouvent visiblement à un moment charnière de la réflexion sur leurs pratiques. La situation temporaire de l'établissement est propice à l'émergence de relations de pouvoir entre les enseignants, car il règne à la fois un climat important d'incertitude sur

l'effet des pratiques, et une volonté de réduire cette dernière, en développant une réflexion collective sur les facteurs explicatifs de cette situation. Dans cette situation, il semble que les enseignants du cycle 10-12 soient en position de domination par rapport aux enseignants du cycle 8-10, pour définir les sources explicatives des faibles performances des élèves et les solutions à y apporter. Plusieurs observations donnent de l'eau au moulin à cette idée. Lors des concertations inter-cycles, qu'ils ont initiées, ce sont les enseignants du cycle 10-12 qui posent le débat et proposent des pistes d'interprétation. Les enseignants du cycle 8-10 ne font qu'y réagir, soit en contestant les « preuves » qui les sous-tendent (les résultats de l'évaluation externe), soit en s'alignant sur le cadre proposé. Qui plus est, le fonctionnement de cycle adopté par les enseignants du cycle 8-10 est une forme de mimétisme par rapport au fonctionnement du cycle 10-12. Pour rappel, les enseignants du cycle 8-10 ont en effet décidé d'adopter, en préparation de l'année scolaire 2008-2009, un fonctionnement avec des classes verticales et une plus grande collaboration entre les enseignants. Ce mimétisme peut être interprété, selon nous, d'une part comme une forme de « soumission » des enseignants du cycle 8-10 par rapport à leurs collègues du cycle supérieur, et d'autre part comme une manière de se protéger des demandes plus précises qui leur sont adressées, en terme de changement de leurs pratiques d'enseignement. Cette position de domination est à la fois le reflet de l'adoption, par les enseignants de ce cycle, d'un modèle de pratiques d'enseignement valorisé par les politiques éducatives en CF et de la position des enseignants dans le cursus des élèves, qui leur donne un droit de regard sur les effets des pratiques des enseignants du cycle 8-10 (ce qui n'est pas le cas de ces derniers). Mais elle est aussi le reflet d'une négociation, à travers les interactions, quant à la place respective de chaque cycle dans la définition et le cadrage de la situation.

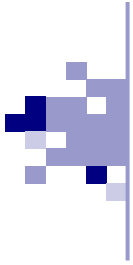
La définition du pouvoir proposée ici ouvre le débat relatif à la nature du pouvoir dans les organisations. Ce débat est vif en sociologie et en théorie des organisations depuis les années 1970, au travers notamment des contributions d'auteurs comme Stewart

Clegg (1989, 1994) et Steven Lukes (1974, 2005). Clegg propose ainsi une architecture, inspirée de la conception tripartite du pouvoir de Lukes, centrée autour de trois concepts inter-reliés : les concepts de pouvoir, règle et domination. Le concept de pouvoir renvoie aux processus d'influence directe et ouverte, dont les acteurs sont conscients. Le concept de règle s'assimile, quant à lui, au travail cognitif effectué par les acteurs pour reconstruire de l'ordre et faire sens de l'environnement dans lequel ils évoluent. Les règles déterminent les critères et les cadres par lesquels les activités menées au sein de l'organisation vont être jugées. Elles jouent un rôle de médiateur entre les rapports de pouvoir directement observables et les rapports de domination, qui désignent eux la structure profonde de pouvoir, inscrite de manière stable dans les « visions du monde » et les critères de rationalité partagés utilisés par les acteurs pour faire sens et évaluer les situations.

La conception du pouvoir développée dans cet article renvoie assez clairement au niveau de l'élaboration des règles. Le pouvoir est associé aux jeux relationnels qui se nouent autour de la possibilité de sélectionner et de légitimer les significations apportées au travail. « Il désigne (*dans sa seconde dimension*) l'ordre apparent des catégories apposées sur le réel à travers une myriade de formes discursives et de pratiques » (Clegg, 1989, 183-184). Mais le type d'analyse réalisée ouvre également une discussion tout aussi fondamentale, relative aux liens qu'entretiennent les processus d'élaboration des règles avec les rapports de domination à l'œuvre dans le champ de l'éducation. Pour rappel, les processus de domination renvoient au pouvoir invisible qui consiste à déterminer les préférences des acteurs, à façonner leurs perceptions et à orienter leurs conduites sur une base cognitive. On peut en effet faire l'hypothèse, à titre exploratoire, qu'au travers des discussions locales relatives aux faibles performances des élèves se donnent à voir la discussion d'objets placés haut dans la hiérarchie des objets débattus dans l'agenda des politiques nationales et transnationales, à savoir l'évaluation des effets des systèmes scolaires et de leurs diverses instances locales. Comme l'a noté Maroy (2009), l'évaluation des effets et plus

globalement des productions des systèmes scolaires s'inscrit dans une vision des systèmes scolaires pensés « comme des organisations produisant des compétences, des qualifications utiles pour s'insérer socialement et professionnellement, dont il faut favoriser au mieux l'efficacité et l'équité, là où l'école se vivait comme institution faisant le passage de l'enfant au citoyen ». Dans cette perspective d'analyse, il s'agit d'analyser comment la diffusion, la naturalisation et l'intériorisation des schèmes cognitifs constituent des formes de pouvoir, qui échappent en bonne partie à la conscience des acteurs (Huault & Leca, 2009). Notre analyse montre néanmoins que si l'ancre majeur des objets de discussion résonants dans cet établissements semble en phase avec cette considération nouvelle des systèmes scolaires, le travail discursif mené au cours des deux années d'observation tend à mettre en discussion (voire à relativiser) la légitimité et la pertinence des instruments de gouvernance sur lesquels s'appuie cette dernière (à savoir l'évaluation externe des apprentissages), voire l'idée même qu'une évaluation externe, qui échappe aux enseignants, soit une source pertinente de définition des effets de la pratique enseignante locale sur l'apprentissage des élèves. Sur un plan théorique, nos résultats paraissent donc souligner l'importance de prendre en compte les interactions entre les différents niveaux de pouvoir, et en particulier entre les niveaux de l'élaboration des règles et des rapports de domination, de sorte de mieux saisir et intégrer à l'analyse du pouvoir les processus de résistance et de redéfinition locale des orientations cognitives globales.

Cette discussion sur l'imbrication de l'évolution des structures cognitives des enseignants dans les relations de pouvoir entraîne une discussion sur la nature du changement des représentations des enseignants. Dans la littérature sur le cadrage (Benford & Snow ; Coburn ; 2006 ; De Wulf, 2006), on distingue trois types d'évolution. Le premier type d'évolution est fondamentalement une évolution de façade, qui consiste à changer les signifiants plutôt que les signifiés. Dans un tel cas, les acteurs adoptent les mots et la rhétorique suggérés par les acteurs qui portent un cadre d'interprétation divergents, sans modifier leurs



propres représentations sur la situation. Le second type d'évolution consiste en un changement réel des représentations des acteurs, mais sur des dimensions périphériques de leurs représentations. Enfin, le troisième type d'évolution correspond à une transformation plus en profondeur de la structure même du cadre des acteurs. Bien que notre accès aux représentations individuelles des enseignants soit limité dans cette étude, il nous semble légitime de caractériser les changements de cadre adoptés par les enseignants du cycle 8-10 lors des concertations inter-cycles comme des évolutions du premier ou du deuxième type. De manière assez claire en effet, après un temps court de contestation de la valeur des résultats des élèves à l'épreuve externe, les enseignants du cycle 8-10 se rallient à l'interprétation de la situation proposée par les enseignants du cycle 10-12, sans que n'aient été confrontés les cadres divergents, et en adoptant les mots utilisés par les enseignants du cycle 10-12 pour caractériser la situation. Il semble donc que l'évolution des cadres révèle avant tout l'évolution des relations sociales et en particulier des relations de pouvoir entre les acteurs, et que les évolutions de premier ou deuxième type traduisent en réalité des ajustements dans les relations entre les enseignants davantage que des ajustements des structures cognitives des enseignants.

Cette discussion nous amène donc tout naturellement à reprendre l'interrogation majeure de cet article, à savoir celle des effets du processus de cadrage sur la coordination du travail enseignant. En effet, une limite importante des travaux sur le cadrage est qu'il porte une vision « hyper-constructiviste » de l'organisation, sans considérer ses effets concrets. Coburn (2006) a pourtant mis à jour que les implications du processus de cadrage peuvent également être de trois types. Les cadres adoptés peuvent influencer les relations entre les

enseignants, les pratiques des enseignants en classe et la création de sens réalisée individuellement par les enseignants. Dans le cas que nous avons analysé, il semble que les implications sont essentiellement de type relationnel. Nous avons explicité plus haut que l'adoption d'un cadre centré sur la mise en cause des pratiques des enseignants par le cycle 10-12 a eu de nombreux effets relationnels. Il a suscité une nouvelle forme de réseau social, favorisé une position de domination du cycle 10-12 envers le cycle 8-10, et accentué la distance entre ces deux cycles.

Qu'en est-il en effet de l'impact du processus de cadrage sur les pratiques individuelles des enseignants, ainsi que sur le travail de *sensemaking* individuel ? L'impact du processus de cadrage sur les pratiques des enseignants et sur leur *sensemaking* individuel est un point essentiel. Nos observations sont toutefois limitées en ce qui concerne les pratiques des enseignants et l'usage, en classe, des cadres d'interprétation collectifs. Ce n'est donc qu'à titre d'hypothèse que nous sommes tentés d'avancer l'interprétation suivante : l'adoption de cadres communs révèle, dans cet établissement, davantage un processus social et de relation de pouvoir qu'un processus « neutre » de recherches collectives de solution. Dans le cycle 8-10, les enseignants privilégient la piste de la continuité de manière à éviter une remise en cause frontale de leurs pratiques, tandis que le cadre développé par les enseignants du cycle 10-12, qui pose le problème comme antécédent à leur cycle, les protègent également d'un tel questionnement. Nous voudrions toutefois attirer l'attention sur le fait que notre analyse a d'une certaine manière arbitrairement mis le focus sur une période donnée des discussions, et qu'il serait intéressant d'analyser à plus long terme les effets du processus de pression exercé par le cycle 10-12 sur le cycle inférieur pour valider cette hypothèse.

## Bibliographie

Benford, R.D. & Snow, D.A., "Framing processes and social movements: an overview and assessment", *Annual Review of Sociology*, vol. 26, 2000, p. 611-639.

Bidwell, C.E., "The school as a formal organization", In J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally, 1965.

Bidwell, C.E., "Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change", *Sociology of Education*, SI, 2001, p. 100-114.

Blase, J. & Blase, J., "The micropolitics of instructional supervision : a call for research", *Educational Administration Quarterly*, vol.38, 2002, p. 6-44.

Clegg, S. *Frameworks of power*, London, Sage, 1989.

Clegg, S., "Social theory for the study of organization: Weber and Foucault", *Organization*, vol. 1, 1994, p. 149-178.

Coburn, C.E., "Collective sensemaking about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, 2001, p. 145-170.

Coburn, C.E., "Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover microprocesses of policy implementation", *American Educational Research Journal*, vol. 43, 2006, p. 343-379.

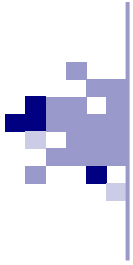
Derouet, J.L. & Dutercq, Y., *L'établissement scolaire. Autonomie locale et service public*, Paris, INRP et ESF, 1997.

Crozier, M. & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.

DeWulf, A., *Issue framing in multi-actor contexts: how people make sense of issues through negotiating meaning, enacting discourse and doing differences*, Thèse de doctorat non-publiée, Leuven : Centrum voor organisatie en personeelspsychologie, 2006.

Gather Thurler, M., "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ? ", *Revue Française De Pédagogie*, vol. 109, 1994, p. 19-40.

Huault, I. & Leca, B., "Pouvoir: une analyse par les institutions", *Revue française de gestion*, vol. 193, 2009, p.133-149.



Kelchtermans, G. & Ballet, K., "The micropolitics of teacher induction: a narrative –biographical study on teacher socialization", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, 2002, p. 105-120.

Kelchtermans, G., "Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders", *Journal of Education Policy*, vol. 22, 2007, p. 471-491.

Leithwood, K. & Menzies, T., "A review of research concerning the implementation of site-based management", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, 1998, p. 233-285.

Lukes, S., *Power: a radical view*, London: MacMillan, 1994 (2<sup>nd</sup> ed., 2005).

Maroy, C., Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement, Dans X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Meyer, J. W., & Rowan, B., The structure of educational organizations. In J. W. Meyer, & Scott W.R. (Eds.), *Organizational environments. Ritual and rationality*, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage publications, 1983.

Paty, D., *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris, La Documentation française, 1981.

Schempp, P.G., Sparkes, A.C. & Templin, T.J., "The micropolitics of teacher induction", *American Educational Research Journal*, vol. 30, 1993, p. 447-472.

Spillane, J.P., Reiser, B.J. & Reimer, T., "Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research", *Review of Educational Research*, vol. 72, 2002, p. 387-431.

Timperley, H.S. & Robinson, V.M.J., "The micropolitics of accountability: the case of staff appraisal. *Educational Policy*", vol. 12, 1998, 162-176.

Waller, W., *The Sociology of teaching*, New York, NY: Russel & Russel, 1932.

Weick, K.E., "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, 1976, p.1-19.



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

### Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

Vandenberghe 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



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

Vandenberghé 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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résis-



## **Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)**

tances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

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

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

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

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

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

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenbergh V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

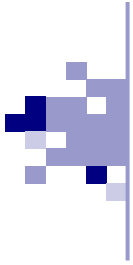
Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69



## **Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)**

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71