

# Les Cahiers de recherche du Girsef

LES ENSEIGNANTS FACE AUX MISSIONS HISTORIQUES DE SOCIALIZATION  
VERS UNE FRAGMENTATION DU CHAMP SCOLAIRE ?

*Dzifanu Nelike K. Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar et Vincent Dupriez*

N°127 ▪ OCTOBRE 2021 ▪



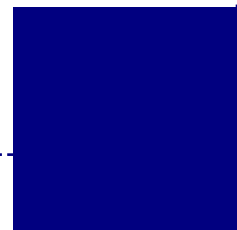
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef>.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey  
Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



## LES ENSEIGNANTS FACE AUX MISSIONS HISTORIQUES DE SOCIALISATION VERS UNE FRAGMENTATION DU CHAMP SCOLAIRE ?

Dzifanu Nelike K. Tay, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar  
et Vincent Dupriez<sup>1</sup>

*Les changements culturels et structurels qui affectent nos sociétés invitent à renouveler l'intérêt porté à la mission socialisatrice de l'École, et notamment aux possibles variations de cette mission selon les établissements. Pour les analyser, un questionnaire a été adressé aux enseignants d'une quarantaine d'écoles secondaires de Belgique francophone au cours de l'année 2019. Les questions qui leur étaient posées portaient notamment sur leur interprétation et leur priorisation des différentes missions, leurs pratiques de mise en œuvre de ces missions ainsi que le rapport aux normes qu'ils privilégient. Les résultats montrent que le modèle moderne de formation d'un sujet critique et émancipé reste prégnant, surtout chez les enseignants donnant cours dans l'enseignement de transition ou à des publics favorisés. Pour autant, le sujet à former n'est plus unidimensionnel : non seulement critique et autonome mais aussi épanoui et entrepreneur de lui-même. La mission d'intégration socioculturelle s'est quant à elle complexifiée pour intégrer l'ouverture à la diversité, au pluralisme des valeurs et aux différences individuelles, tandis que la mission de distribution a intégré la construction de compétences et la préparation à l'instabilité. Ces résultats invitent à penser que, surtout dans le qualifiant, les enseignants ont dépassé l'horizon normatif de la modernité classique pour se saisir d'une variété d'orientations normatives. Du côté des pratiques, on observe la coprésence de trois types de rapports aux normes (transactionnel, impersonnel et critique), dosés de manière variable selon la section et les caractéristiques socioéconomiques du public d'élèves. Ainsi la fonction socialisatrice de l'école apparaît-elle liée à l'organisation du système éducatif en sections et à la ségrégation de ses publics, dès lors exposés à des expériences de socialisation différenciées. Notre étude n'a en revanche pas mis en évidence de différence significative entre équipes enseignantes opérant dans une même section ou auprès d'un public similaire. Et pas davantage de différences significatives entre réseaux d'enseignement.*

Mots-clés : socialisation, fragmentation, pratiques enseignantes, pluralité normative, modernité, mission de l'école, représentations professionnelles.

---

<sup>1</sup> Les quatre auteurs sont membres du GIRSEF.

## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>1. Problématique</b>	<b>6</b>
1.1. Évolution des missions de l'École de la fin du XVIIIe siècle à nos jours	6
1.2. Des évolutions scolaires inscrites dans des transformations sociales et culturelles plus globales	12
1.3. Particularités du contexte scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles	15
<b>2. Méthodologie</b>	<b>17</b>
2.1. L'échantillon	17
2.2. Les variables	21
2.3. Le type d'analyses réalisées	23
<b>3. Présentation des variables d'intérêt</b>	<b>24</b>
3.1. Analyses descriptives	24
3.2. Analyses « en composantes principales »	34
<b>4. Analyses multiniveaux et analyses de variance</b>	<b>42</b>
4.1. Les missions générales de l'école secondaire	43
4.2. Les objectifs poursuivis en classe par les enseignants	48
4.3. Les pratiques enseignantes en classe et les attentes vis-à-vis des élèves	58
<b>5. Discussion</b>	<b>65</b>
5.1. Les conceptions des missions	67
5.2. Les pratiques déclarées et les attentes relatives au comportement des élèves	73
5.3. Limites de cette recherche	83
<b>6. Conclusion</b>	<b>84</b>
<b>Références</b>	<b>86</b>

## Introduction<sup>2</sup>

L'École est un lieu où les élèves apprennent. C'est ce qui ressort constamment des discours publics, des articles de presse et des attentes exprimées à l'égard des systèmes éducatifs. Mais l'École n'est pas que cela. C'est aussi un lieu de socialisation, c'est-à-dire un espace de construction de sujets, à la fois relativement autonomes et capables de s'intégrer dans la société qui les entoure. L'École est d'ailleurs fondamentalement et historiquement une institution de socialisation, orientée vers la promotion d'un certain type de sujets et de conceptions de la vie collective.

Depuis la fin du XVIIIe siècle, l'École s'est en effet progressivement affirmée comme l'un des piliers de l'intégration des sociétés nationales (Dubet, 2002). Ce rôle intégrateur de l'École fut au cœur des premières réflexions sociologiques sur l'éducation, avant que la recherche ne se focalise davantage sur la production des inégalités scolaires, et plus récemment sur les performances cognitives des élèves et l'efficacité des systèmes éducatifs. Pourtant, dans le contexte contemporain où la cohésion sociale est devenue un enjeu majeur, il nous semble important de mieux comprendre la

contribution particulière de l'École au processus d'intégration des jeunes au collectif.

L'objet de cet article est d'interroger l'École en tant qu'institution et en tant que forme singulière de *socialisation* au regard des changements culturels et structurels profonds qui affectent les sociétés contemporaines depuis la deuxième moitié du XXe siècle, et qui invitent à renouveler l'intérêt porté à cette mission socialisatrice ainsi que la manière de la problématiser.

Dans la perspective structuro-fonctionnaliste des pères fondateurs de la sociologie, la société est présentée comme un système intégré, reposant sur des valeurs consensuelles et une culture commune, et ayant pour cadre politique l'État-Nation. Dans cette perspective, la socialisation consiste à intégrer les individus au « système social » par le truchement d'instances de socialisation, parmi lesquelles l'École occupe une place privilégiée (Parsons, 1959)<sup>3</sup>. L'éducation est alors définie comme une *socialisation méthodique* des jeunes générations (Durkheim, 2013b). Ce rôle intégrateur confié à l'institution scolaire sous la modernité a longtemps pu se réaliser de manière

---

<sup>2</sup> Ce texte s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », qui bénéficie d'un financement ARC (2017-2021). Il doit beaucoup aux échanges et au travail collectif menés au sein du Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF/ UCLouvain) avec Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vivien Gain, Evelyne Jadot, Eric Mangez (coordinateur du projet) et Marie Verhoeven.

<sup>3</sup> "The socialization function may be summed up as the development in individuals of their future role-performance. Commitments may be broken down in turn into two components: commitment to the implementation of broad values of society, and commitment to the performance of a specific type of role within the structure of society." Parsons T. (1959), p. 298.

relativement cohérente et harmonieuse, dans la mesure où la société reposait davantage qu'aujourd'hui sur des valeurs et des représentations culturelles communes garantissant la cohésion sociale et pouvant être transmises par l'École. Cependant, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, des mutations profondes affectent les sociétés contemporaines. La globalisation, notamment, entraîne une autonomisation croissante des différentes sphères constitutives de la société (sphère politique, sphère économique, sphère éducative...). Le recul de la crédulité à l'égard des grands récits fondateurs de la modernité (le récit du progrès, en particulier) est à l'origine d'un « désenchantement du monde ». Ces changements profonds, caractéristiques de la modernité avancée, sont susceptibles d'affecter les modes d'intégration et de régulation des sociétés contemporaines et, par voie de conséquence, l'École en tant qu'institution de socialisation.

Dans ce contexte, le travail de socialisation réalisé par les acteurs scolaires semble devenu à la fois plus incertain et plus complexe, reposant davantage sur des arbitrages réalisés à l'échelle individuelle (celle des enseignants) ou locale (celle des établissements scolaires) que sur l'accomplissement de rôles prescrits et définis institutionnellement. Il reviendrait désormais aux enseignants de hiérarchiser et d'articuler les différentes missions confiées à l'École (Dubet, 2002). Cette perspective invite à appréhender le travail des enseignants, non plus comme un processus linéaire conduit par des valeurs centrales définies en amont, partagées et mises en œuvre par des acteurs supposés conformes, mais plutôt comme un travail contingent d'ajus-

tements réciproques entre acteurs locaux (Maroy et Dupriez, 2000).

Notre intuition est que ce travail interprétatif et normatif ne se fait pas dans un vide social, mais est susceptible d'être médié par les contextes locaux. Les établissements scolaires tout d'abord, qui sont aussi des univers de sens différenciés, sont susceptibles d'influencer la manière dont les équipes éducatives interprètent, hiérarchisent, articulent et actualisent les missions qui leur sont confiées. Les caractéristiques structurelles du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ensuite (organisation en réseaux, en sections et caractéristiques socioéconomiques de la population scolaire) pourraient avoir une influence sur le développement des conceptions et des pratiques des enseignants relatives à ces missions. Cette double hypothèse, portant sur les établissements d'une part et sur la structure du système éducatif en FWB d'autre part, permet de tester la proposition d'une relative fragmentation du système éducatif dans sa mission de socialisation, autour d'une diversité de réalités correspondant à des établissements singuliers ou à des catégories d'établissements scolaires.

Afin d'étudier ces hypothèses, nous nous sommes intéressés aux questions suivantes : Comment les enseignants interprètent-ils les différentes missions qui leur sont confiées ? Quelle priorité leur accordent-ils ? Quelles pratiques déclarent-ils mettre en œuvre pour les réaliser ? Quel rapport aux normes déclarent-ils promouvoir à travers leurs pratiques ? Ces différentes questions ont été traduites dans un questionnaire que nous avons proposé

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

aux équipes éducatives d'une quarantaine d'établissements d'enseignement secondaire en FWB au cours de l'année 2019. Les traitements statistiques que nous avons effectués à partir des réponses recueillies nous ont permis d'analyser dans quelle mesure celles-ci varient, d'une part selon les établissements scolaires, d'autre part selon les caractéristiques structurelles du système éducatif en FWB (réseau, section d'enseignement, caractéristiques sociales des publics). Ce sont ces analyses que nous présentons dans ce texte (cf. sections 3 et 4), après avoir précisé notre problématique (section 1) et la méthode d'enquête (section 2).

Avant de poursuivre, il convient d'apporter quelques précisions terminologiques, tant le champ sémantique autour de cette problématique est polysémique. En effet, lorsqu'il est question de qualifier les finalités du travail que les enseignants mènent auprès de leurs élèves, différents termes se retrouvent dans la littérature : « missions », « rôles », « buts généraux », « fonctions », « finalités éducatives », etc.<sup>4</sup> Dans cet article, nous proposons de parler des « missions » de l'École entendues, suivant le sens donné par Grootaers (2014), comme « les manières de voir et de vouloir l'institution scolaire » qui relèvent de « représentations sociales partagées par la plupart des acteurs sociaux » et « sont au cœur d'un imaginaire commun et constituent dès lors une sorte d'évidence reconnue par tous » (Grootaers, 2014, paragr.1).

Les termes mobilisés dans la littérature pour qualifier le contenu des différentes « missions » confiées à l'École et aux enseignants sont eux aussi polysémiques, rarement définis précisément, recouvrant des objets complexes non seulement à appréhender mais aussi à distinguer tant ils sont intimement articulés. La mise en avant d'un double « mandat » d'instruction et de socialisation, confié aux enseignants, se rencontre cependant assez largement dans la littérature. Celui-ci est classiquement présenté comme un « invariant » qui structure le travail et l'identité professionnelle des enseignants (Tardif et Lessard, 1999, p. 74). Cette vision classique du double mandat de l'École nous semble cependant restrictive. En nous appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Grootaers, 2014 ; Tardif et Lessard, 1999), il nous semble plus pertinent de distinguer trois grandes missions confiées à l'École depuis la fin du XIXe siècle : la mission d'intégration socioculturelle (au sens d'inscription des individus dans une société et sa culture), celle de subjectivation (entendue comme formation des sujets) et celle de distribution (visant à préparer chacun à occuper une place spécifique dans la vie active). Dans cette perspective l'importance de l'instruction ne disparaît pas. L'instruction est une des dimensions, mais pas la seule, de la mission de subjectivation dans la mesure où le sujet autonome se construit entre autres par la maîtrise de savoirs, sources de son autonomie. Mais l'instruction est également requise, dans

---

<sup>4</sup> Le vocabulaire varie, par ailleurs, selon que l'on s'intéresse aux dimensions explicites et formelles du travail des enseignants ou aux dimensions implicites de ce travail (on parlera alors plutôt de fonctions « latentes » ou de « curriculum caché »).

une perspective plus instrumentale, au bénéfice de la mission de distribution : il s'agit ici d'instruire dans le but d'équiper chaque individu des ressources lui permettant de s'insérer dans la vie active et de travailler à son employabilité. L'instruction est bien évidemment également au cœur de la mission d'intégration socioculturelle, en tant que transmission culturelle.

Nous verrons plus loin (section 1) comment la définition de chacune de ces missions est inscrite dans l'histoire de l'institution scolaire et a évolué selon les époques. Précisons encore que s'il est heuristique de distinguer ces différentes missions, elles sont étroitement liées et s'imbriquent les unes dans les autres.

## 1. Problématique

Dans cette première section, nous allons développer notre problématique en adoptant dans un premier temps une perspective socio-historique pour souligner que le contexte dans lequel s'élabore le projet scolaire caractéristique de l'espace européen à partir de la fin du XVIIIe siècle oriente les missions de l'École vers des finalités éminemment politiques et morales. Distinguant les trois missions de l'École (intégration socioculturelle, subjectivation et distribution), nous montrerons qu'elles ont été mises en œuvre dans une « forme scolaire » particulière, qui constitue un mode singulier de socialisation défini par un rapport à des normes impersonnelles. Nous présenterons ensuite l'évolution de la définition de ces différentes missions au cours du temps jusqu'à nos jours, et nous avancerons l'idée que ces missions, qui étaient étroitement articulées dans un *programme institutionnel* de socialisation, sont de plus en plus dissociées, voire en tension, et qu'il revient désormais aux enseignants et aux équipes éducatives de les hiérarchiser et de les articuler (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2002).

Dans un deuxième temps, nous montrerons que ces évolutions s'inscrivent dans des transformations tant culturelles que structurelles qui interviennent à un niveau global depuis la seconde moitié du XXe siècle et affectent les modes d'intégration et de régulation des sociétés contemporaines.

Nous préciserons, dans un troisième temps, comment ces évolutions globales se traduisent dans le contexte particulier du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles

### 1.1. Évolution des missions de l'École de la fin du XVIIIe siècle à nos jours

#### a. L'École moderne : une institution socialisatrice orientée vers des finalités politiques et morales

Le projet scolaire qui s'affirme en Europe à partir de la fin du XVIIIe siècle s'inscrit dans un contexte historique particulier. Dans les lignes qui suivent, nous rappelons à grands traits ce contexte historique, afin de mettre



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

en évidence la manière dont il a déterminé la définition des missions de l'institution scolaire et les a orientées vers des finalités socialisatrices éminemment politiques et morales.

Il faut commencer par rappeler que sous l'Ancien Régime, les écoles, peu nombreuses, étaient presque exclusivement aux mains de l'Église sinon de l'initiative privée et d'autorités locales, et ne représentaient pas une priorité pour les États. La situation évolue quand, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, le continent européen connaît des évolutions importantes qui amènent une prise en main progressive de l'École par les États et la définition de nouvelles attentes à l'égard de l'institution scolaire. Tout d'abord, avec la révolution industrielle s'impose la nécessité de former des travailleurs adaptés à la nouvelle civilisation technique naissante. Le continent connaît, par ailleurs, des révolutions politiques et nationales. Il s'agit alors de former des citoyens susceptibles de participer à l'instauration progressive de démocraties représentatives de masse. Dans ce contexte, le contrôle des dispositifs de socialisation devient un enjeu politique majeur. L'État étend, dès lors, progressivement son emprise sur l'École<sup>5</sup>.

Jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle et dans divers contextes européens, cette nouvelle situa-

tion donne naissance à de vives tensions entre cléricaux et laïcs, au sujet du contrôle de l'École. En Belgique, ces tensions, parfois très virulentes (en particulier lors de deux épisodes connus sous le nom de « guerres scolaires »), ont débouché sur une série d'accords politiques qui ont dessiné un paysage institutionnel tout à fait particulier. En 1831, la Constitution de la toute jeune Belgique consacre la liberté d'enseignement dans son article 17<sup>6</sup>, l'objectif étant, alors, de limiter le contrôle de l'État en la matière. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'adoption de la loi Van Humbeéck (1879), qui constitue une tentative précoce de « sécularisation » de l'enseignement primaire (Martin, 2015), provoque une première guerre scolaire (Draelants, Dupriez, Maroy, 2011). Elle oppose deux systèmes idéologiques portés l'un par les catholiques, l'autre par les libéraux (laïcs). Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, une seconde guerre scolaire oppose socialistes et libéraux d'une part et catholiques d'autre part autour de la question du subventionnement des écoles secondaires catholiques et de la consultation des catholiques pour la création d'écoles de l'État. Elle débouchera sur un accord politique majeur, le « Pacte scolaire » de 1958, qui structure encore aujourd'hui le champ scolaire en Belgique. Ce Pacte consacre notamment la coexistence de plusieurs réseaux d'enseignement, construits à l'origine sur la base

---

<sup>5</sup> En ce qui concerne la (future) Belgique, c'est le fait du régime autrichien (1715-1792), des autorités françaises (1795-1814), puis des autorités hollandaises (1815-1830). En 1773, le régime autrichien supprime la Compagnie de Jésus et remplace les collèges jésuites par 15 collèges royaux gérés par l'État. A partir de 1794, les autorités françaises décrètent le monopole de l'État en matière d'enseignement secondaire et supérieur. Dès 1815, l'autorité hollandaise renforce l'enseignement public, les écoles des Frères de la Doctrine chrétienne, les petits séminaires et les collèges catholiques d'humanités sont fermés (Grootaers, 1998).

<sup>6</sup> Aujourd'hui l'article 24.

du clivage philosophique opposant catholiques et laïcs.

Ces « guerres scolaires » sont des guerres politiques et philosophiques dont l'enjeu est, concomitamment, le contrôle des dispositifs de socialisation et celui du pouvoir (Grootaers, 1998). Ainsi portent-elles en premier lieu sur la définition des finalités morales et politiques de l'École, autour de valeurs différentes : citoyennes ou chrétiennes. Elles visent avant tout à former un certain type de sujet pour l'intégrer à un certain type de collectif.

#### *b. Les missions historiques de l'institution scolaire*

En prenant appui sur les travaux de Durkheim (2014), Dubet montre de quelle manière l'institution scolaire qui s'impose progressivement dans l'espace européen au cours du XIXe siècle<sup>7</sup> promeut ce qu'il appelle un « programme institutionnel » de socialisation des individus qui se coule, à l'origine, dans le modèle religieux de la conversion<sup>8</sup> (Dubet, 2002). Ce programme institutionnel est défini comme un dispositif symbolique chargé d'instituer des sujets à la fois autonomes et ajustés aux attentes de la vie sociale, sous le double aspect des

positions sociales que devront occuper plus tard les enfants et des valeurs générales auxquelles ils devront se conformer dans la société (Dubet et Martuccelli, 1996, p.50). Ainsi, avec Dubet et Martuccelli (1996), et à la suite de Durkheim (2013b), nous pensons que l'École poursuit historiquement trois missions essentielles.

Une mission d'intégration socioculturelle, qui vise l'intégration ou l'ajustement des individus à la société dans laquelle ils vivent par la transmission de normes, de valeurs, de représentations du monde, d'une culture.

Une mission de distribution de qualifications sociales qui possèdent une certaine utilité et une certaine valeur dans la hiérarchie des positions sociales. Autrement dit une fonction de répartition de « biens » scolaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, diplômes, etc.) qui ont des valeurs différenciées sur le marché du travail (statuts d'emploi) et relativement à la stratification sociale (statuts sociaux).

Une mission de subjectivation, liée à un projet de formation d'un type de sujet autonome, qui ne se réduit ni à son utilité sociale, ni à sa conformation aux normes

---

<sup>7</sup> En enrôlant un nombre croissant d'élèves, pour les former pendant un temps lui aussi toujours plus long (allongement du temps scolaire quotidien et du nombre d'années d'enseignement obligatoire).

<sup>8</sup> Dans *L'Évolution pédagogique en France* (1938), Durkheim met en évidence la continuité entre les modèles religieux et scolaire de socialisation : « Or, aujourd'hui encore, nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière. Pour nous aussi, elle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. (...) Notre conception du but s'est sécularisée (...) mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié. », p.38.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

sociales et culturelles. Cette fonction renvoie à un processus de subjectivation, adossé à des principes culturels généraux qui fondent la capacité critique et la distanciation du sujet par rapport au système social.

Le contenu substantiel de chacune de ces missions a évolué au cours du temps comme nous le présentons plus loin dans le texte (Évolution de la définition des missions de l'École au cours du temps).

*c. Forme scolaire de socialisation  
et pratiques enseignantes*

Ces trois missions ont été mises en œuvre dans une organisation scolaire spécifique que Vincent (1980) appelle la « forme scolaire »<sup>9</sup>. Celle-ci désigne un mode historique de « socialisation » qui cadre les pratiques enseignantes. Elle apparaît progressivement, en Europe, au cours des XVI<sup>e</sup> – XVII<sup>e</sup> siècles pour se généraliser au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle manifeste la rencontre entre un projet éducatif (le programme institutionnel de socialisation) et un ensemble de règles et de normes qui définissent la relation pédagogique, les rôles et les comportements attendus.

Elle se caractérise notamment par l'instauration d'espaces distincts, séparés des autres espaces de la vie sociale, tout entiers réservés à l'apprentissage et organisés pour permettre l'activité d'enseignement. Elle se caractérise aussi par une organisation temporelle spécifique extrêmement rationnelle. Cette forme spatio-temporelle instaure un nouveau type de relation sociale : la relation pédagogique, fondée sur l'obéissance à des règles impersonnelles constitutives de l'ordre scolaire, et qui s'imposent à tous, élèves comme maîtres (Vincent, 1980)<sup>10</sup>.

Cet ordre scolaire extrêmement régulé manifeste « l'esprit de discipline » (Durkheim, 2013b) qui permet à la relation pédagogique en milieu scolaire de fonctionner comme une « institution », c'est-à-dire de produire des sujets autodisciplinés parce qu'ils ont intériorisé « la règle ».

Soulignons par ailleurs que Vincent fait de l'exigence de soumission à des règles impersonnelles le principe d'engendrement et d'intelligibilité de la forme scolaire (Vincent et al., 1994 ; Vincent, 2012). C'est en effet à partir de ce principe que les divers aspects de la forme (notamment comme espace et

---

<sup>9</sup> Vincent reprend le concept de « forme scolaire » à Chartier (1976) qui l'utilise pour désigner une « forme » spécifique d'apprentissage et de relation sociale apparue en même temps qu'émergea, en Europe à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, un champ scolaire autonome se substituant peu à peu aux modalités « traditionnelles » d'apprentissage (par oui-dire, voir-faire et faire-avec).

<sup>10</sup> « Pour l'écolier, faire selon les règles, pour le maître, enseigner par principes. Voilà ce qui nous a paru caractériser les activités scolaires et nous a permis de définir une forme scolaire, c'est-à-dire un lieu séparé de tous les autres, y compris des lieux de culte ; un espace organisé de façon que les maîtres et les écolier puissent, selon la formule de J.-B. de La Salle, s'y acquitter de leurs devoirs ; un temps réglé par un emploi du temps qui est principe d'ordre plus que d'efficacité ; (...) des exercices où la conformité à des principe compte davantage que le résultat ; enfin des moyens de maintenir cet ordre » (Vincent, 1980, p.263).

comme temps spécifiques) prennent sens (Vincent et al., 1994). C'est à partir de ce principe que l'on peut penser l'unité de la forme au-delà de l'énumération de ses caractéristiques multiples, et que peuvent se comprendre les caractéristiques des pratiques scolaires (Vincent et al., 1994, 11-48).

Dans notre questionnaire, nous avons traduit les caractéristiques concrètes de la forme scolaire en items, afin d'étudier la plus ou moins grande proximité entre les pratiques déclarées des enseignants et la forme scolaire de relation pédagogique. L'objectif était de « remonter » des pratiques déclarées aux rapports aux normes valorisés – consciemment ou non - par les enseignants.

#### *d. Evolution de la définition des missions de l'École au cours du temps*

Grootaers (2014) décrit la manière dont la définition des trois missions traditionnelles de l'École a évolué dans le temps et dont celles-ci se sont concrétisées dans différentes politiques scolaires.

À propos de la mission de subjectivation, elle montre qu'au sujet « éclairé » ou « critique » des Lumières, sont venues s'ajouter au cours du temps d'autres figures du sujet à former. Dans les années 1970, le récit humaniste, terreau favorable à la résurgence des pédagogies critiques, invite l'École à envisager toutes les facettes de la personnalité de l'enfant, à s'adresser au sujet « authentique » et à viser son plein « épanouissement ». Depuis les années 1990, il est également demandé à l'École de produire un sujet « proactif », « entrepreneur de lui-même », de partir du poten-

tiel de chacun pour le mettre au service de contraintes extérieures, notamment celles de la sphère productive.

En ce qui concerne la mission d'intégration socioculturelle, depuis le XIXe siècle et jusqu'à la seconde moitié du XXe siècle, le modèle est celui de l'arrachement de l'enfant à son environnement local (sa culture familiale, etc.) et aux particularismes culturels (dialectes locaux, croyances religieuses, allégeances idéologiques, etc.) pour construire une « citoyenneté » autour de l'appartenance nationale et reposant sur l'affirmation de valeurs universelles héritées de la Déclaration des droits de l'Homme (1789). Il s'agit, notamment à travers l'enseignement des différentes disciplines, de construire un « grand Nous » partageant une histoire commune et une même vision du monde. Depuis les années 1970, dans un contexte d'immigration, mais aussi de transformations culturelles importantes, est progressivement apparue une nouvelle conception de la citoyenneté construite autour du principe du « vivre-ensemble ». Il ne s'agit plus principalement de transmettre un patrimoine culturel commun mais aussi de favoriser l'ouverture aux préférences individuelles, à la diversité culturelle et au pluralisme des valeurs.

Enfin, en ce qui concerne la mission de distribution, la préoccupation, décrite comme plus « pragmatique », est de préparer chacun à « être compétent et efficace dans sa vie professionnelle » et d'assurer une insertion socio-professionnelle via l'acquisition de diplômes. Grootaers (2014) rappelle que le principe qui se loge historiquement au cœur de cette mission est la méritocratie, c'est-à-dire le fait de soutenir chaque élève pour lui permettre de réussir selon

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

ses « mérites personnels » : d'une part ses « dons » (1920) ou ses « aptitudes » (1970) ; d'autre part sa « volonté » (1920), sa « motivation » (1970) ou sa « proactivité » (2000). Grootaers (2014) souligne que, depuis les années 1990, dans un contexte de chômage massif des jeunes, cette mission a été retraduite. L'ambition de l'École est désormais surtout d'équiper les élèves d'un seuil minimal de compétences générales et professionnelles afin de les armer face aux difficultés d'insertion tant sociale que professionnelle. Il s'agit, écrit-elle, « d'éviter la marginalisation sociale » et de rendre les individus « capables de se débrouiller dans la vie sous toutes ses facettes » (Grootaers, 2014, paragr.21).

Dans notre questionnaire, nous avons traduit les différentes interprétations historiques de ces trois missions en items, et nous avons demandé aux enseignants de se positionner face à ces items. L'objectif était d'étudier la plus ou moins grande adhésion des enseignants à ces différentes propositions, ainsi qu'un éventuel travail de recomposition et de hiérarchisation du contenu des missions par les enseignants.

*e. Affaiblissement du programme institutionnel et déstabilisation de l'ordre scolaire*

Plusieurs recherches ont étudié, pour le contexte français, la manière dont la massification scolaire et la diversification des principes éducatifs ont profondément bousculé les mécanismes d'intégration et de régulation traditionnels de « l'École de la République » (Testanière, 1967 ; Derouet, 1992 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Périer, 2012...). Alors que celle-ci avait longtemps réussi à articuler fortement les trois

missions présentées plus haut, donnant l'illusion d'une institution harmonieusement intégrée autour d'une « unique fonction » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.23), les changements qui affectent l'École depuis la deuxième moitié du XXe siècle nous éloignent de cette représentation.

Les mêmes phénomènes caractérisent le contexte belge francophone depuis la deuxième moitié du XXe siècle.

Jusque dans les années 1950, la mission de distribution est largement prise en charge en amont par le principe de sélection sociale externe des élèves et par la structure même du système éducatif. Des offres scolaires distinctes correspondent à des publics homogènes et séparés. Les attentes pédagogiques sont clairement définies dans chaque segment scolaire et sont confiées à des corps enseignants différenciés. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale qu'en Belgique comme dans la plupart des pays européens (Baluteau, Dupriez et Verhoeven, 2018), vont se mettre en place progressivement des systèmes éducatifs plus intégrés, fondés sur une logique de niveaux plutôt que sur des structures scolaires différenciées. L'enseignement primaire devient un niveau d'enseignement préalable à l'enseignement secondaire, plutôt qu'une structure d'enseignement spécifique réservée aux enfants des milieux populaires. Sous des formats particuliers à chaque pays, l'enseignement secondaire va progressivement regrouper les anciennes voies de formation générale, technique et professionnelle. Des élèves aux profils hétérogènes sont dès lors regroupés dans une structure unique. Ce phénomène de massification scolaire est à l'origine d'une perturbation des équilibres

institutionnels existant entre les élèves et les enseignants (Barrère, 2003). Une sélection des élèves par l'échec scolaire et une hiérarchie entre les filières du secondaire remplaceront l'ancienne régulation institutionnelle.

Par ailleurs, les missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle ont longtemps été adossées à un socle normatif relativement clair (forme scolaire et programme institutionnel). L'affirmation, dans les années 1960, de nouveaux modèles éducatifs centrés sur l'enfance et l'adolescence, adossés à une anthropologie expressive, invitent à appréhender l'enfant comme un sujet déjà-là dont il faut révéler l'authenticité. Les pédagogies critiques, héritières des pédagogies nouvelles du début du XXe siècle (Montessori, Freinet, Decroly etc.), recommandent une intégration socioculturelle et une subjectivation bien différentes du programme institutionnel moderne et de la forme scolaire traditionnelle. Elles valorisent une construction active de la « Loi », l'apprentissage par l'expérience, une pédagogie constructiviste, la prise en compte du sujet dans sa globalité et l'épanouissement d'une diversité de talents (Draelants et al., 2011 ; Verhoeven et al., 2015). Parallèlement, les exigences d'utilité sociale émanant du monde patronal appellent à former des individus employables par la transmission de compétences de base (savoir lire, écrire, compter) et de compétences sociales (ponctualité, respect des consignes...), mais aussi de savoir-faire techniques. Celles qui émanent des organisations internationales (UE, OCDE) mettent l'accent sur les enjeux de développement économique et valorisent un sujet entrepreneur de lui-même, capable de faire face à une instabilité permanente.

Les équipes éducatives sont dès lors confrontées à des attentes diverses, qui s'inscrivent dans des univers normatifs fragmentés et hétérogènes.

Depuis les années 1960 et surtout 1970, la massification scolaire et la multiplication des discours sur les figures du sujet et la société à promouvoir viennent reconfigurer les missions de l'École. Elles se dissocient de plus en plus (Dubet 1994), ce qui complexifie leur prise en charge par les enseignants. Les équipes éducatives doivent désormais combiner, hiérarchiser et arbitrer entre différentes missions désarticulées (Dubet, 1994 et 2002). Par ailleurs, dans la mesure où les « rôles » peuvent plus difficilement qu'auparavant être définis par des règles universelles et « impersonnelles » qui s'imposent à tous (Vincent, 1980), l'ordre scolaire est fortement bousculé et repose désormais davantage sur la négociation entre enseignants et élèves (Périer, 2012).

Ces évolutions dans les modes d'intégration (programme institutionnel) et de régulation des comportements (forme scolaire) s'inscrivent dans des transformations qui interviennent au niveau global. C'est ce que nous développons dans la section suivante.

## 1.2. Des évolutions scolaires inscrites dans des transformations sociales et culturelles plus globales

Depuis les dernières décennies du XXe siècle, une multitude d'ouvrages de sociologie, de philosophie mais aussi d'histoire tentent de saisir les mutations profondes qui affectent les sociétés contemporaines, en particulier les sociétés occidentales (voir par ex. Bauman (2013), Beck (1992), Dubet



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

et Martuccelli (1998), Giddens (1991), Hartog (2003), Lipovetsky (1989), Lyotard (1979), Martuccelli (2017), Touraine (2013), Rosa (2010)...), donnant lieu à de nombreuses qualifications : « société post-industrielle », « société liquide », « société du risque », etc. Cette littérature avance soit l'idée d'un changement d'époque (perspective post-moderne chez Lyotard, 1979, par exemple), soit celle d'un approfondissement de la modernité (perspective de la modernité tardive ou avancée, Martuccelli, 2017, par exemple).

Parmi les évolutions majeures intervenues progressivement depuis la deuxième moitié du XXe siècle, nous retiendrons le recul du consensus normatif autour des valeurs et principes fondateurs de la modernité, ainsi que le découplage structurel des différentes sphères constitutives de la société dans le processus de globalisation. Comme cela a été développé ailleurs (Mangez et al., 2017), ces deux phénomènes affectent les processus d'intégration des sociétés contemporaines et par voie de conséquence les modes de régulation de l'institution scolaire.

*a. Recul du consensus normatif  
autour des valeurs de la modernité*

Le « désenchantement du monde », autrement dit le recul de la crédulité à l'égard des grands métarécits fondateurs de la Modernité (Lyotard, 1979), s'inscrit dans un mouvement historique d'approfon-

dissement de la Modernité<sup>11</sup>. Les valeurs sacralisées (de progrès, de civilisation, de science, de rationalité...) qui fonctionnaient comme des garants méta-sociaux sont aujourd'hui discutées et concurrencées par de nouvelles valeurs (ouverture à la pluralité axiologique, à la diversité culturelle et aux préférences individuelles...).

Le récit de la Modernité avait donné lieu à un projet scolaire fédérateur pendant des décennies. L'École constituait, en effet, un maillon du métarécit du progrès. Elle avait pour rôle de réaliser l'émancipation par la raison. Or, toute éducation étant nécessairement orientée vers l'avenir, tendue vers une société à promouvoir et un être humain idéal à former, le délitement de cette narration collective est susceptible de fortement perturber la définition des finalités à poursuivre et de « désorienter » les enseignants. C'est le constat que pose Dubet (2002), à propos de la France, lorsqu'il évoque la difficulté croissante de l'École républicaine à faire prévaloir un « programme institutionnel » de socialisation. Dans le présent article, cette problématique générale est envisagée à l'échelle de l'École en Fédération Wallonie-Bruxelles. Même si l'histoire de l'École en Belgique francophone est bien différente de l'École républicaine analysée par Dubet (elle ne repose pas sur un référent républicain commun, ni sur une volonté politique forte de construire un patriotisme national assis sur un récit national canonique), et même si la définition des finalités éduca-

---

<sup>11</sup> Ce que nous entendons par « Modernité » correspond à un processus historique de transformation des sociétés européennes qui intervient progressivement à partir du XVIIIe siècle, et qui est caractérisé par l'industrialisation, l'urbanisation, une complexification de la division du travail, l'établissement progressif d'États-Nations et d'une démocratie de masse.

tives (programmes, orientations méthodologiques, valeurs véhiculées) a été en large partie laissée à la discrétion des « pouvoirs organisateurs » dans le cadre d'un système segmenté en réseaux d'enseignement, l'hypothèse du recul d'un projet émancipateur global et de son impact sur la mission de socialisation de l'École est envisagée. Bastenier (1998) notamment défend l'idée qu'en Belgique, l'idéologie de la scientificité fut largement partagée, quel que soit le réseau d'enseignement, jusqu'au dernier quart du XXe siècle.

*b. Découplages structurels  
et autonomisation croissante  
des sphères constitutives de la société*

Outre l'effacement des grands métarécits fondateurs de la Modernité, un autre mouvement de fond caractérise le contexte contemporain. Il s'agit de la dissociation progressive et de l'autonomisation croissante des différentes sphères constitutives de la société dans le processus de globalisation (Luhmann, 1982). Cette dissociation se traduit par un affaiblissement du système social comme totalité centripète et intégrée.

À partir du XIXe siècle, le processus de modernisation engendre une différenciation et une spécialisation des différents domaines sociaux (économique, politique, juridique, artistique...) (Durkheim, 2013a). Cette différenciation structurelle croissante s'accompagne de la production, par chaque

domaine social, de règles et de normes propres. Les différents domaines sociaux deviennent de ce fait de plus en plus autonomes et de plus en plus autoréférentiels (Luhmann, 1990). Selon Luhmann (1982), cette dynamique particulière configure le passage d'une régulation normative de type institutionnelle à une régulation « systémique » définie par l'absence de centre.

Comme cela a été développé ailleurs (Mangez et al., 2017), nous postulons que les couplages structurels qui s'étaient établis à l'âge d'or des États-nations (entre les différentes sphères constitutives de la société) se défont progressivement. Depuis la deuxième moitié du XXe siècle, le phénomène de globalisation entraîne la dissociation progressive des différentes sphères constitutives de la société et remet en question le principe de régulation normative de l'ordre social. Ce processus dessine un monde non plus organisé en États-nations, mais en différents domaines mondialisés. Les différentes sphères constitutives de la société s'élargissent au-delà des frontières nationales. Partiellement découplées de leur contexte national, elles tendent à se mondialiser et à engager des acteurs situés dans d'autres contextes, mais investis dans la même activité fonctionnelle. Chaque sous-système fonctionnel tend dès lors à se tourner toujours davantage vers ses propres processus, il se technicise, se complexifie et se dissocie de ses anciens repères normatifs<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Si l'École a, pendant un temps, disposé de repères normatifs relativement établis, c'est parce qu'elle était couplée à des institutions (non éducatives) qui lui fournissaient les repères en question (Dubet, 2002). Ce fut d'abord la Religion puis l'État-nation, sa structure sociale et ses institutions (la science, la culture, l'économie, la famille ...) (Mangez et al., 2017).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Ce phénomène de découplage, d'autonomisation et de complexification touche aussi la sphère éducative. En effet, on constate que les problématiques éducatives se sont, elles aussi, globalisées au cours des trois dernières décennies. Le « pilotage » des systèmes éducatifs est ainsi désormais largement influencé par les orientations prises aux niveaux européen et international (UE, OCDE, UNESCO). Le discours normatif développé à l'échelle internationale impacte les différents systèmes éducatifs et témoigne d'un changement de paradigme faisant de l'École un « système de production » plus qu'une « institution de socialisation » (Maroy et Mangez, 2011). Selon Maroy et Mangez (2011), l'École est aujourd'hui moins appréhendée comme une institution d'intégration et de socialisation des êtres sociaux (selon des projets éducatifs variables : former des citoyens, des travailleurs, des personnes...). Elle est devenue un système de production scolaire produisant des compétences et des savoirs utiles pour les individus qui composent la société et qu'il convient désormais de « piloter » de manière efficiente et rationnelle, dans la logique de l'*evidence based policy* ou *knowledge informed policy* (Vanden Broeck et Mangez, 2016). Dans cette perspective, de nouveaux outils de régulation par les connaissances (comme les évaluations externes) sont élaborés en vue d'évaluer et de comparer les systèmes éducatifs (ou les établissements), mais aussi pour identifier les bonnes pratiques et améliorer leurs performances. Comme le souligne Osborn (2006), ces nouveaux outils témoignent d'une centration sur une mesure quantitative des apprentissages et d'une priorité donnée désormais à des objectifs cognitifs au détriment d'objectifs de socialisation plus large.

### 1.3. Particularités du contexte scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Ces transformations culturelles et structurelles qui traversent les sociétés contemporaines marquent également le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, de manière particulière cependant compte tenu de ses spécificités institutionnelles. Dans les lignes qui suivent, nous montrons que des orientations récentes dans les politiques publiques en matière d'éducation tendent à faire de l'établissement un maillon essentiel dans l'interprétation et la mise en œuvre d'objectifs généraux définis de manière centralisée. Cette configuration du système éducatif justifie de formuler l'hypothèse d'une éventuelle fragmentation, en matière de socialisation, autour d'une pluralité de réalités locales singulières. Ceci étant dit, l'organisation historique en réseaux d'enseignement, la forte ségrégation du système éducatif francophone, et l'organisation de l'offre scolaire en sections de transition et de qualification invitent à formuler l'hypothèse complémentaire d'une fragmentation plus structurelle, liée à ces caractéristiques morphologiques.

En premier lieu, comme ailleurs, on observe en FWB l'instauration progressive depuis les années 1990 d'un nouveau « pilotage » du système éducatif basé notamment sur de nouveaux outils de régulation par les résultats (comme les évaluations externes et récemment, les plans de pilotage), qui s'inscrit clairement dans le développement des nouveaux référentiels de politique publique circulant à l'échelle internationale (Barbana, Dumay et Dupriez, 2019). Ce nouveau mode de régulation valorise l'initiative et l'autonomie locales, à l'échelle

des établissements scolaires, enjoignant chaque équipe éducative à se mobiliser et à définir localement un projet éducatif le mieux adapté aux spécificités de son public et de son environnement.

On observe également un changement important au niveau de la définition des missions éducatives. Il faut tout d'abord rappeler que dans le contexte belge d'un système éducatif historiquement décentralisé et segmenté en différents réseaux d'enseignement, la définition des finalités a longtemps été laissée à la discrétion de chaque « pouvoir organisateur » (l'autorité juridiquement responsable de l'établissement), au nom du principe constitutionnel de la liberté d'enseignement. Il faut attendre le Décret dit « Missions » de 1997 pour voir une première tentative de définir au niveau de l'ensemble du système éducatif des objectifs généraux valables pour tous les réseaux. Il est toutefois important de souligner que la manière dont ces objectifs sont formulés<sup>13</sup> reste assez vague, permettant ainsi aux différentes missions énoncées de bénéficier d'un large soutien tout en laissant aux acteurs une importante marge d'interprétation, au risque de

favoriser, en pratique, des interprétations variables selon les établissements (Draelants et al., 2011).

Le Pacte scolaire de 1958 confirme la liberté constitutionnelle d'enseignement et la liberté des parents, qui sont libres de choisir le type d'école confessionnelle ou non confessionnelle de leurs enfants. Mais, depuis les années 1960, dans un contexte de sécularisation de la société belge et d'effritement des « communautés sociologiques » traditionnelles qui servent de support aux différents réseaux d'enseignement, les élèves et leurs parents paraissent de moins en moins choisir leur école sur la base de motivations philosophiques ou religieuses, mais plutôt sur des considérations liées à la « réputation » de l'établissement (Charlier, 1987 ; Wynants, 1998). Une logique de marché et de concurrence entre établissements (Maroy et Delvaux, 2006) s'est ainsi progressivement imposée, donnant naissance à des « niches éducatives » (Dupriez et Wattiez, 2016).

Ceci étant dit, malgré l'affaiblissement progressif du clivage philosophique et religieux depuis les années 1960, différents

---

<sup>13</sup> Le Décret Missions formule ces objectifs de la sorte : La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1. « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

(Article 6 du Décret Missions du 24 juillet 1997).

programmes institutionnels ont cohabité pendant des années, chacun correspondant à un réseau différent. Par ailleurs, des recherches, souvent qualitatives, ont fait apparaître des différences culturelles entre les réseaux relativement à des questions qui sont proches de celles que nous traitons dans notre étude (Verhoeven, 2003, par exemple).

Le système éducatif en FWB connaît, en outre, une forte ségrégation (Delvaux et Joseph, 2006 ; Demeuse et Baye, 2008). De nombreuses recherches sur l'efficacité des systèmes éducatifs et les célèbres enquêtes PISA (OCDE) ont montré que plus qu'ailleurs en Europe, on observe en FWB le regroupement d'élèves présentant des caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles proches dans les mêmes établissements (Dumay et al., 2010), encore davantage dans l'enseignement secondaire (Monseur et Demeuse, 2001). Accentué par la liberté de choix des parents et la logique marchande à l'œuvre dans le système éducatif francophone, ce phénomène pourrait alimenter le clivage

entre des catégories d'établissements lié aux caractéristiques sociales et scolaires des publics.

Enfin, une logique de relégation tend à regrouper des élèves en difficulté avec l'École dans la section de qualification et dans la filière professionnelle (Grootaers, 2006). De nombreux élèves se retrouvent ainsi dans le qualifiant au terme d'un parcours chaotique et jalonné d'expériences dévalorisantes (Grootaers, 2005 ; Forget, 2002 ; Demeuse et al., 2007). Ces caractéristiques particulières des élèves, et la nature de l'offre scolaire dans ces sections de qualification, pourraient impacter les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants.

C'est face à cette configuration particulière du système éducatif en FWB que nous formulons notre double hypothèse de fragmentation du champ scolaire autour d'une diversité de réalités correspondant à des établissements singuliers ou à des catégories d'établissements scolaires (Draelants et Dumay, 2016).

## 2. Méthodologie

### 2.1. L'échantillon

Les données présentées dans ce texte sont issues d'une enquête par questionnaire réalisée en 2019 auprès des ensei-

gnants d'écoles secondaires organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans un premier temps, un échantillon aléatoire stratifié d'établissements scolaires<sup>14</sup> (n = 41) a été constitué en

---

<sup>14</sup> Précisons que d'un point de vue administratif, notre échantillon est constitué « d'implantations » scolaires secondaires. En effet, dans la terminologie officielle, l'établissement scolaire désigne une entité scolaire placée sous la responsabilité d'un chef d'établissement et organisée par un pouvoir organisateur, qui peut être répartie sur un ou plusieurs lieux d'implantation géographique.

tenant compte de deux variables : l'indice socioéconomique<sup>15</sup> et le réseau<sup>16</sup> de l'établissement. Dans un second temps, notre questionnaire a été soumis à tous les enseignants de chaque établissement ayant accepté de participer à l'enquête. Au total, 960 enseignants ont répondu. Les données ci-dessous rendent compte des caractéristiques de cet échantillon à ce double niveau, celui des établissements et celui des enseignants.

Au niveau des établissements (cf. tableau 1), notre échantillon apparaît logiquement représentatif de l'ensemble des « implantations » de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur le plan des réseaux ( $\chi^2(2) = -.06$  ;  $p < .05$ ) et de l'indice socioéconomique ( $\chi^2(3) = .06$  ;  $p < .005$ ), ce qui est un résultat attendu vu le mode de sélection des écoles participantes.

---

Lorsqu'un établissement compte plusieurs implantations, ces dernières peuvent présenter des caractéristiques différentes (filères d'enseignement proposées, indice socioéconomique, ...). C'est donc bien l'implantation dans laquelle l'enseignant exerce qui constitue l'environnement de travail que nous souhaitons étudier. Mais, dans cet article, nous rattachant au terme utilisé dans la littérature scientifique, nous utiliserons généralement le terme « établissement » pour désigner les implantations de notre échantillon.

<sup>15</sup> L'indice socioéconomique (ISE) des implantations, utilisé jusqu'en 2017, est un indice composite calculé sur la base de onze variables relatives aux caractéristiques socioéconomiques des secteurs de résidence des élèves, telles que le revenu moyen par habitant, la part des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur, la part des logements disposant d'un grand confort, le taux d'activité des femmes ou encore le taux de chômage présent dans le quartier où résident les élèves. L'indice socio-économique d'une implantation est alors défini sur la base de la moyenne des ISE des élèves de sa population scolaire. En fonction de cette moyenne, les établissements scolaires sont classés sur une échelle de 1 à 20, de la classe 1 (ISE le plus faible) à la classe 20 (ISE le plus élevé). Notons qu'une nouvelle méthode de calcul de l'ISE est actuellement utilisée (depuis 2017), mais notre étude s'est basée sur les ISE calculés avant cette modification.

<sup>16</sup> Les réseaux d'enseignement résultent de l'histoire du système éducatif belge. On distingue quatre réseaux : les écoles organisées directement par la Communauté française (réseau « Wallonie-Bruxelles-Enseignement ») ; les écoles organisées par une commune, une province ou une personne de droit public (réseau « Officiel subventionné »), les écoles organisées par une autorité privée subventionnée par la Communauté : soit une congrégation religieuse ou une association de type confessionnel (le réseau « Libre confessionnel »), soit une école organisée par une autorité privée ou une association non confessionnelle (réseau « Libre non confessionnel »). Le réseau libre non confessionnel correspond à un nombre très limité d'établissements et, dans notre plan d'échantillonnage, ils ont été regroupés avec les écoles du réseau libre confessionnel. Notre échantillon ne comporte pas d'école privée non subventionnée, très peu nombreuses en FWB.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

**Tableau 1 – Caractéristiques des établissements auxquels appartiennent les enseignants de l'échantillon<sup>17</sup>**

		Indice socioéconomique (ISE)					Total (Réseaux)
		Classe 1 <sup>18</sup> (ISE 1 à 5)	Classe 2 (ISE 6 à 10)	Classe 3 (ISE 11 à 15)	Classe 4 (ISE 16 à 20)	ISE non connu <sup>19</sup>	
Réseau	<b>WBE</b> (Wallonie Bruxelles-Enseignement)	Population	54 8.3%	58 8.9%	34 5.2%	12 1.8%	158 24.2%
		<b>Echantillon</b>	<b>3</b> <b>7.3%</b>	<b>4</b> <b>9.8%</b>	<b>2</b> <b>4.9%</b>	<b>1</b> <b>2.4%</b>	<b>1</b> <b>2.4%</b>
	<b>OS</b> (Officiel subventionné)	Population	72 11.0%	35 5.4%	12 1.8%	5 0.8%	124 19.0%
		<b>Echantillon</b>	<b>3</b> <b>7.3%</b>	<b>2</b> <b>4.9%</b>	<b>1</b> <b>2.4%</b>	<b>0</b> <b>0.0%</b>	<b>1</b> <b>2.4%</b>
	<b>L</b> (Libre subventionné)	Population	98 15.0%	87 13.3%	90 13.8%	97 14.8%	372 56.9%
		<b>Echantillon</b>	<b>5</b> <b>12.2%</b>	<b>6</b> <b>14.6%</b>	<b>5</b> <b>12.2%</b>	<b>6</b> <b>14.6%</b>	<b>1</b> <b>2.4%</b>
<b>Total (ISE)</b>	Population	224 34.3%	180 27.5%	136 20.8%	114 17.4%	654 100.0%	
	<b>Echantillon</b>	<b>11</b> <b>26.%</b>	<b>12</b> <b>29.3%</b>	<b>8</b> <b>19.5%</b>	<b>7</b> <b>17.1%</b>	<b>3</b> <b>7.3%</b>	<b>41</b> <b>100.0%</b>

<sup>17</sup> Comme le montre le tableau 1, la population compte 654 établissements dont 158 appartiennent au réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement, 124 au réseau officiel subventionné et 372 au réseau libre subventionné. Sur ces 654 établissements, 224 appartiennent à la classe d'indice socioéconomique 1, 180 à la classe 2, 136 à la classe 3 et 114 à la classe 4. L'échantillon comporte 41 établissements dont 11 appartiennent au réseau de la communauté française, 7 au réseau officiel subventionné et 23 au réseau libre subventionné. Sur ces 41 établissements 11 appartiennent à la classe d'indice socioéconomique 1, 12 à la classe 2, 8 à la classe 3 et 7 à la classe 4.

<sup>18</sup> Dans ce tableau et dans la suite de l'article, les « classes » d'indice socioéconomique ont été regroupées en 4 catégories : la classe 1 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 1 et 5, la classe 2 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 6 et 10, la classe 3 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 11 et 15, la classe 4 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 16 et 20.

<sup>19</sup> Du fait de leur création récente, l'indice socioéconomique de ces trois écoles ne figurait pas dans le fichier d'origine listant l'ensemble des implantations et leurs caractéristiques. Les écoles n'ont par ailleurs pas été en mesure de nous fournir cette information.

Au niveau des enseignants, précisons que ce questionnaire était proposé à tous les membres des équipes enseignantes, mais que chaque enseignant avait le choix de participer ou non à cette enquête à travers un dispositif garantissant l'anonymat des répondants (mais pas de l'établissement). Le taux de réponse a donc fortement varié en fonction des établissements. Dans certains d'établissements, la quasi-totalité de l'équipe enseignante a participé à l'enquête ; dans d'autres, un nombre restreint d'enseignants a rempli le questionnaire. Le taux moyen de réponses est relativement élevé (33 %). Un quart des écoles a un taux de réponses supérieur à 50 %, et près de la moitié a un taux de réponse supérieur à 30 %. Il va de soi que la taille réelle des équipes pédagogiques de notre échantillon est elle aussi variable, certaines peuvent compter jusqu'à 140 enseignants, tandis que la plus petite ne compte que 12 enseignants. Il est important de signaler que le « déséquilibre » dans le nombre de répondants par école n'est toutefois pas problématique dans les modélisations multiniveaux utilisées plus loin pour nos analyses de la première hypothèse. En effet, ce type de modélisation pondère les estimations réalisées au niveau des écoles de manière à minorer le poids des établissements où très peu d'enseignants ont répondu<sup>20</sup>.

Cette différence dans les taux de réponse par école permet aussi de comprendre que malgré une sélection des établissements proportionnelle à la taille des réseaux dans la population, l'échantillon d'enseignants est caractérisé par une sous-représentation des enseignants du réseau officiel subventionné tandis que ceux du réseau libre et du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement sont surreprésentés. Il se caractérise en outre par un taux moyen de réponses par classe d'indice socioéconomique sensiblement différent : 24 % pour la classe 1 ; 43,5 % pour la classe 2 ; 28 % pour la classe 3 et 36,7 % pour la classe 4. Par ailleurs, l'échantillon se compose d'une majorité de femmes (70,2 % de femmes contre 29,8 % d'hommes). Si les femmes sont effectivement plus nombreuses que les hommes dans la population d'origine, elles sont malgré tout surreprésentées dans notre échantillon<sup>21</sup>. Les enseignants qui ont participé à l'enquête ont entre 22 et 67 ans. La classe modale est la classe des 30-39 ans. L'âge moyen est de 41 ans, proche de celui de la population (43,1)<sup>22</sup>.

S'agissant de la formation initiale, 38 % des enseignants qui ont participé à l'enquête détiennent une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et 47,5 % une agrégation de l'enseignement secon-

---

<sup>20</sup> Pour plus de détails sur l'estimation bayésienne de ces modèles et le *shrinkage effect*, voir Bressoux (2010, pp. 301-302 et p. 325).

<sup>21</sup> Selon les données d'ETNIC, dans l'enseignement secondaire, la population d'enseignants en équivalent temps plein correspond à 63 % de femmes et 37 % d'hommes (*Personnel de l'enseignement, année scolaire 2017-2018*, FWB).

<sup>22</sup> Source : *Les indicateurs de l'enseignement 2019*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 14e édition.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

naire inférieur (AESI). 11 % détiennent un certificat d'aptitude pédagogique (CAP)<sup>23</sup> et 3 % ne possèdent aucun diplôme pédagogique<sup>24</sup>. Ces résultats sont cohérents avec les réponses relatives au degré dans lequel les participants exercent. En effet, 41 % des enseignants de l'échantillon exercent uniquement dans le degré inférieur (3 premières années de l'enseignement secondaire), et 36,7 % uniquement dans le degré supérieur (3 dernières années de l'enseignement secondaire). 22,2 % enseignent à la fois dans le degré inférieur et dans le degré supérieur. Près de la moitié des enseignants de l'échantillon (47,7 %) exerce dans une filière d'enseignement qui relève de la section de transition (filière d'enseignement général ou filière artistique et technique de transition), 10,5 % uniquement dans une filière de la section de qualification (filière d'enseignement professionnel ou filière artistique et technique de qualification), 41,7 % travaillent à la fois dans la section de transition et celle de qualification.

Cette variable ayant été mobilisée dans les analyses présentées plus loin, précisons

encore que dans notre échantillon, 78,1 % des répondants déclarent ne jamais avoir doublé durant leur propre parcours scolaire, et 21,8 % déclarent avoir doublé au moins une fois au cours de leur scolarité.

## 2.2. Les variables

Vu leur importance dans cette recherche, les variables relatives aux conceptions et aux pratiques des enseignants font l'objet d'une présentation détaillée dans la section suivante intitulée « Présentation des variables d'intérêt ». Ci-dessous sont présentées toutes les autres variables qui sont parfois mobilisées en tant que variables prédictives dans les modèles d'analyse multiniveaux. Elles sont présentées en distinguant celles liées aux enseignants et celles liées aux établissements.

### a. Variables liées aux enseignants

D'une part, des informations de nature « objective » ont été collectées pour décrire le profil des enseignants, et renvoient aux caractéristiques de l'échantillon présentées ci-dessus, c'est-à-dire :

---

<sup>23</sup> Le CAP est le certificat d'aptitude pédagogique, délivré en promotion sociale en complément à un master, bachelier, diplôme de niveau secondaire ou à une expérience professionnelle reconnue. Il correspond à la formation pédagogique du professeur de cours technique ou de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire. L'AESI correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (régendat). L'AESS correspond au diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, titre complémentaire à un Master ou Master à finalité didactique. *Indicateurs de l'enseignement 2018*, FWB.

<sup>24</sup> D'après les indicateurs de l'enseignement, en janvier 2019, 37,1% des enseignants ont, comme diplôme le plus élevé, un diplôme de niveau master (accompagné d'un titre pédagogique dans 85% des cas), 40,8% sont AESI, 11,8% des enseignants du secondaire ordinaire ne possède aucun diplôme pédagogique. Nous ne disposons pas des données pour les enseignants titulaires d'un CAP, ces derniers étant parfois inclus dans les catégories master ou bachelier non pédagogique.



- Le **genre** : variable catégorielle dichotomique, avec pour modalités « femme » et « homme ».
  - L'**âge** : variable catégorielle, avec pour modalités 5 classes équivalentes aux classes d'âge des données officielles<sup>25</sup> (20-29, 30-39, 40-49, 50-59, + de 60 ans).
  - Le **diplôme pédagogique** : variable catégorielle, avec 4 modalités (sans diplôme pédagogique, CAP, AÉSI, et AESS).
  - Le **redoublement éventuel de l'enseignant, durant son propre parcours** : variable nominale dichotomique avec pour modalités « jamais » et « une fois et plus ».
  - Le **degré dans lequel l'enseignant exerce** : variable catégorielle trichotomique, avec pour modalités « degré inférieur », « degré supérieur », et « degrés inférieur et supérieur ».
  - La **section**<sup>26</sup> **dans laquelle l'enseignant exerce** : variable catégorielle trichotomique, avec pour modalités « section de transition », « section de qualification, et « mixte ».
- D'autre part, la perception par les enseignants du rapport à la scolarité des élèves et à l'hétérogénéité des classes était également sollicitée à travers les deux questions suivantes :
- **Rapport à la scolarité des élèves** : variable continue au format Osgood à six positions, dont l'énoncé est « Pouvez-vous donner vos impressions dominantes (« en général ») sur vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) ? »
    - o Ils sont disciplinés en classe
    - o ils ne sont pas disciplinés en classe
    - o Ils sont intéressés par le cours
    - o ils ne sont pas intéressés par le cours
    - o Ils sont participatifs en classe
    - o ils ne sont pas participatifs en classe
    - o Ils sont motivés pour leurs études
    - o ils ne sont pas motivés pour leurs études
    - o Ils sont désireux de poursuivre leurs études
    - o ils sont en attente de la fin de leur scolarité
  - **Plus ou moins grande hétérogénéité des classes** : variable continue au format Osgood à six positions, dont l'énoncé est « Diriez-vous que vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) sont... ? »
    - o très hétérogènes sur le plan des performances scolaires
    - o très homogènes sur le plan des performances scolaires
    - o très hétérogènes sur le plan des références culturelles
    - o très homogènes sur le plan des références culturelles

<sup>25</sup> Données fournies par l'Entreprise de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (ETNIC), *Personnel de l'enseignement*, Années scolaires 2017-2018.

<sup>26</sup> A partir du deuxième degré - c'est-à-dire à partir de la 3<sup>e</sup> année d'un enseignement secondaire qui en compte six - l'enseignement s'organise en deux sections, une section de transition, qui regroupe les filières d'enseignement général et artistique et technique de transition, qui prépare à la poursuite des études tout en permettant d'entrer dans la vie active, et une section de qualification qui regroupe les filières d'enseignement professionnel et artistique et technique de qualification, qui prépare à l'entrée dans la vie active tout en permettant la poursuite d'études jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur.



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

*b. Variables liées aux implantations*

Trois variables permettent de caractériser l'implantation dans laquelle travaillent les enseignants :

- **La section majoritairement fréquentée par les élèves** : variable catégorielle agrégée, avec 3 modalités (« section de transition », « section de qualification », « répartition à part approximativement égale dans les deux sections »).
- **L'indice socio-économique de l'implantation (ISE)** : variable ordinale, construite par l'Administration de l'enseignement à partir de données sur le profil socio-économique des quartiers dont sont issus les élèves, avec 4 modalités (1 = 1 à 5 ; 2 = 6 à 10 ; 3 = 11 à 15 ; 4 = 16 à 20), la catégorie 4 correspondant aux écoles accueillant le public le plus favorisé.
- **Le réseau** : variable catégorielle, avec 3 modalités (WBE = Wallonie-Bruxelles enseignement, OS = Officiel subventionné, L = Libre subventionné).

**2.3. Le type d'analyses réalisées**

Dans la section suivante, des statistiques descriptives sont proposées dans le but de présenter au lecteur de manière détaillée les réponses des enseignants à toutes les questions relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de socialisation. Les réponses des enseignants à ces différentes questions sont ensuite traitées par des analyses en composantes principales dans

le but de construire des composantes ou des facteurs structurants permettant de rendre compte de manière synthétique des conceptions et des pratiques des enseignants.

L'hypothèse de fragmentation du système éducatif en une diversité d'établissements développant des orientations singulières face à la mission de socialisation est pour sa part traitée par une succession d'analyses multiniveaux. Les facteurs issus des analyses en composantes principales constituent les variables d'intérêt ; autrement dit, il s'agit des variables que nous allons tenter « d'expliquer » par l'introduction successive d'autres variables dans les modèles d'analyse multiniveaux. La structure hiérarchique des données (des enseignants dans des établissements scolaires) est prise en considération et nous permet systématiquement d'analyser la part de variance correspondant à des différences entre établissements (modèle vide) avant d'introduire des prédicteurs de niveau 1 (les enseignants) et ensuite de niveau 2 (les établissements) susceptibles de réduire la variance résiduelle au sein des établissements et entre établissements.

L'hypothèse de fragmentation selon les caractéristiques structurelles du système éducatif (organisation en réseaux d'enseignement, en sections, et en catégories socioéconomiques) est traitée par des analyses de variance ou ANOVA<sup>27</sup>. Dans

---

<sup>27</sup> Ces analyses ont été réalisées dans le module « modèles mixtes » de SPSS, sans qu'il soit tenu compte du regroupement en « écoles ». Les différentes modalités des variables « réseau », « section » et « ISE » deviennent donc les « groupes » ou les « macro-unités » testées. Ces variables ont été introduites en « effets fixes ». La modélisation des effets fixes des macro-unités correspond

ces analyses c'est le rattachement des enseignants non plus à une école, mais à un réseau, à un type de section (transition, qualification, mixte) ou à une catégorie

socio-économique d'établissements, qui a été pris en considération. Toutes ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS, version 25.

### 3. Présentation des variables d'intérêt

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps les réponses des enseignants relatives à leurs représentations des missions générales de l'École secondaire et aux objectifs qu'ils poursuivent effectivement au sein de leurs classes. Les réponses des enseignants à une série de questions portant sur leurs pratiques et leurs attentes relatives au comportement des élèves sont également présentées.

Dans un deuxième temps, nous présentons les « facteurs » issus des analyses en composantes principales.

#### 3.1. Analyses descriptives

##### *a. Les missions générales de l'École secondaire*

Les enseignants ont été invités à se positionner par rapport aux missions générales de l'École secondaire. Ils devaient se situer par rapport à des items accompagnés d'une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Treize items (cf. tableau 2) ont été construits en

référence aux modèles théoriques proposés par Dubet et Martuccelli (1996) et Grootaers (1998). Ils correspondent aux trois missions générales de l'École, à savoir la subjectivation (items 1 à 4), l'intégration socioculturelle (items 5 à 9), et la distribution (items 10 à 13), et à leurs différentes traductions dans le temps.

Les moyennes suggèrent que les répondants considèrent toutes les propositions comme relevant de ce que l'école secondaire *doit faire*. En effet, aucune des missions proposées n'obtient un score moyen inférieur à 4,5 sur une échelle de 6. Les variances faibles, la rareté des données manquantes et le taux très limité de répondants ayant coché la case « Ne sait pas » indiquent un accord général sur ces différentes missions.

C'est toutefois la mission de subjectivation qui arrive en tête, de manière très consensuelle : 99 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord ») en ce qui concerne le *sujet réflexif et critique*,

---

au modèle d'analyse de variance (ANOVA). Le test délivre ainsi l'effet précis de chaque modalité (c'est-à-dire de chaque macro-unité ou groupe). Plus précisément, ce modèle permet d'identifier l'effet maximal qui peut être attribué aux différents groupes. L'intérêt de passer par ce module de SPSS est qu'il fournit les moyennes de chaque groupe, mais aussi « l'effet » (le coefficient de régression) de chaque groupe sur la variable d'intérêt par rapport au groupe de référence. Il indique surtout si cet effet est significatif.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

98,5 % pour le *sujet éclairé et autonome*, et 98,2 % pour le *sujet épanoui*. Les moyennes des réponses relatives à ces trois figures du sujet sont supérieures à 5,5. On remarque que le *sujet proactif*, « *entrepreneur de lui-même* », obtient un score moyen un peu moins élevé que celui des autres figures du sujet proposées (5,3). Néanmoins 94,6 % se sont positionnés du côté de l'accord pour cet item<sup>28</sup>.

La mission d'intégration socioculturelle arrive en deuxième position, avec les items concernant *la transmission de valeurs universelles* (96,7 % du côté de l'accord), *l'ouverture à la diversité culturelle* (94,8 %), *l'ouverture aux différences individuelles* (96,8 %), et *l'ouverture au pluralisme des valeurs* (94,1 %). Notons que si 82 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour la *transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société*<sup>29</sup>, cet item arrive en dernière position du classement (13e position), après les items concernant la mission de distribution. Tout se passe comme si les répondants privilégiaient dans leur grande majorité la promotion d'un collectif à la fois universaliste et pluriel, plutôt que la construction d'une culture et d'une appartenance communes<sup>30</sup>.

Les items concernant la mission de distribution arrivent en troisième position, avec des moyennes un peu plus faibles et une variabilité légèrement plus importante dans les réponses que celles des items renvoyant aux deux autres missions. 92 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour l'item *équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie*, 93,6 % pour *aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini*, 90,5 % pour *préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement et l'instabilité*.

Notons que l'item *amener les élèves à un parcours à la mesure des dons et de la volonté de chacun*, formulé pour évoquer une logique méritocratique de promotion des élèves, occupe la 12e position du classement avec l'un des scores moyens les moins élevés et une variance relativement importante. 14,2 % des répondants se sont positionnés du côté du désaccord relativement à cet item et 9 % ont coché la case « Ne sait pas ». Ces résultats pourraient traduire une adhésion plus faible et un certain degré d'incertitude par rapport à cette conception méritocratique de l'École.

---

<sup>28</sup> Ce qui signifie que 5,4 % des répondants se sont situés du côté du désaccord pour cet item. Par ailleurs, l'analyse des moyennes montre une différence statistiquement significative entre le sujet proactif et les trois autres figures du sujet.

<sup>29</sup> 18 % se sont donc positionnés du côté du désaccord. Ce qui est relativement important comparativement aux autres propositions renvoyant à l'Intégration socioculturelle.

<sup>30</sup> L'analyse des moyennes montre une différence significative et de grande taille ( $\eta^2 > 0,14$ ) entre d'une part la *transmission d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société* et, d'autre part, les autres traductions de la mission d'intégration socioculturelle. En revanche, aucune différence statistiquement significative n'apparaît lorsque l'on compare les autres traductions de la mission d'intégration socioculturelle entre elles.

Enfin, relevons sur l'ensemble du tableau le recours très peu fréquent à l'option « Ne sait pas » de même que le taux très faible de non-réponses. Il nous semble raison-

nable d'interpréter cela comme l'indice d'une adhésion générale des enseignants lorsqu'ils sont sollicités sur les missions « formelles » de l'institution scolaire.

**Tableau 2 : Les missions générales de l'École secondaire<sup>31</sup>**  
**« Pensez-vous que l'école secondaire doit ... ? »**

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
			1	2	3	4	5			
1...contribuer à former des sujets réflexifs et critiques	<b>5,66</b> (N = 938)	0,415	0,1 %	0,3 %	0,6 %	4,7 %	20,5 %	73,8 % <sup>32</sup>	0,9 %	1,4 %
2...contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	<b>5,66</b> (N = 939)	0,468	0,1 %	0,3 %	1,4 %	5,0 %	18,2 %	75,0 %	0,9 %	1,3 %
3...contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	<b>5,58</b> (N = 934)	0,539	0,3 %	0,3 %	0,9 %	7,1 %	22,1 %	69,4 %	1,5 %	1,3 %
5...transmettre des valeurs universelles	<b>5,43</b> (N = 934)	0,790	0,6 %	0,6 %	2,0 %	10,8 %	23,6 %	62,3 %	1,5 %	1,3 %
6...ouvrir à la diversité culturelle	<b>5,38</b> (N = 937)	0,934	0,7 %	1,4 %	3,1 %	9,8 %	23,9 %	61,0 %	1,1 %	1,3 %
4...contribuer à former des sujets proactifs, « entrepreneur d'eux-mêmes »	<b>5,30</b> (N = 926)	0,916	0,4 %	1,2 %	3,7 %	12,7 %	26,3 %	55,6 %	1,9 %	1,7 %
7...favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (choix religieux, préférence sexuelle...)	<b>5,29</b> (N = 935)	1,147	1,4 %	1,7 %	4,1 %	10,6 %	23,5 %	58,7 %	1,7 %	0,9 %
8...favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs	<b>5,26</b> (N = 914)	1,084	0,9 %	2,0 %	4,0 %	11,9 %	26,1 %	55,0 %	2,8 %	2,0 %
10...équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie	<b>5,22</b> (N = 922)	1,212	1,3 %	2,4 %	4,2 %	11,8 %	25,2 %	55,1 %	2,3 %	1,7 %
11...aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini	<b>5,21</b> (N = 929)	1,035	0,9 %	1,4 %	4,1 %	14,1 %	28,5 %	51,0 %	1,9 %	1,4 %
12...préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité	<b>5,04</b> (N = 897)	1,302	1,7 %	2,2 %	5,6 %	16,3 %	29,4 %	44,8 %	5,1 %	1,5 %
13...amener les élèves à un parcours à la mesure des dons et de la volonté de chacun	<b>4,88</b> (N = 849)	1,605	2,2 %	3,8 %	8,2 %	17,4 %	26,6 %	41,7 %	9,0 %	2,6 %
9...transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société	<b>4,59</b> (N = 915)	1,688	2,5 %	5,1 %	10,3 %	24,3 %	26,3 %	31,5 %	3,2 %	1,5 %

<sup>31</sup> Dans ce tableau, comme dans ceux qui suivent, le numéro des items correspond à la numérotation initiale dans le questionnaire. Pour ce tableau, rappelons que les items 1 à 4 renvoient à la mission

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

*b. Les objectifs poursuivis en classe*

Les enseignants ont, par ailleurs, été invités à se positionner par rapport aux missions de l'école, non plus dans leur conception générale mais relativement aux objectifs qu'ils disent poursuivre effectivement dans leurs cours. Cette question comporte quinze items (cf. tableau 3). Les six premiers (en vert dans le tableau) renvoient à la mission d'intégration socioculturelle, les items 7 à 11 (en jaune) à la mission de distribution, et les items 12 à 15 (en bleu) à la mission de subjectivation. Afin de mieux correspondre aux objectifs que les enseignants sont susceptibles de poursuivre concrètement en classe, un item relatif à la transmission de *savoirs et de compétences disciplinaires* a été ajouté. Cet item renvoie explicitement à un « mandat d'instruction » (Tardif et Lessard, 1999 ; Lenoir et Tupin, 2010 ; Portelance et al., 2012), que les enseignants du secondaire considèrent plus volontiers comme leur « vrai travail » et le cœur de leur identité professionnelle (Cattonar, 2006). *Préparer vos élèves aux études supérieures et préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs*, qui ne figuraient pas dans la question précédente, ont également été ajoutés.

Ici encore, tous les items obtiennent des scores moyens relativement élevés (supérieur à 4 sur une échelle de 6). On observe toutefois une variabilité dans les réponses un peu plus importante par rapport à la question précédente.

*Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires* est le premier objectif que les répondants déclarent poursuivre « effectivement » dans leur classe, avec 96 % des réponses à droite du tableau (positions 4, 5 et 6 en direction de « tout à fait d'accord ») et une moyenne de 5,32 sur une échelle à six positions. Il s'agit donc d'un item très consensuel. Il est intéressant de relever que lorsque l'on demande aux enseignants ce qu'ils font en classe (« dans vos cours »), quels sont les objectifs « effectivement » poursuivis, cette dimension (instruire) de leur activité arrive en tête de classement.

Vient ensuite la formation des sujets *critique* (94,1 % du côté de l'accord), *éclairé* (95,3 %) et *épanoui* (93,8 %), qui obtiennent des scores moyens élevés et très proches. On note que la figure du *sujet proactif* (83,8 % du côté de l'accord) arrive en 11<sup>e</sup> position sur 15 items, avec une moyenne inférieure à 5 et davantage de variabilité<sup>33</sup>.

---

de subjectivation, les items 5 à 9 à la mission d'intégration socioculturelle et les items 10 à 13 à la mission de distribution.

<sup>32</sup> Dans ce tableau et dans ceux qui suivent, les pourcentages inscrits dans les colonnes « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » correspondent aux données valides et totalisent par conséquent 100 %.

<sup>33</sup> L'analyse des moyennes indique une différence significative de forte amplitude entre les trois premières figures du sujet d'une part, et le *sujet proactif* d'autre part ( $\eta^2 > 0,14$ ).

**Tableau 3 : Les objectifs effectivement poursuivis en classe**  
**« Dans quelle mesure poursuivez-vous effectivement les objectifs ci-dessous dans vos cours ? »**

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
			1	2	3	4	5	6			
9 ...transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires	5,32 (N = 947)	0,811	0,4 %	0,6 %	3,2 %	12,1 %	29,8 %	53,9 %	0,7 %	0,6 %	
13 ...contribuer à former des sujets critiques et réflexifs	5,23 (N = 934)	0,966	0,5 %	1,5 %	4,0 %	13,1 %	29,9 %	51,1 %	1,6 %	1,1 %	
12 ...contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	5,20 (N = 938)	0,883	0,2 %	1,5 %	3,0 %	16,1 %	32,0 %	47,2 %	1,4 %	0,9 %	
15 ...contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	5,18 (N = 940)	0,963	0,3 %	1,3 %	4,7 %	16,0 %	29,7 %	48,1 %	1,0 %	1,0 %	
11 ...transmettre un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves	5,10 (N = 941)	1,200	1,6 %	1,8 %	4,7 %	14,5 %	31,5 %	46,0 %	1,1 %	0,8 %	
10 ...encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites	4,97 (N = 913)	1,360	2,2 %	2,3 %	5,7 %	16,6 %	32,4 %	40,7 %	3,9 %	1,0 %	
5 ...former de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle	4,93 (N = 911)	1,533	12,1 %	3,8 %	6,8 %	16,1 %	28,8 %	42,4 %	4,1 %	1,0 %	
4 ...former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs	4,88 (N = 911)	1,513	1,9 %	4,0 %	7,8 %	16,8 %	30,3 %	39,3 %	4,1 %	1,0 %	
6 ...former de futurs adultes ouverts aux différences et aux préférences individuelles (opinions, orientation sexuelle...)	4,84 (N = 903)	1,701	2,5 %	4,9 %	7,5 %	16,8 %	27,4 %	40,9 %	5,1 %	0,8 %	
1 ...transmettre/partager des valeurs universelles (par e. droits de l'homme)	4,81 (N = 907)	1,767	3,2 %	4,7 %	6,4 %	19,8 %	25,0 %	40,8 %	4,9 %	0,6 %	
14 ...contribuer à former des sujets « proactifs », « entrepreneurs d'eux-mêmes », performants	4,75 (N = 912)	1,468	1,2 %	3,8 %	11,2 %	20,4 %	29,4 %	34,0 %	3,3 %	1,6 %	
7 ...préparer vos élèves aux études supérieures	4,72 (N = 936)	1,910	4,0 %	5,3 %	7,3 %	19,8 %	25,3 %	38,4 %	1,9 %	0,6 %	
2 ...contribuer à créer un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle le élèves vivent	4,47 (N = 901)	1,632	2,1 %	7,2 %	9,9 %	28,4 %	27,3 %	25,2 %	4,9 %	1,3 %	
3 ...transmettre/partager une culture commune	4,33 (N = 891)	1,804	3,8 %	7,3 %	12,5 %	27,2 %	27,4 %	21,9 %	5,9 %	1,3 %	
8 ...préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs	4,00 (N = 928)	2,827	11,1 %	12,6 %	11,7 %	19,8 %	19,5 %	25,2 %	2,6 %	0,7 %	

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Si l'on examine les cinq premiers items, on remarque qu'ils ont des scores moyens relativement proches. Par ailleurs, hormis *transmettre un socle minimal de connaissances et de compétences à tous les élèves*, ce sont aussi des items pour lesquels la variabilité des réponses est peu importante. Si l'on considère maintenant ces items ensemble<sup>34</sup>, la proximité avec la définition « moderne » du mandat des enseignants saute aux yeux. En effet, ces items semblent suggérer l'idée de formation d'un sujet « éclairé » et « critique » par le truchement d'une instruction scolaire et disciplinaire. Notons que le *sujet épanoui*, promu plus tardivement, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, occupe une place privilégiée aux côtés du *sujet éclairé* et du *sujet critique*. Ce qui témoigne de la pénétration de cette figure du sujet dans les conceptions des enseignants qui ont participé à l'enquête.

Après une série d'items concernant la formation du sujet et la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires, arrivent quatre items relatifs à la formation de l'élève en tant que membre du collectif, autrement dit à la mission d'intégration socioculturelle. Les trois premiers items vont dans le sens d'une « pluralisation » : *préparer de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle* (87,3 % du côté de

l'accord), à *la pluralité des valeurs* (86,4 %) et *aux préférences individuelles* (85,1 %). Suit la *transmission de valeurs universelles* (85,6 %).

Notons que dans les réponses des enseignants à la question de savoir ce que l'école secondaire « doit faire », traitée précédemment, la *transmission de valeurs universelles* obtenait un score moyen plus élevé (5,43/6 pour la question précédente ; 4,81/6 ici), et précédait les items concernant la « pluralisation ». De nouveau, ces résultats laissent penser que lorsqu'il s'agit des objectifs effectivement poursuivis en classe, les réponses sont probablement davantage corrélées à des facteurs relevant des situations particulières et concrètes d'enseignement.

La transmission ou le partage d'une *culture commune* (80,9 % du côté de l'accord) et la *construction d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent* (76,5 %) arrivent seulement en 13e et 14e positions<sup>35</sup>. Leur position dans le classement des scores moyens pour cette question semble confirmer la prévalence d'une conception « pluralisatrice » de l'intégration socioculturelle, renvoyant à un imaginaire plus récent autour des missions de l'école (Grootaers, 1998 et 2014).

---

<sup>34</sup> Ce qui se justifie statistiquement par l'analyse des moyennes : celles-ci montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre l'item 9 (...*transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires*) et les 4 items suivants. Elle montre en revanche une différence significative de taille moyenne ( $\eta^2 > 0,06$ ) entre l'item 9 et l'item 10 (...*encourager les dons à et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites*). Cette différence statistiquement significative se retrouve avec tous les items suivants.

<sup>35</sup> L'analyse des moyennes montre une différence significative de taille moyenne ( $\eta^2 > 0,06$ ) entre ces deux items et les autres items relatifs à la mission d'Intégration socioculturelle.



Les deux items *préparer vos élèves aux études supérieures* et *préparer à l'exercice d'une profession*, former des travailleurs se situent en queue de classement avec davantage de variabilité. La dispersion dans les réponses s'explique notamment par une corrélation avec la section (transition ou qualification) dans laquelle les enseignants exercent<sup>36</sup>.

### *c. Les pratiques déclarées et les attentes relatives au comportement des élèves*

Le questionnaire visait non seulement à collecter des informations sur les conceptions des missions de l'École dont les enseignants sont porteurs, mais aussi sur les pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre en classe avec leurs élèves. Les pratiques des enseignants révèlent en effet des buts incorporés dans l'action, qui peuvent potentiellement s'éloigner des finalités déclarées en dehors de toute référence à des pratiques concrètes (Tardif et Lessard, 1999).

Les items qui figurent dans les tableaux 4a et 4b renvoient à ces pratiques déclarées des enseignants. Ils sont issus d'une série de questions concernant le rapport aux règles et aux règlements, les comportements attendus de la part des élèves, les pratiques de différenciation pédagogique

mis en œuvre, les modèles pédagogiques de référence et le rapport au savoir. Il s'agissait, à travers ces questions, d'étudier l'attitude des enseignants face aux règles de type « institutionnel » qui structurent les comportements et les relations et qui définissent les « rôles » attendus de chacun en contexte scolaire. Plus précisément, il s'agissait d'étudier la plus ou moins grande proximité des pratiques déclarées avec ces règles et normes institutionnelles, autrement dit avec la forme scolaire (Vincent, 1980). Il s'agissait aussi d'observer, parmi les règles et normes proposées, celles qui semblent plus ou moins négociables aux yeux des enseignants.

Un premier résultat important est que d'un point de vue général, la variabilité dans les réponses des enseignants à ces items relatifs aux pratiques est plus importante que pour les items concernant les missions générales de l'École et les objectifs poursuivis en classe.

Le *non-respect des règles* est un comportement fortement désapprouvé par les répondants (moy. 5,09 sur une échelle à six positions). 91 % d'entre eux se sont positionnés du côté de l'accord et près de la moitié des enseignants a coché la position « tout à fait d'accord ». La variabilité dans les réponses est plus importante en

---

<sup>36</sup> L'analyse de variance montre des différences significatives entre sections (transition, qualifiant, mixte) pour les deux items. La proportion de variance totale expliquée par la variable « section » est de 11 % pour l'item *préparer vos élèves à l'exercice d'une profession, former des travailleurs* ( $\eta^2 = 0,11$ ). Les moyennes selon les sections pour cet item sont les suivantes : 3,47 (transition), 4,30 (mixte), 5,11 (qualifiant). La proportion de variance expliquée par la variable section est de 9 % pour l'item *préparer vos élèves aux études supérieures* ( $\eta^2 = 0,09$ ). Les moyennes selon les sections pour cet item sont les suivantes : 4,28 (qualifiant), 4,45 (mixte), 5,05 (transition).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

ce qui concerne les items 2, 3, 4, 5 et 6 qui interrogent le rapport des enseignants à différentes normes scolaires (les contenus comme norme, les dispositifs comme norme, etc.). Cette plus grande variabilité pourrait en partie s'expliquer par la formulation de la question, qui figurait comme ceci dans le questionnaire : *parmi les comportements ci-dessous que les élèves peuvent adopter, qu'est-ce qui vous agace le plus ?* et suggérait donc un sentiment fort, plutôt qu'une simple désapprobation. C'est le fait de *discuter les règles et règlements* (60 % de enseignants se sont positionnés du côté de l'accord) puis celui de *discuter l'expertise de l'enseignant* (51,5 %) qui agacent le plus de répondants. Une majorité de répondants s'est en revanche positionnée du côté du désaccord en ce qui concerne le fait de *discuter la légitimité des apprentissages, la validité des contenus* et le choix des *dispositifs*. Pour une grande partie des enseignants, il y aurait donc davantage de discussion possible avec les élèves autour des contenus, qu'il s'agisse de leur mise en forme ou des modalités de leur transmission.

Moins de la moitié des répondants (47 %) déclarent que le *règlement de vie de classe est co-construit avec les élèves* (item 8).

Cependant 53 % des répondants déclarent qu'*il peut être modifié à la demande des élèves* (item 7). Notons qu'il existe une corrélation positive forte entre ces deux items, ce qui signifie que plus les enseignants ont manifesté leur accord à propos du caractère co-construit du règlement de vie de classe, plus ils ont manifesté leur accord avec la possibilité de le modifier à la demande des élèves<sup>37</sup>.

En ce qui concerne les pratiques visant l'émancipation (entendue comme autonomie de pensée), et plus précisément la prise de parole en classe relative à l'opinion personnelle (items 9, 10 et 11), les moyennes sont élevées (toutes supérieures à 4.5/6). La grande majorité des enseignants répondent *encourager les élèves à construire leur propre opinion* (94,2 %), à *exprimer librement leur propre opinion* (92,6 %), et à *manifeste librement leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant* (84,7 %).

Concernant le rapport aux savoirs scolaires (items 12 et 13), la variabilité dans les réponses des enseignants est importante, surtout pour l'item *vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos du même sujet*. Toutefois, 78,5 % des enseignants se sont positionnés du côté de

---

<sup>37</sup> R = 0,47.

<sup>38</sup> La variance dans les réponses à ces deux items est notamment corrélée à la discipline enseignée. Les ANOVA pour les deux items sont très significatives (p-value = 0.000). Pour les items 12 et 13 la proportion de variance totale expliquée par la variable « discipline » est de 8 % ( $\eta^2 = 0.08$ ). Ce sont les enseignants de sciences économiques, de religion, de philosophie et de citoyenneté ou morale, et de sciences humaines qui attribuent les moyennes les plus élevées aux deux items. Ce sont les enseignants de mathématiques et d'éducation physique qui leur attribuent le score moyen le plus faible. Le rôle des savoirs et la discipline enseignée semblent centraux. Vu leur importance, nous avons pris le parti de ne pas les inclure dans cette étude mais de leur réserver une place entière dans une étude ultérieure.

**Tableau 4a : Pratiques déclarées et attentes relatives au comportement des élèves**

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
<b>Comportements désapprouvés et sources d'agacement</b>										
1 Vous désapprouvez le... non-respect des règles	5,09 (N = 951)	1,242	1,3 %	2,6 %	5,2 %	14,3 %	30,6 %	46,1 %	0,3 %	0,6 %
2 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent les règles, les normes, les règlements de l'école et de la classe (pourquoi doit-on ?)	3,83 (N = 945)	2,937	14,1 %	11,7 %	14,8 %	17,9 %	19,4 %	22,1 %	0,9 %	0,6 %
3 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent votre expertise dans la matière d'enseignement (vous êtes sûr ?)	3,50 (N = 924)	2,803	16,9 %	14,5 %	17,1 %	19,5 %	16,9 %	15,2 %	2,9 %	0,8 %
4 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent la légitimité des apprentissages (à quoi ça sert ?)	3,13 (N = 943)	2,875	24,2 %	17,8 %	15,2 %	18,7 %	12,4 %	11,8 %	1,0 %	0,7 %
5 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissage (est-ce que c'est vrai ?)	3,01 (N = 923)	2,810	25,7 %	20,4 %	14,4 %	16,8 %	12,8 %	10,0 %	3,1 %	0,7 %
6 Vous êtes agacé.e quand... les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on ça ?)	2,99 (N = 927)	2,375	22,3 %	20,5 %	18,4 %	20,5 %	11,4 %	6,8 %	2,5 %	0,9 %
<b>Rapport aux règles et aux règlements</b>										
7 Les règles de vie de classe peuvent être modifiées au cours de l'année à la demande des élèves	3,50 (N = 922)	2,578	15,1 %	15,7 %	16,1 %	23,4 %	16,9 %	12,8 %	2,9 %	1,0 %
8 Les élèves participent à l'élaboration du règlement de la vie de classe	3,29 (N = 922)	2,547	16,7 %	20,5 %	16,1 %	21,8 %	14,2 %	10,7 %	3,0 %	0,9 %
<b>Construction et expression de son opinion</b>										
9. Vous encouragez les élèves à construire leur propre opinion	5,20 (N = 924)	1,033	0,3%	2,4%	3,1%	16,6%	26,1%	51,5%	2,4%	1,4%
10 Vous encouragez les élèves à exprimer librement leur opinion	5,19 (N = 934)	1,146	0,7 %	2,7 %	4,0 %	14,0 %	26,3 %	52,2 %	1,5 %	1,3 %
11 Vous encouragez les élèves à manifester librement leur désaccord avec votre opinion	4,86 (N = 919)	1,639	2,0 %	4,5 %	8,9 %	16,5 %	26,2 %	41,9 %	2,5 %	1,8 %
<b>Rapport aux savoirs</b>										
12 Vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs	4,63 (N = 890)	1,404	1,7 %	4,0 %	9,9 %	24,9 %	33,1 %	26,3 %	5,3 %	1,9 %
13 Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet	4,43 (N = 892)	1,767	3,4 %	6,6 %	11,5 %	25,2 %	28,8 %	24,4 %	5,7 %	1,4 %

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

	Moyenne globale (Nbre de répondants)	Variance	Pas du tout d'accord	2	3	4	5	Tout à fait d'accord	Ne sait pas	Manquant
<b>Différenciation</b>										
14 Lorsque vous enseignez, vous veillez à travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves	4,08 (N = 937)	2,167	5,7 %	12,5 %	13,9 %	23,2 %	25,6 %	19,2 %	1,1 %	1,3 %
15 Lorsque vous enseignez, vous veillez à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	3,54 (N = 934)	2,396	10,0 %	20,7 %	18,0 %	21,2 %	16,9 %	13,3 %	1,4 %	1,4 %
<b>Vie de classe</b>										
16 Les élèves prennent des responsabilités dans la vie de la classe (rôles attribués ou auto-attribués)	3,44 (N = 924)	2,171	12,0 %	18,0 %	17,3 %	28,4 %	15,5 %	8,9 %	2,3 %	1,5 %
17 Les élèves proposent des activités	3,10 (N = 928)	1,755	14,3 %	20,8 %	22,7 %	27,8 %	11,7 %	2,6 %	1,8 %	1,6 %
18 Les élèves proposent des contenus pour les cours	2,49 (N = 929)	1,838	31,6 %	23,7 %	19,5 %	16,0 %	7,8 %	1,4 %	1,6 %	1,7 %
19 Les élèves négocient les objectifs d'apprentissage avec vous	2,47 (N = 928)	2,014	34,3 %	22,8 %	17,0 %	15,4 %	8,1 %	2,4 %	1,6 %	1,8 %

**Tableau 4b : Pratiques déclarées**

	Moyenne globale (N = Nombre de répondants)	Mode	Variance	1 Jamais	2 Parfois	3 Régulièrement	4 Très souvent	Ne sait pas	Manquant
<b>Fréquence à laquelle l'enseignant.e propose l'activité suivante aux élèves</b>									
20 « Projet »	2,15 (N = 912)	2	0,781	22,6 %	50,0 %	17,3 %	10,1 %	3,2 %	1,8 %

l'accord sur cet item. 84,4 % se sont aussi positionnés du côté de l'accord pour l'item *vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs*<sup>38</sup>.

Au sujet des pratiques de différenciation (items 14 et 15), on observe là encore une dispersion importante des réponses. L'item *vous veillez à travailler selon une planifica-*

*tion flexible des activités en fonction des besoins des élèves* obtient une moyenne plus élevée (4,08) et présente une variabilité moindre dans les réponses que l'item *vous veillez à donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite* (moy. 3,54). 68 % des répondants

se sont positionnés du côté de l'accord pour le premier item, et 51,4 % pour le second.

Concernant la participation à la gestion de la vie de classe et la co-construction des apprentissages (items 16, 17 et 18), les moyennes se situent autour de la position centrale. C'est le fait de *prendre des responsabilités dans la vie de classe* (moy. 3,44) et celui de *proposer des activités* (moy. 3,10) qui obtiennent les moyennes les plus « élevées ». Alors que 52,7 % des répondants se sont positionnés du côté de l'accord pour *les élèves prennent des responsabilités dans la vie de classe*, ils sont 42,1 % pour *les élèves proposent des activités*, 26 % pour *les élèves négocient les objectifs d'apprentissage avec vous*, et 25% pour *les élèves proposent des contenus pour les cours*.

Le dernier item (tableau 4b) renvoie au développement de projets avec les élèves. 50 % des répondants ont déclaré « parfois » proposer des projets à leurs élèves. 22 % des répondants déclarent ne « jamais » en proposer, contre 17 % qui déclarent le faire régulièrement et 10 % « très souvent »<sup>39</sup>.

### 3.2. Analyses « en composantes principales »

Afin de mieux comprendre la structure des données présentées dans la section pré-

cedente et de synthétiser l'information qu'elles contiennent, nous avons procédé à des analyses en composantes principales. Les analyses en composantes principales permettent de mettre en évidence les corrélations entre les items étudiés et de synthétiser la structure des données. Elles permettent de créer de nouvelles variables, appelées « facteurs » ou « composantes », élaborées à partir des items corrélés entre eux. Les « facteurs » générés par ce type d'analyse constituent donc des variables synthétiques, qui résument l'information contenue dans les données initiales.

#### a. Les missions générales de l'École secondaire

Nous avons réalisé une analyse en composantes principales à partir des 13 items que compte la question relative aux missions générales de l'École secondaire (*Pensez-vous que l'École secondaire doit...*) présentée dans la section précédente (tableau 5). Trois facteurs ont été générés par cette analyse<sup>40</sup>. Le premier facteur<sup>41</sup> - celui qui résume le mieux la dispersion totale des réponses à cette question - semble renvoyer à la mission de subjectivation dans sa version moderne à visée émancipatrice, mais à laquelle s'ajoute l'épanouissement et le développement de la confiance en soi des élèves. Le second<sup>42</sup> correspond à la mis-

<sup>39</sup> Ici encore, il existe une différence statistiquement significative selon la discipline enseignée (p-value = 0.000). La proportion de variance totale expliquée par la variable « discipline » est de 10 % ( $\eta^2 = 0.10$ ). Les professeurs d'arts ou de musique, les enseignants de pratique professionnelle, de sciences humaines, de français et de philosophie et citoyenneté ou de morale attribuent les moyennes les plus élevées à cet item, tandis que les enseignants de mathématiques et de sciences lui attribuent les moyennes les plus faibles.

<sup>40</sup> Précisons que ces trois facteurs ont été générés par l'ACP sans que le nombre de facteurs n'ait été intentionnellement fixé à trois.

<sup>41</sup> Alpha de Cronbach : 0,82 (excellent). L'alpha de Cronbach mesure le degré de cohérence de

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

sion d'intégration socioculturelle orientée vers l'ouverture au pluralisme et à la diversité. Le troisième<sup>43</sup>, un peu moins robuste statistiquement, est aussi plus difficile à interpréter. Les items qui lui sont corrélés

suggèrent qu'il renvoie à la mission de distribution, dans une perspective d'intégration sociale large. Voici, plus en détail, une présentation de chaque facteur.

**Tableau 5 – Les missions générales de l'École (composantes principales<sup>44</sup>)**

Pensez-vous que l'École secondaire doit...	COMPOSANTES		
	1	2	3
<b>FACTEUR « SUBJECTIVATION ÉMANCIPATION ET ÉPANOUISSEMENT »</b>			
...contribuer à former des sujets réflexifs et critiques	0,880		
...contribuer à former des sujets éclairés et autonomes	0,867		
...contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi	0,721		
...transmettre des valeurs universelles	0,581		
<b>FACTEUR « INTÉGRATION SOCIOCULTURELLE – PLURALISATION »</b>			
...favoriser l'ouverture à la diversité culturelle		0,895	
...favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres (choix religieux, préférences sexuelles...)		0,849	
...favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs		0,802	
<b>FACTEUR « DISTRIBUTION – INTÉGRATION »</b>			
...aider les élèves à construire un projet de vie (études, profession...) stable et bien défini			0,818
...préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité			0,740
...équiper tous les élèves d'un socle minimal de compétences			0,643
...transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société			0,514

l'échelle, ici du facteur. C'est-à-dire qu'il indique si les items qui figurent sur le facteur permettent bien de mesurer la même chose.<sup>42</sup> Alpha de Cronbach : 0,86 (excellent).

<sup>43</sup> Alpha de Cronbach : 0,65 (valeur limite).

<sup>44</sup> Les « composantes principales » correspondent aux « facteurs » générés par l'analyse. Les items qui figurent sur chaque « composante » sont ceux qui lui sont le plus fortement corrélés (saturation > 0,40) et qui permettent donc de la définir. Ceux qui n'y figurent pas ont une saturation inférieure à 0,40.

Ce sont les items *contribuer à former des sujets réflexifs et critiques* (saturation : 0,88) et *contribuer à former des sujets éclairés et autonomes* (saturation : 0,86) qui pèsent le plus sur le premier facteur. Ce qui signifie que ces items sont ceux qui permettent de déterminer le plus précisément « l'objet » que le facteur recouvre. À partir de ces deux premiers items, il apparaît justifié de considérer que cette nouvelle variable synthétique correspond à la mission de subjectivation. Viennent ensuite les items *contribuer à former des sujets épanouis, développer la confiance en soi* (saturation : 0,72) et *transmettre des valeurs universelles*, avec un poids moins élevé de ce dernier item sur le facteur (saturation : 0,58). L'association du dernier item aux deux premiers invite à penser qu'il s'agit de la mission de subjectivation de l'École dans sa version « moderne », mettant l'accent sur la formation d'un sujet émancipé et la transmission de valeurs universelles. Il faut toutefois noter la présence de la figure du sujet épanoui, promue à partir de la seconde moitié du XXe siècle, orientée vers l'idée d'actualisation de soi dans un processus d'individuation, et qui nous éloigne de ce fait de la perspective de progrès humain collectif véhiculée par la pensée des Lumières. Nous proposons d'appeler ce facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement ».

Le deuxième facteur comprend les items *favoriser l'ouverture à la diversité culturelle* (saturation : 0,89), *favoriser l'ouverture aux différences individuelles de tous ordres : choix religieux, préférence sexuelle...* (0,84), et *favoriser l'ouverture au pluralisme des valeurs* (0,80). Il renvoie clairement à la

mission d'intégration socioculturelle de l'École. Il est par ailleurs assez manifeste, ici, que les trois items associés au facteur suggèrent l'ouverture à la diversité (en premier lieu culturelle et individuelle) plutôt que l'intégration à un grand « Nous » caractérisé par l'homogénéité culturelle et axiologique. Ils renvoient à une traduction récente de la mission d'intégration socioculturelle, promue en Belgique par le Décret Missions de 1997. Nous appellerons ce facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation ».

Deux items sont fortement corrélés au troisième et dernier facteur : *aider les élèves à construire un projet de vie (études, professions...) stable et bien défini* (saturation à 0,81), et *préparer les élèves à intégrer une société caractérisée par le changement, l'instabilité* (0,74). Ces deux premiers items avaient été formulés pour mesurer le degré d'adhésion des enseignants aux nouvelles traductions de la mission de distribution dans un contexte de modernité avancée. Le premier item devait suggérer l'idée de mise en projet dans une perspective de stabilisation, le second celle d'une préparation à l'instabilité. Deux autres items ont un poids plus faible sur le facteur : *équiper les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie* (saturation à 0,64) et *transmettre une culture commune, un sentiment d'appartenance à la société* (saturation à 0,51). La transmission d'un socle minimal de compétences pour la vie avait pour vocation de suggérer l'idée de mise en capacité d'intégrer la sphère productive, mais aussi plus largement l'idée d'insertion sociale par l'acquisition de qualifications scolaires et sociales minimales. Le dernier item de-

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

vaît évoquer une autre mission, la mission d'intégration socioculturelle, entendue ici comme transmission culturelle patrimoniale et nationale. Au regard des quatre items corrélés à cette nouvelle variable synthétique, nous proposons de l'appeler « Distribution – intégration ». En effet, l'objet qu'elle recouvre semble faire converger la mission distributive et la mission d'intégration socioculturelle dans une perspective large d'intégration des jeunes. Les analyses qui suivent, dans la section intitulée « Analyses multiniveaux », permettront de préciser le sens à attribuer à ce facteur et d'ouvrir la discussion finale en révélant les espaces dans lesquels il est valorisé.

*b. Les objectifs poursuivis en classe*

Une analyse en composantes principales, réalisée avec tous les items de la question concernant les objectifs poursuivis en classe, a fait apparaître trois facteurs<sup>45</sup> (tableau 6). Le premier renvoie clairement à la mission d'intégration socioculturelle<sup>46</sup>. Le deuxième semble correspondre de manière assez nette à celle de subjectivation<sup>47</sup>. Ces facteurs sont toutefois sensiblement différents, dans leur composition, de ceux qui avaient émergé à partir des items de la question précédente. Ces nouvelles variables synthétiques permettent donc potentiellement d'appréhender des objets différents. Le troisième facteur<sup>48</sup> est moins robuste et plus difficile à interpréter. Il semble se rapporter, en priorité, au mandat d'instruction. Nous détaillons ci-dessous chacun de ces trois facteurs.

Les deux items qui pèsent le plus sur le premier facteur - et qui permettent par conséquent de définir le plus précisément l'objet qu'il recouvre - vont dans le sens de la pluralisation. Il s'agit de *...former des adultes ouverts à la diversité culturelle* (saturation à 0,83), puis de *...former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs* (0,81). Ce facteur est cependant également composé de *...transmettre/partager des valeurs universelles* (0,78), puis de *créer un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent* (0,73), et *transmettre/partager une culture commune* (saturation à 0,67). Alors que les deux premiers items sont censés évoquer une conception contemporaine de la mission d'intégration socioculturelle (intégration des jeunes à une société caractérisée par la pluralité normative), les trois items suivants correspondent à une définition plus moderne<sup>49</sup> de cette mission (intégration des jeunes générations à un grand « Nous » culturellement et axiologiquement homogène). Or, leur poids sur le facteur n'est pas négligeable. Il est dès lors difficile d'affirmer que la pluralisation est prédominante. En outre, un dernier item est associé à ce facteur avec un poids sensiblement plus faible : *former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles (opinions, orientation sexuelle, etc.)* (saturation à 0,57). Ce facteur regroupe donc tous les items pensés pour investiguer les conceptions de la fonction d'intégration socioculturelle. Pour cette raison, nous proposons de l'appeler simplement « Intégration socioculturelle ».

---

<sup>49</sup> Le terme moderne renvoie au projet scolaire qui s'affirme à partir de la fin du XVIIIe siècle pour se consolider au cours du XIXe siècle, s'incarner dans une forme particulière (Vincent, 1980) et manifester un programme institutionnel de socialisation des sujets (Dubet, 2002).



**Tableau 6 – Les objectifs poursuivis en classe (composantes principales)**

	COMPOSANTES		
	1	2	3
<i>Dans quelle mesure poursuivez-vous <u>effectivement</u> les objectifs ci-dessous <u>dans vos cours</u> ?</i>			
<b>FACTEUR « INTEGRATION SOCIOCULTURELLE »</b>			
Former de futurs adultes ouverts à la diversité culturelle	0,831		
Former de futurs adultes ouverts à la pluralité des valeurs	0,811		
Transmettre/partager des valeurs universelles (par ex. Droits de l’homme)	0,787		
Contribuer à créer un sentiment d’appartenance à la société dans laquelle les élèves vivent	0,733		
Transmettre/partager une culture commune	0,679		
Former de futurs adultes ouverts aux différences et préférences individuelles (opinions, orientations sexuelles etc.)	0,574		
<b>FACTEUR « SUBJECTIVATION »</b>			
Contribuer à former des sujets éclairés et autonomes		0,809	
Contribuer à former des sujets « proactifs », « entrepreneurs d’eux-mêmes », performants		0,791	
Contribuer à former des sujet épanouis, développer la confiance en soi		0,787	
Contribuer à former des sujets critiques et réflexifs		0,765	
Préparer vos élèves à l’exercice d’une profession, former des travailleurs		0,436	
<b>FACTEUR « INSTRUCTION »</b>			
Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires			0,808
Transmettre un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves			0,660
Préparer vos élèves aux études supérieures			0,658
Encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites			0,444

L’item qui est le plus fortement associé au deuxième facteur est *contribuer à former des sujets éclairés et autonomes* (saturation à 0,81). Puis viennent les figures du *sujet proactif, entrepreneur de lui-même, performant* (0,79), du *sujet épanoui* (0,78) et du *sujet critique* (0,76), toutes trois avec des taux de corrélation élevés. Ce résultat invite à penser qu’il s’agit de la mission de subjectivation. Un dernier item, pesant nettement moins sur le facteur, vient toutefois

compléter l’analyse. Il s’agit de *préparer à l’exercice d’une profession, former des travailleurs* (0,43). Cet item avait été formulé pour renvoyer à la mission de distribution. Il est malgré tout possible de considérer que le *travailleur* constitue aussi une figure du sujet. Il est en revanche impossible *a priori* de présumer de la manière dont les répondants ont interprété cet item. Notons cependant que dans la distribution des figures du sujet, le *sujet proactif* se trouve



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

en deuxième position et pèse d'un poids considérable sur le facteur, suivi de près par le *sujet épanoui*, alors que le *sujet critique* n'arrive qu'en quatrième position. Puis viendrait le *sujet travailleur*. Ces résultats éloignent sensiblement l'objet que recouvre ce facteur de celui que recouvrait le facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » issu de l'analyse en composante principale réalisée avec les items de la question précédente. Dans la mesure où plusieurs figures promues plus récemment (*sujet épanoui*, *sujet proactif*) se rapportent à ce facteur, nous proposons de l'appeler « Subjectivation ».

L'item qui définit en premier lieu le troisième et dernier facteur est *...transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires* (saturation à 0,81). Viennent ensuite, avec un poids plus faible, la *transmission d'un socle minimal de compétences et de connaissances à tous les élèves* (0,66), la *préparation aux études supérieures* (0,65), et le fait d'*encourager les dons et la volonté pour permettre à chacun de réussir selon ses mérites* (0,44). Ces différents items ne semblent pas renvoyer directement aux grandes missions génériques de l'École, mais plutôt à leur actualisation concrète en classe. En effet, transmettre des connaissances et des compétences est une activité susceptible de poursuivre les trois grandes missions historiques de l'École : favoriser la production de sujets critiques (subjectivation), la transmission d'un patrimoine culturel (intégration socioculturelle) ou l'in-

tégration socioéconomique (distribution). La promotion par le mérite se rapporte elle aussi à la fois à la subjectivation (valorisation d'une certaine éthique du travail), à l'intégration socioculturelle (familiarisation avec la compétition) et à la distribution (préparation à occuper une position dans la hiérarchie sociale). Dans la mesure, par ailleurs, où l'item qui permet de définir le plus précisément l'objet qu'il recouvre renvoie à la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires, nous proposons d'appeler ce facteur « Instruction ».

*c. Les pratiques déclarées et les attentes relatives au comportement des élèves*

Nous avons, enfin, réalisé une analyse en composantes principales à partir des vingt items du questionnaire qui portent sur les pratiques. Cette analyse a fait apparaître trois facteurs statistiquement très robustes (tableau 7). Le premier facteur est corrélé à des items concernant un mode transactionnel ou pour le dire autrement un régime négocié de construction des normes et des modalités d'apprentissage au sein des classes, et à des pratiques de pédagogie active et de différenciation des apprentissages. Le deuxième facteur est corrélé à des items concernant le rôle de l'élève et valorisant le respect des règles et des normes. Le troisième facteur est corrélé à des items concernant le rapport au savoir et la construction d'une opinion personnelle. Ci-dessous est proposée une présentation plus détaillée de ces trois facteurs.

**Tableau 7 – Pratiques déclarées et attentes relatives au comportement des élèves (composantes principales)**

	COMPOSANTES		
	1	2	3
<b>FACTEUR « RAPPORT AUX NORMES DE TYPE TRANSACTIONNEL »</b>			
Les élèves proposent des activités	0,735		
Les élèves proposent des contenus pour les cours	0,687		
Les élèves négocient les objectifs d'apprentissage avec vous	0,632		
Les élèves prennent des responsabilités dans la vie de classe (rôles attribués ou autoattribués)	0,628		
Les élèves participent à l'élaboration du règlement de vie de classe	0,621		
Les règles de vie peuvent être modifiées au cours de l'année à la demande des élèves	0,558		
Vous donnez des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	0,533		
Vous travaillez selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves	0,518		
Vous proposez des projets	0,515		
<b>FACTEUR « RAPPORT AUX NORMES DE TYPE IMPERSONNEL »</b>			
Vous êtes agacé.e quand les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissage (est-ce que c'est vrai ?)		0,784	
Vous êtes agacé.e quand les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on comme ça ?)		0,782	
Vous êtes agacé.e quand les élèves discutent votre expertise dans votre matière d'enseignement (vous êtes sûr ?)		0,767	
Vous êtes agacé.e quand les élèves discutent la légitimité des apprentissages (à quoi ça sert ?)		0,732	
Vous êtes agacé.e quand les élèves discutent les règles, les normes, les règlements de l'école et de la classe (pourquoi doit-on ?)		0,702	
Vous désapprouvez le non-respect des règles		0,506	
<b>FACTEUR « RAPPORT AUX NORMES DE TYPE CRITIQUE »</b>			
Vous encouragez les élèves à construire leur propre opinion			0,842
Vous encouragez les élèves à manifester librement leur désaccord avec votre opinion			0,793
Vous encouragez les élèves à exprimer librement leur opinion			0,779
Vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs			0,612
Vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet			0,528

Le premier facteur<sup>50</sup>, celui qui résume le mieux la dispersion totale, regroupe une série d'items renvoyant à la co-construction des apprentissages avec les élèves : les élèves proposent des activités (saturation : 0,73), les élèves proposent des contenus pour le cours (0,68), les élèves négocient les objectifs avec l'enseignant (0,63). Ce

<sup>50</sup> Alpha de Cronbach : 0,78 (valeur élevée).

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

sont ces trois premiers items qui pèsent le plus sur le facteur. Puis viennent une série d'items qui renvoient à une participation active des élèves : *les élèves prennent des responsabilités dans la vie de la classe (rôles attribués ou auto-attribués)* (0,62), *activité proposée* : « projets » (0,51) ; à des « transactions » ou « négociations » entre l'enseignant et les élèves en ce qui concerne les normes : *le règlement de vie de classe est co-construit* (0,62), *le règlement de vie de classe peut être modifié à la demande des élèves* (0,55) ; et à la mise en œuvre de dispositifs de différenciation : *donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite* (0,53), *travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves* (0,51). Le rapport général aux normes suggéré par ces différents items renvoyant à un régime de négociation, nous proposons d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type transactionnel ».

Un deuxième facteur<sup>51</sup> regroupe une série d'items qui renvoient au « rôle de l'élève », c'est-à-dire au comportement attendu de la part des élèves par les enseignants, notamment en ce qui concerne les normes et règlements. Les enseignants qui contribuent le plus à ce facteur sont ceux qui se déclarent le plus fortement « agacés » ou qui « désapprouvent » le plus le non-respect des normes et des règlements. Les items corrélés au facteur sont les suivants :

(Vous êtes agacés quand) *les élèves discutent la validité des contenus d'apprentissage (est-ce que c'est vrai ?)* (Saturation : 0,78), *les élèves discutent le matériel et les dispositifs pédagogiques (pourquoi fait-on comme ça ?)* (0,78), *les élèves discutent votre expertise dans votre matière d'enseignement (vous êtes sûr ?)* (0,76), *les élèves discutent la légitimité des contenus d'apprentissages (à quoi ça sert ?)* (0,73), *les élèves discutent les règles et les règlements* (0,70), (Vous désapprouvez quand) : *les élèves ne respectent pas les règles* (0,50). Dans la mesure où ces différents items suggèrent une attente forte, de la part des répondants, d'obéissance aux règles et aux normes, nous proposons d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type impersonnel ».

Un troisième facteur<sup>52</sup> regroupe les items suivants : *vous encouragez vos élèves à construire leur propre opinion* (saturation : 0,84), *...à manifester librement leur désaccord avec votre opinion* (0,79), *...à exprimer librement leur opinion* (0,77), *vous veillez à permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs* (0,61), *vous soumettez aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet* (0,53). Il nous a semblé que ce facteur se rapportait à une dimension spécifiquement cognitive du travail avec les élèves allant dans le sens de l'émancipation. Nous proposons dès lors d'appeler ce facteur « Rapport aux normes de type critique ».

---

<sup>51</sup> Alpha de Cronbach : 0,81 (excellent)..

<sup>52</sup> Alpha de Cronbach : 0,78 (valeur élevée).

#### 4. Analyses multiniveaux et analyses de variance

L'objectif des analyses présentées dans cette partie est d'étudier nos deux hypothèses.

Tout d'abord, l'hypothèse d'une éventuelle fragmentation du champ scolaire due à des différences importantes entre les établissements en ce qui concerne les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants. S'agissant de données hiérarchiques, structurées selon deux niveaux, avec des micro-unités (les enseignants) regroupées dans des macro-unités (les établissements scolaires), nous avons procédé à des analyses multiniveaux qui permettent de tenir compte de cette structure et des relations entre les différents niveaux. Les questions que nous posons en réalisant ce type d'analyse sont d'une part celle de l'évaluation de l'ampleur des différences entre établissements et d'autre part celle des variables susceptibles d'expliquer ces différences et donc de réduire la variance inter-établissements. Les contingences propres à chaque établissement (caractéristiques des publics, caractéristiques des enseignants, section majoritairement fréquentée par les élèves...) sont, en effet, susceptibles de favoriser l'émergence de conceptions et de pratiques particulières. Nous présentons ici une succession de modèles d'analyse pour plusieurs variables d'intérêt. Ces différents modèles d'analyse

montrent de quelle manière nous avons essayé de réduire la variance entre établissements, autrement dit de comprendre les différences entre établissements, en introduisant progressivement des variables prédictrices. En ce qui concerne les enseignants, parmi les variables prédictrices disponibles dans notre enquête, nous avons choisi de retenir quelques variables socio-démographiques (le genre et l'âge), et d'y ajouter une série de variables qui nous ont semblé pertinentes au regard de nos questions et de nos hypothèses. Ainsi, pour analyser les facteurs relatifs aux conceptions, nous avons retenu la formation initiale<sup>53</sup>, la section<sup>54</sup> et le degré dans lesquels l'enseignant travaille<sup>55</sup>. Pour analyser les facteurs relatifs aux pratiques des enseignants, nous avons ajouté à ces variables des données « subjectives » concernant les impressions dominantes des enseignants à propos de leurs élèves quant à la discipline, à l'intérêt pour le cours, à la participation en classe, à la motivation pour les études, au désir de poursuivre des études, et à la plus ou moins grande hétérogénéité des élèves sur les plans scolaire et culturel. En ce qui concerne les établissements, parmi les variables prédictrices disponibles dans notre recherche, nous avons choisi de nous limiter à trois variables qui nous ont semblé prioritaires : la section majoritairement fréquentée par les élèves au sein de chaque

---

<sup>53</sup> Type de diplôme pédagogique : CAP, AESI, AESS ou absence de diplôme pédagogique.

<sup>54</sup> Section de transition, section de qualification ou « mixte » lorsque l'enseignant exerce simultanément dans les deux sections.

<sup>55</sup> Uniquement au premier degré, uniquement au second degré ou simultanément dans les deux degrés.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

établissement (section de transition, de qualification ou les des deux sections à parts égales) ; l'indice socioéconomique des établissements (ISE) ; leur réseau (Wallonie-Bruxelles-enseignement, officiel subventionné, et libre).

En complément à ces analyses multiniveaux et dans le but de traiter la seconde hypothèse de fragmentation structurelle selon certaines caractéristiques du système éducatif en FWB, nous avons également réalisé des analyses de variance (ANOVA) permettant de déceler des différences significatives dans les réponses des enseignants en fonction de leur rattachement à un réseau, à une catégorie socio-économique d'établissements et à une section d'enseignement (qualification, transition ou mixte)<sup>56</sup>. Ces analyses ont été réalisées via le module « modèle mixte » de SPSS, sans tenir compte du regroupement des enseignants dans des écoles et en introduisant successivement les variables « réseaux », « ISE » et « section » en effets fixes. Ce qui signifie que les groupes testés correspondent aux modalités de ces trois variables.

#### 4.1. Les missions générales de l'école secondaire

Les variables d'intérêt analysées ici sont les trois facteurs générés par l'analyse en composante principale réalisée à partir des items relatifs à ce que l'*École secondaire*

*doit faire*<sup>57</sup>. Il s'agit donc ici d'étudier les conceptions des missions telles qu'elles sont apparues dans la structure des données : une mission de subjectivation visant à la fois l'émancipation et l'épanouissement de l'élève tout en transmettant des valeurs universelles (facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement »), une mission d'intégration socioculturelle dans une perspective d'ouverture à la pluralité (facteur « Intégration socioculturelle – pluralisation ») et une mission de distribution que nous avons interprétée comme intégratrice (facteur « Distribution – intégration »).

Les modèles vides<sup>58</sup> réalisés avec ces trois facteurs ne révèlent pas de différence significative entre les établissements scolaires. L'essentiel de la dispersion dans les réponses des enseignants correspond à des différences entre individus au sein de ces établissements, comme le montre le tableau 8. L'indice de corrélation intra-classe (ICC) correspond à la part de variance inter-établissements par rapport à la variance totale. Pour les trois facteurs étudiés, cet indice est inférieur ou égal à 2 % de la variance totale. C'est un premier résultat important, qui suggère que ces trois conceptions des missions de l'École secondaire sont présentes avec, en moyenne, la même intensité dans tous les établissements et ne correspondent pas à des identités singulières fortes.

---

<sup>56</sup> A la différence des modèles multiniveaux, ces analyses ne tiennent pas compte du regroupement des enseignants dans des établissements et s'intéressent aux différences observées en fonction de chacune des trois variables structurelles.

<sup>57</sup> Section 3.2.1.

<sup>58</sup> Sans variables prédictrices. Leur intérêt est de présenter une décomposition de la variance entre les niveaux.

**Tableau 8 : modèles vides**

	« Subjectivation – émancipation et épanouissement »			« Intégration socioculturelle – pluralisation »			« Distribution – intégration »		
Paramètres	Modèle vide			Modèle vide			Modèle vide		
<b>Effets fixes</b>									
Constante	0,003			0,006			0,010		
<b>Effets aléatoires</b>		<b>Z de Wald</b>	<b>p-value</b>		<b>Z de Wald</b>	<b>p-value</b>		<b>Z de Wald</b>	<b>p-value</b>
Niveau 1 : variance inter-individus	0,987	19,776	0,000	0,989	19,829	0,000	0,984	19,671	0,000
Niveau 2 : variance inter-écoles	0,013	0,872	0,383	0,011	0,818	0,413	0,018	0,987	0,324
<b>ICC</b>	<b>0,01</b>			<b>0,01</b>			<b>0,02</b>		

Comme annoncé plus haut, nous avons souhaité aller plus loin dans l'exploration de notre seconde hypothèse d'une relation entre les variables d'intérêt et certaines caractéristiques structurelles du système éducatif. Pour ce faire, des analyses de variance ont été réalisées avec l'indice socio-économique (ISE), la section et le réseau.

*a. Facteur « Subjectivation – Émancipation et épanouissement »*

Ces analyses montrent un effet de la variable ISE sur le facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » ( $F(3,784) = 4.66, p < .05$ ). Elles montrent plus précisément que les enseignants de la classe 4 (l'indice socioéconomique le plus favorable) attribuent un score moyen significativement plus élevé à ce facteur que ceux des classes 1 et 2. L'analyse statistique indique près de 20 % d'écart-type en plus par rapport à la classe 2 ; et un peu plus de 40 % d'écart-type en plus par rapport

à la classe 1, c'est-à-dire aux enseignants travaillant dans les écoles les plus défavorisées. La différence avec la classe 3 n'est pas significative (voir tableau 9). On observe globalement que plus l'ISE est élevé, plus la moyenne du facteur est élevée, comme le montre la figure 1.

Cette différence significative se retrouve aussi entre les sections de transition et de qualification ( $F(2,811) = 5.11, p < .05$ ). Comme le montre la figure 2, les enseignants qui exercent dans la section de transition attribuent un score moyen significativement plus élevé au facteur « Subjectivation - émancipation et épanouissement » que ceux qui exercent dans la section de qualification (38 % d'écart-type en plus, cf. tableau 10).

Il n'y a en revanche pas de différence significative entre réseaux ( $F(2,800) = 0.355, p = .70$ ).

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

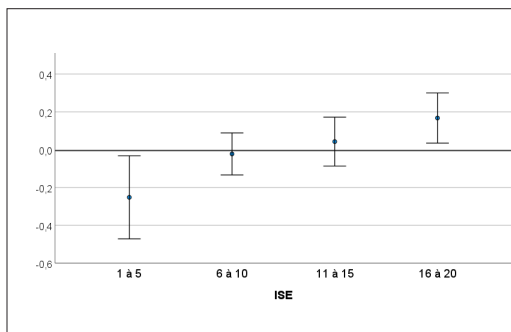
**Tableau 9 : Effet global de la variable ISE sur le facteur « Subjectivation émancipation - épanouissement »<sup>59</sup> (Modalité de référence : ISE 4)**

Paramètre	Estimation	Erreur standard	t	Sig.
Constante	,167	,077	2,164	,031
ISE 1 (1 à 5)	-,419*	,115	-3,659	,000
ISE 2 (6 à 10)	-,190*	,097	-1,960	,050
ISE 3 (11 à 15)	-,125	,108	-1,153	,249

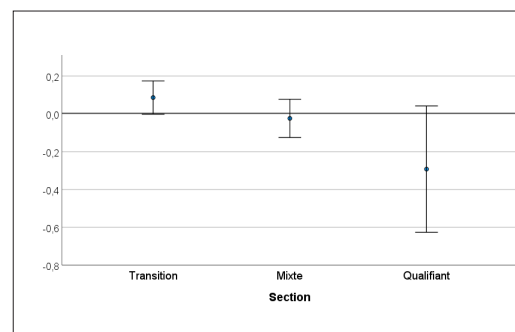
**Tableau 10 : Effet global de la variable « Section » sur le facteur « Subjectivation émancipation - épanouissement »<sup>60</sup> (Modalité de référence : Transition)**

Filières	Différence moyenne	Erreur standard	Sig
Qualification	-,379*	,121	,002
Mixte	-,110	,074	,136

**Figure 1**  
**Moyenne du facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » selon la classe d'ISE**



**Figure 2<sup>61</sup>**  
**Moyenne du facteur « Subjectivation – émancipation et épanouissement » selon la section**



<sup>59</sup> Ddl = 784.

<sup>60</sup> Ddl = 811.

<sup>61</sup> Dans le graphique de la figure 2, « transition » regroupe les enseignants qui déclarent travailler uniquement dans cette section, « qualification » ceux qui déclarent travailler uniquement dans cette section, et « mixte » les enseignants qui déclarent travailler simultanément dans les deux sections. Cette information correspond à l'année scolaire où ils ont rempli le questionnaire (2018-2019).



*b. Facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation »*

Les ANOVA révèlent, par ailleurs, une différence significative entre les sections de transition et mixte d'une part et la section de qualification d'autre part pour le facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation » ( $F(2,811) = 3.05, p < .05$ ). Comme

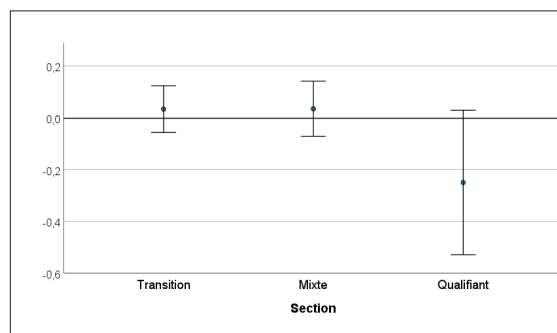
le montrent le tableau 11 et la figure 3, les enseignants qui travaillent dans la section de transition et dans la section mixte attribuent un score moyen plus élevé à ce facteur (1/3 d'écart-type en plus). Nous n'avons pas observé d'effet significatif des variables ISE ( $F(3,784) = 1.11, p = .34$ ) et réseau ( $F(2,800) = 1.98, p = .14$ ).

**Tableau 11 : Effet global de la variable « Section » sur le facteur « Intégration socioculturelle pluralisation »<sup>62</sup> (Comparaisons multiples)**

Section		Différence moyenne	Erreur standard	Sig.
Transition	Qualification	,283*	,120	,018
	Mixte	-,001	,073	,985
Qualification	Transition	-,283*	,120	,018
	Mixte	-,284*	,121	,019
Mixte	Transition	,001	,073	,985
	Qualification	-,284*	,121	,019

**Figure 3**

**Moyenne du facteur « Intégration socioculturelle - pluralisation » selon la section**



<sup>62</sup> ddl = 811.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

*c. Facteur « Distribution – intégration »*

Les analyses de variance montrent une différence significative entre les classes d'ISE pour le dernier facteur : « Distribution – intégration » ( $F(3,784) = 3.81, p < .05$ ). En effet, les enseignants qui appartiennent à la classe d'ISE 1 se distinguent des enseignants appartenant aux classes d'ISE 3 et 4, avec un score moyen significativement plus élevé. Les enseignants de la classe 2 se distinguent uniquement des enseignants de la classe 4, avec un score moyen significativement plus élevé (cf. tableau 12). On

observe donc globalement que plus l'ISE augmente, plus le score moyen sur le facteur baisse (cf. figure 4).

Il existe également une différence significative entre sections ( $F(2,811) = 4.77, p < .05$ ). Les enseignants de la section de qualification attribuent un score moyen plus élevé à ce facteur que les autres enseignants (1/3 d'écart-type en plus) (cf. figure 5).

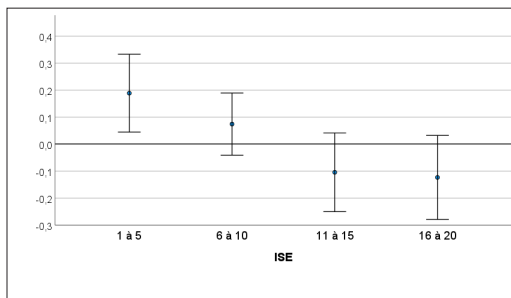
Nous n'avons pas observé d'effet significatif de la variable réseau ( $F(2,800) = .54, p = .58$ ).

**Tableau 12 : effet global de la variable ISE sur le facteur « Distribution - intégration »<sup>63</sup>  
(Comparaisons multiples)**

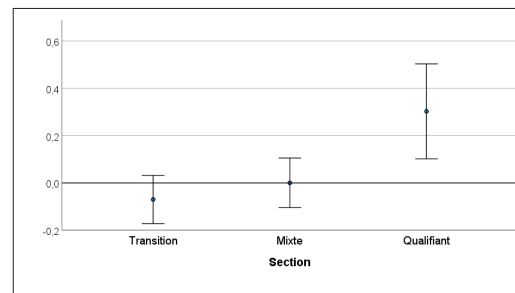
ISE	ISE	Différence moyenne	Erreur standard	Sig
Classe 1 (1 à 5)	6 à 10	,115	,100	,254
	11 à 15	,293*	,111	,008
	16 à 20	,312*	,112	,006
Classe 2 (6 à 10)	1 à 5	-,115	,100	,254
	11 à 15	,179	,093	,056
	16 à 20	,198*	,095	,037
Classe 3 (11 à 15)	1 à 5	-,293*	,111	,008
	6 à 10	-,179	,093	,056
	16 à 20	,019	,106	,858
Classe 4 (16 à 20)	1 à 5	-,312*	,112	,006
	6 à 10	-,198*	,095	,037
	11 à 15	-,019	,106	,858

<sup>63</sup> Ddl = 784.

**Figure 4**  
**Moyenne du facteur « Distribution - intégration » selon la classe d'ISE**



**Figure 5**  
**Moyenne du facteur « Distribution - intégration » selon la section**



#### d. Bilan

Au total, lorsque l'on interroge les enseignants sur les missions générales de l'école secondaire en leur proposant différents modèles historiques (contemporains ou plus anciens), tout se passe comme s'il existait dans notre échantillon moins de différences liées à des constructions locales singulières (les établissements) que des différences liées aux caractéristiques structurelles du système éducatif : les caractéristiques socioéconomiques des publics et la prédominance éventuelle de l'enseignement de transition ou de qualification, les deux étant bien entendu corrélés<sup>64</sup>.

Les analyses complémentaires réalisées avec les variables qui renvoient aux caractéristiques structurelles (ISE, sections) suggèrent par ailleurs que la finalité de *Subjectivation – émancipation et épanouissement* est davantage valorisée dans la classe d'indice socioéconomique la plus élevée (16 à 20) et dans la section de transition ; que la finalité d'*Intégration socioculturelle - plura-*

*lisation* l'est dans la section de transition ; tandis que la finalité de *Distribution - intégration* est davantage valorisée dans les classe d'ISE les plus « faibles » (1 à 10) et dans la section de qualification.

Il est intéressant de souligner qu'aucune différence n'est apparue entre les réseaux pour ces facteurs.

#### 4.2. Les objectifs poursuivis en classe par les enseignants

Les variables d'intérêt analysées dans ce point sont les trois facteurs générés par l'analyse en composantes principales réalisée à partir des items relatifs aux *objectifs effectivement poursuivis en classe* par les enseignants. Il s'agit donc ici d'étudier une éventuelle fragmentation du champ scolaire en ce qui concerne les facteurs « Intégration socioculturelle » (comprenant tous les items proposés pour évoquer cette mission), « Subjectivation » (comprenant les figures du sujet éclairé, épanoui, proactif, critique, et du « travailleur ») et « Instruc-

<sup>64</sup> Dans notre échantillon, la valeur du test du Chi2 évaluant la relation entre ces deux variables (ISE et section) est très significative (p-value < 0,05) et l'effet est de taille moyenne (V de Cramer = 0,37).

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

tion » (fortement corrélé à l’item *transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires*).

*a. Analyse hiérarchique du facteur « Intégration socioculturelle »*

La tentative de modèle vide réalisée avec le facteur « Intégration socioculturelle » n’a pas convergé (tableau 13). La comparaison des moyennes entre écoles par d’autres

méthodes, que nous ne présentons pas ici, a fait apparaître que les différences entre écoles ne sont pas significatives. Notons que les moyennes des items d’origine sont élevées (toutes sont supérieures à quatre sur une échelle à six positions) et que leur variance est relativement faible. Ce qui traduit une adhésion générale à cette mission. On peut donc conclure qu’il n’existe pas de différence significative entre établissements pour cette variable d’intérêt.

**Tableau 13 : Facteur « Intégration socioculturelle »**

Paramètres	Modèle vide		
<b>Effets fixes</b>			
Constante	0,000		
<b>Effets aléatoires</b>		<b>Z de Wald</b>	<b>p-value</b>
Niveau 1 : variance inter-ind.	1	19,786	0,000
Niveau 2 : variance inter-écoles	0	.	.
<b>ICC</b>	0		

*b. Analyse hiérarchique du facteur « Subjectivation »*

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Subjectivation » (tableau 14) fait apparaître que 96 % de la variance totale correspond à des différences entre enseignants au sein des écoles ; la variance entre établissements (4 % de la variance totale) est toutefois statistiquement significative. Il est donc intéressant de chercher à com-

prendre ce qui explique cette variance significative entre écoles.

Pour le niveau 1, nous avons introduit progressivement les variables genre et âge, diplôme pédagogique, puis section et degré dans lesquels l’enseignant exerce. Pour le niveau 2, nous avons introduit la section majoritairement fréquentée par les élèves, l’indice socioéconomique et le réseau.

**Tableau 14 : Facteur « Subjectivation »<sup>65</sup>**

Paramètres	Modèle vide (N = 784)	MODÈLE 1 (N = 780)	MODÈLE 2 (N = 775)	MODÈLE 3 (N = 767)	Modèle 4 (N = 727)
<b>PARTIE FIXE</b>					
Constante	0,005 (0,048)	0,464 (0,187)	0,310 (0,192)	0,424 (0,219)	0,420 (0,366)
<b>Variables de Niveau 1 (enseignants)</b>					
<b>Genre</b> (référence = Homme) Femme		-0,030 (0,075)	-0,008 (0,076)	-0,003 (0,077)	0,007 (0,080)
<b>Classes d'âge</b> (référence = 60 et +) 20-29 ans 30-39 ans 40-49 ans 50-59 ans		-0,483* (0,194) -0,597* (0,185) -0,504* (0,188) -0,220 (0,190)	-0,437* (0,195) -0,568** (0,185) -0,479* (0,188) -0,177 (0,191)	-0,444* (0,199) -0,576** (0,189) -0,479* (0,193) -0,174 (0,194)	-0,422* (0,204) -0,525** (0,194) -0,452* (0,197) -0,131 (0,199)
<b>Diplôme pédagogique</b> (réf. : AESI) Pas de titre CAP AESI			0,515* <sup>66</sup> (0,208) 0,290* (0,120) 0,119 (0,077)	0,490* (0,210) 0,233 (0,132) 0,107 (0,107)	0,454 (0,238) 0,182 (0,136) 0,086 (0,111)
<b>Section (enseignant)</b> (réf. : mixte) Transition Qualification				-0,022 (0,085) 0,111 (0,133)	0,061 (0,101) 0,080 (0,137)
<b>Degré (enseignant)</b> (réf. = inf. et sup.) Uniquement inférieur Uniquement supérieur				-0,114 (0,106) -0,146 (0,102)	0,126 (0,110) 0,145 (0,108)
<b>Variables de niveau 2 (établiss.)</b>					
<b>Sections (élèves)</b> : (réf. : à parts égales) Transition Qualification					-0,225 (0,264) -0,021 (0,278)
<b>ISE</b> (référence = 16 à 20) 1 à 5 6 à 10 11 à 15					0,062 (0,197) 0,216 (0,154) 0,105 (0,154)
<b>Réseau</b> (référence = Libre) WBE OS					-0,074 (0,123) -0,087 (0,160)
<b>PARTIE ALÉATOIRE</b>					
Variance entre individus au sein des établissements	0,961	0,925 (0,047)	0,921 (0,048)	0,923 (0,048)	0,929 (0,050)
Variance entre établissements	0,038 <sup>67</sup>	0,038 (0,018)	0,031 (0,017)	0,028 (0,017)	0,032 (0,022)
<b>ICC</b>	<b>0,04</b>	<b>0,04</b>	<b>0,03</b>	<b>0,03</b>	<b>0,03</b>
Réduction de la variance inter-écoles		-0,013	0,17	0,25	0,14

\* : significatif à .05 ; \*\* : significatif à .01

<sup>65</sup> Dans le tableau 14, la « constante » (ou ordonnée à l'origine) correspond au score sur le facteur pour un enseignant qui aurait une valeur de zéro sur toutes les variables prédictives introduites dans le

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Comme le montre le tableau 14, deux variables sociodémographiques caractérisant les enseignants ont été introduites dans le modèle 1 (genre et âge). La variance entre individus au sein des établissements a légèrement diminué. La variance entre établissements n'a pas changé. L'ICC indique que l'introduction de ces variables n'a pas engendré de gain explicatif. Ce modèle ne rend donc pas mieux compte de la variabilité résiduelle entre établissements que le modèle initial.

Dans le modèle 2, une variable relative à la formation initiale a été introduite (le diplôme pédagogique que possède l'enseignant). On observe qu'il existe une différence significative entre les AESS d'une part et les enseignants qui ne possèdent pas de diplôme pédagogique ou qui sont porteurs d'un CAP d'autre part. L'absence de diplôme pédagogique influence le score moyen sur le facteur d'un demi écart-type en plus, le fait de posséder un CAP

influence ce score d'un tiers d'écart-type en plus, toutes choses étant égales par ailleurs. Notons par ailleurs que l'ajout de cette variable ne joue que sur la variance de niveau 2, ce qui peut traduire l'existence d'une ressemblance des enseignants d'un même établissement en ce qui concerne le diplôme pédagogique ou un effet de regroupement. Globalement, les écoles qui comptent davantage d'AESS attribuent un score plus faible à ce facteur que les écoles composées d'un nombre plus important d'enseignants sans diplôme pédagogique ou porteurs d'un CAP.

Dans le modèle 3, des variables concernant la section et le degré dans lesquels l'enseignant travaille ont été ajoutées. Les différences entre les AESS et les autres diplômes pédagogiques ont changé. Il n'existe plus de différence significative qu'entre les AESS et les enseignants qui ne possèdent pas de diplôme pédagogique. Notons que la section et le degré sont corrélés au diplôme

---

modèle. Le coefficient de régression des variables prédictrices correspond à l'effet de ces variables sur le facteur, toutes choses égales par ailleurs (d'où l'appellation de « régresseurs »). Il représente le mouvement, en écart-type, du score de la variable-réponse (ici le facteur « Subjectivation ») associé à l'augmentation d'un écart-type (pour une variable continue) ou au changement de catégorie (pour une variable catégorielle) dans l'échelle de la variable indépendante, toute chose étant égales par ailleurs. Par exemple, dans le modèle 1, par rapport aux enseignants appartenant à la classe d'âge « 60 ans et plus », les enseignants de la classe d'âge 30-39 ans ont un score plus faible de 59 % d'écart-type sur la variable réponse (le facteur « Subjectivation »). La constante (0,464) correspond ici au score moyen attendu pour une enseignant « homme » âgé d'au moins 60 ans.

<sup>66</sup> Les nombres en gras correspondent aux coefficients des variables qui ont un effet statistiquement significatif sur la variance de niveau 2 (entre établissements).

<sup>67</sup> Dans notre échantillon, la valeur du test du Chi2 évaluant la relation entre ces deux variables (ISE et section) est très significative (p-value < 0,05) et l'effet est de taille moyenne (V de Cramer = 0,37).

pédagogique<sup>68</sup> : c'est dans la section de qualification que travaille la très grande majorité des enseignants porteurs d'un CAP. Les diplômés d'un AESS ont vocation à travailler dans le degré supérieur, tandis que les AESI l'ont à travailler dans le degré inférieur<sup>69</sup>. C'est cette corrélation qui explique l'atténuation de l'effet de la variable « diplôme ». Ce modèle permet un gain explicatif modeste. On passe de 17 % à 25 % de réduction de l'ICC entre le modèle 2 et le modèle 3. Soit 25 % par rapport au modèle initial.

Les variables de niveau 2 ont été introduites dans le modèle 4 (section majoritairement fréquentée par les élèves, ISE et réseau). L'effet de la variable classe d'âge ne change pas. L'effet du diplôme pédagogique n'est en revanche plus significatif, ce qui s'explique probablement par la covariance entre les diplômes des enseignants et la section majoritairement fréquentée par les élèves, introduite au niveau 2. Mais, le principal résultat est qu'aucune variable caractérisant les établissements n'est signi-

ficative. Ces variables ne permettent donc pas de mieux comprendre les faibles différences entre établissements.

### *c. Analyse hiérarchique du facteur « Instruction »*

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Instruction » révèle une différence significative entre établissements. L'ICC est de 8% (cf. tableau 15). Il y a donc une variance entre établissements plus importante pour ce facteur que pour le précédent. Les mêmes variables que celles utilisées pour réduire la variance du facteur « Subjectivation » ont été introduites. Quatre modèles successifs ont été réalisés : un premier modèle dans lequel les prédicteurs « genre » et « âge » ont été ajoutés, un second modèle comprenant le diplôme pédagogique, un troisième modèle dans lequel ont été introduits la section et le degré dans lesquels l'enseignant exerce, un quatrième modèle (niveau 2) tenant compte de la section majoritairement fréquentée par les élèves, de l'ISE et du réseau de l'établissement.

---

<sup>68</sup> Dans notre échantillon la corrélation entre la section et le diplôme pédagogique est vérifiée par un test significatif du Chi<sup>2</sup> (V de Cramer : 0,25, corrélation de taille moyenne). Les enseignants sans diplôme pédagogique et les enseignants porteurs d'un CAP sont sous-représentés dans la section de transition et surreprésentés dans la section de qualification.

<sup>69</sup> Dans notre échantillon la corrélation entre le degré d'enseignement et le diplôme pédagogique est vérifiée par un test significatif du Chi<sup>2</sup> (V de Cramer > 0,60, corrélation de grande taille).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

**Tableau n° 15 : Facteur « Instruction »**

Paramètres	MODÈLE 0 (N = 784)	Modèle 1 (N = 780)	Modèle 2 (N = 775)	Modèle 3 (N = 767)	MODÈLE 4 (N = 727)
<b>PARTIE FIXE</b>					
Constante	-0,018 (0,059)	0,217 (0,189)	0,127 (0,196)	-0,165 (0,219)	0,268 (0,298)
<b>Variables de Niveau 1 (enseignants)</b>					
<b>Genre</b> (référence = homme) fFemme		0,179* (0,075)	0,188* (0,076)	0,189* (0,076)	-0,198* (0,078)
<b>Classes d'âge</b> (réf. = 60 et plus) 20-29 ans 30-39 ans 40-49 ans 50-59 ans		-0,471* (0,193) -0,491** (0,184) -0,214 (0,188) -0,308 (0,189)	-0,440* (0,194) -0,485** (0,184) -0,215 (0,188) -0,297 (0,190)	-0,389* (0,197) -0,446* (0,188) -0,174 (0,192) -0,245 (0,193)	-0,429* (0,199) -0,443* (0,189) -0,154 (0,192) -0,206 (0,193)
<b>Diplôme pédagogique</b> (réf. = AESS) Pas de titre CAP AESI			0,243 (0,208) 0,297* (0,121) 0,062 (0,077)	0,295 (0,209) 0,371** (0,130) 0,184 (0,106)	0,281 (0,232) 0,429** (0,132) 0,195 (0,108)
<b>Section (enseignant)</b> (réf. = Mixte) Transition Qualification				0,213* (0,090) 0,072 (0,133)	0,160 (0,092) 0,092 (0,133)
<b>Degré où l'enseignant exerce</b> (réf. = Inférieur et supérieur) Uniquement inférieur Uniquement supérieur				0,018 (0,105) 0,187 (0,101)	-0,036 (0,107) 0,150 (0,105)
<b>Variables de niveau 2 (établissements)</b>					
<b>Sections (élèves)</b> (réf. = à parts égales) Transition Qualification					-0,087 (0,187) -0,231 (0,199)
<b>ISE</b> (référence = 16 à 20) 1 à 5 6 à 10 11 à 15					-0,546** (0,159) -0,359** (0,119) -0,362** (0,119)
<b>Réseau</b> (référence : Libre) WBE OS					0,150 (0,097) 0,208 (0,133)
<b>PARTIE ALÉATOIRE</b>					
Variance entre individus au sein des établissements	0,932	0,907 (0,047)	0,902 (0,047)	0,901 (0,048)	0,891 (0,048)
Variance entre établissements	0,083 <sup>70</sup>	0,080 (0,033)	0,092 (0,036)	0,060 (0,030)	0,005 (0,013)
<b>ICC</b>	0,08	0,08	0,090	0,06	0,01
Réduction de la variance inter-écoles		0,03	-0,11	0,27	0,94

\* : significatif à .05 ; \*\* : significatif à .01

<sup>70</sup> Z de Wald : 2,35 ; Sig. : 0,019.

*d. Analyse complémentaire du facteur « Intégration socioculturelle »*

En ce qui concerne le facteur « Intégration socioculturelle », les analyses de variance mettent en évidence des différences significatives entre classes d'ISE ( $F(3,742) = 3.98, p < .05$ ). Ces différences se situent plus précisément entre la classe d'ISE 4 (les écoles les plus favorisées) et les trois autres classes d'indice socioéconomique (tableau 16). La différence des classes d'ISE 1 et 3 sur le facteur « Intégration socioculturelle » est d'un tiers d'écart-type en plus par rapport au score de la classe 4. Celui

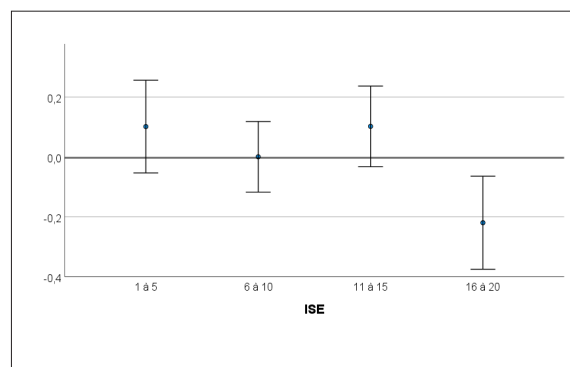
de la classe d'ISE 2 est de 22% d'écart-type en plus. Ce qui signifie que le score moyen de chacune des classes d'ISE 1, 2 et 3 est significativement plus élevé, pour ce facteur, que celui de la classe d'ISE 4 comme le montre la figure 6. Cette figure montre bien le « décrochage » des écoles à indice socioéconomique le plus élevé par rapport aux autres écoles.

En revanche, les différences entre sections de transition et de qualification ( $F(2,771) = 1.16, p = .31$ ), et les différences entre réseaux ne sont pas significatives ( $F(2,781) = .64, p = .52$ ).

**Tableau 16 : Effet global des différentes modalités de la variable « ISE » sur le facteur « Intégration socioculturelle » <sup>71</sup>**  
(Modalité de référence : ISE 4)

Paramètre	Estimation	Erreur standard	t	Sig.
Constante	-,219	,075	-2,932	,003
ISE 1 (1 à 5)	,321*	,112	2,866	,004
ISE 2 (6 à 10)	,220*	,094	2,333	,020
ISE 3 (11 à 15)	,322*	,105	3,054	,002

**Figure 6**  
**Moyenne du facteur « Intégration socioculturelle » selon l'ISE**



<sup>71</sup> Ddl = 742..

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

*e. Analyse complémentaire du facteur  
« Subjectivation »*

aux enseignants des autres classes, comme le montre la figure 7.

En ce qui concerne le facteur « Subjectivation », ces analyses révèlent un effet significatif de la variable ISE ( $F(3,743) = 5.171$ ,  $p < .05$ ). La classe d'ISE 1 se caractérise par une différence d'un quart d'écart-type en plus par rapport au score moyen de la classe 4, et la classe d'ISE 2 par une différence de 38 % d'écart-type en plus par rapport à cette même classe 4. Il n'y a pas de différence significative entre les classes 3 et 4 (cf. tableau 17). Ce qui signifie que les enseignants qui appartiennent aux classes d'indice socioéconomique inférieur ou égal à 10 (classes 1 et 2) attribuent un score moyen plus élevé à ce facteur par rapport

Comme l'indique le tableau 18, on observe aussi une différence significative entre sections ( $F(2,771) = 3.01$ ,  $p = .05$ ). La section de qualification se caractérise par une différence de presque un tiers d'écart-type en plus par rapport au score moyen de la section de transition sur ce facteur. Notons que les items *former des sujets « proactifs »*, *« entrepreneurs d'eux-mêmes »*, *performants et préparer à l'exercice d'une profession*, *former des travailleurs* sont corrélés à ce facteur.

Les différences entre réseaux ne sont pas significatives ( $F(2,781) = .002$ ,  $p = .99$ ).

**Tableau 17 : Effet global de la variable ISE sur le facteur « Subjectivation »<sup>72</sup>  
(Modalité de référence : ISE 4)**

Paramètre	Estimation	Erreur standard	t	Sig.
Constante	-,238	,077	-3,080	,002
ISE 1 (1 à 5)	,243*	,116	2,096	,036
ISE 2 (6 à 10)	,381*	,097	3,906	,000
ISE 3 (11 à 15)	,196	,109	1,799	,072

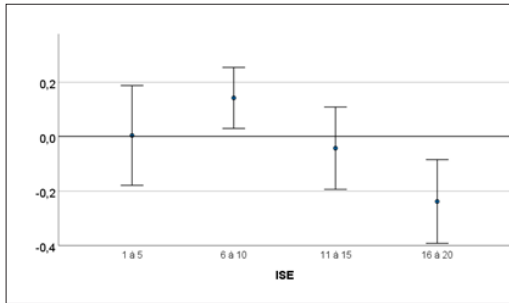
**Tableau 18 : Effet global de la variable « section » sur le facteur « Subjectivation »<sup>73</sup>  
(Modalité de référence : Transition)**

Sections	Différence moyenne	Erreur standard	Sig.
Qualification	,293*	,126	,020
Mixte	,107	,076	,159

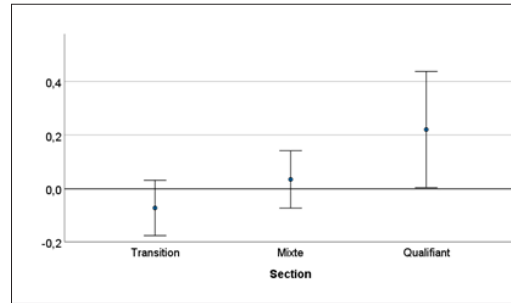
<sup>72</sup> Ddl = 743.

<sup>73</sup> Ddl = 771.

**Figure 7**  
**Moyenne du facteur « Subjectivation »**  
**selon l'ISE**



**Figure 8**  
**Moyenne du facteur « Subjectivation »**  
**selon la section**



*f. Analyse complémentaire du facteur « Instruction »*

Les analyses de variance confirment l'influence des variables section ( $F(2,771) = 6,71, p < 0.05$ ) et indice socioéconomique ( $F(3,743) = 8,31, p < 0.05$ ) sur le facteur « Instruction », mises au jour par les analyses hiérarchiques. Comme l'indique le tableau 19, les enseignants travaillant dans la section de transition lui attribuent un score moyen de près d'un tiers d'écart-type en plus (27 % d'écart-type) par rapport aux enseignants qui travaillent dans

les deux sections (modalité « mixte »). Si le score moyen des enseignants de transition est plus élevé que celui des enseignants de qualification, cette différence n'est, en revanche, pas statistiquement significative. Comme le montre le tableau 20, la classe d'indice socioéconomique 4 se caractérise par une différence de plus d'un demi écart-type en plus par rapport à la classe 1 (54 % d'écart-type), et de plus d'un tiers d'écart-type en plus par rapport aux classes 2 (33 % d'écart-type) et 3 (36 % d'écart-type). La variable réseau n'a pas d'influence sur le facteur ( $F(2,763) = 0,67, p = 0.51$ ).

**Tableau 19 : Effet global de la variable « section » sur le facteur « Instruction »<sup>74</sup>**  
**(Modalité de référence : Mixte)**

Paramètre	Différence moyenne	Erreur standard	Sig.
Transition	,274*	,075	,000
Qualification	,112	,126	,378

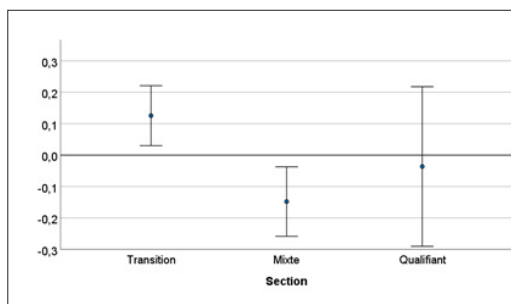
<sup>74</sup> Ddl = 771.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

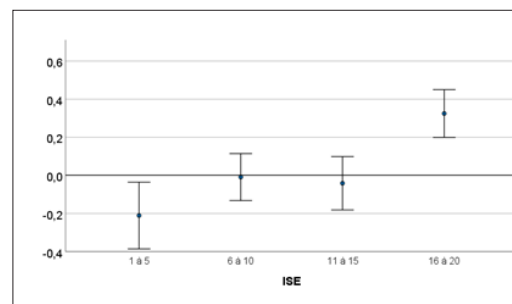
**Tableau 20 : Effet global de la variable ISE sur le facteur « Instruction »<sup>75</sup>  
(Modalité de référence : ISE 4)**

Paramètre	Estimation	Erreur standard	t	Sig.
Constante	,325	,075	4.326	,000
ISE 1 (1 à 5)	-,535*	,113	-4.754	,000
ISE 2 (6 à 10)	-,333*	,095	-3.518	,000
ISE 3 (11 à 15)	-,366*	,106	-3.456	,001

**Figure 9**  
**Moyenne du facteur « Instruction »  
selon la section**



**Figure 10**  
**Moyenne du facteur « Instruction »  
selon l'ISE**



*g. Bilan*

Au final, le facteur « Intégration socioculturelle » est peu discriminant. Les différences entre établissements ne sont pas significatives. Toutefois, nos analyses complémentaires révèlent que de manière générale, les enseignants de la classe 4 attribuent un score moyen plus faible à ce facteur par rapport au score attribué par les trois autres classes d'ISE.

Alors que le modèle vide réalisé avec le facteur « subjectivation » révèle un faible taux de variance entre établissements (4 %), aucune des variables prédictrices caractérisant ces derniers ne se sont révé-

lées significatives. Nos analyses de variance révèlent, en revanche, l'effet significatif de l'indice socioéconomique et de la section sur le facteur « Subjectivation » (valorisant ici toutes les figures de sujet proposées y compris le *sujet proactif, entrepreneur de lui-même, performant* et un éventuel sujet *travailleur* suggéré par l'item *préparer à l'exercice d'une profession, former des travailleurs*). Les classes d'indice socioéconomique inférieur ou égal à 10 et la section de qualification lui attribuent un score moyen significativement plus élevé.

Enfin, les analyses hiérarchiques et les analyses de variance suggèrent que les enseignants travaillant dans la classe d'indice so-

<sup>75</sup> Ddl = 743.

ocioéconomique la plus favorable (16 à 20) et dans la section de transition valorisent davantage l'objectif « d'instruction ».

#### 4.3. Les pratiques enseignantes en classe et les attentes vis-à-vis des élèves

Après avoir testé des variables relatives aux conceptions des missions générales de l'école et des objectifs poursuivis en classe, nous nous sommes intéressés aux pratiques déclarées des enseignants. Les variables d'intérêt utilisées dans les modélisations présentées ci-après sont les facteurs issus des analyses en composantes principales réalisées avec les items relatifs aux pratiques : un facteur se caractérise par un rapport « négocié » aux normes (« Rapport aux normes de type transactionnel »), un autre suggère un rapport normatif au rôle attendu de la part des élèves (« Rapport aux normes de type impersonnel »), tandis qu'un troisième se rapporte à la formation et à l'expression d'une opinion personnelle ainsi qu'au rapport au savoir (« Rapport aux normes de type critique »).

##### a. Facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »

Le modèle vide réalisé avec ce premier facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » indique que 7 % de la variance correspond aux différences entre établissements scolaires, ce qui n'est pas négligeable (tableau 21). Cette variance entre établissements est par ailleurs statistiquement significative.

Au niveau 1, les mêmes variables que celles utilisées pour les facteurs relatifs aux conceptions ont été progressivement

introduites. Des variables prédictrices concernant la perception des élèves ont été ajoutées. Ces variables interrogent le rapport des élèves aux cours dispensés par l'enseignant et aux études en général, ainsi que leur plus ou moins grande hétérogénéité au niveau des performances scolaires et des références culturelles. Une variable « redoublement » a également été ajoutée. Elle interroge l'expérience de redoublement éventuellement vécue par les enseignants eux-mêmes au cours de leur parcours scolaire et susceptible d'avoir une influence sur leurs pratiques. Au niveau 2, ce sont ici aussi la section majoritairement fréquentée par les élèves, l'ISE et le réseau qui ont été utilisés.

Comme le montre le tableau 21, le premier modèle comprenant les variables sociodémographiques (genre et âge) n'a pas généré de gain explicatif important et aucune variable n'a d'effet statistiquement significatif.

Le modèle 2, dans lequel le diplôme a été inclus, permet en revanche de réduire la variance de niveau 2 de 33 % (l'ICC passe de 7 % à 5 %). Il existe, en effet, une différence significative entre les enseignants qui possèdent une AESS et les autres enseignants. La modalité « AESI » de la variable « Diplôme pédagogique » a un effet sur le facteur d'un tiers d'écart-type en plus, en comparaison avec les AESS. Tandis que la modalité « sans diplôme pédagogique » influence le score sur le facteur de plus d'un demi écart-type, et la modalité « CAP » de 74 % d'écart-type en plus, ce qui est considérable. Notons que cette variable joue aux deux niveaux hiérarchiques. Toutefois, elle permet surtout de mieux comprendre

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

les différences entre établissements. Les établissements qui concentrent davantage d'enseignants porteurs d'une AESS obtiennent un score moyen moins élevé à ce facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » que les écoles qui comptent davantage d'enseignants sans diplôme pédagogique, porteurs d'un CAP ou diplômés d'une AESI.

Le modèle 3, dans lequel la section et le degré d'enseignement ont été ajoutés, permet de réduire encore modestement la variance résiduelle de niveau 2. Mais seule la variable « diplôme pédagogique » reste significative avec un effet stable des différentes modalités de la variable. On remarque que l'effet de la modalité CAP a légèrement diminué (passant de 74 % à 65 % d'écart-type en plus par rapport à la modalité AESS), ce qui s'explique par la corrélation entre le diplôme pédagogique et la section d'enseignement, mais aussi entre le diplôme pédagogique et le degré.

Le quatrième modèle, auquel la variable « redoublement » a été ajoutée, ne permet pas de réduire la variance résiduelle de niveau 2.

Le modèle 5 inclut des variables relatives aux impressions des enseignants sur leurs élèves. Comme le redoublement, ces variables jouent sur la variance résiduelle de niveau 1, autrement dit sur les différences entre enseignants au sein des établissements.

Dans le modèle 6, les variables de niveau 2 ont été introduites (la section majoritairement fréquentée par les élèves, l'ISE et le réseau). Ces variables n'ont pas d'effet significatif sur le facteur. Pourtant, leur introduction génère un gain explicatif (53 % de variance de niveau 2 réduite ; l'ICC passe à 4 % de la variance totale). On remarque qu'il n'y a plus de différence entre les AESS et les enseignants sans diplôme. Ceci s'explique probablement par la corrélation qui existe dans notre échantillon entre les variables « ISE » des établissements et « Diplôme pédagogique »<sup>76</sup>. L'effet de la modalité CAP sur le facteur est de 56 % d'écart-type en plus par rapport à la modalité AESS, celui de la modalité AESI est de 23 % d'écart-type en plus. Ces modèles successifs suggèrent l'existence d'une influence sensible du diplôme pédagogique des enseignants sur les pratiques mises en œuvre en classe.

---

<sup>76</sup> Un test du Khi2 montre une significativité importante (p-value = 0,05) et une intensité d'association de taille modérée (V de Cramer : 0,15) entre les deux variables. Les enseignants sans diplôme pédagogiques sont surreprésentés dans la classe d'ISE 2 (6 à 10) et sous-représentés dans les classes 3 et 4 (ISE 11 à 15 et 16 à 20).



**Tableau 21 : Facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »**

Paramètres	Modèle vide	MODÈLE 1 (N = 734)	MODÈLE 2 (N = 729)	MODÈLE 3 (N = 725)	MODÈLE 4 (N = 725)	MODÈLE 5 (N = 698)	Modèle 6 (N = 660)
<b>PARTIE FIXE</b>							
Constante	0,029 (0,057)	-0,034 (0,205)	-0,300 (0,205)	-0,200 (0,224)	0,021 (0,230)	0,847 (0,283)	0,349 (0,408)
<b>Variables de Niveau 1 (enseignants)</b>							
<b>Genre</b> (référence = homme)							
Femme		-0,007 (0,080)	-0,018 (0,078)	-0,031 (0,079)	0,003 (0,078)	-0,027 (0,079)	0,016 (0,082)
<b>Classes d'âge</b> (réf. = 60 et +)							
20-29 ans		0,008 (0,211)	0,027 (0,206)	0,397 (0,207)	0,073 (0,205)	0,173 (0,202)	0,129 (0,206)
30-39 ans		0,112 (0,202)	0,120 (0,196)	0,132 (0,197)	0,178 (0,196)	0,241 (0,192)	0,169 (0,196)
40-49 ans		0,084 (0,205)	0,072 (0,200)	0,092 (0,200)	0,118 (0,198)	0,180 (0,195)	0,124 (0,198)
50-59 ans		0,042 (0,207)	0,051 (0,202)	0,053 (0,202)	0,046 (0,200)	0,070 (0,196)	0,028 (0,199)
<b>Diplôme pédag.</b> (réf. = AESS)							
Pas de titre			0,561** (0,215)	0,545* (0,216)	0,457* (0,215)	0,461* (0,226)	0,446 (0,263)
CAP			0,742** (0,121)	0,674** (0,132)	0,610** (0,132)	0,577** (0,131)	0,566* (0,136)
AESI			0,328** (0,079)	0,317** (0,108)	0,277* (0,108)	0,211 (0,108)	0,232* (0,111)
<b>Section (ens.)</b> (réf = Mixte)							
Transition				-0,010 (0,087)	0,004 (0,087)	-0,024 (0,088)	-0,068 (0,097)
Qualification				0,155 (0,130)	0,146 (0,129)	0,114 (0,131)	0,123 (0,133)
<b>Degré où l'enseignant exerce</b> (réf. = Inf. et sup. )							
Uniquement inférieur				-0,133 (0,107)	-0,148 (0,106)	-0,125 (0,107)	-0,089 (0,110)
Uniquement supérieur				-0,145 (0,101)	-0,132 (0,100)	-0,162 (0,100)	-0,115 (0,106)
<b>Redoublement</b> ((réf. : 1 fois et plus)							
Jamais					-0,324** (0,087)	-0,333** (0,087)	-0,339* (0,090)
<b>Impressions sur les élèves</b> (variables continues)							
Indisciplinés						0,043 (0,034)	0,011 (0,036)
Pas intéressés						-0,169** (0,047)	-0,162* (0,048)
Pas participatifs						-0,012 (0,044)	-0,014 (0,045)
Pas motivés						-0,057 (0,041)	-0,070 (0,043)
Pas désireux de poursuivre leurs études						0,017 (0,036)	0,039 (0,039)
<b>Hétérogénéité des élèves</b> (variables continues)							
Performances scolaires						-0,008 (0,031)	0,001 (0,032)
Références culturelles						-0,061* (0,027)	0,048 (0,028)

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Paramètres	Modèle vide	MODÈLE 1 (N = 734)	MODÈLE 2 (N = 729)	MODÈLE 3 (N = 725)	MODÈLE 4 (N = 725)	MODÈLE 5 (N = 698)	Modèle 6 (N = 660)
Variables de niveau 2 (établissements)							
<b>Sections (élèves)</b> (réf. = à parts égales)							
Transition							0,336 (0,268)
Qualification							0,314 (0,281)
ISE (réf. = 16 à 20)							
1 à 5							0,120 (0,200)
6 à 10							0,301 (0,160)
11 à 15							0,228 (0,155)
Réseau (réf. : Libre)							
WBE							-0,106 (0,125)
OS							-0,096 (0,160)
<b>PARTIE ALÉATOIRE</b>							
Variance entre individus au sein des établissements	0,930 (0,049)	0,936	0,888	0,884 (0,048)	0,867 (0,047)	0,823 (0,045)	0,816 (0,046)
Variance entre établissements	0,071 (0,030)	0,068	0,047	0,038 (0,021)	0,040 (0,022)	,042 (0,021)	0,033 (0,020)
<b>ICC</b>	0,07	0,07	0,05	0,04	0,05	0,05	0,04
Réduction de la variance inter-écoles		0,036	0,33	0,45	0,42	0,39	0,53

\* : significatif à .05 ; \*\* : significatif à .01

Les analyses de variance réalisées avec la section puis l'ISE font apparaître des différences significatives pour les deux variables (variable section :  $F(2,729) = 6.27$ ,  $p < .05$  ; variable ISE :  $F(23,696) = 5.38$ ,  $p < .05$ ).

Comme le montre le tableau 22, la section de qualification se distingue significativement de la section de transition. L'effet de la modalité « qualifiant » sur le facteur est de 41 % d'écart-type en plus. Notons que la section mixte se distingue également significativement des deux autres sections (cf. figure 11).

En ce qui concerne l'indice socioéconomique, la classe 4 (ISE 16 à 20) se distingue significativement des autres classes d'ISE. La modalité 1 (ISE 1 à 5) a un score moyen d'un quart d'écart-type en plus, la modalité 2 (ISE 6 à 10) a un surplus de 40 % d'écart-type, la modalité 3 (ISE 11 à 15) a un surplus d'un tiers d'écart-type (cf. tableau 23 et figure 12).

La classe d'ISE la plus élevée (16 à 20) et la section de transition se distinguent donc significativement par un score moyen plus faible sur ce facteur<sup>77</sup>. Il n'y a en revanche pas de différence significative entre les réseaux.

<sup>77</sup> Notons que, dans notre échantillon, la classe d'ISE 4 est surreprésentée dans la section de transition. La corrélation entre section et ISE est fortement significative (0,000) avec un V de Cramer de 0,36.

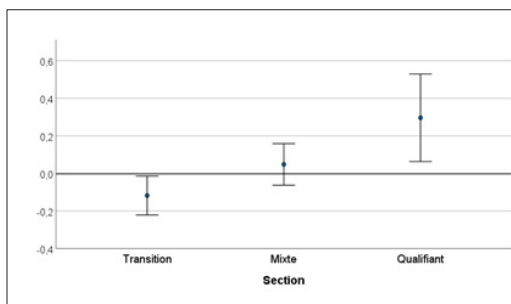
**Tableau 22 : Effet global de la variable « section »  
sur le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »<sup>78</sup>  
(Comparaisons multiples)**

SectionS		Différence	Erreur standard	Sig.
Transition	Qualification	-,414*	,124	,001
	Mixte	-,166*	,077	,032
Qualification	Transition	,414*	,124	,001
	Mixte	,248*	,126	,049
Mixte	Transition	,166*	,077	,032
	Qualification	-,248*	,126	,049

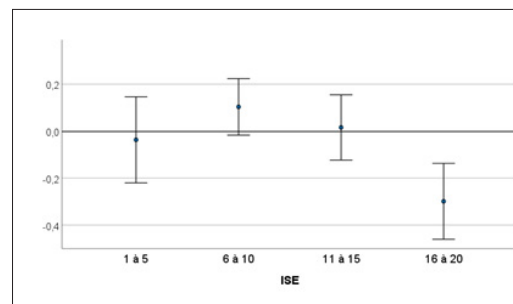
**Tableau 23 : Effet global de la variable « ISE »  
sur le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel »<sup>79</sup>  
(Modalité de référence : ISE de 16 à 20)**

ISE	Différence	Erreur standard	Sig.
1 à 5	,262*	,121	,031
6 à 10	,402*	,101	,000
11 à 15	,315*	,112	,005

**Figure 11**  
**Moyenne du facteur « Rapport aux normes de type transactionnel » selon la section**



**Figure 12**  
**Moyenne du facteur « rapport aux normes de type transactionnel » selon l'ISE**



<sup>78</sup> Ddl = 729.

<sup>79</sup> Ddl = 696.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

*b. Facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »*

Le modèle vide réalisé avec le facteur « Rapport aux normes de type impersonnel » ne révèle pas de différence significative entre établissements, comme le montre le tableau 24. La quasi-totalité de la dispersion tient aux différences entre individus au sein des établissements. L'ICC est, en effet,

de 2 %. Notons que la variance des items d'origine est élevée, ce qui signifie que la dispersion des réponses des enseignants autour de la moyenne est importante, mais que celle-ci se manifeste au sein des établissements plutôt qu'entre établissements. Faute de constater des différences significatives entre établissements, l'investigation de la variance de niveau 2 s'interrompt.

**Tableau 24 : Facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »**

Paramètres	Modèle vide		
<b>PARTIE FIXE</b>			
Constante	0,009 (0,044)		
<b>PARTIE ALÉATOIRE</b>			
Niveau 1 : variance inter-ind.	0,980 (0,052)	<b>Z de Wald</b> 18,627	<b>p-value</b> 0,000
Niveau 2 : variance inter-écoles	0,021 (0,021)	1,087	0,277
<b>ICC</b>	0,02		

Des analyses de variance ne révèlent pas non plus de différence significative ni entre classes d'ISE ( $F(3,696) = 5,53, p = .64$ ), ni entre réseaux ( $F(2,716) = 0,5, p = .60$ ).

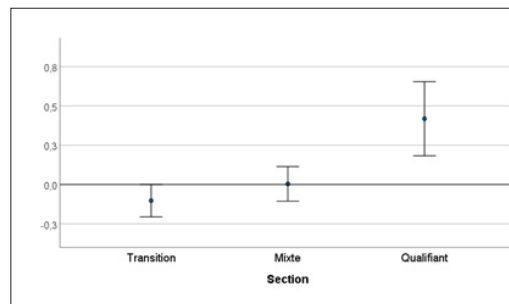
Des différences existent néanmoins entre sections ( $F(2,729) = 8.78, p < .05$ ). Comme le montrent le tableau 25 et la figure 13, la modalité section de qualification a un score moyen supérieur de 52 % d'écart-type à celui de la section de transition.

**Tableau 25 : Effet global de la variable « section » sur le facteur « Rapport aux normes de type impersonnel »<sup>80</sup> (Modalité de référence : section de transition)**

Section	Différence moyenne	Erreur standard	Sig.
Qualification	,522*	,125	,000
Mixte	,107	,077	,168

<sup>80</sup> Ddl = 729.

**Figure 13**  
**Moyenne du facteur « Rapport aux normes de type impersonnel » selon la section**



*c. Facteur « Rapport aux normes de type critique »*

La tentative de modèle multiniveaux vide avec ce dernier facteur n'a pas convergé. Comme pour le facteur « Intégration socio-culturelle » relatif aux objectifs poursuivis en classe, un modèle de régression linéaire montre que l'effet de l'école n'est pas significatif ( $F(1,40) = .82, p = .78$ ). On peut en conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre écoles pour ce facteur. Les analyses de variance réalisées avec l'ISE ( $F(3,696) = .64, p = .58$ ), la section ( $F(2,729) = .13, p = .87$ ), puis le réseau ( $F(2,716) = .65, p = .52$ ) n'ont pas révélé d'effet significatif de ces variables sur le facteur. Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas non plus de différences significatives liées aux caractéristiques structurelles du système éducatif (organisation en section, en réseau, et en fonction de l'indice socio-économique). Au regard des résultats précédents, on peut conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes testés.

*d. Bilan*

C'est la valorisation d'un rapport de type transactionnel aux normes qui se révèle être le facteur le plus discriminant. Les analyses ont mis au jour des différences significatives entre établissements pour ce facteur qui, pour rappel, se structure principalement autour des variables suivantes : faire participer les élèves à la construction des apprentissages (proposition d'activités, de contenus, négociation des objectifs), à la gestion de la vie de la classe (attribution de rôles et responsabilités), à l'élaboration du règlement de vie de classe, et mettre en œuvre des pratiques de différenciation. C'est dans les établissements qui comptent le plus grand nombre d'enseignants porteurs d'un CAP que de telles pratiques sont davantage valorisées. Les établissements qui comptent un plus grand nombre d'AE-SI se distinguent aussi des établissements qui comptent davantage d'AESS, avec des moyennes plus élevées, mais une différence de moindre ampleur.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Les analyses suggèrent par ailleurs que la section de transition et les établissements dont l'indice socioéconomique est le plus élevé (16 à 20) sont ceux dans lesquels ce type de pratiques est le moins mis en œuvre.

Notons également que les enseignants du qualifiant ont en moyenne un score plus élevé sur le facteur « Rapport aux normes de type transactionnel », mais sont aussi ceux qui manifestent l'agacement le plus fort lorsque les élèves discutent les normes<sup>81</sup> (validité des dispositifs, légitimité de contenus, expertise de l'enseignant,

règles et règlements). Les enseignants du qualifiant seraient donc à la fois plus ouverts aux transactions avec les élèves et plus agacés lorsque ces derniers refusent de se conformer aux attentes.

Les établissements scolaires, les différentes classes d'ISE et les différentes sections se positionnent de manière similaire face au facteur « Rapport aux normes de type critique ».

Notons enfin que l'appartenance à un réseau n'influence aucun des trois facteurs.

## 5. Discussion

Dans cet article nous avons présenté les résultats d'une étude empirique, réalisée auprès de près d'un millier d'enseignants du secondaire en FWB. Nous y avons traité les questions suivantes : comment les enseignants se positionnent-ils face aux missions qui leur sont confiées ? Que déclarent-ils à propos de leurs pratiques et de leurs attentes vis-à-vis du comportement des élèves ? Et nous avons formulé deux hypothèses : celle d'une éventuelle fragmentation du champ scolaire autour d'une diversité d'établissements différenciés, et celle d'une fragmentation liée aux caractéristiques structurelles du système éducatif en FWB.

Dans le contexte contemporain où comprendre le rôle de l'École dans la formation des individus, dans l'intégration des jeunes

générations au collectif et dans la cohésion sociale est devenu un enjeu majeur, notre ambition était de replacer au centre de la recherche les préoccupations fondatrices de l'École moderne pour la *socialisation*. La socialisation est en effet au cœur du projet scolaire qui s'édifie progressivement en Europe à partir de la fin du XVIIIe siècle et traverse de part en part le travail des enseignants. Elle fut d'ailleurs au centre des premières interrogations sociologiques sur l'éducation. Durkheim (2013b) et Parsons (1959) notamment, envisageaient la classe comme une petite société, apte à préparer les élèves à leur future intégration sociale. Toutefois, nous avons posé nos questions au regard des changements profonds qui affectent les sociétés contemporaines depuis la deuxième moitié du XXe siècle et qui invitent à renouveler la manière de problé-

---

<sup>81</sup> Ils ont un score plus élevé sur le facteur « Rapport aux normes de type impersonnel ».

matiser le rôle intégrateur de l'École. En ce qui concerne le champ scolaire, et comme déjà présenté dans notre problématique, nous avons retenu deux phénomènes à l'œuvre depuis la deuxième moitié du XXe siècle : la globalisation des questions éducatives et le recul des fondements culturels de l'École moderne. Ces deux phénomènes sont à l'origine d'une multiplication des discours sur les finalités à poursuivre et sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. En référence aux travaux de plusieurs auteurs (Dubet, 2002, Dubet et Martuccelli, 1998, Luhmann, 1982, Lyotard, 1979) ayant cherché à caractériser les sociétés de la modernité avancée, nous avons adopté la perspective d'une pluralité de normes non coordonnées (à l'échelle sociétale).

En prenant appui sur les concepts de *programme institutionnel* (Dubet 2002) et de *forme scolaire* (Vincent, 1980), nous avons envisagé l'École, avant tout, comme une institution socialisatrice poursuivant historiquement trois missions génériques : de subjectivation, d'intégration socioculturelle et de distribution. De la littérature, nous avons extrait ce que nous avons appelé avec prudence des « modèles éducatifs », modernes et contemporains, que nous avons soumis aux enseignants. Ces

modèles éducatifs historiquement situés renvoient aux trois missions susmentionnées ainsi qu'à la forme scolaire et plus précisément au rapport aux normes. L'objectif était d'étudier le positionnement des enseignants, leur plus ou moins grande adhésion et la plus ou moins grande proximité de leurs pratiques avec ces modèles éducatifs. Nous avons mis à l'épreuve l'hypothèse d'une fragmentation entre établissements en recourant à l'analyse multiniveaux et celle d'une fragmentation liée aux caractéristiques structurelles du système scolaire en FWB à partir d'analyses de variance.

Un premier résultat important de l'enquête est qu'il existe un consensus assez large autour des trois grandes missions de l'École. Pourtant, lorsque l'on regarde de manière plus locale et plus concrète, ce consensus s'affaiblit légèrement. Autre résultat intéressant, la variabilité est plus grande dès lors qu'il est question des pratiques. Par ailleurs, qu'il s'agisse des missions ou des pratiques, les différences se situent moins entre établissements qu'au sein de chaque établissement<sup>82</sup>. Enfin, elles se situent moins entre établissements et entre réseaux qu'elles ne sont corrélées aux sections et fonction du niveau socioéconomique du public scolarisé.

---

<sup>82</sup> Il est important de préciser que stricto sensu, c'est moins la fragmentation entre les écoles qui est mise à l'épreuve par notre étude que la fragmentation entre des équipes enseignantes appartenant à des établissements différents. Un établissement est plus que la somme de ses enseignants. Il pourrait exister une fragmentation entre établissements sans que celle-ci soit liée aux enseignants. Elle pourrait, notamment, être liée aux élèves comme le montre un autre volet de la recherche dans laquelle s'inscrit cette étude.



### 5.1. Les conceptions des missions

#### *a. Un recul des finalités politiques et morales au profit d'une conception plus instrumentale du travail de socialisation ?*

On observe une adhésion forte des répondants à l'ensemble des items proposés pour suggérer les trois missions de l'École. Les taux de non-réponses et de « Ne sait pas » sont extrêmement faibles, ce qui pourrait être le signe d'un faible degré d'incertitude. On observe toutefois plus de variabilité en ce qui concerne la mission de distribution.

En amont des analyses multiniveaux, les analyses descriptives révèlent en effet que tout est important aux yeux des enseignants de notre échantillon. Ceci étant dit, la mission de subjectivation prévaut sur les deux autres missions, qu'il s'agisse de ce que l'École secondaire doit faire ou des objectifs poursuivis en classe. Faut-il y voir un phénomène lié à une montée du sujet caractéristique de la « seconde modernité » (Beck, 1992) ? Lorsqu'il est question des « missions » de l'École, il est difficile de l'affirmer. La formation du sujet est au centre des débats dès la refondation de l'institution scolaire à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elle reste une problématique permanente depuis. Condorcet (1791), par exemple, préconisait l'instruction publique comme voie de libération des individus. Il ne s'agissait pas dans son propos de transmission de savoirs – à laquelle l'instruction ne se réduit pas – mais bien d'initiation à la démarche rationnelle, vectrice d'émancipation. Dans une perspective sensiblement différente, puisqu'il s'agit non seulement

d'émancipation mais aussi de moralisation, Durkheim écrit en 1922 que toute société se fait un « idéal d'homme » et que c'est cet idéal qui est le « pôle de l'éducation ». Dans nos données, ce sont les sujets *critique et réflexif* et *éclairé et autonome* qui obtiennent les scores moyens les plus élevés. Ce résultat pourrait signaler une filiation culturelle entre les conceptions de nos répondants et les conceptions modernes de la subjectivation.

Cependant, comme l'indiquent nos résultats, cet idéal du sujet rationnel et émancipé n'est pas ou n'est plus unidimensionnel. Il cohabite avec d'autres figures comme celle du *sujet épanoui* qui renvoie à une conception plus intimiste, moins abstraite, plus singulière de la personne. Cette figure est plus récente aussi puisqu'elle s'affirme en Europe à partir des années 1970 via l'introduction, dans le domaine de l'éducation, de théories issues de la psychologie humaniste nord-américaine, celle de Rogers (1968) par exemple. Notons que cette évolution dans les conceptions du sujet (ou de l'individu) s'observe aussi en sociologie. Si la valorisation de l'individualisme abstrait et le primat de la raison dans la pensée de Durkheim correspondaient à la première modernité (Beck, 2000 ; Giddens, 1991), la revendication d'une identité personnelle ou encore l'obligation d'être soi (Kaufmann, 2001, Ehrenberg, 2000, par exemple), s'inscrivent davantage dans les courants de pensée de la seconde modernité (Martuccelli et De Singly, 2012). Le sujet *proactif, entrepreneur de lui-même* obtient des scores moyens légèrement plus faibles dans notre enquête. Ce résultat pourrait témoigner de la priorité que les enseignants accordent au développement critique et à l'épanouis-

sement personnel, mais il traduit aussi une pénétration, dans l'École, de ce modèle porté notamment par le monde patronal et les organisations internationales (Commission européenne, OCDE) (Verhoeven et al., 2015), mais aussi par des opérateurs éducatifs qui travaillent en partenariat avec les écoles (*Step2you*, *Les Jeunes Entreprises* ou encore *Groupe One*, par exemple). Au total, la formation des élèves en tant que sujets serait la mission la plus consensuelle à poursuivre selon les enseignants interrogés, mais il s'agirait d'un sujet pluridimensionnel à la fois critique, épanoui, éclairé et proactif. La question qui se pose est de savoir si cette variété de dimensions fait toujours partie d'une vision consensuelle et cohérente sur ce qu'il convient de faire, d'un horizon normatif commun tributaire d'une modernité classique ou, au contraire, si elle trahit une variété d'orientations éducatives, de figures du sujet, d'univers normatifs multiples et disjoints, signes de l'affaiblissement des certitudes portées par la modernité.

En ce qui concerne l'intégration socioculturelle, l'ouverture à la diversité culturelle et axiologique, ainsi que l'ouverture aux différences individuelles sont davantage valorisées que la promotion d'une culture et d'une appartenance communes. Ce résultat est cohérent avec les prescriptions du décret Missions de 1997 pour la FWB (préparer tous les élèves à être des *citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures*, article 6, Décret Missions, 1997) et avec une conception contemporaine, inclusive et ouverte, du vivre-ensemble (Grootaers, 2014). Ce résultat fait

également écho à la perspective de l'espace éducatif européen érigé progressivement depuis le sommet de Bologne en 2000, et dans lequel s'est construite une rhétorique de la citoyenneté diversifiant et élargissant les appartenances (Rayou, 2015). Ce résultat témoigne d'une évolution dans les conceptions de cette mission. En effet, l'institution scolaire moderne avait vocation à poursuivre de manière concomitante l'émancipation de l'individu et le développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité vis-à-vis de la Nation. On voit apparaître une articulation assez nette entre les évolutions au niveau global (globalisation des questions éducatives et développement d'orientations au niveau supranational qui influencent les politiques publiques nationales), les évolutions au sein de la société (de plus en plus multiculturelle, jusqu'au sein même des personnalités individuelles devenues plus complexes et cosmopolites, Beck, 2002) et les évolutions qui ont lieu dans la sphère éducative. La variabilité dans les réponses des enseignants aux items relatifs à la mission de distribution est légèrement plus importante. Le consensus est cependant assez fort autour de l'idée d'équiper les élèves d'un socle minimal de compétences pour la vie, de les aider à construire un projet de vie stable, et celle de les préparer à intégrer une société caractérisée par le changement. L'approche par compétences est intégrée aux réformes curriculaires de nombreux pays occidentaux depuis une trentaine d'années. La notion de « compétences » vient du monde du travail et a progressivement pénétré le monde de l'enseignement obligatoire, associée au paradigme de l'apprentissage (centration sur l'élève) et à celui d'apprentissage authentique (situations complexes

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

d'apprentissage ancrées dans le réel). Les résultats de notre étude pourraient suggérer l'existence d'un certain degré d'adhésion à cette approche. Deltour et Mangez (2014) montrent à ce propos, dans une étude exploratoire réalisée auprès d'enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire<sup>83</sup> en FWB, que si de vives critiques avaient été émises au moment de l'introduction de l'approche par compétences, les enseignants auraient tendance à s'identifier aux discours pédagogiques intégrés<sup>84</sup> et centrés sur le développement de l'enfant.

Il est intéressant de souligner que lorsqu'il est question des missions générales de l'École, ce sont la subjectivation et l'intégration socioculturelle qui recueillent les scores les plus élevés. Lorsque c'est la question des objectifs poursuivis en classe qui est posée, ce sont l'instruction (la transmission de connaissances et de compétences disciplinaires) et la subjectivation (les sujets critique, éclairé et épanoui) qui obtiennent les moyennes les plus hautes. Le fait que les enseignants de notre échantillon accordent une importance particulière à la formation des élèves en tant que sujets, à leur intégration socioculturelle et à l'instruction semble contredire l'idée d'un recul - dans leurs représentations du rôle social

de l'École - des finalités politiques et morales au profit d'une vision instrumentale de l'École (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011). Ceci malgré la pression incontestable de la sphère productive sur l'École<sup>85</sup> (Hambye, 2015 ; Laval et al., 2011).

*b. Une recomposition du sens  
attribué à chacune des missions*

Les analyses en composantes principales font apparaître des regroupements d'items qui correspondent grosso modo aux trois missions génériques (subjectivation, intégration socioculturelle, distribution). Cependant ces regroupements de variables suggèrent l'existence de plusieurs « modèles » pour chacune des trois missions génériques. On observe une « recomposition » du contenu de chacune des missions. Pour rappel, en ce qui concerne la subjectivation, un facteur que nous avons appelé *Subjectivation-émancipation-épanouissement* semble se rapporter à une conception moderne (réflexivité critique et valeurs universelles) de cette mission, tout en intégrant l'épanouissement de la personne et le développement de la confiance en soi, alors qu'un second facteur se rapporte à toutes les figures du sujet proposées : *éclairé, entrepreneur, critique, épanoui et travailleur*. Deux facteurs différents

---

<sup>83</sup> Il est important de préciser qu'il s'agit d'un échantillon réduit d'enseignants de mathématiques et de français uniquement.

<sup>84</sup> L'approche par compétence mise en place au début des années 2000 vise à amener les élèves à intégrer, mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Concrètement, les élèves doivent être confrontés à des situations d'intégration qui leur permettent d'utiliser des savoirs préalablement acquis.

<sup>85</sup> Notons que cette pression s'exerce moins sur « l'École », qui n'est pas un bloc unifié, que sur certains segments du système éducatif, en particulier le qualifiant.

émergent aussi pour l'intégration socioculturelle, l'un intègre tous les items proposés (y compris la transmission d'une culture commune et le développement d'un sentiment d'appartenance) et l'autre regroupe uniquement les items relatifs à l'ouverture à la diversité (culturelle, axiologique et individuelle). Enfin, deux autres facteurs sont apparus, l'un renvoyant à l'instruction (mais aussi à la préparation aux études supérieures et à une logique méritocratique) et l'autre à la mission de distribution dans une perspective large d'intégration (construire un projet de vie stable, préparer à l'instabilité, transmettre un socle de compétences pour la vie). C'est à partir de ces différents « modèles » que nous avons étudié une éventuelle fragmentation au niveau des établissements, puis au niveau de trois caractéristiques du système sco-

laire en FWB : la segmentation en réseaux, l'organisation en sections et la répartition en fonction de l'indice socioéconomique.

*c. Une segmentation et une répartition sociale des missions*

Force est de constater que l'on observe peu de différences statistiquement significatives entre établissements en ce qui concerne les missions. L'essentiel de la dispersion dans les réponses renvoie aux différences entre individus au sein des établissements. Les différences observées sont, par ailleurs, davantage liées à l'offre scolaire (section) et à la position dans la hiérarchie scolaire (ISE) qu'à des orientations particulières prises au niveau des réseaux d'enseignement (cf. le tableau de synthèse 26).

**Tableau 26 : Synthèse des résultats - Conceptions des missions et objectifs poursuivis en fonction des catégories d'établissements**

ENSEIGNEMENT DE TRANSITION CLASSE D'ISE 16 A 20	ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION CLASSES D'ISE < 16
<p>Missions prioritaires de l'École secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subjectivation émancipation – épanouissement</b> (Former des sujets critiques, éclairés, épanouis, et transmettre des valeurs universelles)</li> <li>• <b>Intégration socioculturelle – pluralisation</b> (Ouvrir à la diversité culturelle, aux différences individuelles et au pluralisme des valeurs) (= <b>uniquement transition</b>)</li> </ul> <p>Objectif prioritairement poursuivi en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instruction</b> (Transmettre des savoirs et des compétences disciplinaires, préparer aux études supérieures, adopter une logique méritocratique)</li> </ul>	<p>Mission prioritaire de l'École secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Distribution – intégration</b> (Préparer à l'instabilité, transmettre un socle minimal de compétences et un sentiment d'appartenance)</li> </ul> <p>Objectifs prioritairement poursuivis en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subjectivation</b> (Former toutes les figures du sujet proposées, y compris les sujets entrepreneurs et travailleurs)</li> <li>• <b>Intégration socioculturelle</b> (Ouvrir à la diversité culturelle, au pluralisme des valeurs, aux différences individuelles, mais aussi transmettre une culture et une appartenance communes) (= <b>uniquement ISE &lt;16</b>)</li> </ul>

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

C'est dans l'enseignement de transition et dans la classe d'indice socioéconomique la plus favorisée que les enseignants valorisent le plus la mission de subjectivation orientée vers l'émancipation et l'épanouissement des élèves. C'est aussi dans la section de transition que la mission d'intégration socioculturelle dans une perspective d'ouverture à la diversité culturelle, aux différences individuelles et au pluralisme des valeurs obtient le score moyen le plus élevé. L'objectif d'instruction, visant la transmission de savoirs et de compétences disciplinaires dans une perspective de préparation aux études supérieures et selon une logique méritocratique, est plus particulièrement valorisé dans la classe d'indice socioéconomique la plus haute (16 à 20) et dans la section de transition. Des différences ont été observées entre établissements à propos de cet objectif, mais les analyses confirment que ces différences sont essentiellement corrélées à l'indice socioéconomique de l'établissement. On reconnaît relativement bien l'univers normatif de l'enseignement secondaire de transition (général et technique) décrit par Grootaers (2008), préparant les élèves aux études supérieures, valorisant la promotion par le mérite et la compétition scolaire, tout en différenciant la question de l'insertion socioéconomique. Notons que nos propres données indiquent l'importance de l'instruction et la valorisation d'un sujet « moderne » se rapprochant de l'ancien modèle des humanités plutôt que la méritocratie et la compétition.

Soulignons surtout que ces résultats témoignent de la permanence d'une conception moderne et émancipatrice du rôle social de l'École, en particulier parmi les

enseignants qui travaillent avec les populations les mieux loties et dans des filières qui préparent aux études supérieures. Ils suggèrent dans le même temps l'intégration de nouvelles attentes, notamment l'attention portée à l'épanouissement de la personne et au développement de la confiance en soi, ce qui est conforme au Décret « Missions » de 1997 et correspond par ailleurs aux transformations culturelles intervenues au cours de la deuxième moitié du XXe siècle. L'exigence d'ouverture au pluralisme et à la diversité est également conforme au décret Missions de 1997 et fait écho aux évolutions des conceptions du vivre ensemble dans un contexte de plus en plus multiculturel (Grootaers, 2014) et à la rhétorique développée depuis les années 2000 au niveau européen (Rayou, 2015).

C'est dans l'enseignement de qualification et dans les classes d'indice socioéconomique plus faibles (1 à 10), que l'objectif de subjectivation corrélé à toutes les figures du sujet y compris au sujet *proactif, entrepreneur de lui-même* et au sujet *travailleur* obtient les scores moyens les plus élevés. Ce résultat semble correspondre à la division du système éducatif, puisque la section de qualification prépare plus directement à l'exercice d'un métier. Notons que ce modèle, plus particulièrement valorisé dans l'enseignement de qualification et les milieux les moins favorisés, est fortement corrélé à la formation du *sujet proactif, entrepreneur de lui-même*. Cette figure du sujet s'inscrit potentiellement dans un imaginaire éducatif entrepreneurial. Grootaers (2008 ; 2014) l'associe à une référence à l'employabilité qui dominerait l'univers normatif de la section de qualification. L'objectif de former un *sujet épanoui, développer*

*la confiance en soi* est aussi fortement corrélié à ce facteur. L'importance attachée au développement de la confiance en soi dans le qualifiant pourrait être liée aux parcours scolaires souvent chaotiques des élèves, faits d'échecs et de relégation. Les enseignants du qualifiant estimeraient alors devoir les « réparer » et les « réconcilier » avec le monde scolaire (Jellab, 2005). Cette perspective est cohérente avec la valorisation plus importante, dans la section de qualification et dans les milieux les moins favorisés, de la mission de distribution entendue dans une perspective large d'intégration (aider à construire un projet de vie stable, préparer à l'instabilité, transmettre un socle minimal de compétences pour la vie, transmettre un sentiment d'appartenance à la société). Les caractéristiques des publics qui fréquentent cette classe d'indice socioéconomique, notamment leur plus grande vulnérabilité, pourraient en partie expliquer l'attention particulière portée à l'affiliation sociale et culturelle des élèves.

La promotion de ce modèle d'intégration large dans les milieux les moins favorisés fait peut-être aussi écho à l'évolution récente des conceptions de l'égalité, mettant davantage l'accent sur le fait de doter les individus d'acquis de base censés les rendre plus aptes à réduire les risques inhérents à la vie sociale (chômage, maladie, exclusion, etc.) dans un contexte contemporain caractérisé par l'instabilité, plutôt

que sur une égalité formelle d'accès et de traitement (Lessard, 2012). Par ailleurs, le registre normatif dans lequel s'inscrit cette conception de l'égalité exigerait de reporter la sélection par le mérite après l'enseignement obligatoire. Ces éléments pourraient permettre de mieux comprendre le score moyen plus faible attribué par les enseignants des classes d'indice socioéconomique inférieures à 16 au facteur « instruction » associé à une logique méritocratique. On reconnaît, de nouveau, assez clairement l'univers normatif du qualifiant (technique et artistique) décrit par Grootaers (2008), adossé au paradigme du capital humain (Becker, 1964 ; Schultz, 2021) et plus directement soumis à la pression de la sphère productive<sup>86</sup>. Le fait que les classes d'indice socioéconomiques inférieures à 16 valorisent davantage l'objectif d'intégration socioculturelle regroupant tous les items y compris la transmission de valeurs universelles, d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à la société semble cohérent avec ceux obtenus pour la mission de distribution.

Nos résultats confirment la diversification et la complexification des missions historiques de l'École (Dubet, 2002, Grootaers, 2014). Tout en continuant à valoriser les missions traditionnelles de l'École, les enseignants semblent s'approprier de nouvelles attentes et injonctions provenant de son environnement. Peut-être encore davantage dans l'enseignement qualifiant

---

<sup>86</sup> Il est important de souligner que Grootaers (2008) distingue deux segments au sein de l'univers normatif du qualifiant : un segment favorisant le principe d'employabilité (paradigme du capital humain), et un segment visant l'égalité d'intégration des populations les plus fragiles auxquelles il faut éviter l'exclusion (territoire de l'enseignement professionnel le plus disqualifié).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

et dans les milieux les moins favorisés, dans lesquels les enseignants semblent poursuivre des objectifs plus nombreux que leurs collègues de transition et leurs collègues qui travaillent avec des élèves issus des milieux les plus favorisés. Les enseignants du qualifiant semblent également poursuivre des objectifs plus pragmatiques et plus instrumentaux (former un sujet entrepreneur, préparer à l'instabilité, transmettre un socle de compétences...). Cette diversification et cette complexification posent de nouveau la question d'une potentielle indétermination liée à la multiplication des référents normatifs disponibles. Il ne s'agit donc pas d'une indétermination par absence de normes, mais d'une indétermination plutôt liée à un excès de normes concurrentes et en tension. Le paysage qui se dessine au regard des résultats de cette étude est toutefois moins celui d'un système éducatif fragmenté ou éclaté autour d'une diversité de réalités correspondant à des établissements singuliers, que celui d'un système éducatif historiquement segmenté en matière de socialisation. Cette segmentation (offre scolaire) apparaît en outre articulée à une répartition sociale des missions (caractéristiques socioéconomiques des publics). Le système éducatif en FWB exposerait donc les élèves à des expériences socialisatrices différenciées selon leurs parcours académiques et leurs origines sociales.

### 5.2. Les pratiques déclarées et les attentes relatives au comportement des élèves

Les items qui composent les facteurs testés dans les analyses hiérarchiques pour les pratiques ont été construits à

partir du concept de « forme scolaire » (Vincent, 1980, 1994, 2004, 2008, Vincent et al.2012). Nous proposons donc, pour interpréter et discuter nos résultats, de prendre appui sur l'idée que les groupes sociaux (le groupe classe, pour ce qui nous occupe) « se socialisent » (Vincent, 2004, Vincent et al. 2012), c'est-à-dire réalisent des manières d'être ensemble, au monde et aux autres qui constituent des « configurations » dynamiques et situées. À partir de la théorisation proposée par Vincent, il est possible de réfléchir les pratiques déclarées des enseignants - et plus particulièrement ce que ces pratiques nous apprennent de la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec leurs élèves - en termes de « formes » qui peuvent être différentes selon les contextes. Il est possible, par ailleurs, de réfléchir la plus ou moins grande proximité de ces pratiques déclarées avec la « forme scolaire » de relation pédagogique, définie par l'exigence de soumission à des règles impersonnelles (Vincent, 1980). La perspective de sociologie formelle adoptée par Vincent permet enfin d'articuler les phénomènes observés (les pratiques déclarées) aux transformations qui ont lieu dans le système éducatif (la pénétration de nouveaux modèles éducatifs, notamment) et plus largement au niveau sociétal global (autonomisation et globalisation de la sphère éducative, montée en puissance d'une indétermination normative). La « forme scolaire » telle qu'elle se généralise à partir de la fin du XIXe siècle peut en effet être considérée comme une « matrice » de sujets sociaux, qui fut « chevillée » jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle au programme institutionnel, aux métarécits et aux grandes finalités de la modernité (Dubet, 2002 ; Verhoeven et al.,

2015). Que devient dès lors cette forme scolaire ? Que deviennent les dispositifs et pratiques de socialisation dans ce contexte d'affaiblissement du programme institutionnel pour l'École ?

*a. Une « forme scolaire » de relation pédagogique caractérisée par un rapport à des normes impersonnelles dans l'enseignement secondaire en FWB ?*

En amont des analyses hiérarchiques, les analyses descriptives montrent que la variabilité dans les réponses des enseignants est globalement plus importante dès lors qu'il est question des pratiques déclarées plutôt que des missions. Aussi, plus l'on s'éloigne de la « forme scolaire » telle que définie par Vincent (1980) comme rapport à des normes impersonnelles, plus cette variabilité augmente. La dispersion dans les réponses des enseignants est particulièrement forte en ce qui concerne les attentes des enseignants relative au comportement des élèves, la participation active des élèves à la construction des apprentissages et à la vie de classe, la co-construction des règles et des règlements, et la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Dans l'ensemble, le faible taux de non-réponses et de données manquantes invite à penser qu'il existe peu d'incertitude au niveau individuel, parmi les répondants.

La dispersion importante des réponses indiquerait donc plutôt l'existence de situations scolaires contrastées au sein de notre échantillon.

Trois items recueillent une adhésion large de la part de nos répondants. Ils concernent le fait d'*encourager les élèves à construire*<sup>87</sup> et à *exprimer leur propre opinion*<sup>88</sup> et la *désapprobation du non-respect des règles*<sup>89</sup>. Ce résultat pourrait révéler la coprésence de référents normatifs hétérogènes, dans les pratiques de socialisation des enseignants. La dimension expressive et personnelle que comportent les deux items relatifs à l'opinion des élèves, notamment, nous écarte du rapport à des normes impersonnelles qui définit la forme scolaire dans la perspective de Vincent (1980).

La *construction* et la *libre expression* d'une opinion personnelle peuvent être rapportées à deux dimensions du travail de socialisation des jeunes à l'École. Une dimension cognitive d'une part, puisqu'il s'agit de développer des capacités argumentatives et critiques, et une dimension citoyenne d'autre part dans la mesure où il s'agit de préparer les élèves à prendre une place active dans la vie démocratique. Ces résultats sont conformes au Décret Missions de 1997, mais aussi aux recommandations officielles relatives à la neutralité<sup>90</sup> (Décrets neutralité de 1994, pour l'enseignement

---

<sup>87</sup> Moyenne 5,20 sur une échelle à 6 positions.

<sup>88</sup> Moyenne 5,19 sur une échelle à 6 positions.

<sup>89</sup> Moyenne 5,09 sur une échelle à 6 positions.

<sup>90</sup> Ces décrets rappellent que l'École garantit la liberté d'expression des élèves et précise que « ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant » dans les limites du respect des droits de l'homme (article 3, alinéa 2, du décret de 1994 ; article 4, alinéa 2, du décret de 2003).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

officiel et de 2003, pour l'enseignement officiel subventionné<sup>91</sup>) et à l'introduction d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté dispensée sur la base de référentiels inter-réseaux (Décrets de 2015 et 2017). Ils semblent, en outre, cohérents avec l'importance que nos répondants accordent à la mission de subjectivation et à l'objectif de former des sujets « critiques » et « autonomes ». Ils confirment notre impression de pérennité des finalités politiques dans les représentations des enseignants. Notons que la dimension expressive et personnelle semble cohérente avec la valorisation de l'épanouissement de la personne et du développement de la confiance en soi, plébiscités par nos répondants et qui renvoient davantage à un référent normatif d'authenticité (Rogers, 1968). La désapprobation massive du non-respect des règles pourrait renvoyer à l'idée que l'autorité de la règle est une condition nécessaire à l'action collective, autrement dit à la dimension morale de la relation pédagogique. Défini de cette manière, le respect des règles pourrait tout simplement s'imposer comme une évidence dans les représentations des enseignants. On peut aussi avancer l'idée que cette désapprobation massive dépasse la simple nécessité de cadrer l'activité, et relève plus largement d'un modèle culturel qui définit l'activité enseignante en tant que « travail sur autrui » (Dubet, 2002). L'École est, en effet,

entièrement habitée de règles et de régularités. Qu'il s'agisse de la disposition matérielle des classes (forme cellulaire, aménagement des classe, usage du tableau, utilisation des murs, etc.), en passant par l'organisation rationnelle du temps (sonnerie, horaires, forme curriculaire, séquençage des leçons, répétition des exercices, etc.), jusqu'à la mise en scène didactique des apprentissages (décomposition, progression...) qui repose sur une conception pragmatique de l'apprentissage extrêmement régulée (Bouhon et al., 2015, p. 66). Cette omniprésence de la règle constitue une manifestation concrète de la forme scolaire comme mode spécifique de socialisation (Vincent, 1980), c'est à dire comme « morale objective ». On retrouverait alors ici les deux dimensions de la « discipline » telle que conceptualisée par Durkheim (2015) : l'autorité et la régularité.

Nos résultats suggèrent donc que les répondants valorisent l'émancipation cognitive (*construire* sa propre opinion) et l'épanouissement personnel (*exprimer librement* une opinion *personnelle*) tout en désapprouvant fortement le non-respect des règles. Le potentiel dilemme que fait apparaître la valorisation simultanée de l'hétéronomie (soumission aux règles) et de l'autonomie, est déjà soulevé par Durkheim dans *L'éducation morale* (Durkheim, 2015). Il se résorbe dans un modèle éducatif qui fait de

---

<sup>91</sup> Ces décrets ne s'appliquent pas à l'enseignement libre. Toutefois, l'extension du domaine des droits de l'homme et leur application au champ scolaire, en particulier dans ses dimensions d'égalité et de respect des convictions, soumettent cet enseignement à de plus en plus de règles qui participent du principe de neutralité. L'exigence d'égalité impose le respect des convictions quel que soit le réseau d'enseignement. Ainsi les élèves reçoivent-ils, y compris dans l'enseignement libre, une éducation aux droits et libertés. Seul le cours de religion ou de morale y échappe, par définition (Delgrange et al., 2009).

la socialisation un processus d'autonomisation des individus par la soumission à des règles impersonnelles. Dans la perspective de Durkheim, l'autonomie naît de « l'esprit de discipline ». La régularité permet de lutter contre le désordre anarchique des comportements. La soumission aux règles et l'émancipation sont ainsi, dans ce modèle, les deux faces d'un même processus « libérateur » de socialisation.

La dimension expressive et personnelle contenue dans les deux items relatifs à l'opinion nous éloigne de ce modèle éducatif de la conversion (intégration de la norme via la discipline), pour lui substituer un modèle éducatif plus proche de la maïeutique (accoucher de sa propre opinion). Nos résultats révéleraient, alors, la coprésence de plusieurs régimes normatifs hétérogènes (discipline, réflexivité, authenticité) dans la relation pédagogique valorisée par nos répondants. La forme de cette relation ne serait pas uniquement disciplinaire et impersonnelle mais aussi critique et expressive. C'est également ce que suggèrent les facteurs générés par l'analyse en composante principale. Cette analyse statistique a fait apparaître trois modes différents de régulation des comportements et des interactions en classe qui figurent trois formes différentes de relation pédagogique.

#### *b. Coprésence de trois modes de régulation de la relation pédagogique*

L'analyse en composante principale a fait apparaître des regroupements de pratiques corrélées entre elles qui semblent correspondre à trois modes de régulation de la relation pédagogique et qui suggèrent

trois types de rapports aux normes différents : 1) un « rapport de type transactionnel aux normes », dans lequel les élèves participent à la construction des règles et des apprentissages ; 2) « un rapport de type impersonnel » aux règles et aux normes scolaires, que les élèves ne sont pas censés « discuter » ; 3) un rapport critique aux normes.

C'est à partir de ces différents rapports aux normes que nous avons étudié une éventuelle fragmentation du système éducatif liée aux contingences propres à chaque établissement et/ou au rattachement des enseignants à un réseau, une section ou une catégorie socioéconomique. Nos analyses montrent que ces trois modes de régulation de la relation pédagogique sont présents de manière différenciée selon la catégorie socioéconomique et l'offre d'enseignement.

#### *c. Une segmentation et une répartition sociale des pratiques de socialisation*

À l'instar des analyses réalisées à propos des missions, les analyses relatives aux pratiques ont mis en évidence des différences en fonction de l'indice socioéconomique et de la section plus qu'en fonction des établissements, comme le montre le tableau 27. Le facteur « rapport aux normes de type critique » semble être partagée de la même manière par l'ensemble de notre échantillon. Le facteur « rapport aux normes de type transactionnel » est le seul qui varie en fonction d'une autre variable : le diplôme pédagogique majoritairement représenté dans chaque établissement. C'est aussi le facteur le plus discriminant. Ce résultat tient certainement aux

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

variables qui le structurent puisqu'elles se rapportent aux pratiques les plus éloignées de la forme scolaire traditionnelle. Ces pratiques apparaissent plus fréquentes dans l'enseignement qualifiant et dans les classes d'indice socioéconomique qui se situent entre 6 et 10. La valorisation d'un rapport impersonnel aux normes – que manifeste le deuxième facteur – est plus marquée dans l'enseignement de qualification.

Nos résultats suggèrent donc la coprésence de trois modes différents de régulation de la relation pédagogique, avec une présence plus marquée d'un régime négocié dans la section de qualification et dans les indices socioéconomiques qui se situent entre 6 et 10, et d'un régime de soumission aux normes dans l'enseignement de qualification.

**Tableau 27 : Synthèse des résultats -  
Rapports aux normes privilégiés en fonction des catégories d'établissements.**

Type(s) de rapport aux normes :	
ENSEIGNEMENT DE TRANSITION CLASSE D'ISE 16 À 20	ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION CLASSES D'ISE < 16
<b>« Rapport aux normes de type critique »</b>	
<p>Construire sa propre opinion ; exprimer librement son désaccord avec celle de l'enseignant ; exprimer librement son opinion ; permettre aux élèves de construire un rapport critique aux savoirs ; soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet</p> <p style="text-align: center;">(Régulation expressive et dialogique de la relation pédagogique)</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>« Rapport aux normes de type transactionnel » (TQ ; ISE 6 à 10)</b></p> <p>Les élèves proposent des activités, proposent des contenus, négocient les objectifs, prennent des responsabilités dans la vie de la classe, participent à l'élaboration du règlement, le règlement peut être modifiés à la demande des élèves, des travaux différents sont donnés aux élèves en fonction de leur difficulté, la planification est flexible en fonction des besoins des élèves, mise en place de projets</p> <p style="text-align: center;">(Régulation négociée de la relation pédagogique)</p> <p style="text-align: center;"><b>« Rapport aux normes de type impersonnel » (TQ uniquement)</b></p> <p>Agacement fort par rapport aux élèves qui discutent : la validité des contenus, le matériel et les dispositifs, l'expertise de l'enseignant, la légitimité des apprentissages, les règles, les normes, les règlements ; désapprobation forte du non-respect des règles.</p> <p style="text-align: center;">(Régulation normative de la relation pédagogique)</p>

*Une forme « expressive » et « dialogique » de relation pédagogique sous-tendue par un idéal d'émancipation à la fois critique et authentique ?*

Les scores moyens attribués au facteur « Rapport aux normes de type critique » sont équivalents, quels que soient l'établissement, le réseau, la section ou encore la classe d'indice socioéconomique. Les items qui le composent sont aussi ceux qui obtiennent individuellement les scores moyens les plus élevés<sup>92</sup>. Ce qui invite à penser qu'il existe une adhésion relativement large à la valorisation d'un rapport critique, dialogique et expressif à l'autorité du « professeur » et à celle des savoirs. Les trois items qui pèsent le plus sur le facteur renvoient à la construction et à la libre expression de sa propre opinion, mais aussi à la libre manifestation de son désaccord avec l'opinion de l'enseignant. Puis viennent deux items qui concernent le rapport aux savoirs.

Construire sa propre opinion et pouvoir l'exprimer librement renvoient à des dimensions cognitive et politique du travail de socialisation des enseignants, puisqu'il s'agit de développer l'entendement et l'agentivité des élèves. Ces pratiques sont conformes aux prescriptions officielles<sup>93</sup> et à l'importance que les enseignants ac-

cordent à la mission de subjectivation critique et épanouie. L'item *Encourager les élèves à exprimer librement leur désaccord avec l'opinion de l'enseignant*, présent dans ce même facteur, touche au caractère hiérarchique de la relation pédagogique et au statut de détenteur du savoir de l'enseignant. Son poids<sup>94</sup> élevé sur le facteur figure un basculement de la relation pédagogique vers une forme horizontale.

Les deux items relatifs aux savoirs scolaires introduisent un nouvel élément dans la relation pédagogique, dessinant une relation ternaire entre l'enseignant, les élèves et les contenus à enseigner, et se rapportant en priorité aux axes « apprendre » (celui de la relation entre les élèves et les savoirs) et « former » (celui de la relation entre l'enseignant et les élèves) (Houssaye, 1988). *Permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs* ne fournit pas d'information sur la manière dont l'enseignant procède pour y parvenir mais indique plutôt une intention. *Soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet* correspond davantage à une pratique, mais ne nous renseigne pas sur le but visé. Associés aux autres items qui composent le facteur, ces deux items indiquent cependant une probable « intention » de favoriser une distanciation critique par rapport aux savoirs.

---

<sup>92</sup> Les moyennes de ces items sont toutes supérieures à 4 sur une échelle à 6 positions : Encourager les élèves à construire leur propre opinion (5,20), Encourager les élèves à exprimer leur propre opinion (5,19), Encourager les élèves à manifester librement leur désaccord avec celle de l'enseignant (4,86), Permettre aux élèves de développer un rapport critique aux savoirs (4,63), Soumettre aux élèves différents points de vue à propos d'un même sujet (4,43).

<sup>93</sup> Décret Missions 1997, neutralité 1994 et 2003, citoyenneté 2015 et 2017.

<sup>94</sup> Il s'agit du deuxième item le plus fortement corrélé au facteur, avec une saturation à 0,79.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Si les items qui composent ce facteur apparaissent socialement désirables, notons que *soumettre différents points de vue à propos d'un même sujet et encourager les élèves à manifester leur désaccord avec l'enseignant* suggèrent un mode dialogique de régulation de la relation pédagogique, qui nous éloigne d'un rapport impersonnel à l'autorité du maître et à celle des savoirs caractéristiques de la « forme scolaire » (Vincent, 1980).

L'association, sur ce facteur, entre « l'opinion » et « les savoirs » pourrait tout simplement se rapporter au fait que la classe est une « communauté discursive » qui vise à produire de la connaissance (Bernié, 2002)<sup>95</sup>. Cependant, le fait que les enseignants valorisent davantage la mission de subjectivation et que leurs pratiques déclarées semblent converger vers un idéal d'émancipation à la fois critique et authentique<sup>96</sup> pourrait manifester la permanence d'une conception moderne et émancipatrice de l'École, qu'il faudrait toutefois interpréter au regard d'un contexte contemporain plus attentif à l'épanouissement de la personne individuelle.

*Une régulation participative et négociée de la relation pédagogique liée aux caractéristiques scolaires des élèves ?*

Le facteur « rapport aux normes de type transactionnel » est davantage valorisé dans l'enseignement de qualification et dans les classes d'indice socioéconomique les plus faibles (en particulier la classe 6 à 10). Nos analyses ont, par ailleurs, mis en évidence des différences entre établissements scolaires en fonction du diplôme pédagogique des enseignants qui y travaillent. La différence se situe surtout entre les établissements qui comptent un plus grand nombre de répondants diplômés d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAP)<sup>97</sup> et les établissements qui comptent un plus grand nombre de répondants diplômés d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). Les caractéristiques des publics semblent pouvoir éclairer ces résultats.

Il existe un lien entre la section et le profil socioéconomique des élèves, dans la mesure où la section de qualification scolaire les moins bien loties

---

<sup>95</sup> La « connaissance » étant entendue comme le produit intériorisé de l'apprentissage par le sujet apprenant.

<sup>96</sup> En effet, la psychologie humaniste notamment, qui a alimenté le souci croissant pour l'épanouissement des élèves et pour le développement de la confiance en soi à partir des années 1970 (Grootaers, 2014), fait de la liberté d'expression une ressource pour apprendre. L'une des conditions d'un apprentissage « authentique » est, en effet, de garantir la possibilité de se manifester en tant que personne singulière, notamment à travers l'expression de son opinion (Rogers, 1968).

<sup>97</sup> Le CAP est un titre de capacité permettant d'exercer une fonction d'enseignant. Ce titre de capacité s'adresse aux diplômés non universitaires qui souhaitent devenir professeur de cours technique ou professionnel. L'obtention d'un CAP est fonction d'une formation pédagogique et disciplinaire à laquelle s'adjoint la valorisation d'une expérience utile reconnue par la FWB.

(Friant et al., 2008). Or, le profil scolaire et socioéconomique des élèves peut fournir une piste de réflexion pour interpréter nos résultats. La perception par les enseignants de travailler avec des élèves aux parcours scolaires chaotiques mêlant difficultés cognitives, psychologiques et sociales les conduit souvent à adopter des pratiques pédagogiques particulières destinées à lutter contre le sentiment d'échec et à mobiliser leurs élèves dans leurs apprentissages. Plusieurs pratiques mises au jour par une étude de Jellab (2005) réalisée auprès d'enseignants de lycée professionnel rejoignent nos propres résultats, comme le fait de négocier les contenus scolaires avec les élèves, d'être à l'écoute et de se soucier de la proximité avec les élèves dans le but d'atténuer la violence symbolique inhérente à toute relation maître-élève, de coconstruire les apprentissages avec les élèves, et d'assurer un suivi plus individualisé des élèves en fonction de leurs difficultés<sup>98</sup>.

Deux items corrélés au facteur « rapport aux normes de type transactionnel » se rapportent précisément à des pratiques

de différenciation (*donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite ; travailler selon une planification flexible des activités en fonction des besoins des élèves*). On le sait : la différenciation pédagogique invite à s'intéresser aux caractéristiques individuelles des élèves et à faire face aux différences entre les élèves de manière pédagogique. Or, l'enseignement secondaire est historiquement régi par le mode simultané (Houssaye, 2012)<sup>99</sup>. Il n'est pas étonnant, dès lors, que l'introduction en France de la pédagogie différenciée depuis les années 1980 s'est heurtée aux pratiques traditionnelles des enseignants et a peiné à s'imposer. Elle paraît complexe, chronophage et très technique aux yeux des enseignants, « tant et si bien que, dans bien des cas, l'enseignement général s'est rétracté et qu'il a laissé la formation professionnelle et l'enseignement technique poursuivre la démarche d'élaboration, de reconnaissance et de justification de cette pédagogie » (Houssaye, 2012, p.239). Cette analyse corrobore nos propres résultats pour la FWB.

---

<sup>98</sup> Précisons toutefois que nos propres résultats concernent les deux filières techniques de qualification et professionnelle et non pas uniquement le professionnel. Par ailleurs, la perception que nos répondants déclarent avoir de leurs élèves diffère sur certains points de celles des enseignants auprès desquels Jellab a enquêté. Par exemple, si nos répondants du qualifiant décrivent leurs élèves comme étant moins disciplinés et moins désireux de poursuivre leurs études que ne le font les enseignants de transition, ils ne les perçoivent pas comme étant plus hétérogènes ni sur le plan des performances scolaires, ni sur le plan des références culturelles, que leurs collègues de transition ne perçoivent les leurs. Ils ne les perçoivent pas non plus comme étant moins intéressés par les cours, ni moins participatifs. Alors que les enseignants de l'étude de Jellab mentionnent l'ennui, le manque de concentration et l'hétérogénéité de leur public.

<sup>99</sup> « Tous les élèves d'une même classe d'âge se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. » (Houssaye, 2012, p. 238).

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Notons que l'on observe ici encore une cohérence entre les pratiques déclarées et les missions prioritairement poursuivies dans l'enseignement de qualification et les milieux les moins favorisés. Notamment l'attention portée au développement de la confiance en soi, à l'intégration socioéconomique et à l'affiliation socioculturelle.

En résumé, nos résultats suggèrent que la mise en œuvre d'une régulation participative et négociée dans l'enseignement de qualification et les établissements à indices socioéconomiques situés entre 6 et 10 pourrait être autant le fruit d'une nécessité liée au profil scolaire des élèves que d'un projet pédagogique volontariste.

*Une tension entre exigence de contrôle et nécessité de négocier les règles du jeu ?*

Nous n'avons pas trouvé de différence significative entre établissements scolaires en ce qui concerne la valorisation d'un « rapport de type impersonnel aux normes ». Pas de différence non plus entre réseaux ou classes d'indice socioéconomiques. La seule différence significative se situe entre sections. Ce sont les répondants du qualifiant qui lui attribuent le score moyen le plus élevé. Ces enseignants attribuent donc majoritairement des scores plus élevés que les enseignants de transition aux facteurs « rapports aux normes de type transactionnel » et « rapport aux normes de type impersonnel ».

Comment interpréter ce résultat ? Il pourrait sembler paradoxal *a priori* que les enseignants de la section de qualification déclarent mettre en œuvre une régulation participative et négociée de la relation pédagogique tout en valorisant un rapport

de type « impersonnel » aux normes. Sauf si ces deux modes de régulation se rapportent à des dimensions différentes du travail des enseignants et si, par ailleurs, le contexte particulier du qualifiant appelle justement l'une et l'autre des deux postures. Voici donc quelques pistes d'interprétation de ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe mais ne l'est peut-être qu'en apparence.

Il est important tout d'abord de préciser que les items qui composent le facteur « rapport aux normes de type impersonnel » ne renvoient pas à proprement parler à des pratiques mais plutôt à des attentes relatives au « rôle » des élèves dans la relation pédagogique. Il s'agissait, en effet, de mesurer le degré d'agacement des enseignants lorsque les élèves *discutent* la validité des contenus, la pertinence du matériel et des dispositifs, l'expertise de l'enseignant ou encore les règles et règlements. Le niveau élevé d'agacement face au fait que les élèves *discutent* les « normes » scolaires (l'expertise de l'enseignant, la validité des contenus, etc.) pourrait traduire un attachement fort à une forme asymétrique et contraignante de relation pédagogique. Soit que celle-ci s'impose comme un ordre naturel tant elle participe de la culture scolaire, soit que certaines situations scolaires particulières imposent de réaffirmer la dimension de contrôle inhérente à la relation pédagogique de forme scolaire.

Il faut préciser, par ailleurs, que les deux facteurs ne renvoient pas tout à fait à la même chose. Le rapport transactionnel aux normes recouvre notamment des pratiques d'ajustement de l'enseignant aux caractéristiques singulières des élèves à travers, par exemple, la différenciation pé-



dagogique et la négociation des objectifs. Il renvoie aussi au fait de faire participer activement les élèves à la vie de classe. Ces pratiques, qui se rapportent *a priori* à la « conduite de classe » et aux interactions liées aux activités d'enseignement, pourraient relever aux yeux des enseignants de ce qui peut être négocié. Tandis que le rapport impersonnel aux normes se rapporterait davantage à un cadre non négociable aux yeux des enseignants.

Ces résultats pourraient être interprétés au regard du contexte contemporain de « désenchantement » de l'institution scolaire (Dubet, 2002). Ils manifesteraient alors une mise sous tension de la relation pédagogique au sein de la classe. Plusieurs recherches montrent en effet que les élèves n'obéissent plus spontanément à l'autorité exemplaire du maître ni à la sacralité des savoirs, et entretiennent un rapport plus instrumental aux normes scolaires (Verhoeven, 1998). La distance accrue aux « rôles » exigerait une nouvelle forme de relation pédagogique plus réflexive (Dubet et Martuccelli, 1996) et rendrait nécessaire d'explicitier et de justifier davantage des règles devenues plus contingentes et discutables (Derouet, 1992 ; Verhoeven, 1998). Cette situation pourrait être à l'origine d'une tension entre un sentiment exacerbé de besoin d'ordre et une obligation pratique de le faire reposer en partie sur la négociation. À ce propos, Barrère (2003, p.103) parle de « disjonction normative » entre les exi-

gences proprement pédagogiques internes à la classe et l'ordre scolaire.

L'agacement manifesté par ces répondants pourrait également être lié à l'identité professionnelle des enseignants du secondaire, et se trouver exacerbé dans l'enseignement qualifiant. Indépendamment de la section dans laquelle exercent les enseignants du secondaire, maintenir l'ordre n'est pas un objectif en soi mais une nécessité « désagréable et épuisante » (Dubet, 2002, p.152), qui relève du « sale boulot » (Dutercq, 1992 ; Cattonar, 2005). Or, la littérature associe plus volontiers les questions de distance des élèves aux normes scolaires, d'incivilités et de désordre aux milieux populaires et aux filières de relégation qui correspondent davantage à la section de qualification<sup>100</sup>.

Ainsi, la présence plus forte de ces deux rapports aux normes - transactionnel et impersonnel - pourrait manifester l'exacerbation de deux dimensions différentes de la relation pédagogique dans l'enseignement de qualification : une dimension de contrôle relative au cadre et une dimension plus technique d'ajustement aux besoins des élèves dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ceci étant dit, certains items corrélés au facteur rapport aux normes de type transactionnel, comme le fait d'élaborer les règlements de vie de classe avec les élèves ou encore de permettre aux élèves de proposer des contenus pour les cours,

---

<sup>100</sup> Les processus de relégation se réalisant désormais « dans le flux même des parcours scolaires » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.40) conduisent au regroupement dans les mêmes sections, filières et classes d'élèves caractérisés par la démotivation, le manque d'estime de soi, la perte de sens et avec lesquels il serait nécessaire de coconstruire les apprentissages, tout en retravaillant le cadre (Jellab, 2005, p.301).



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

invitent à penser que la valorisation simultanée des deux rapports aux normes pourrait manifester l'existence d'une tension entre exigence de contrôle et nécessité de négocier les règles du jeu.

*Trois rapports aux normes différents qui manifestent trois dimensions de la relation pédagogique ?*

Au total, nos analyses ont fait apparaître trois rapports aux normes différents qui semblent se rapporter à trois modes de régulation de la relation pédagogique : un mode réflexif, expressif et dialogique (« rapport aux normes de type critique »), un mode négocié (« rapport aux normes de type transactionnel ») et un mode normatif (« rapport aux normes de type impersonnel »). Ces trois modes de régulation pourraient renvoyer à trois dimensions d'une même relation pédagogique : une dimension relationnelle et intersubjective liée à la rencontre entre des personnalités individuelles singulières ; une dimension technique liée à l'activité d'enseignement et aux besoins spécifiques des élèves ; une dimension de contrôle liée à la nécessité de poser un cadre pour rendre possible l'activité d'enseignement.

Ce résultat invite à penser que ces trois rapports aux normes pourraient bien correspondre à trois dimensions de la relation pédagogique dans une même « forme » d'éducation scolaire. La pluralité des référents normatifs auxquels ces différents modes de régulation de la relation pédagogique sont adossés pourraient figurer une

forme contemporaine de relation pédagogique caractéristique de la modernité avancée, en particulier dans ses dimensions réflexive et transactionnelle.

### 5.3. Limites de cette recherche

La principale limite de notre étude est certainement d'ordre méthodologique. Nous avons fait le choix de réaliser une enquête par questionnaire alors que nous aurions pu opter pour la réalisation d'entretiens avec les enseignants, de type compréhensif par exemple, pour tenter de saisir le sens profond, les motivations et les raisons que ceux-ci mobilisent pour justifier leurs conceptions et leurs pratiques de socialisation. Une telle approche aurait permis de mettre au jour de manière inductive les représentations des enseignants. Nous aurions également pu faire le choix de réaliser des observations pour documenter de manière ethnographique « des pratiques effectives »<sup>101</sup>. Rappelons toutefois que notre objectif était, d'une part, d'étudier la manière dont les enseignants se situent par rapport aux cadres institutionnel et organisationnel dans lequel ils travaillent, et d'autre part, de mesurer l'impact des caractéristiques des contextes locaux sur leur positionnement. L'enquête et l'analyse quantitatives, parce qu'elles offrent la possibilité de produire une description extensive des objets étudiés et de mettre au jour des facteurs qui leur sont corrélés, se prêtent particulièrement bien à ce type de questionnement. Le fait de confronter les enseignants à des « modèles éducatifs » promus au niveau national et supranational

---

<sup>101</sup> Notons que les pratiques observées correspondent rarement tout à fait aux pratiques habituelles des enseignants, comme le rappelle Bru (2003).

depuis la fin du XIXe siècle nous a en outre permis d'introduire une perspective historique à notre recherche.

Notre approche nous a permis de mettre au jour des lignes de force et notamment l'influence des caractéristiques structurelles du système éducatif en FWB sur les conceptions et les pratiques de socialisation des enseignants. Nous gardons bien sûr à l'esprit que le positionnement des enseignants prend racine dans des ancrages théoriques (modèles pédagogiques), axiologiques (valeurs) et praxéologiques (techniques et formes pédagogiques mobilisées) (Meirieu, 1994) qui n'ont pas été étudiés ; que des écarts importants peuvent exister entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Tardif et Lessard, 1999 ; Barrère, 2003) ; que le rapport des enseignants aux objectifs prescrits est un « rapport de travail » au cours duquel ils se les approprient et les transforment en

fonction des contraintes des situations concrètes (Tardif et Lessard, 1999, p. 270) ; que plusieurs travaux ont mis l'accent sur les variations constatées dans les pratiques d'un même enseignant, et que certaines recherches établissent que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus importante que la variabilité inter-maître à conditions de travail égales (Bru, 2002).

De nombreuses recherches qualitatives, dans le champ des didactiques disciplinaires en particulier, ont été réalisées dans la perspective d'améliorer les pratiques des enseignants. Notre objectif était différent, il s'agissait de « rendre compte », de « comprendre » et « d'expliquer » certains dispositifs et certaines pratiques, afin de contribuer à une meilleure intelligibilité du travail de socialisation des élèves que les enseignants réalisent.

## 6. Conclusion

À partir de l'étude des conceptions et des pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons essayé de comprendre comment les enseignants réagissent aux transformations structurelles et culturelles qui ont lieu dans l'environnement de l'École et qui la traversent. Nous avons envisagé l'activité enseignante en tenant compte de son inscription dans des contextes variables. Et nous avons demandé aux enseignants de se positionner face à différents modèles éducatifs situés historiquement.

Si de nouveaux modèles éducatifs ont indéniablement pénétré l'École, nos résultats montrent que le modèle moderne de formation d'un sujet critique et émancipé sous le régime de valeurs et de normes universelles reste prégnant dans les conceptions des enseignants que nous avons interrogés. L'importance particulière accordée par nos répondants à la formation des élèves en tant que sujet et à leur intégration socioculturelle semble contredire l'idée d'un recul des finalités politique et morale dans leurs représentations du rôle social de l'École. Ce résultat est encore plus

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

marqué dans les classes d'indice socioéconomique les plus favorisées et dans l'enseignement de transition, qui valorisent, par ailleurs, fortement le travail d'instruction.

Ceci étant dit, le sujet à former n'est plus unidimensionnel. Il doit être critique et autonome mais aussi épanoui et entrepreneur de lui-même. L'intégration socioculturelle s'est complexifiée pour intégrer et valoriser l'ouverture à la diversité culturelle, au pluralisme des valeurs et aux différences individuelles plus que la transmission d'une culture et d'une appartenance communes, tandis que la mission de distribution intègre la construction de compétences et la préparation à l'instabilité. Tout se passe comme si les enseignants interrogés intégraient et s'appropriaient les différentes problématiques et injonctions émanant de leur environnement. Ces résultats invitent à penser qu'ils ont dépassé l'horizon normatif de la modernité classique pour se saisir d'une variété d'orientations normatives. Cette diversification et cette complexification des missions seraient plus fortes encore dans l'enseignement de qualification. La propension de chacune des missions historiques de l'École à devenir de plus en plus multidimensionnelle peut être lue comme un phénomène manifestant l'ouverture de l'École et de ses acteurs à de multiples possibles normatifs.

L'étude des pratiques des enseignants, en référence aux dispositifs de régulation des comportements (forme scolaire), a montré la coprésence de trois types de rapports aux normes différents : un rapport tran-

sactionnel, un rapport impersonnel et un rapport critique aux normes. Le rapport aux normes transactionnel se manifeste de manière plus forte dans l'enseignement de qualification et dans les classes d'indice socioéconomiques les plus faibles (en particulier dans la classe d'indice socioéconomique 6 à 10). Le rapport aux normes de type impersonnel est davantage valorisé dans la section de qualification. Ces trois modes différents de régulation des comportements pourraient se rapporter à trois dimensions d'une même relation pédagogique.

De manière générale, nos résultats mettent au jour une segmentation et une répartition sociale des conceptions et des pratiques de socialisation. La diversité des missions poursuivies et des modes de régulation de la relation pédagogique mis en œuvre semble étroitement liée à l'organisation du système éducatif en section et à son caractère fortement ségrégué du point de vue des caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Ces derniers seraient donc exposés à des expériences de socialisation différenciées.

Nos résultats n'ont en revanche pas fait apparaître de différence significative entre équipes enseignantes appartenant à des établissements scolaires différents susceptible de soutenir l'idée d'un champ scolaire fragmenté en réalités locales singulières. Il est intéressant de constater que les variables étudiées dans ces analyses n'ont pas révélé non plus de différences significatives entre réseaux d'enseignement.

## Références

- Baluteau F., Dupriez V., & Verhoeven M. (dir.) (2018). *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Étude comparative*. L'Harmattan.
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2019). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>.
- Barrère, A. (2003). Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? (Le sens social). Presses universitaires de Rennes.
- Bastienier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ? *La Revue Nouvelle*, 10(CVIII), 16-45.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. (Pluriel). Fayard.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. SAGE Publications Ltd.
- Beck, U. (2000). The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, 51(1), 79-105. <https://doi.org/10.1080/000713100358444>.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. <https://doi.org/10.1177/026327640201900101>.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. University Of Chicago Press.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. (Méthodes en sciences humaines). (De Boeck éd.). De Boeck Sup.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>.
- Cattonar, B. (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:166914>.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV (1), 193-212. <http://hdl.handle.net/2078.1/71130>.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

- Champollion, P. (2018). Baluteau F., Dupriez V. & Verhoeven M. (dir.). Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 204, 82-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.8492>.
- Chartier, R., Joncour, P., Julia, D., & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. SEDES.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, 156, 19-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.269>.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uytendael, S., et Verdale, N. (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche (non publié). Université de Liège, Université de Mons-Hainaut.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. ENS Lyon.
- Derouet, J. (1992). *Ecole et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. (Leçons de choses éd.). Editions Métailié.
- Deltour, A. & Mangez, E. (2014). Les enseignants au sujet de l'approche par compétences. Etudes de cas en Communauté française de Belgique. Tardif, M. & Desbiens J.-F. *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et Perspectives d'avenir*. Presses de l'Université de Laval, 117-143.
- Draelants H. & Dumay X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. (Éducation et société). PUF.
- Draelants H. & Dumay X. (2016). Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché. (Ouvertures sociologiques). De Boeck Sup.
- Draelants H., Dupriez V., Maroy C. (2011), *Le système scolaire*, Dossier du CRISP 2011/1, 76.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. (L'Épreuve des faits). Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?*. (L'Épreuve des faits). Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. (L'Épreuve des faits). Seuil.
- Dubet, F. (2012). Éduquer dans un monde pluriel : François Dubet (entretien avec Geneviève Zoïa). *Tréma*, 37, 6-21. <https://doi.org/10.4000/trema.2697>.

- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. <https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461>.
- Dupriez, V. & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. In : Draelants H. et Dumay X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché. (Ouvertures sociologiques)*. De Boeck Sup. 85-102. <https://doi.org/10.4000/lectures.22195>.
- Durkheim, É. (2013a). *De la division du travail social : Introduction de Serge Paugam*. (Quadrige). PUF.
- Durkheim, É. (2013b). *Éducation et sociologie*. (Quadrige). PUF.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France : Préface de François Dubet*. (Quadrige). PUF.
- Durkheim, É. (2015). *L'éducation morale*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dutercq, Y. (1992). *Les Professeurs*. (Éducation). Hachette.
- Ehrenberg, A. (2000). *La Fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.
- Friant N. et al. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique. *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluation en tension*. Actes en ligne. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles>.
- Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Grootaers D. (dir.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. CRISP.
- Grootaers, D. (2005). « Les mutations de l'égalité des chances à l'école ». *Courrier hebdomadaire du CRISP 2005/28 (1893)*, 5-43. <https://doi.org/10.3917/cris.1893.0005>.
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La revue nouvelle*, 4, 34-43.
- Grootaers, D. (2008). Emergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire (117-140). Dans Dupriez V., Oriane J.-F. & Verhoeven, M. (dir.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Le Grain asbl.
- Forget, A. (2002). L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme social. *Actes du deuxième congrès des chercheurs en Éducation « L'école dans quel sens ? »*. Louvain, 12-13 mars.



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences*. (La librairie du XXI<sup>e</sup> siècle). Seuil.
- Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. (Collection Pédagogies). ESF.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego, Pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kintzler, C., & Coutel, C. (1993). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. (Philosophie). Flammarion.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. (Cahiers libres). La Découverte.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (dir.) (2012). *Les pratiques enseignantes, entre instruire et socialiser, Regards internationaux*. Presses Universitaires de Laval.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère Du Vide*. (Education). Gallimard.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society* (European perspectives). Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Lyotard, J. (1979). *La Condition Postmoderne : Rapport Sur Le Savoir*. (Critique). Éditions de Minuit.
- Mangez & al. (2017). Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 110. <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/les-cahiers-du-girsef.html>.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. (Education et société). PUF.
- Maroy, C. & Delvaux, B. (2006). Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin de Charleroi en Belgique. C. Maroy & R. Reguleduc (Dir), *École, régulation et marché : Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, (pp. 315-351). Paris cedex 14, France : PUF.
- Maroy C. & Dupriez V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054>.
- Maroy, C. & Mangez, E. (2011). *La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts*. De Boeck.

- Martin, J.-P. (2015). Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion. Baubérot, J., Milot, M., et Portier, P. (dir.) (2015). *Laïcité, laïcités. Reconfigurations et nouveaux défis (Afrique, Amériques, Europe, Japon, Pays arabes)*. Editions de la Maison des sciences de l'homme. 10.4000/books.editionsmsmh.5607.
- Martuccelli, D. & de Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin.
- Meirieu, P. (1994). *Méthodes pédagogiques. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan Université.
- Monseur, C. et Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-52. <http://hdl.handle.net/2268/11526>.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system: some of its functions in American society*. Harvard Educational Review, 29, 297-318.
- Périer, P. (2012). *L'ordre scolaire dans la classe, une négociation continue*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). *La pédagogie différenciée des intentions à l'action*. (Pédagogie Références) (5e éd.). ESF.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A., & Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. « Que sais-je ? ». N°2270. PUF.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality* (Summertalk). Aarhus University Press.
- R. Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Schultz, T. W. (2021). *Economic Value of Education by Theodore W. Schultz (1963–06-01)*. Columbia University Press.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. (Formation et profession)*. Presses de l'Université Laval.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, 8, 17-33. <https://doi.org/10.2307/3319085>
- Touraine, A. (2013). *La Fin des sociétés*. (La Couleur des idées). Seuil.
- Vanden Broeck et Mangez, (2016). Au-delà des inégalités. Pour une autre perspective sociologique. Laurent, P.-J. (dir.). *Tolérances et radicalismes : que n'avons-nous pas compris ? Le terrorisme islamiste en Europe*. Couleur Livres.
- Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. *Déviance et société*, 22(4), 389-413. <https://doi.org/10.3406/ds.1998.1671>.



Les enseignants face aux missions historiques de socialisation.  
Vers une fragmentation du champ scolaire ?

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>.

Wiame, B. (2009). « Enseignant et neutre ; les obligations en communauté française de Belgique ». De Boeck.

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2021**

Dumont R, Delvaux B.

*Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique,* n°126

Vanden Broeck, P.

*Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire,* n°125

Leroy V., De Clercq M., Stinglhamber F. & Frenay M.

*L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant,* n°124

Pirson J.

*L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins,* n°123

### **2020**

Devos L.

*Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle,* n°122

Cattonar B., Dupriez V.

*L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles,* n°121

Galand B.

*Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?,* n°120

Hindriks J., Godin M.

*Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale,* n°119

Dupont S, Bouchat P.

*Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations,* n°118