

Jean-François GUILLAUME
Professeur
Sociologie de l'action publique
Didactique des sciences sociales

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

**MASTER EN SOCIOLOGIE
MASTER EN SCIENCES DU TRAVAIL**

Année académique 2015-2016

Objectifs du cours

La formation dispensée dans le cadre du cours de *Sociologie de l'éducation* vise à développer chez les étudiants en sociologie les compétences suivantes :

1. la capacité à déconstruire des propositions de sens commun se présentant sous la forme d'évidences, de prénotions, de convictions, etc. ;
2. la capacité à formuler un problème social en une problématique sociologique ;
3. la capacité à déceler dans les pratiques habituelles ou routinières, dans les objets, dans les modalités d'organisation spatiale et temporelle de la relation pédagogique, la trace de schèmes ou de modèles socialement situés, à identifier les fondements de ces schèmes et les enjeux sociétaux auxquels ils répondent ;
4. la capacité à organiser un travail de recherche documentaire et bibliographique sur la thématique retenue ;
5. la capacité à lire, synthétiser et extraire d'un article ou d'un ouvrage théorique les éléments utiles pour l'analyse des faits observés ;
6. la capacité à rédiger un rapport écrit d'analyse d'un problème éducatif, composé des éléments repris ci-dessus (faits observés ; déconstruction des évidences ; formulation d'une problématique sociologique ; mise en évidence des éléments structurels de la relation pédagogique) ;
7. la capacité à confronter son analyse personnelle aux analyses réalisées par d'autres étudiants pour compléter, affiner ou corriger le travail réalisé ;
8. la capacité à argumenter les orientations théoriques retenues, les constats ou le diagnostic posés.

Présupposés

Une connaissance du système éducatif en Belgique francophone est utile.

Modalités d'évaluation

La prestation de chaque étudiant sera évaluée sur base d'une note de 160 pts répartis comme suit.

Sur 60 pts : une interrogation écrite, à livre ouvert. Il s'agira, au départ de brefs comptes-rendus de situations scolaires, de « problématiser », c'est-à-dire de soulever un ensemble cohérent de questions, de proposer des hypothèses sur ce qui, dans chacune des situations présentées, « fait problème » et de dégager des pistes de réflexion transversale sur l'un des enjeux actuels de l'éducation scolaire (l'identité professionnelle des enseignants, et la souffrance au travail dans le monde scolaire).

La qualité des apports sociologiques sera évaluée en tenant compte des critères suivants (par ordre décroissant d'importance) :

- l'exactitude et la précision du contenu sociologique (les notions utilisées seront correctement appréhendées et définies) ;

- l'intégration des différentes notions utilisées dans une analyse globale (l'évaluation sera plus favorable si l'étudiant a procédé à une articulation des différentes notions, plutôt qu'à une succession de constats sans lien apparent) ;
- la finesse et l'originalité de l'analyse présentée.

En cas d'insuffisance grave à l'examen (note égale ou inférieure à 7/20), la prestation globale de l'étudiant sera sanctionnée par la même note. En d'autres termes, la réussite de l'interrogation écrite conditionne la réussite de l'examen de *Sociologie de l'éducation*.

Sur 60 pts : un travail personnel d'analyse des données collectées au sujet de la problématique retenue.

Ce travail personnel suppose une démarche de collecte de données (observations ; questionnaires ; entretiens) et de rédaction d'un compte rendu écrit de cette démarche. Le rapport individuel d'analyse des données collectées consistera en un document n'excédant pas 20 pages, interligne 1.5, caractère 11).

La qualité des apports sociologiques sera évaluée en tenant compte des critères suivants (par ordre décroissant d'importance) :

- l'exactitude et la précision du contenu sociologique (les notions utilisées seront correctement appréhendées et définies) ;
- l'intégration des différentes notions utilisées dans une analyse globale (l'évaluation sera plus favorable si l'étudiant a procédé à une articulation des différentes notions, plutôt qu'à une succession de constats sans lien apparent) ;
- la finesse et l'originalité de l'analyse présentée.

Ressources pédagogiques et didactiques

Mise à disposition d'un syllabus (disponible chez Point de Vue). Reportages vidéo « Roulez les mécaniques » et « Une vie de prof ». Exercices individuels portant sur l'analyse critique de situations scolaires. Synthèse collective des exercices individuels.

Attention !

Le cours de Sociologie de l'éducation est un prérequis du cours du Didactique des sciences sociales (master en sociologie à finalité didactique), au même titre que le cours de Socio-anthropologie des cultures arabo-islamiques (M. Nachi, 6 crédits).

Coordonnées de l'enseignant

Jean-François Guillaume, Professeur

04/366.35.03

Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be

Bureau 1.90 (Bâtiment B31, Faculté de Droit, Sart Tilman)

Travail initial

Répondez brièvement et individuellement aux questions qui suivent, en vous limitant à l'espace disponible. Si vous le jugez nécessaire, vous pouvez rédiger un brouillon.

Dans une école, pourrait-on se passer :

du tableau dans la classe

OUI

NON

Parce que

.....
.....

des examens de juin

OUI

NON

Parce que

.....
.....

des réunions de parents

OUI

NON

Parce que

.....
.....

des sonneries de fin de cours

OUI

NON

Parce que

.....
.....

des devoirs et du travail à domicile

OUI

NON

Parce que

.....
.....

Pour qu'un cours se passe bien, il faut **d'abord** :

.....
.....

(Ne mentionner ici qu'une seule proposition)

Sur base de votre expérience personnelle, en tant qu'élève ou qu'enseignant, relatez avec le plus de détails possible deux situations exemplaires survenues en classe : la première sur un événement qui vous a particulièrement énervé(e) et la deuxième, sur une situation dans laquelle vous ne saviez plus que faire. Il peut s'agir de la même situation.

Learning outcomes

Préciser les learning outcomes ou résultats d'apprentissage, doit contribuer à donner un sens aux échanges que nous aurons durant les différentes séances du cours. En d'autres termes, le but est précisé avant de débiter le cours, les aptitudes attendues sont définies. Dans votre cas, il s'agira de porter un regard analytique et critique sur des témoignages d'enseignants en fonction dans des écoles secondaires ou d'apprentis-enseignants en formation initiale.

Dans les témoignages qui suivent, le narrateur relate un événement « difficile » vécu en classe. Il s'agira pour vous de le « décrypter » et de comprendre ce qui fait problème dans le déroulement des faits, ce qui, dans l'organisation du travail scolaire, a contribué à générer les difficultés. Pour ce faire, il faudra prendre appui sur les éléments théoriques abordés dans le cadre de ce cours.

QUESTION 1 : Je sentais le test...

Témoignage d'une étudiante inscrite au master en sciences du travail, qui relate une situation difficile vécue en classe.

Cette situation se déroule il y a presque deux ans (*note : le témoignage a été recueilli en février 2009*). Je terminais mon AESI en français-morale. J'avais été appelée par le proviseur de l'Athénée où j'avais effectué mes études secondaires et plusieurs stages pour un intérim de 4 mois. Dans ses listes de candidatures, la Communauté française n'avait aucun enseignant possédant le titre requis. Un accord avait donc été passé avec la Haute Ecole afin que je prenne en charge le mi-temps qui se libérait pour le cours de morale jusqu'à la fin de l'année.

Cet intérim s'est révélé être une expérience très positive pour moi. Être confrontée seule aux classes, assumer les tâches plus administratives du métier d'enseignant, participer aux conseils de classe, etc. sont autant de choses qu'on n'expérimente que rarement en tant que stagiaire. Le cours de morale m'avait permis d'avoir des échanges très intéressants avec mes élèves et d'apprendre à les connaître même si je ne les voyais que 2 heures par semaine.

L'épisode que je vais relater se déroule avec des 4èmes professionnelles. C'est la classe avec laquelle j'ai rencontré le plus de difficultés. Pour le cours de morale, étaient regroupés des 4P tertiaire (uniquement des filles), des 4P électricité (uniquement des garçons) et des 4P bois (également des garçons). Les 4P tertiaire avaient tendance à rester ensemble (au fond à droite de la classe) mais elles n'avaient pas vraiment de problèmes relationnels avec les garçons. C'est surtout entre les 4P bois (assis principalement à l'avant de la classe) et certains 4P électricité (milieu et fond gauche

de la classe) qu'il existait une tension, les seconds considérant les premiers comme « plus bêtes » parce que plusieurs d'entre eux étaient issus de classes d'accueil.

De plus, suite à plusieurs redoublements, certains élèves de cette classe étaient déjà majeurs et la différence d'âge avec moi n'était que d'un an ou deux.

De manière générale, les séances de cours avec cette classe me mettaient sous tension. J'avais plus de mal à capter l'attention de tout le monde, il y en avait toujours quelques-uns pour dire que de toute façon, on ne ratait pas son année pour le cours de morale et qui essayaient de participer le moins possible. Je ne baissais pas les bras, je variais les sujets et les activités pour susciter leur intérêt. J'avais réussi à obtenir la participation de la majorité des élèves. Mais au fond de moi, j'avais toujours peur que certains élèves dépassent les limites.

La leçon avait pour thème « Les drogues ». En guise d'introduction, je leur avais distribué un QCM auquel ils pouvaient répondre par deux, avant de faire la correction ensemble et de discuter du thème. Je circulais dans les bancs pour répondre aux questions et m'assurer qu'ils travaillaient tous. Pendant cette phase, j'avais déjà dû faire une ou deux remarques aux deux garçons assis dans le fond de la classe à gauche parce qu'ils discutaient et écoutaient de la musique.

Alors que j'étais arrêtée auprès de deux élèves au premier banc à droite de la classe, un projectile a atterri juste devant moi et plusieurs élèves à l'autre bout de la classe ont dit : « Ouuuuh » pour montrer que la limite avait été franchie. Je sentais le test, je devais réagir immédiatement.

J'ai ramassé le projectile, il s'agissait d'un morceau de câble électrique. Je me suis replacée face à l'ensemble de la classe, derrière mon bureau, et j'ai demandé qui avait lancé cet objet. Comme je m'y attendais, personne ne répondit à ma question. Mais déjà des regards étaient jetés vers le fond de la classe. Je pense qu'inconsciemment cette question n'était qu'un prétexte pour me permettre de gagner du temps, car il n'existe pas de solution « magique » pour ce genre de problème et je me sentais à la fois démunie, agressée, mais en même temps responsable du groupe d'élèves qui était face à moi.

J'ai alors ciblé 4 élèves dans le coin gauche de la classe, car le projectile venait de ce coin. Comme personne n'était assis aux bancs qui les entouraient, ils pouvaient difficilement contester. De plus, il s'agissait de 4 élèves de l'option électricité, je les ai alors avertis que si personne ne se dénonçait, j'irais voir le proviseur pour lui expliquer ce qu'ils faisaient du matériel réservé aux ateliers. Des regards se sont à nouveau échangés entre eux, je pense que les 2 élèves assis devant ont eu un peu peur de la sanction.

Alors, l'élève assis à l'arrière dans le coin de la classe a dit : « C'est moi ». Je lui ai demandé son journal de classe. Je ne sais plus s'il m'a dit qu'il ne l'avait pas ou s'il a refusé de me le donner, mais je me souviens qu'il paraissait très calme comme si la situation ne le touchait pas. Alors que moi je me sentais énervée, j'attendais des explications, des excuses. Je lui ai alors répondu que j'irai voir le Proviseur et que c'est lui qui prendrait la sanction.

J'ai ensuite repris le cours de l'activité avec l'ensemble de la classe. Mais j'avais été bousculée intérieurement et j'avais un peu de mal à rester concentrée. L'élève qui m'avait lancé le morceau de câble continuait à se faire remarquer en discutant d'autre chose, en répondant des choses idiotes pour faire rire la classe. Je lui ai fait une remarque dont il n'a pas tenu compte. J'ai continué le cours encore pendant quelques minutes en l'ignorant, puis je pense que j'ai dit aux élèves qu'ils pouvaient aller en récréation 2-3 minutes avant la sonnerie parce que je commençais à être vraiment énervée et j'avais peur de craquer.

A la récréation, je suis allée voir le Proviseur qui m'a dit qu'il s'occuperait de cet élève car plusieurs professeurs avaient eu des problèmes avec lui. Il a été placé sous contrat disciplinaire avec menace de renvoi et s'est montré plus calme jusqu'à la fin de l'année, sans pour autant faire un réel effort de participation.

Aujourd'hui encore, quand je repense à cette situation, je ne pense pas avoir mal réagi mais je me demande quelle attitude on peut adopter face à des élèves qui ne semblent pas effrayés par les menaces de sanction. Je pense que recourir au Proviseur a été une solution appropriée. Mais je me dis que j'ai tout de même eu de la chance que cet incident ne se soit pas produit au début du cours, car il n'est pas toujours facile de garder son calme dans ce genre de situation... Or malgré la tension, il faut pouvoir garder le cap pour ne pas perdre toute la classe.

QUESTION 2 : DES MAINS EXPERTES ET UNE VOIX DE STENTOR

Témoignage d'un étudiant inscrit au master en histoire à finalité didactique. Récit d'un incident survenu lors de son premier stage.

Lors de mon premier stage, un étudiant de rhéto, Hugo, de l'une des classes où je donnais mes leçons avait pris l'habitude de ne pas travailler en cours. Au lieu d'écouter, de prendre note et de faire les exercices demandés, il s'évertuait à discuter avec les personnes à ses alentours, à s'affaler bruyamment sur son banc et à tenter de dégrafer, d'une main subtile et visiblement experte les soutiens gorges de ses voisines proches, non sans afficher un petit sourire de satisfaction une fois l'opération réussie.

Au cours de la dernière heure de mon stage avec cette classe, j'ai demandé aux élèves d'effectuer un exercice de compréhension à la lecture. Celui-ci s'accompagnait d'un tableau à remplir qui pouvait les aider à mieux comprendre l'objet de leur recherche.

Au bout de dix minutes, un quart d'heure, l'exercice devant être à présent fini, je me décide à envoyer un élève au tableau. Quelle ne fut pas ma surprise, en passant dans les bancs pour voir ce qu'avaient fait les élèves, de trouver le tableau d'Hugo vide, l'exercice inachevé. Je demande donc à Hugo d'aller au tableau pour corriger l'exercice. Celui-ci s'exécute, prend sa feuille et commence à compléter les grilles (que j'avais préparées) correctement, preuve qu'il est doué des mêmes capacités intellectuelles que ses camarades.

Un instant plus tard, je l'interromps car la suite de sa correction n'a plus ni queue ni tête. Il essaye alors de m'entraîner dans un débat stérile arguant que d'une certaine manière, si l'on interprétait telle ou telle phrase de la sorte, c'était son analyse qui était la bonne, rendant de ce fait la mienne caduque. Je lui explique en quelques mots pourquoi son analyse n'est pas pertinente. Il n'accepte pas mes arguments et, prenant une voix de stentor, demande son avis à l'entière de la classe.

Dès lors, les élèves ont commencé à donner leurs idées tous en même temps. Un brouhaha s'éleva dans la classe, m'empêchant de finir la correction de l'exercice. La cloche retentit quelques secondes plus tard et les élèves sortirent de la classe.

Le point de départ

UN PROF SUR 3 QUITTE L'ECOLE DANS LES 5 ANS

Alice Dive, Publié le vendredi 3 mai 2013 à 04h30, LaLibre.be

Cela faisait des années qu'on nous le ressortait. En guise d'"observation interpellante", de "constat inquiétant", de "sonnette d'alarme", comme ils déclaraient. Au point que l'on n'aurait presque plus osé le contester. On parle ici des fameux 40 % d'enseignants qui quitteraient la profession au cours des cinq premières années d'exercice.

Mais voilà, aujourd'hui, ce chiffre pourrait bien être revu et affiné. Et avec lui, toute une série de stéréotypes tenaces sur "le métier de prof".

L'UCL, en collaboration avec l'ULB, vient en effet de dévoiler les résultats d'une étude menée durant un an et demi sur la trajectoire des jeunes enseignants. Essentiellement quantitative, elle constitue le premier volet d'une recherche plus vaste menée en trois temps.

L'originalité de ce travail ? Il est le premier – du moins en Communauté française de Belgique – à compiler et à analyser l'ensemble des données officielles disponibles en ce qui concerne le parcours des professeurs du primaire et du secondaire.

Une base de travail solide

Ainsi, tous les chiffres avancés dans cette étude sont fondés sur deux bases de données : d'une part celle de l'administration des personnels de l'Enseignement relative aux prestations des enseignants entre 2005 et 2011 ; d'autre part celle de la banque carrefour de la sécurité sociale couplée aux données des étudiants sortis de l'enseignement supérieur non universitaire à la fin de l'année scolaire 2001-2002, et ce jusqu'en 2010. Cela, c'est pour la base de travail.

Mais revenons à présent au fameux taux de 40 % tant rebattu. « *Ce chiffre n'est pas faux, mais il manque d'exactitude* », déclare Vincent Dupriez, co-auteur de l'étude, par ailleurs professeur et chercheur au groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (Girsef) de l'UCL. « *Pour notre part, nous avons estimé la proportion d'enseignants débutants qui quittent la carrière endéans les cinq premières années à 35 % et ce, tous niveaux d'enseignement obligatoire confondus* ». Et de mettre immédiatement en garde : « *Mais attention, ce taux de sortie masque deux réalités cruciales : d'une part l'extrême précocité de nombreux départs ; d'autre part la forte variabilité dudit taux selon les contextes et les caractéristiques individuelles* ».

Plus de départs précoces en secondaire qu'en primaire

Ainsi, constat pour le moins décapant, sur les quelques 35 % de "partants" endéans les cinq premières années de carrière, plus de la moitié (19,1 %) quitte déjà la profession dans le courant de la première année d'exercice ou au terme de celle-ci.

Autre observation, la proportion d'enseignants quittant précocement l'enseignement varie significativement en fonction de plusieurs facteurs. Parmi lesquels le type d'enseignement. Le graphique ci-dessus l'illustre, pas moins de 44 % des enseignants quittent le métier dans les cinq premières années quand ils exercent dans le secondaire ordinaire, alors qu'ils sont seulement 24 % à le faire lorsqu'ils enseignent dans le fondamental ordinaire.

Taux de sorties, pas d'abandons

D'accord. Mais cela ne répond pas à la question du "pourquoi" d'une telle fuite des enseignants débutants en début de carrière. Pour y parvenir, expose Bernard Delvaux, co-auteur de l'étude, par ailleurs professeur et chercheur au Girsef de l'UCL, encore faut-il savoir de quoi l'on parle. « *Plutôt que de justifier un 'taux d'abandons', comme d'aucuns le qualifient, par le simple fait du découragement des jeunes fraîchement diplômés, mieux vaut parler de 'sorties volontaires ou involontaires' et tenter de les comprendre en déplaçant notre regard, notamment sur les conditions d'emploi qui sont offertes – ou pas – actuellement aux jeunes profs. Mais bien évidemment, cela, ironise-t-il, c'est un dossier politiquement complexe* ».

Ainsi, pour tenter de comprendre ce phénomène, les chercheurs ont établi trois catégories de facteurs, respectivement centrés sur le contexte, l'individu et les conditions d'emploi.

(1) Concernant les facteurs de contexte d'abord, l'analyse de la variable de "marché" ne manque pas d'intérêt. Tandis que les différences entre réseaux restent ténues lorsque l'on y observe le taux de sortie des enseignants "novices", elles sont par contre prononcées entre provinces. Ainsi, contrairement aux idées reçues, Bruxelles ne compte pas le taux de sortants le plus élevé de la Belgique francophone. Que du contraire. Le marché bruxellois figure en tête du classement, devant le Hainaut, les provinces situées autour de la N4 et Liège. La capitale est même considérée comme la plus "accueillante" en termes de possibilités de "trajectoires stables au cours de la première année d'exercice".

« *Ceci s'explique probablement par le fait que Bruxelles dispose d'une plus grande offre d'équivalents temps plein (ETP)* », déclare Bernard Delvaux. *Par conséquent, il y a plus de possibilités pour les fraîchement diplômés d'y trouver un emploi stable* ».

(2) A propos des facteurs individuels ensuite, le constat est immédiat : la variable du diplôme demeure essentielle. Et contrairement à ce que l'on a pu entendre ici et là, les diplômés pédagogiques ne désertent pas le métier, loin de là.

Ainsi, si plus d'un tiers des profs qui débutent dans la profession n'ont pas de diplôme pédagogique en poche, ils sont aussi trois fois plus nombreux à quitter le métier au cours des cinq premières années, précisément lorsqu'ils ne détiennent pas de titre requis. « *A l'heure où l'on parle de réformer la formation initiale des enseignants, ce constat nous conforte d'autant plus dans l'idée qu'il est nécessaire d'offrir aux futurs détenteurs d'un diplôme en pédagogie une formation qui soit de qualité* », estime Vincent Dupriez.

(3) Quant aux facteurs liés aux conditions d'emploi enfin, un constat majeur se fait : des rapports de force trop inégaux entre les enseignants débutants et les autres, plus expérimentés, persistent.

Une "lutte des places" entre profs novices et chevronnés est donc bel et bien effective sur le terrain. Chiffres à l'appui. Seuls 42 % des enseignants débutants sont engagés pour la première fois en septembre, tandis que 31% le sont après le premier janvier.

Et les auteurs de l'étude d'en arriver à la conclusion suivante : chaque année, 4 800 nouveaux enseignants sont engagés en Communauté française. C'est trop par rapport aux besoins du système, constatent-ils. « *Si ce dernier était organisé autrement, on pourrait descendre à 4 200, voire moins. Et ainsi réduire le phénomène de pénurie. Comment ? Notamment en améliorant la coordination entre PO présents sur un même marché, ou encore en réduisant l'écart entre les statuts de prioritaire et de non prioritaire* »... tout un programme.

Fragments d'expérience

Pour débiter notre réflexion sur la souffrance des enseignants, ses traductions et ses origines, nous partirons de témoignages publiés dans la presse ou sur les sites web d'organe de presse. Il s'agit bien évidemment de fragments ou de morceaux d'une expérience professionnelle. Nous considérerons toutefois que les expériences et les parcours individuels se nourrissent d'éléments « structurels », tels que les réglementations de tous ordres, les représentations dominantes de l'école et du métier d'enseignant, ou doivent composer avec des évolutions institutionnelles, des changements législatifs, des réorientations pédagogiques, des évolutions démographiques,... L'expérience individuelle est donc pétrie des secousses générées par les évolutions structurelles.

Dans ces récits, il vous est demandé d'identifier la trace de ces évolutions institutionnelles, des éléments structurels (tels que les règles légales), des orientations pédagogiques, des représentations dominantes du métier d'enseignant,...

Par exemple : dans le récit n°1, la narratrice fait allusion à une représentation « stéréotypée » du métier d'enseignant associée aux vacances annuelles.

Lettre à mes élèves : « Pourquoi j'arrête l'enseignement »

Publié le 3 septembre 2012 par Pierre Bouillon, Le Soir, Salle des profs

Voici une carte blanche de Justine Lalot. Après six années de carrière, elle annonce qu'elle ne reprendra pas les cours. Elle quitte l'enseignement et explique pourquoi.

« Chers élèves, cette petite (enfin non, plutôt longue, mais on ne se refait pas !) lettre pour vous expliquer pourquoi je ne rentrerai pas en septembre. Vous me connaissez : ce n'est en effet pas mon genre de partir comme une voleuse, sans explication !

D'abord (vous voyez que ça sert à quelque chose, l'utilisation des connecteurs logiques dans une lettre !), avant toute chose je voudrais vous remercier pour ces six belles années passées en votre compagnie. Merci pour les rencontres, les découvertes, les bêchages de jardin (d'aucuns se reconnaîtront), les combats de personnes de petite taille, le baptême de Gilles, les poèmes déclarations, les Sayer !, narrateur qui narrate, amours toniques et schéma arc-tensiel... Bref, merci pour ces beaux moments (même si, comme dans la vie, il y en a aussi eu des moins drôles) passés en votre compagnie. Par cette lettre, je veux vous rassurer aussi (je sais que l'élève par définition se sent toujours coupable de ce qui arrive au prof !) : vous n'y êtes pour rien dans ma décision.

Mais si ce n'est pas à cause de nous, pourquoi elle arrête, me direz-vous ? C'est ce que cette lettre veut vous expliquer. Parce que je sais que les idées reçues et stéréotypes (vous voyez, encore une fois, que ça servait à quelque chose d'apprendre ce mot au cours de français !) sont tenaces. Alors, voici dans l'ordre ce qui pousse un jeune prof à quitter le métier... (donc si vous voulez qu'il reste sympathique avec vous, évitez désormais d'appuyer là où ça fait mal).

Contrairement aux idées reçues, un prof n'a pas deux mois de vacances, ces deux mois étant retirés sur son salaire tout au long de l'année... Et quand vous êtes jeune, il peut arriver que, pour des raisons x ou y vos vacances ne soient pas ou pas totalement payées. J'ai été plusieurs fois dans le cas. Ceci dit, c'est une raison mineure et ce n'est pas ce qui me pousse à arrêter. Mais je tenais à le préciser d'emblée, car certains m'ont fait cette réflexion en me disant : « Arrêtez de vous plaindre, vous avez plein de vacances et c'est bien payé ». Je n'ai jamais dit le contraire, ne m'en suis jamais plainte, c'est pourquoi je tenais à replacer l'église au milieu du village : ce n'est pas ça qui me pousse à quitter le métier.

Par contre, si un prof a deux casquettes – un exemple au hasard : le prof est aussi écrivain – il se peut que ces fabuleux congés se changent en cadeaux empoisonnés. Certes, le prof a deux mois de « congé », mais il ne peut pas les prendre quand il veut... et, par exemple, quand il doit aller récupérer un prix qui récompense une de ses œuvres, même si c'est pas grand-chose, (de nouveau, l'exemple est pris totalement au hasard), il est dans une impasse... D'abord, il veut faire ça dans les règles, demande une dérogation à la ministre de l'enseignement... qui accepte, puis se rétracte : vous vous rendez compte, si tout le monde faisait ça ! Un ministre

rassurance, conseille... mais ne se mouille pas. Puis le jeune prof tente l'alternative « congé sans solde ». Mais il ne peut pas : il n'est pas nommé... Alors finalement pour justifier son absence, il est malade. Très malade, même. A l'article de la mort. Et va nettement mieux le lendemain... Situation ridicule s'il en est.

Si le jeune prof arrive à l'école avec des cernes jusque sous le menton, une voix chevrotante et un regard endormi, c'est rarement parce qu'il a fait la nouba toute la nuit. Non, la nuit (et d'ailleurs les week-ends, les vacances, etc.) quand on est jeune prof, ça sert à corriger, préparer, administrer... D'ailleurs, le jeune prof ne pourrait pas faire la nouba avec ses amis, car à force de refuser des sorties, des soupers, il n'a plus d'amis ! Conseil, donc : si vous le voyez arriver avec une tête de déterré, ne revêtez pas vos tuniques d'élèves lourdauds ! Au contraire, soyez doux comme des agneaux, demandez-lui s'il veut que vous alliez lui chercher un café, s'il veut un coup de main pour porter sa caisse de travaux... Car, oui, le jeune prof aussi a des nerfs... souvent fragiles.

Un jeune prof, en fin d'année, quand tout le monde fait la fête, n'est pas à la fête. Pendant qu'il organise un génial barbecue avec ses élèves tout aussi géniaux, il se demande s'il doit leur annoncer qu'il ne reviendra pas l'an prochain. Car on vient de lui glisser entre deux portes qu'il perdait ses heures après s'être investi comme un fou dans l'école durant toute l'année. Il était de tous les voyages, de toutes les manifestations, de tous les projets, au point de « perdre » la plupart de ses temps de midi en animations bénévoles. Y a même consacré une grande partie de ses « vacances ». Qu'importe ! : c'est un jeune prof et le système de nomination ne fonctionne pas au mérite. Alors quand les élèves le supplient : « Dites, on vous aura l'année prochaine, hein ? », il ne peut que répondre avec un sourire mal à l'aise : « Je ne sais pas, je ne pense pas ». Alors qu'il sait très bien qu'il n'a plus d'heures et que s'il reste, c'est parce qu'on aura réussi à combler son horaire avec des heures pour lesquelles il n'est pas formé.

Venons-en à ces heures... Si parfois le jeune prof vous paraît maladroit en classe, c'est parce qu'il a peut-être appris la veille au soir qu'il devait donner un cours, dans une classe dissipée, pour lequel il n'a reçu aucune formation. Et pour lequel il n'y a presque pas de programme, de bouée à laquelle se raccrocher. Parce qu'il faut bien que quelqu'un le donne ce cours, et qu'un jeune prof, quand on l'a sous la main, on ne le lâche pas d'une semelle. Notamment parce qu'il est multi-usage. Il est pratique, docile et en général il ne se plaint pas, parce qu'il ne veut pas perdre son boulot. Il est tellement content d'avoir ces heures qu'il est prêt à accepter tout et n'importe quoi. Alors oui, le jeune prof est parfois maladroit, peut sembler incompetent dans une matière... Mais il a des excuses.

Et puis un jour, c'est le sommet : le jeune prof se choppe une inspection. Une inspection qui veut qu'on donne plus de boulot encore aux élèves, mais qu'on fasse réussir tout le monde. Alors là le jeune prof s'insurge : c'est contre ses convictions. D'abord, il estime que le système est mal fait et que les élèves ont déjà beaucoup trop de boulot comme ça, mais qu'il est mal réparti. D'ailleurs, malgré toute la bonne volonté du monde et la condamnation de ses nuits et soirées, le jeune prof n'arrive pas au bout de ses corrections. Il envisage même de prendre un mi-temps pour parvenir à gérer ça. Lui qui a jadis réussi à gérer des blocus universitaires avec brio en pensant que c'était le summum en matière de travail, il se trouve démun

face à l'ampleur du boulot qui s'amoncelle depuis qu'il a accepté sa charge de prof. Ensuite, le jeune prof estime que le rôle de l'école n'est pas de faire réussir tout le monde, mais bien d'amener chacun au maximum de ses capacités. Faire réussir tout le monde, c'est ce qu'on appelle du nivellement par le bas. Et c'est ce qui est en train d'abrutir nos sociétés. Au final, donc, l'inspection demande au jeune prof d'œuvrer à l'abrutissement de notre société. Et là le jeune prof n'est plus du tout d'accord. D'abord, parce qu'il est encore naïf et plein de conviction, en raison de quoi il estime que ses élèves, toutes classes confondues, ne sont pas des abrutis. Il croit en eux bien plus que cette inspectrice et ça le révolte de se dire que cette inspection va les entraîner dans ce système de nivellement par le bas.

Amener chacun au maximum de ses possibilités

Alors oui, c'est pour marquer mon désaccord avec ces directives ministérielles qui plombent notre système éducatif et avec cette désinvolture – presque ce je m'en-foutisme – face à l'implication des jeunes profs que je quitte l'enseignement. Non pas parce que je n'aime pas enseigner. Au contraire, je reste convaincue que s'il peut être exercé librement et en toute sérénité, l'enseignement est le plus beau métier du monde. Mais bien parce que depuis six ans, je n'ai aucune stabilité d'emploi, aucune perspective d'avenir, ni aucune reconnaissance de mes « supérieurs », quand j'en reçois pourtant tant de mes élèves. C'est ça le paradoxe de l'enseignant : donner, sans jamais rien recevoir en retour (je ne parle pas ici des élèves, encore une fois). Ou accepter d'être pressé comme un citron, puis d'être jeté dès qu'on a rendu tout son jus (notez la magnifique figure de style poétique ! – Eh oui, c'est une métaphore).

Chers élèves, j'espère donc qu'avec cette lettre, vous aurez un peu mieux compris les raisons qui poussent plus de 40 % des jeunes à quitter l'enseignement après 5 ans. Ces chiffres, ils font jaser la presse chaque année. Mais ils ne semblent interpeller personne. Ni vous, ni vos parents. Au contraire, ils ajoutent aux griefs qui sont adressés chaque année aux enseignants. Et que certains élèves se sont parfois permis de me balancer, sans raison apparente, au sortir d'un cours. Je ne leur en veux pas, mais j'espère qu'avec cette lettre ils auront enfin compris pourquoi nous sommes à bout, et pourquoi nous ne parvenons plus à rire de ces remarques injustes qui nous désignent comme des feignasses. Comme je l'ai dit plus haut, je ne pense pas que vous soyez des abrutis, et c'est pour ça que j'ai voulu vous expliquer mes choix dans une lettre. Histoire que vous ne soyez pas nourris de stéréotypes, une fois de plus. Histoire aussi que vous réfléchissiez par vous-mêmes et que vous vous fassiez votre propre opinion. Car c'est cela le boulot de prof : faire de vous des citoyens responsables !

Voilà, j'ai tout dit, je crois... si vous êtes arrivés jusque-là, bravo : c'est que j'ai quand même un peu réussi à vous inculquer la persévérance dans la lecture ! Et si vous n'êtes pas d'accord avec moi, si vous pensez que j'exagère, pari gagné aussi : vous faites preuve d'esprit critique et êtes donc devenus des citoyens responsables ! Maintenant, il ne vous reste plus qu'à tracer votre propre route. Je vous la souhaite d'ores et déjà agréable, remplie de dépassement, de joie et de réussite.

A bientôt sur d'autres routes !

<http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2012/09/03/lettre-a-mes-eleves-pourquoi-jarrete-lenseignement/>, Consulté le 28/09/2015

Elle quitte l'école, en gardant le sourire

Publié le 13 juillet 2012, par Pierre Bouillon, *Le Soir, Salle des profs*

Marie-Laurence Jadot est institutrice maternelle. Ou plutôt : elle était. Elle quitte l'enseignement après 23 années de service. Elle explique les raisons de son départ, dans une lettre ouverte envoyée à la ministre de l'Education.

Lettre ouverte à Mme Marie Dominique Simonet, Ministre de l'Enseignement.

Mme la Ministre,

Après 23 ans d'enseignement, en tant qu'institutrice maternelle, j'ai décidé de reprendre mon cartable et ma boîte à outils, mes marqueurs et mes crayons, mes pinceaux et mes seaux de latex, mon escabeau et mon sac à dos, ma marionnette et mes plantes vertes, mes bottes de jardin, les vêtements de rechange et les jeux de mon fils, ma flûte et mon xylophone, ma télévision et son lecteur vidéo, mes cd et dvd, mes lavettes et mes torchons, mes albums et mes livres pédagogiques, mon terrarium et mon aquarium, mes étagères et ma bibliothèque, ma lampe de sel et mes huiles essentielles, mes déguisements, mon armoire à cartable, ma raclette à carreaux et mes panneaux, mon produit de vaisselle, mes cartouches d'encre, mon miroir et les œuvres d'art, mes piles et mes ampoules, ma chaufferette et ma brouette.

Et je laisse ma fatigue, mes maux de dos, mes gerçures au doigts, mes microbes, mes heures non payées à nettoyer, poncer, peindre, cuisiner, carreler, jardiner, forer, clouer, creuser, les bancs et tables à soulever, les lits à installer et à rempiler, la classe surpeuplée, les affronts de certains parents, le manque d'encadrement, les heures de table où manger nuit gravement à la digestion, les surveillances sous le mauvais temps, voire même très mauvais temps, le bruit, le stress, les achats à prix réduits à 120 kilomètres de chez vous, mon maillot de piscine, mon tablier de cuisine, mes roulettes sous les armoires, mes tentures, mon balai, mes tableau Vel-léda, la bêtise, l'incompréhension, le manque de civisme et de respect.

Je garde à jamais, et très jalousement, les milliers de sourires de ces petits êtres chers à mon cœur de femme et d'institutrice.

Je garde à jamais l'amitié, le soutien, l'écoute et le professionnalisme de mes collègues.

Je garde à jamais le contact avec ces personnes si importantes pour moi, qui m'ont éclairé le chemin à poursuivre, lorsque j'y voyais moins bien.

Je garde à jamais le sentiment d'avoir donné le meilleur de moi-même, et d'y avoir cru jusqu'à aujourd'hui.

Je garde à jamais enfin, pour effacer le pire, mon plus beau sourire...

Marie-Laurence Jadot

<http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2012/07/13/elle-quitte-lecole-en-gardant-le-sourire/>,
28/09/2015

Consulté le

Jeunes profs : le désamour du métier

Isabelle Lemaire. Publié le lundi 5 mars 2012 à 04h15. Mis à jour le lundi 6 mars 2012 à 08h19, LaLibre.be

Opinions

Le constat est interpellant : selon une étude flamande datant de 2003-2004 (il n'existe pas de chiffres plus récents mais une étude est en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles), le taux d'abandon des jeunes enseignants après cinq années de métier est de 44% dans l'enseignement fondamental ordinaire, 64% dans le fondamental spécialisé, 62% dans le secondaire ordinaire et de 31% dans le secondaire spécialisé. Et les enseignants débutants présentent deux fois plus de troubles névrotiques que les débutants en insertion dans d'autres professions.

Comment en est-on arrivé à cette situation ? C'est ce qu'Anne Floor, chargée d'études et d'analyses à l'Ufapec (Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique) a voulu comprendre. En 2011, elle a publié un dossier intitulé « Jeune enseignant : pourquoi tu pars ? »⁽¹⁾ dans lequel elle se penche sur ce phénomène inquiétant, d'autant plus dans ce contexte de pénurie de professeurs que connaît la Belgique.

Anne Floor entame son étude avec une contextualisation. « *L'image de l'enseignant a perdu de sa superbe, son statut social ne fait plus rêver et l'école n'est plus l'unique source de savoirs* », écrit-elle. La faute à Internet, la télévision mais aussi au jugement parfois négatif de la famille sur l'institution scolaire. Un problème de génération et d'époque qui ne devrait pas s'arranger du jour au lendemain. « *La solution se trouve sans doute dans le positionnement des adultes face au savoir et à la manière dont il est dispensé. Il faut aider les jeunes à développer un esprit critique et former les futurs enseignants à une prise de recul face à ces savoirs disponibles ailleurs qu'à l'école* », déclare-t-elle.

Mais les causes du désamour du métier sont aussi à chercher au sein même du fonctionnement de l'école. « *Le métier est solitaire et le prof débutant se retrouve, en début de carrière, avec les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté. La charge de travail administrative est écrasante. Il n'y a pas de période d'essai, de régime de faveur ni d'espace de parole où les jeunes profs peuvent exprimer leurs problèmes. Et rien, dans leur formation, ne les prépare à ces difficultés* ».

Anne Floor décrit une profession où l'on rencontre peu d'esprit de corps, où l'entraide se fait rare. « *Il y a un tel va-et-vient dans les écoles (intérim, mutations) que des liens entre collègues deviennent compliqués à nouer* ». Malgré tout, les enseignants interrogés ne pointent pas la solitude comme cause première de difficulté à exercer ce métier. « *Ils soulignent plutôt la gestion de leur classe et de la discipline ainsi que l'évaluation et la planification des apprentissages* », dit-elle.

Le manque de cours axés sur la psychologie de l'enfant, les troubles de l'apprentissage et de variété dans les lieux de stage qui permettraient une meilleure connaissance, non seulement des différents types d'enseignement et d'établissements, mais aussi des milieux culturels et sociologiques dont sont issus les élèves sont également des éléments qui posent problème. *« Les classes les plus difficiles sont données aux enseignants débutants puisque ce sont les profs expérimentés qui choisissent en premier leur affectation »,* explique Anne Floor, qui relève au passage un *« système de nominations insécurisant pour les jeunes professeurs et rigide, qui participe à rendre leur vie bien compliquée ».*

Alors, que faire pour rendre le goût du métier à ceux et celles qui ont choisi la voie de l'enseignement ? Plusieurs pistes sont évoquées par l'auteur et par les enseignants eux-mêmes. *« Il faudrait allonger et enrichir la formation, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des élèves dys-apprenants. Je suggère d'inclure en fin de cursus une année tampon, faite de stage et de formation, pour faciliter l'insertion des jeunes profs. Les stages d'observation doivent être plus approfondis et plus variés. Je plaide également pour l'instauration d'un tutorat formalisé entre prof confirmé et débutant, afin d'aider ce dernier à trouver sa place au sein de l'établissement scolaire. Il faut aussi stabiliser les emplois. Et enfin, il faut permettre aux directions d'encadrer les jeunes enseignants. Ils veulent le faire mais ils n'en ont pas le temps ».*

⁽¹⁾ Consultable sur www.ufapec.be onglet "Nos analyses & études"

<http://www.lalibre.be/debats/opinions/jeunes-profs-le-desamour-du-metier-51b8e6a6e4b0de6db9c5b400>, consulté le 28/09/2015

Lutter contre le décrochage scolaire des profs

Emmanuel Huet, *L'Avenir*, mardi 1^{er} septembre 2015

Au sein de l'institut Saint-Joseph de Ciney, les nouveaux professeurs sont encadrés depuis 5 ans par une structure de profs bénévoles.

Trop de nouveaux enseignants lâchent prise au cours de leurs 5 premières années d'expérience professionnelle.

À l'institut Saint-Joseph à Ciney, on entame la 5^e année d'accompagnement des nouveaux professeurs. L'expérience est menée par des professeurs sur base volontaire. Au sein de l'école cinacienne, les deux coordinateurs, Christophe Dozin et Cédric Ledent ont imaginé « un système pour les accueillir, garder l'esprit de l'école et faire en sorte que ces nouveaux enseignants se sentent mieux ».

Débarquer dans une école en cours d'année pour pallier à un congé de maladie, de maternité ou pour y prester une poignée de journées comme intérimaire, l'expérience est parfois difficile à aborder. « *Les intérimaires doivent chaque fois tout absorber* », souligne le directeur Jean-Luc Leveau. « *On a ainsi mis au point un système avec le diocèse de Namur pour qu'il y ait une certaine continuité d'un point de vue administratif et qu'il y ait le même profil pour savoir où trouver les clés, comment régler les problèmes de disciplines...* ».

Christophe Dozin est professeur en science sociale. Avec son collègue, il a participé à des réunions qui ont permis d'aboutir à la circulaire. Pour lui, cette fonction d'enseignant référent « *est appelée à se développer par un accompagnement collectif centré sur le 1^{er} trimestre* ».

Au cours de la première rencontre, la prise de contact permet aux enseignants référents de faire visiter l'établissement, de découvrir les ateliers, de rencontrer les collègues. Ensuite, d'autres réunions sont prévues. Elles permettent de se concentrer sur la gestion des classes et de la discipline : « *c'est souvent un point de difficulté pour lequel un prof peut décrocher: quand il rencontre des problèmes de rapport avec sa classe* ». L'évaluation, les bulletins, l'organisation des conseils de classe constituent le noyau de la seconde rencontre. La troisième aborde la réunion des parents : « *c'est un moment de stress pour les enseignants* ».

http://www.lavenir.net/cnt/DMF20150831_00695527, Consulté le 28/09/2015

Profs, notre métier, c'est d'enseigner, pas d'éduquer

Contribution externe. Publié le dimanche 30 novembre 2014 à 16h27. Mis à jour le lundi 1^{er} décembre à 17h04.

Une chronique de Béatrice Stiennon.

Le titre est de la rédaction.

Plus on demandera à l'école de nourrir, d'éduquer et de panser, moins il lui sera possible d'accomplir sa mission qui est d'instruire et de participer à l'avènement d'adultes acteurs de leur vie.

Ces derniers temps, la problématique du report de l'âge de la pension a permis d'aborder la question de la pénibilité de certaines professions. Chacun décrivant et justifiant en quoi son métier était pénible. Malheureusement, les débats et commentaires qui s'en suivent versent souvent fort dans le « cliché ». Ils ont toutefois le mérite d'exister et de faire découvrir d'autres réalités que les nôtres.

Le métier d'enseignant a, comme chaque profession, ses côtés difficiles. Chacun ira de sa propre analyse, de sa propre définition. Néanmoins, nous serons probablement tous d'accord pour dire qu'il devient de plus en plus difficile de pratiquer notre métier qui, comme son nom l'indique, est bien celui d'enseigner. Permettre aux élèves d'accéder aux différents savoirs, développer leurs cognitions et les fixer durablement, relève du défi ! Parfois nous nous demandons si cela ne devient pas notre « inaccessible étoile » !

Les enfants et leurs professeurs ne sont pourtant pas moins aptes à travailler, à apprendre, ni à enseigner que par le passé ! Mais alors ? Passons rapidement sur le quotidien encombré de tâches répétitives et souvent inutiles et sur les savoirs complexifiés et multipliés pour nous, et arrêtons-nous sur ce qui est le plus handicapant et surtout le plus questionnant.

Nous sommes littéralement submergés par la réalité de la vie quotidienne de nos élèves. Réalité qui envahit l'espace de la classe et l'espace du temps scolaire. Comment mettre nos élèves en situation d'apprentissage s'ils arrivent le ventre vide à l'école, s'ils remontent en classe après des bagarres de plus en plus violentes pendant la récréation, s'ils ont été attaqués sur les réseaux sociaux, s'ils arrivent déjà épuisés par une situation familiale délicate ?

Comment enseigner, sans se substituer aux parents

Comment mettre la classe au travail, quand ces enfants sont en telle souffrance que même le vivre ensemble au sein de la classe, est presque impossible ? Une chose est certaine. Il serait illusoire, voire suicidaire d'ignorer ces réalités, de faire semblant. Les difficultés que nous laisserions derrière la porte de nos classes, rentreraient par les fenêtres ! Nous ne ferions que déplacer et amplifier le problème. Mais alors, comment leur prêter une oreille attentive et en même temps rester leur professeur ? Comment faire pour rester à notre juste place d'enseignant, sans nous substituer ni aux parents ni aux autres acteurs de leur éducation ? Comment agir au-delà de ce que les professeurs font intuitivement dans l'instant présent, et ce

depuis toujours ? Comment nous donner la possibilité de retrouver du temps et de l'espace pour travailler les savoirs ?

Peut-être est-ce le moment d'ouvrir plus grandes encore les portes de nos écoles et de nos classes sur l'extérieur ? Les professionnels qui peuvent nous seconder dans les domaines « hors enseignement » comme la gestion de la violence et, des conflits, comme le soutien des enfants dits difficiles ou en situation particulière sont nombreux et rodés à ce genre de mission (même si eux aussi croulent sous les demandes !). Acceptons de travailler avec eux et posons un regard positif sur ce qu'ils nous proposent, envisageons leur action non pas comme une charge supplémentaire à effectuer, mais bien comme un moyen de nous redonner du temps pour enseigner.

Cherchons également dans nos équipes pédagogiques des personnes ressources qui pourraient être des relais occasionnels ou qui proposeraient des activités hors des sentiers battus ! Soyons ouverts à ces échanges constructifs et innovateurs et espérons que cela permette aux enfants d'être reconnus dans leurs difficultés, aux enseignants d'être entendus dans leur soif d'enseigner.

Plus on demandera à l'école de nourrir, d'éduquer, de panser, d'excuser, plus il lui sera impossible d'accomplir sa mission fondamentale. Mais si d'autres intervenants, dotés de moyens suffisants, acceptent au sein de l'école de prendre cela en charge, alors les enseignants pourront enfin faire ce à quoi ils ont été préparés : former, instruire et participer à l'avènement d'adultes acteurs de leur vie.

<http://www.lalibre.be/archive/profs-notre-metier-c-est-d-enseigner-pas-d-eduquer-547b377e35707696baad8651>, Consulté le 28/09/2015

Prof en difficulté : « Si c'est le bordel dans votre classe, c'est votre faute »

Témoignage : Anne E., Professeur, L'OBS Rue89, 02/10/2012 à 12h10

Elèves « intouchables » face à des professeurs « abandonnés » : il y a quelques jours, devant ses élèves, Anne a craqué.

Je suis enseignante dans un lycée professionnel à Paris. Il y a quelques jours, j'ai fondu en larmes devant mes élèves. Ils sortaient d'un cours de sport complètement surexcités, j'ai craqué.

Non pas parce que quelques fortes têtes ont eu raison de ma patience, plutôt parce que j'ai pris conscience qu'ils étaient intouchables. Votre hiérarchie est claire : si c'est le bordel dans votre classe, c'est votre faute car vous ne comprenez pas les gamins. Eux n'y sont pour rien.

Aujourd'hui, dans un établissement, il faut que les problèmes de discipline fassent le moins de bruit possible. Quitte pour cela à désavouer les professeurs. Et les abandonner.

Il peut foutre le bordel pourvu qu'il reste en classe

Cela fait bientôt 30 ans que j'enseigne. La difficulté, je connais : j'ai travaillé en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), avec des organismes de formation, au contact d'anciens détenus ou d'alcooliques. Je m'en suis toujours bien tirée, mais là, je suis un peu perdue. A quelques années de la retraite, je ne sais plus trop bien ce que veut dire « être prof ».

Le ministère et le rectorat nous rabâchent que nous sommes entrés dans une nouvelle ère. Celle du prof qui doit se muer en éducateur ou en assistant social. En réalité, un surhomme car en cas de difficulté et de souffrance, il n'a personne vers qui se tourner. Il est seul.

A la rentrée, la hiérarchie nous a demandé de rédiger des rapports pour chaque incident en classe. Je l'ai fait. Pour rien, puisqu'il n'y aura aucune sanction.

« Il faut garder les élèves coûte que coûte », répète-t-elle. Alors, si l'un d'eux ne veut plus aller en cours, nous devons lui courir après, car l'école, ça vaut mieux que la rue.

Il peut foutre le bordel, pourvu qu'il reste en classe.

Peut-être suis-je trop vieille

Les gamins ressentent ces paradoxes et cette impuissance. Alors, certains en profitent. Ils se battent en pleine classe ou, plus insolite, jouent aux cartes pendant que vous faites cours. Comment faire régner la discipline ? Je ne sais pas. Un éducateur, un assistant social pourraient éventuellement le faire. Mais nous, nous ne sommes pas formés pour ça.

Après avoir craqué, j'ai été reçue dans le bureau de ma direction. Une heure, à m'expliquer, de manière croyait-elle subtile, que j'étais l'unique responsable. Peut-être serais-je trop vieille ou pire, peut-être aurais-je des problèmes personnels. Peut-être devrais-je revoir ma manière

de faire mes cours car à mon âge, je n'aurais pas forcément saisi le profil de ces nouveaux élèves.

Ceux que l'on ne fait pas travailler avec des livres, mais en leur demandant de rechercher des infos sur leur portable. Ceux avec lesquels on adapte le concept de réussite : ce n'est pas grave s'ils ressortent du lycée sans diplôme tant qu'ils en tirent un peu d'éducation pour la suite.

Ces nouveaux élèves, qu'il faut prendre avec des pincettes, parce qu'il faut aussi comprendre ce qu'ils vivent chez eux ou dans la rue. Peser chaque mot lorsqu'on s'adresse à eux. Et pour les élèves qui veulent travailler, on nous assure qu'il ne faut pas s'inquiéter, ils sauront faire avec et y arriveront.

Pourquoi ne pas enseigner la pâtisserie

On m'a proposé un bilan de compétences à la suite de cet entretien. Prendre rendez-vous avec la direction des ressources humaines du rectorat pour envisager quelque chose d'autre. Peut-être suis-je incompétente.

Ma hiérarchie m'a même suggéré une reconversion : pourquoi ne pas suivre une formation pour enseigner la pâtisserie ? J'ai cru halluciner. Trente ans de carrière réduits à néant, comme si tout le travail que j'avais fait auparavant ne comptait plus.

Ici, je ne suis pas la seule à craquer. Le plus terrible dans tout ça, c'est que ça me reconforte de le savoir et d'écouter les plaintes de mes collègues. L'un d'eux est venu s'asseoir près de moi.

Il m'a raconté sa journée, ses élèves parfois incontrôlables. Ses doutes : « Je suis aussi un incapable. » Ça m'a un peu rassurée, car d'un coup, je me suis sentie moins seule.

<http://rue89.nouvelobs.com/2012/10/02/prof-en-difficulte-si-cest-le-bordel-dans-votre-classe-cest-votre-faute-235787>, Consulté le 28/09/2015

La question du mercredi : comment évaluer les élèves ?

Publié le 16 mars 2012 par Pierre Bouillon, *Le Soir*, Salle des profs

Faut-il supprimer les notes ? C'est sous ce titre volontairement provocant que la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente développe, dans sa dernière tribune, un dossier sur l'évaluation des élèves. Nous en avons fait notre question du mercredi. Outre qu'elle évalue beaucoup, notre école est très attachée aux systèmes classiques de notes chiffrées ou d'abréviations (TB, B, S, I) qui laissent souvent l'élève dans le vague (que déduire d'un 6/10 si l'enseignant ne développe pas sa pensée ?) et qui, en prime, peuvent décourager l'élève sans lui fournir la moindre clé de réussite.

Dans cette page, nous avons déjà abordé le sujet de l'évaluation via le thème du bulletin, qui n'est pas toujours un modèle de clarté (*Le Soir* du 14/11). Le dossier de la Ligue élargit le débat.

Son auteur, Antoine Bazantay, fait d'abord bien la part entre les trois types d'évaluation :

- l'évaluation formative a pour (seul) but d'aider le prof à repérer les difficultés de l'élève aux fins de les régler ; elle ne figurera pas au bulletin ; elle est un outil ; elle n'est pas une finalité en soi ;
- l'évaluation sommative mesure la valeur de l'élève par rapport à une norme (la classe, l'école, le système éducatif dans le cas d'un test international...) ;
- l'évaluation certificative conditionne l'octroi d'un titre, d'un diplôme, d'un certificat.

Notre système scolaire est culturellement très attaché à la pratique de l'évaluation et de la note. « Elle constitue un "salaire" pour l'élève, un "bâton" ou une "carotte" pour l'enseignant et un indicateur précis pour les parents, observe Antoine Bazantay. Elle s'inscrit aussi dans notre modèle économique et social où il importe avant tout d'être compétitif ».

La Ligue ne prône pas la suppression des notes. Ce qui est préconisé, c'est de privilégier l'évaluation formative et d'accompagner les évaluations d'un véritable plan de remédiation pour l'élève. Il est aussi rappelé qu'évaluer suppose la plus grande prudence. « La note peut être subjective, inégalitaire – liée à des préjugés psychologiques, sociaux de l'enseignant vis-à-vis de l'élève – ou imprécise alors qu'elle a un impact décisif sur le parcours scolaire de l'élève en termes de stigmatisation, redoublement, orientation prématurée, abandon... ».

Pierre Bouillon

« Les classements et les notes stigmatisent les élèves en échec »

Antoine Bazantay, de la Ligue de l'enseignement, est l'auteur du dossier que celle-ci consacre à l'évaluation.

Vous posez un constat : on évalue beaucoup dans nos écoles.

L'évaluation est nécessaire pour l'apprentissage et nous ne la remettons pas en cause. Il est regrettable que les évaluations soient trop souvent utilisées de manière sommative ou certificative. Elles permettent alors moins de donner une vision précise de l'apprentissage que de comparer l'élève à ses camarades. Elles sont souvent plus un outil de contrôle que d'évaluation.

Comment « bien » évaluer un enfant ? Quelle est la meilleure méthode ? Les cotes chiffrées ? Les appréciations (genre TB, B, S, I, etc.) ? Autre chose ? Quelles sont les « bonnes pratiques » ?

Les appréciations ou les lettres stigmatisent peut-être moins que les notes chiffrées, mais quand leur but est de classer ou de comparer les élèves, elles relèvent de la même logique évaluative. Il est plus innovant de réfléchir à une évaluation qui permette aux élèves d'acquérir des savoirs et des compétences et de donner le goût de l'apprentissage.

Les évaluations sont très coûteuses en temps pour l'enseignant alors que, souvent, il connaît déjà les difficultés de ses élèves. Pourquoi ne pas les remplacer par une remédiation immédiate en classe ?

En primaire, les écoles à pédagogie active n'utilisent pas de notes ; il peut y avoir des appréciations ou des niveaux : feu vert, orange, rouge. Lorsqu'il y a feu rouge, l'enfant n'est pas au niveau à atteindre. C'est là qu'intervient la remédiation.

En Finlande, les notes chiffrées n'apparaissent pas avant le secondaire et les élèves ne sont pas évalués de 0 à 10 mais de 4 à 10, ce qui évite de les décourager. La note 4 signifie que l'élève ne sait pas et qu'il doit recommencer l'apprentissage, mais il ne doit pas nécessairement doubler sa classe.

Il est nécessaire que l'élève comprenne bien le pourquoi de l'apprentissage. On ne doit pas se contenter de simples notes. Il faut un peu de nuances et des explications pour que l'élève comprenne où il en est.

Dans le cadre d'un croquis à réaliser en géographie, un enseignant propose par exemple d'évaluer différents critères via des « cibles d'évaluation » : précision des informations, soin pour la carte, etc. Ainsi l'élève décrypte mieux les compétences qu'il maîtrise et celles qu'il n'a pas acquises. Une plus grande place devrait être faite à l'autoévaluation. Quand l'élève évalue son travail, il ne cherche plus à obtenir une note, mais à acquérir une compétence en comprenant le chemin qu'il doit parcourir pour y parvenir.

Quelles sont, à l'inverse, les pratiques à écarter pour éviter d'enfoncer les élèves ? Pour éviter de les décourager ?

Les classements et les notes stigmatisent les élèves en échec alors qu'un simple déclic, une petite dose de confiance en soi suffisent parfois à remotiver un élève. Il faut donc éviter les notes qui mesurent la performance et non le processus d'apprentissage. Dans une matière donnée, il est inutile de noter la première interro. La note ne devrait arriver qu'après plusieurs essais, environ deux fois par an, pour donner du temps et une chance à l'élève.

On peut aussi se poser la question de la pertinence des moyennes dans une matière. Avec la moyenne, on cumule dans le temps des choses passées, alors que l'important est de savoir où l'élève est arrivé. La moyenne ne permet pas de savoir précisément où l'élève est bon et mauvais dans une matière et elle ne donne aucune indication précise d'une année sur l'autre entre les enseignants.

Les notes menacent le sentiment de confiance en soi des élèves, particulièrement ceux qui ont une histoire d'échec scolaire ou de mauvais résultats, mais aussi les bons élèves qui baissent dans leurs résultats dès qu'ils sont confrontés à un échec. Et si les bonnes notes sont rares, c'est bien parce que leur but est moins de former les élèves que de sélectionner les meilleurs. Les notes ont d'ailleurs tendance à engendrer des comportements antisociaux : triche, compétition, rétention d'information... On le voit, la docimologie a trait à des enjeux de société qui dépassent largement l'enceinte de l'école.

P.Bn

« Les parents veulent toujours des points pour leurs enfants »

Claude est préfet dans un athénée à Bruxelles. Il préfère garder l'anonymat.

Que pensez-vous de l'étude de la Ligue de l'enseignement ?

Elle est intéressante. OK, le système d'évaluation ne fonctionne pas, mais par quoi le remplace-t-on ? Va-t-on encore descendre les critères d'exigences ? Pour moi, l'école est l'antichambre de la vie. Et puis, c'est la Communauté française et leurs pédagogues en chambre qui ont ajouté à nos systèmes d'évaluation les CEB (certificat d'études de base), les tests Pisa et les évaluations dans les différentes matières. Maintenant, ils disent que trop d'évaluation tue l'évaluation. Elles servent à quoi ? Doit-on baisser le niveau d'une boîte comme la mienne sous prétexte qu'à Tourinnes-la-Grosse les résultats de la même enquête n'ont pas été satisfaisants ?

Pour vous, on accentuerait le nivellement par le bas ?

Je n'entends que ça. Depuis le décret inscriptions, le taux d'échec augmente. Je ne vois pas l'intérêt de faire aller un gosse de 13 ans dans le mur. La mixité sociale ? Je suis pour mais qu'on rende les maternelles obligatoires ! Mais ça, on ne le fera pas car ça coûte de l'argent. Qu'on veille aussi à avoir de vrais profs ; 40 % n'ont pas le diplôme requis. Dans la revue, la ministre Marie-Dominique Simonet dit que ça coince un peu pour le CE1D (NDLR : épreuve certificative commune au terme du 1^{er} degré du secondaire qui porte sur le français et les maths) et qu'il faudra qu'on s'adapte. Une fois de plus, on lance une réforme, on regarde les ronds qu'elle fait dans l'eau et puis on corrige le tir. Ce n'est pas sérieux.

Vous dites que l'école est l'antichambre de la vie. Ce que l'étude reproche, justement, c'est que les évaluations reproduisent les dérives du système économique en encourageant la compétition.

Il faut avoir 50 % pour réussir son année. Ce n'est pas être compétitif. De là à dire à un gosse, jusqu'à ses 18 ans, qu'il ne doit pas se tracasser et qu'il peut passer... Maintenant, que les

parents poussent l'enfant alors qu'il n'est pas fait pour suivre tel type d'études, ça, je veux bien croire. Quand j'essaie de faire comprendre à des parents que leur enfant serait mieux en ébénisterie qu'en latin-maths, c'est comme leur dire de le mettre sur le trottoir. Les Allemands n'ont pas nos problèmes avec le technique. Ici, on considère cela comme une tare.

On met en avant le modèle finlandais avec un tronc commun qui soit le plus long possible.

Si on se base sur le modèle finlandais, qu'on le fasse jusqu'au bout. Quand on engage un enseignant en Finlande, on fait un concours et on prend le meilleur. Déjà, parler de « meilleur » chez nous, c'est mal vu ! Le métier d'enseignant est le deuxième le plus recherché en Finlande. Ce n'est pas tout à fait le cas chez nous. Et l'homogénéité n'est pas la même chez nous que là-bas. Ici, dans une même classe, on a des enfants qui ont 200 mots de vocabulaires et d'autres qui en ont 2.000. Quand les bons sont ralentis par un enfant qui n'a pas le niveau et fait le clown, ce n'est pas la solution.

Ils disent aussi qu'en Finlande, il n'y a pas de note chiffrée avant...

... 15 ans !

Vous pensez que c'est applicable chez nous ?

Dans les années 70 et 80, on essayait de ne plus mettre de cotes, mais des B ou TB. Les parents voulaient savoir ce que c'était un B. C'est 6 ? 6,5 ? 7 ? Des mariolles ont commencé à mettre des B+, des B-. Ça voulait dire quoi ? On répondait : "Le B-, c'est 6,5 ; le B+, c'est 7,5." Ben, autant mettre 6,5 et 7,5. En primaire, on met des moutons, des cochons, des feux orange ou verts. À la fin, les parents veulent toujours avoir des points pour leurs enfants. On est dans un système où on est constamment évalué. Je dois aussi évaluer mes enseignants. Je ne peux pas le faire alors ? C'est vilain ? Ou alors en mettant des petits moutons ? À l'université, on fera comment ? J'ai connu le système, avant les délibérations où, quand un élève avait 49 % en fin d'année, on ne se posait pas la question de savoir si on le laissait passer ou pas. Aujourd'hui, avec la même moyenne, avec sept examens de passage, si on veut le faire doubler tout de suite pour qu'il ait ses vacances et ne claque pas un argent bête en se piquant à l'EPO pour passer ses examens, les parents introduisent un recours. En général, ils gagnent. Mais comme un enfant coûte 8.000 euros par an à la Communauté, c'est ça de gagné.

Fabrice Voogt

<http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2012/03/16/la-question-de-mercredi-prochain-comment-evaluer-les-eleves/>, Consulté le 28/09/2015

Enseignants : petits gestes, grands effets

Diane Galbaud, Mis à jour le 17/08/2015, Sciences humaines

Dès leur « entrée en scène » dans la salle de classe, certains enseignants apparaissent comme sûrs d'eux, à l'aise. D'autres en revanche semblent plus en retrait et sans réelle conviction. À l'origine de ces différences s'ancreraient des « microgestes » décortiqués dans une thèse en sciences de l'éducation. S'appuyant sur son expérience de chef de chœur et d'orchestre, l'auteur, Jean Duvillard, également professeur d'éducation musicale, en retient cinq : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, le positionnement tactique.

Que dire d'un professeur qui se déplace « *d'un pas nonchalant, traînant et chaloupé en se touchant la barbe* » ? « *Ce geste personnel de se toucher la barbe semble nous dire : "Comment vais-je m'y prendre aujourd'hui ?" ; surtout si, en plus, le pas n'est pas assuré et qu'aucune énergie ne semble venir soutenir cette attitude* », commente le chercheur. Autrement dit, cet enseignant « *n'est pas en mesure de reprendre le pouvoir d'autorité sur le groupe* ».

La voix et son intonation, la parole et son débit se révèlent tout aussi cruciaux : par exemple, lorsqu'un groupe est très dissipé, mieux vaut éviter, pour le prof, de parler trop lentement. Le regard, quant à lui, peut « *blesser davantage que le mot, il est porteur d'une charge affective supérieure* ». J. Duvillard cite le cas de cet enseignant qui ne cesse de regarder ses élèves d'un air entendu semblant signifier : « *De toute façon je ne pourrai rien tirer de vous.* » « *Trop nombreuses sont les actions gestuées qui ne sont pas en accord avec la volonté de communication du professeur* », remarque le chercheur. Comme antidote, il suggère de développer la prise en compte de ces microgestes dans la formation initiale et continue des enseignants.

Jean Duvillard, « "L'introspection gestuée". La place des gestes et microgestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement », thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'université Lyon-I en octobre 2014.

COMMENTAIRES

Gestuelle des enseignants – Hecquard - le 21/09/2015

Telles que les choses sont présentées dans votre article, cette « analyse » de gestes des enseignants apparaît bien subjective et les conclusions beaucoup trop radicales. On sait qu'un geste n'a pas de signification universelle, il doit être placé dans son contexte et pris en compte en fonction de la personne. Par ailleurs, ces gestes ne sont pas « à l'origine » de la confiance de l'enseignant : ils sont plutôt une conséquence de son état intérieur. Ce qui est donc à travailler ce n'est pas la gestuelle mais la confiance en soi et le leadership. Si cela ne fait pas déjà partie de leur formation, il faudrait aussi que les enseignants acquièrent des notions de dynamique de groupe pour savoir, par exemple, comment réagir face à un groupe agité : ralentir son

propre débit vocal, est justement une des façons de réguler une ambiance de groupe un peu rapide.

http://www.scienceshumaines.com/enseignants-petits-gestes-grands-effets_fr_34883.html, Consulté le 28/09/2015

1^{ère} partie

Les enjeux émotionnels

1.- Le poids des émotions dans le déroulement des interactions

Partons du problème suivant. Les faits sont relatés par un étudiant inscrit à l'épreuve de l'AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) en mathématiques, mais qui est déjà en fonction dans une école secondaire d'une petite ville située en milieu rural.

Problème n°1 : Le quatrième opus de la chanson

C'était le vendredi avant les vacances de la Toussaint. Si je le mentionne, c'est pour expliquer le climat de « vacances » déjà à moitié installé par les élèves ainsi que la fatigue présente dans les camps.

Une élève, appelons-la « B », se met à chantonner. Je me tourne vers elle, la regarde, fronce les sourcils ; elle arrête.

Deux minutes plus tard, B recommence. J'adopte la même attitude. Même résultat.

Quelques minutes après, c'est le même scénario, sauf que, une fois n'est pas coutume, j'en ai marre avant les élèves et je me fâche. Je lui dis d'arrêter ça tout de suite, la prévient que c'est le dernier avertissement avant la sanction. Elle nie en bloc ! « Je vous jure que ce n'est pas moi ». Evidemment, que c'était elle ; ça la faisait marrer de me voir monter dans les tours.

Inéluctablement, le quatrième opus de sa chanson eut lieu et ma réaction prévisible ne se fit pas attendre. Sanction : mise à la porte avec un travail.

Elle nie tout encore une fois et jure que ce n'est pas elle. Je lui dis de sortir. Elle trouve que c'est totalement injuste. Je trouve que je suis dans mon droit. La tension monte et dans un bras de fer inattendu, elle décide de ne pas céder et surtout de ne pas sortir.

Moi, je ne veux pas céder non plus. C'est elle, j'en suis certain.

Je lui dis alors : « Tu sors ou tu gagnes un 0/10 ».

« Vous ne pouvez pas ».

« Toi non plus, tu ne peux pas chanter en classe » ;

« C'est dégueulasse ».

Poursuivons notre analyse en mobilisant le concept d'interaction, tel que défini par le sociologue américain Erving Goffman (1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, Le Sens commun).

Toute situation d'interaction est un contexte de co-présence physique, qui comporte une ouverture et une fermeture, un début et une fin. Dans ce contexte d'interaction, des acteurs corporels entrent en relation, échangent des propos, des regards, des choses, des gestes, etc. Avec Goffman (1974), on considérera qu'un échange requiert les conditions suivantes :

1. une proximité corporelle suffisante pour qu'il y ait une conscience claire, une perception de ce que fait l'autre et d'être perçu par l'autre ;
2. chacun des protagonistes est une source d'informations pour l'autre (contenu de l'échange ; l'acteur lui-même à travers le choix des expressions, son accent, les mimiques, la posture, l'apparence, etc.) ;
3. l'échange n'est engagé que s'il y a entre protagonistes une sorte d'accord préalable pour pouvoir le faire.

Pouvons-nous considérer dans la situation décrite qu'il y a eu interaction entre le professeur de mathématiques et l'élève « B » ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- Les règles de l'interaction

Le déroulement des interactions n'est pas aléatoire : des règles ou des codes de conduite indiquent généralement comment il faut se comporter. Pour le sociologue Anthony Giddens (1984, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press ; traduit en français en 1987 sous le titre *La constitution de la société*, Paris, PUF), les règles de la vie sociale consistent en des techniques ou des procédures généralisables que l'on emploie en cours d'action.

Sans règles pour organiser et structurer les échanges entre les personnes, l'échange n'est pas possible.

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

Pour être un interlocuteur « convenable », c'est-à-dire quelqu'un avec qui il est possible d'entamer l'échange et de le poursuivre, il faut que je montre ma maîtrise des règles en vigueur dans le contexte donné. Pour ce faire, il n'est pas nécessaire que j'exprime verbalement la règle : il suffit que je montre que je l'ai intériorisée, il suffit que j'agisse conformément aux règles d'usage. En d'autres termes, la connaissance des règles se manifeste avant tout dans une conscience pratique, dans un « savoir-faire ». Dans nos activités quotidiennes, la plupart d'entre nous faisons généralement preuve d'une grande maîtrise et d'une grande connaissance de ces règles. Nous sommes ainsi capables d'agir et dans un ensemble indéterminé de circonstances sociales.

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

Les règles peuvent être très formelles (comme dans le cas de législations, de règlements d'ordre intérieur) ou moins formelles (comme dans le cas des habitudes, des routines). Dans nos échanges avec les autres, ce qu'ils font, ce qu'ils disent, la posture corporelle qu'ils adoptent, etc. est interprété en fonction des informations que nous possédons déjà. Toutes ces informations constituent notre « stock de connaissances disponibles », et ce stock est susceptible de s'enrichir au gré de nos expériences.

3.- Registres normatifs et modes de légitimation

Mais comment juger de la légitimité des actes ? En d'autres termes, comment savoir que les choses ne se font pas ?

La réponse est somme toute assez simple : il n'y a pas de règle sans sanction. Ce sont donc les sanctions (négatives) qui peuvent nous indiquer ce qui ne se fait pas.

Cela étant, il existe différents ordres normatifs de référence. Pour les identifier, considérons le cas de figure suivant. Pointons les choses qui sont faites, les paroles qui sont prononcées et indiquons au nom de quel registre normatif elles sont faites ou prononcées.

Une classe parfaite...

Onze heures, quatrième heure de cours. Les élèves de 3^{ème} entrent en classe. Je les salue : « Bonjour à tous ! ». Aucune réponse. Je les interpelle : « La moindre des choses serait de répondre à ce bonjour ! ». Un « bonjour » sonore et (presque) collectif résonne. « Prenez votre journal de classe. Titre de la leçon : Géométrie. Exercices pratiques ». J'inscris la date du jour et le titre de la leçon au tableau.

Je leur distribue des feuilles avec les exercices. Rapidement, mes élèves se mettent au travail. Dans un silence parfait.

Je retourne vers mon bureau. En passant le long du tableau, je marche sur des morceaux de craie. Tiens... il y a des impacts de craies au tableau... Que s'est-il passé dans la classe ce matin ? Lequel de mes collègues était là avant moi ? Cela ne m'étonnerait pas que ce soit Mme Lecoq : la pauvre n'arrive pas à tenir la classe. Faut-il que j'en parle à la direction ? Je ne sais pas...

Je balaye du regard la classe. Ils semblent tous travailler. Mais que vois-je ? Alain fait des bulles avec un chewing-gum ; la première a échoué, la deuxième va éclore. Juste à côté d'Alain, Ali se balance sur deux des quatre pieds de sa chaise et a atteint le point d'équilibre. Dans cette posture, il lit le texte et arrive à surligner. Au fond de la classe, Agnès lit les messages sur son téléphone, puis visiblement satisfaite, range le GSM dans son sac et se remet au travail. Devant elle, Julien, tout à son travail, remet machinalement sa casquette sur sa tête. Il sait pourtant que le règlement d'ordre intérieur en interdit le port. Au premier rang, aux pieds de Gaspard – 1m60, 90 kilos –, dans un sac bien rempli, j'aperçois trois paquets de chips (Grills, Paprika, Pickels), deux cannettes de Red Bull, une cannette de Coca, une boîte de chiques, deux Snickers. Clovis, qui est assis près de la fenêtre, se lève de sa chaise : il remonte son pantalon qui laisse entrevoir un slip de marque « Calvin Klein ». A côté de Clovis, Jessica renifle bruyamment à deux reprises, avant de demander un mouchoir à son voisin.

J'ai bien envie de les rappeler tous à l'ordre. Mais en même temps, tout le monde travaille... Mon intervention ne va-t-elle pas perturber l'ambiance studieuse ? Laissons les choses aller. Je verrai plus tard.

Tout à coup, un éternuement puis la voix de Clovis qui résonne dans la classe : « Mais c'est dégueulasse ! Fais gaffe quand tu éternues ! ». Et je vois Clovis repousser violemment la tête de Jessica. Jessica réagit au quart de tour et gifle Clovis ! J'interviens : « Clovis ! Jessica ! Cessez tout de suite ! Donnez-moi tous les deux votre journal de classe ». Ils se lèvent. Les autres élèves sont restés silencieux. J'annonce à Clovis : « Cette fois, tu l'auras, ta retenue ! ». Il me rétorque : « C'est pas juste ! Pourquoi est-ce que Jessica n'a rien, elle ? C'est pas juste ! ». Je mets un terme à la discussion : « Assieds-toi à côté de Gaspard, et reprends ton travail si tu ne veux pas aggraver ton cas ». Il obtempère.

Fin du cours. Avec les deux journaux de classe, je me rends chez le préfet de discipline. « Clovis ? Il ne fait rien de bon pour le moment », soupire-t-il. « Clovis a eu un rendez-vous chez la psychologue du CPMS mais ça n'a rien arrangé. Je l'ai contactée mais elle ne m'a rien dit de leur échange. Secret professionnel... paraît-il », ajoute-t-il. Je lui explique la situation. Il en prend note et me dit qu'il va convoquer ses parents. « Tous nos efforts ne serviront pas à grand-chose : il faudra bien admettre que Clovis n'a pas sa place dans notre école », conclut-il.

Je le salue et me dirige vers la salle des profs. Une petite pause avant de repartir en classe de 2^{ème}.

Les registres normatifs :

1^{er} extrait : Les élèves de 3^{ème} entrent en classe. Je les salue : « Bonjour à tous ! ». Aucune réponse. Je les interpelle : « La moindre des choses serait de répondre à ce bonjour ! ».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tous les registres normatifs identifiés n'ont pas le même degré de précision.

De plus, il y a des fautes ou des erreurs plus graves et plus lourdes de conséquences que d'autres. Les risques sont donc plus grands si certains registres normatifs sont enfreints. Autrement dit, toutes les fautes et tous les registres normatifs ne se valent pas.

Premièrement, on peut distinguer les registres selon la façon dont ils ont été constitués. Certains ont été codifiés – c'est-à-dire précisés et formulés dans des textes discutés, approuvés puis publiés par des organes habilités à cette fin – ; d'autres sont formalisés avec un degré moindre de précisions – comme dans le cas de traités de savoir-vivre – et les derniers enfin restent très informels.

Deuxièmement, au sein des registres codifiés, certains occupent un rang supérieur et d'autres, un rang subalterne.

Normes	Registres	Sanctions négatives
Informelles	Traditions	
Formalisées	Savoir-vivre	
Codifiées	Principes d'un Etat de droit	

Revenons-en à la situation difficile du professeur de mathématiques. Quelle serait la faute la plus grave qui a été commise ? Et par qui ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A un moment donné, le professeur de mathématiques énonce une règle : « Toi non plus, tu ne peux pas chanter en classe ».

Envisageons de façon critique cette règle.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Le professeur de mathématiques justifie-t-il cette règle ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.- Interaction et ligne de conduite

La ligne de conduite consiste, pour le sociologue américain Erving Goffman, en une vision cohérente de la situation, des participants à la situation, y compris de soi-même. En d'autres termes, adopter une ligne de conduite suppose qu'on ait répondu aux questions suivantes :

- où sommes-nous ?
- qui est en face de moi ?
- qui suis-je ?

On peut adopter une ligne de conduite dans le cadre d'échanges prolongés ou plus furtifs. Cette ligne de conduite peut être perçue à travers les engagements concrets, les actions posées. Erving Goffman désigne cette ligne de conduite par le terme de **face**.

Considérons la « ligne de conduite » adoptée par le professeur dans le cadre de cette séquence. Quelle ligne de conduite s'était-il vraisemblablement donné lorsqu'il est entré en classe ? Partons des éléments objectifs que nous avons précédemment identifiés et des trois questions précédentes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Erving Goffman souligne qu'habituellement, chacun souhaite entretenir une valeur sociale positive, une image de soi conforme à certains attributs sociaux approuvés : par exemple, montrer qu'on est un « bon époux », un « bon professeur », un « bon élève », etc.

Le professeur de mathématiques aurait-il calqué sa ligne de conduite sur une certaine image du « bon » professeur ?

.....

.....

.....

.....

L'engagement dans une relation en face-à-face n'est pas sans susciter des émotions telles que :

- l'indifférence si la rencontre confirme l'image de soi que l'on tient pour assurée ;
- le bonheur si les événements font apparaître une face plus favorable qu'initialement espéré ;
- la déception ou une blessure si les espoirs initiaux ne sont pas rencontrés.

Pouvons-nous caractériser l'état émotionnel du professeur de mathématiques dans le cadre de cet échange ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Qu'est-ce qui a suscité cette émotion ? Considérons ici que le maintien ou la modification de la ligne de conduite affichée n'est pas anodin. Maintenir ou modifier la face a une résonance émotionnelle.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Garder la face, c'est afficher et suivre une ligne de conduite qui traduit une image de soi consistante, c'est-à-dire :

- appuyée et confortée par les jugements et les indications des autres participants,
- confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation (tels que les codes et les conventions en vigueur).

Cette consistance vaut également dans une dimension temporelle : dans le passé, l'acteur ne s'est pas compromis ; il s'est abstenu de certains actes auxquels il lui aurait été difficile de faire face plus tard.

Revenons-en une fois encore à la situation difficile du professeur de mathématiques. La ligne de conduite qu'il affichait était-elle consistante ?

Appuyée et confortée par les jugements et les indications des autres participants ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cohérente dans le temps ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En nous appuyant sur la distinction suivante, comment pouvons-nous qualifier l'issue de l'interaction pour le professeur de mathématiques ?

Perdre la face, c'est courir le risque que les autres concluront qu'ils n'ont pas à se soucier de celui qui a « fauté ». On notera que les risques sont plus importants avec des interlocuteurs qui comptent qu'avec des inconnus de passage.

Faire mauvaise figure, c'est ne pas pouvoir intégrer ce qu'on vient d'apprendre de soi ou de sa valeur sociale dans la ligne d'action affichée.

Faire piètre figure, c'est prendre part à une interaction sans disposer d'une ligne d'action attendue en pareille circonstance.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Parce que c'est dans la relation à autrui que s'éprouve, se conforte ou se perd le sentiment d'estime de soi, il y a de réels enjeux émotionnels à garder la face ou à faire mauvaise figure :

- sentiment de sécurité d'un côté, nourri par une confiance en soi et une assurance : on peut garder la tête haute, se présenter ouvertement aux autres ;
- honte et humiliation, incapacité à agir de l'autre côté : on ne peut que baisser la tête... et ce sentiment est encore plus fort quand l'acteur comptait sur la rencontre pour confirmer une image de soi à laquelle il était particulièrement attaché.

Dans ce difficile exercice d'équilibre, un code (socialement et culturellement variable) organise les échanges : il détermine ainsi le point jusqu'où une personne peut aller pour sauver la face (chacun doit faire preuve d'un minimum d'amour-propre, répudier certaines actions ou se forcer à en accomplir d'autres même si cela coûte). Il impose également à chaque protagoniste la responsabilité de surveiller le flux des événements. Et cette responsabilité peut valoir vis-à-vis de soi (c'est alors une question de fierté personnelle), vis-à-vis d'instances sociales plus larges (une question d'honneur) ou concerner la façon de s'exprimer (garder sa dignité). Il convient donc de faire preuve de considération ou de commisération : ne pas faire perdre la face aux autres, ne pas assister froidement à l'humiliation d'un autre.

Dans toute interaction, on retrouve donc une part d'amour-propre (garder sa propre face) et de considération (garder la face des autres participants) : il faut tout à la fois éviter de jeter le discrédit sur sa propre capacité et de subir le reproche d'avoir plongé l'autre dans le désarroi. Chacun des protagonistes doit a priori souscrire à ces règles. Mais il ne s'agit que d'un accord de surface qui n'implique aucune inégalité. Et dans toute interaction, il y a une part de risques car on peut y exprimer des opinions personnelles, déprécier celles des autres, être confronté à des problèmes, se trouver une ligne de conduite...

5.- Réparer les gaffes

Un code de bonne conduite est donc nécessaire pour garder ou pour sauver la face : cette nécessité est d'un ordre éthique et d'autant plus vital que la relation est investie d'enjeux intimes ou identitaires forts. Ce code de conduite ne dit rien sur la direction prise par l'individu, sur ses motivations : il indique « juste » comment maintenir les conditions de l'échange social. Ce travail est désigné par Goffman sous le terme de **figuration** (*face-work*), soit tout ce qu'une personne entreprend pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne. Ce savoir-faire peut être personnel, ou propre à un groupe social, à un ensemble sociétal plus large ; on y retrouve des compétences exprimées en termes de tact, de diplomatie, d'aisance, de discernement ou d'assurance (soit la capacité à maîtriser son embarras et à éviter que son embarras ne suscite celui des autres).

Pourtant, les situations où on met en danger la face des autres ne manquent pas :

- les faux-pas, gaffes, impairs ou bourdes (des actions innocentes, involontaires, non intentionnelles) ;
- les offenses méchantes avec intention d'insulter ;
- les offenses fortuites, sous-produit non désiré et non prévu d'une action accomplie en dépit de telles circonstances.

1°) Dans la situation étudiée, une « gaffe », une « offense méchante » ou « une offense fortuite » ont-elles été commises ? Si oui, par qui ?

.....

.....

.....

.....

2°) Comment a-t-elle (ont-elles) été réparé(es) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Afin de ne pas se confronter à l'irréparable ou aux difficultés, on peut éviter la confrontation à des situations périlleuses. Mais l'évitement n'est pas toujours possible... et il faut parfois réparer l'erreur ou la faute commise. Goffman décrit avec précision le rituel de réparation en vigueur dans les contextes d'interaction même anodins (en apparence, du moins).

- **La sommation** : les participants prennent la responsabilité d'attirer l'attention sur la faute commise et indiquent qu'ils entendent rester fermes sur les droits mis en danger, et exigent un retour à l'ordre.
- **L'offre** : on donne à l'offenseur une chance de réparer l'offense et de rétablir l'ordre expressif. Par exemple, en minimisant la portée de l'événement, en atténuant la responsabilité de l'auteur, éventuellement en se rachetant (offrir une compensation à la victime, offrir de se punir, de faire pénitence et d'expié).
- **L'acceptation** : les personnes offensées acceptent l'offre comme un moyen suffisant pour rétablir l'ordre expressif qui leur permet de sauver la face.
- **Le remerciement** : l'acquitté manifeste sa gratitude à ceux qui ont eu la bonté de lui pardonner.

Des dérogations sont toutefois possibles : pas de sommation, mais une offre directement ; compléter et réitérer l'offre ; présenter des excuses au nom de l'offenseur ; refus de la part de l'offenseur d'entendre l'avertissement : il poursuit l'offense et renvoie la balle aux auteurs de la sommation. Si ces derniers laissent faire, ils ont l'air de fanfarons. Ils peuvent entamer des représailles brutales et détruire le rebelle. Ou se retirer indignés mais sûrs de leur bon droit...

3°) Dans la situation étudiée, peut-on identifier un moment de « sommation » ? Si oui, qui a attiré l'attention sur la faute commise ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6.- Règles et enjeux émotionnels

L'idée d'un engagement dans l'interaction amène à considérer qu'à côté de cette orientation vers soi, l'acteur doit également prendre en considération la face portée par ses interlocuteurs, même s'il n'y est pas aussi sensible qu'à sa propre face.

Pour comprendre le degré de sentiment attaché à chaque face (sa face personnelle et celle de son interlocuteur) ainsi que la répartition de ce sentiment entre toutes les faces, il convient de prendre en considération les règles du groupe et la définition de la situation.

A titre d'exemple, on peut considérer que dans ces différents contextes de la vie conjugale, on ne s'engage pas avec la même intensité et que les enjeux émotionnels n'ont pas la même force quand on prépare un repas à deux, quand on partage la salle de bains au matin avant de partir au travail, quand on croise une connaissance dans la rue, quand on se retrouve à la buvette d'une salle de sports avec ses coéquipiers pour une troisième mi-temps, quand on se retrouve dans l'intimité d'une relation sexuelle, quand on achète son pain chez son boulanger, etc.

On notera également qu'à ces différents moments, le support de règles est plus ou moins prépondérant : c'est dans les contextes de plus grande intimité physique, quand on se dévoile à l'autre et quand peut-être le sentiment de confiance en l'autre s'articule à une attente de respect de l'intégrité physique personnelle, que la codification est la plus soutenue.

On retrouve dans toute interaction un défi permanent, un difficile travail d'équilibre : comment garder la face, ne pas faire piètre figure tout en ne compromettant pas la face d'autrui ? Comment, en d'autres termes, concilier souci de soi et souci d'autrui ?

Qu'est-ce qui a compromis le maintien de la ligne de conduite affichée par le professeur de mathématiques ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Peut-on dire que le support des règles a été dans la situation étudiée, prépondérant ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dès lors, comment pourrions-nous comprendre l'importance accrue des enjeux émotionnels dans l'exercice du métier d'enseignant ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nous pouvons porter un regard critique sur certaines des propositions développées dans le dossier réalisé par l'UFAPEC à propos du « malaise des enseignants dans le secondaire » (voir annexes). Plus particulièrement, à la page 19, lorsqu'il est énoncé que « le métier de l'enseignant est devenu un métier essentiellement relationnel et humain ».

2^{ème} partie

Les tensions existentielles des profs

Dans le reportage « La salle des profs » (<https://www.youtube.com/watch?v=skxuanPsBis>), nous suivons des enseignants qui travaillent dans un collège parisien, le collège Pilâtre-de-Rozier (Paris 11^{ème}) en 2011.

Nous nous intéresserons aux propos tenus par ces enseignants devant la caméra et aux choses qu'ils font (en classe, dans la salle des profs, dans les couloirs,...). Nous mobiliserons les apports théoriques proposés par le sociologue belge Guy Bajoit (2003, *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Armand Colin, Curcus).

1.- Le travail du sujet

Bajoit part de l'idée que l'identité personnelle, singulière et irréductible à celle d'un aucun autre est « le résultat toujours provisoire et évolutif d'un travail de l'être humain sur lui-même, que nous appelons *travail du sujet*, ou *gestion relationnelle de soi*, ou encore *travail de construction identitaire* » (Bajoit, 2003, p.99).

Il s'agit d'un « travail » à part entière, parce qu'il exige de (re)construire une identité au départ de matériaux fournis dans l'interaction avec d'autres acteurs. L'identité n'est pas donnée d'emblée, et est davantage le résultat d'un équilibre trouvé entre des forces contradictoires, entre des tensions de sens contraire. La construction identitaire présente donc un caractère processuel, que Bajoit désigne sous le terme de « gestion relationnelle de soi », soulignant que l'altérité est au cœur même de la constitution de la singularité.

Commençons tout d'abord par considérer l'état psychique des enseignants que nous voyons agir et que nous entendons parler devant la caméra. Quel(s) sentiment(s) domine(nt) chez eux ?

.....

.....

.....

Quels indices révéleraient cet état psychique ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nous considérerons l'état d'âme de cet enseignant à la lumière des propositions théoriques de Guy Bajoit pour qui, l'individu, dans ses engagements quotidiens, cherche à éprouver des sentiments essentiels.

1. **Un sentiment d'accomplissement personnel** : ce qu'il est, les engagements qu'il prend envers lui-même, est bien conforme à ce qu'il aurait voulu être, à tous ses désirs d'auto-réalisation conscients ou non. Sinon, le sujet éprouve un déni d'accomplissement personnel (sujet divisé).
2. **Un sentiment de reconnaissance sociale** : ce qu'il est est bien conforme à ce qu'il pense que les autres attendent de lui, à ce qu'il estime que les autres lui demandent de faire et d'être. Sinon, le sujet éprouve un déni de reconnaissance sociale (sujet dénié).
3. **Un sentiment de consonance existentielle** : ce qu'il croit que les autres attendent de lui est bien conforme à ce qu'il aurait voulu être pour lui-même – ou du moins, il n'y a pas trop de décalage entre ces deux aspirations. Sinon le sujet éprouve une dissonance existentielle (sujet anémique).

Dans le cas où ces différentes aspirations ne se concilient pas, en sort blessé ou meurtri.

Il peut être un **sujet dénié**. Les sentiments qui dominent chez lui relèvent d'un déni de reconnaissance : il n'est pas reconnu pour ce qu'il est vraiment, il est reconnu pour moins que ce qu'il estime être ou il est reconnu comme autre que ce qu'il estime être.

Reprenant les conceptions théoriques d'Axel Honneth (1999, *Recherches sociologiques*), Bajoit distingue trois sources de déni de reconnaissance, distinctes dans leur type et leur intensité.

1. Les atteintes à l'intégrité physique (maltraitance, viol, esclavage, torture, prison,...) où l'individu ne peut disposer librement de son corps et est contraint de réaliser cer-

tains actes qu'il ne commettrait pas sans cette violence. Elles provoquent honte et perte de la confiance en soi chez celui qui en est la victime.

2. Les discriminations et inégalités de traitement dans les droits individuels (manger, boire, s'instruire, être informé, se marier, avoir des enfants, pratiquer un culte, etc.) qui provoquent exclusion et perte du respect de soi.
3. Le dénigrement par les autres pour son mode de vie, son mode de réalisation de soi, pour sa manière de jouer ses rôles sociaux, qui induit marginalisation, déviance et perte de l'estime de soi.

Pouvons-nous considérer que dans la (re)présentation donnée de lui face à la caméra, l'un des enseignants apparaît comme un sujet dénié ? Argumentez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Une autre blessure existentielle est celle éprouvée par un **sujet divisé**.

Dans ce cas, il lui est difficile d'être en accord avec lui-même. Pourquoi ? Soit parce qu'il ne savait pas ce qu'il voulait, soit parce qu'il a renoncé, par crainte, par manque d'opportunité ou de moyens. Il en éprouve un déni d'accomplissement : il ne conçoit pas de devenir lui-même, de réaliser les attentes identitaires qu'il porte en lui. Il a le sentiment de renoncer à une part de lui-même. Bajoit distingue plusieurs origines à ce déni.

1. Un excès d'altruisme : le sujet s'impose des devoirs de reconnaissance envers les autres, il se dénie le droit d'être égoïste, exigeant et de changer le cours de la vie des autres.
2. Un excès d'introversion ou de modestie : il croit n'avoir pas le droit de s'exprimer, d'essayer ou de s'imposer aux autres.
3. Un excès d'indécision : trop de lucidité, peur de choisir, hésitation sur son devenir,...
4. Un excès de cohérence : il se dénie le droit de changer d'avis, de s'être trompé, de renoncer aux engagements qu'on a commencé à réaliser.

5. Un excès de méfiance : des événements malheureux du passé ont mis à mal la confiance personnelle.
6. Un excès de vulnérabilité : il n'arrive pas à se construire une coquille, ce qui est bien plus dommageable que de rester dans sa coquille...
7. Un excès de culpabilité : il se punit d'une faute inconsciente en s'auto-détruisant.

Pouvons-nous considérer que dans la (re)présentation qu'il donne de lui face à la caméra, l'un des enseignants apparaît comme un sujet divisé ? Argumentez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Une troisième blessure existentielle est celle éprouvée par le **sujet anémique**.

Dans ce cas, Bajoit précise que le sujet a intériorisé des attentes culturelles d'accomplissement qu'il sait ou qu'il croit incompatibles avec les attentes des autres et avec les contraintes sociales. Il ne parvient ni à faire admettre ses attentes par les autres, ni à adhérer aux contraintes instituées par les normes sociales.

Face à cette situation de dissonance existentielle, le sujet peut renoncer à ses attentes et adhérer aux normes sociales, et dans ce cas il vit les tensions du sujet divisé, ou persévérer à vouloir réaliser ses attentes contre vents et marées, et dans ce cas, vivre les tensions du sujet dénié.

Pouvons-nous considérer que dans la (re)présentation qu'il donne de lui face à la caméra, l'un des enseignants apparaît comme un sujet anémique ? Argumentez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pour mieux préciser les choses, repartons des propositions suivantes.

Le « sujet » doit concilier trois formes d'identité, ou trois dimensions constitutives de cette identité singulière :

1. l'identité engagée (ce que l'on est)
2. l'identité désirée (ce que l'on aurait voulu être)
3. l'identité assignée (ce que les autres attendent de soi).

Commençons par **l'identité désirée**.

Comment appréhender cette dimension constitutive de l'identité ? Essentiellement à travers les projets qui sont formulés par le sujet, consciemment ou non. Tous ces projets peuvent être plus ou moins conciliables entre eux, plus ou moins conformes aux attentes d'autrui.

La réalisation de certains ou de tous ces projets avec l'approbation des autres contribue à fonder un noyau identitaire, ce que l'identité a de plus solide. Cette solidité tient à la cohérence forte entre un sentiment d'accomplissement personnel et un sentiment de reconnaissance sociale.

Par contre, réaliser des projets auxquels on est attaché contre les attentes des autres, peut constituer une source de tension difficile à vivre : on ne se sent pas reconnu dans ses choix.

Il y a aussi les projets auxquels on a renoncé provisoirement ou définitivement mais qui restent enfouis en soi. On y a renoncé par suite d'échecs, ou parce qu'on sait que jamais ils ne se réaliseront : non pas parce que les autres y sont opposés, mais parce qu'on a dû faire d'autres choix qui impliquent, par exemple, le maintien d'une ligne de conduite ou parce qu'on ne peut mobiliser les ressources nécessaires pour leur réalisation.

Enfin, dans la sphère de l'inconscient, sommeillent les projets que l'on s'interdit de réaliser ou que les autres interdisent : on touche là à l'univers des pulsions, du « ça » culturalisé, des désirs inavouables.

Dans le reportage, est-il fait référence à des projets professionnels, à ce qu'ils sont devenus ?

.....

.....

.....

.....

.....

Poursuivons par l'identité assignée.

On peut difficilement percevoir ce que les autres attendent vraiment de soi. Mais on peut s'en faire une idée, et c'est là l'essentiel. Il s'agit donc bien de considérer ici la perception que l'on a intériorisée des attentes d'autrui envers soi et non pas les attentes « réelles ». Et il est vrai qu'entre les deux, il peut surgir des différences parfois importantes.

L'identité assignée peut donc être appréhendées à travers les attentes perçus d'autrui à son égard. Et à ce niveau aussi, on peut considérer qu'il y a des attentes auxquelles on répond et qui correspondent à ce que je voudrais être : dans ce cas, on vit un accord existentiel entre deux perceptions, celle de son identité engagée et celle de son identité désirée. Mais il y a ces attentes qui sont imposées et auxquelles on doit ou on finit par adhérer contre son gré, même si elles ne correspondent à aucun projet intime. On peut alors en éprouver le sentiment de ne pas s'accomplir dans cette vie qui s'est imposée à soi. Et enfin, les attentes auxquelles on ne répond pas : parce qu'on retarde l'échéance (par manque de temps ou de ressources) ou parce qu'on préfère les ignorer...

Dans le reportage, est-il fait référence à des attentes que certains des enseignants pensent déceler chez ses interlocuteurs (hiérarchie, élèves, parents, collègues, etc.) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Terminons par l'identité engagée.

C'est ce que l'on fait effectivement de sa vie, ce qui se donne concrètement à percevoir dans les conduites, les relations avec les autres. En d'autres termes, les engagements identitaires pris au quotidien.

Ces engagements peuvent être conformes aux attentes d'autrui et aux aspirations individuelles, et dès lors contribuer à la réalisation ou à l'affirmation d'un noyau identitaire. Mais il se peut aussi qu'on réalise certains actes contre les attentes d'autrui, parce qu'on y est intimement attaché ; ou qu'on les réalise malgré soi ou en dépit de soi ; ou encore qu'on réalise certaines choses malgré les autres et malgré soi (sous le poids de pulsions inconscientes : se détruire la santé par des pratiques nocives, etc.).

Dans le reportage, que voyons-nous des engagements concrets pris par les enseignants de ce collège parisien ? En d'autres termes, que les voyons-nous faire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Après avoir posé ces différentes facettes de l'identité, pouvons-nous déceler les germes d'une tension possible :

- entre les projets professionnels et les engagements quotidiens ? Si oui, précisez en quelques mots la nature de cette tension.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- entre les engagements quotidiens et la perception des attentes ? Si oui, précisez en quelques mots la nature de cette tension.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- entre les projets professionnels et la perception des attentes ? Si oui, précisez en quelques mots la nature de cette tension.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Revenons alors sur la première analyse de l'état d'âme des enseignants observés. Pouvons-nous confirmer la présence, dans l'état psychique d'un enseignant ou de plusieurs enseignants, la marque d'une des tensions identitaires suggérées par Guy Bajoit ?

Celle du sujet dénié, parce que :

.....

.....

.....

.....

Celle du sujet divisé, parce que :

.....

.....

.....

.....

Celle du sujet anémique, parce que :

.....

.....

.....

.....

L'idéal recherché par tout sujet est une conciliation de ces trois attentes : avoir de l'estime pour soi-même et en même temps, jouir de l'estime des autres pour ce qu'on s'est engagé à faire de sa vie. En d'autres termes, étendre la sphère de son noyau identitaire. Il y a là quelque chose de précieux, un attachement fort à la plus grande réalisation possible de son identité désirée (besoin de l'estime pour soi-même, de se sentir accompli, réalisé, épanoui), à la plus grande réalisation possible de son identité assignée (besoin d'être aimé, reconnu et approuvé par les autres) et aux engagements pris envers soi-même, aux projets et aux défis qu'on s'est donnés.

Plus grande est la distance entre les trois sphères, plus fortes sont les tensions existentielles. Et plus le malaise de la conscience est fort, plus le besoin de le gérer est grand, plus la construction de l'identité personnelle est problématique. Bajoit précise les cas de tension maximale : dans les situations d'oppression extrême, de totalitarisme où, par toutes sortes de ruse, on tente de s'échapper pour échapper à la honte, à la déshumanisation et à la tentation de mettre fin à ses jours ; dans les situations d'anomie suscitées par l'absence d'attentes claires envers le sujet, dès lors livré à lui-même.

2.- Les contradictions structurelles

Ces tensions trouvent leur origine dans les pratiques sociales. Le travail de gestion relationnelle de soi doit composer avec l'altérité et avec le contexte normatif propre à une société. Ainsi, dans la mesure où chacun occupe une position socialement définie dans la société, il est tenu de se conformer à un certain rôle, de viser certaines finalités et d'espérer certaines rétributions. Mais son action doit également tenir compte de la présence d'autrui : les ressources sont limitées et des contraintes s'exercent sur son action.

Ces quatre dimensions (finalités ; rétributions ; ressources et contraintes) sont des composantes « structurelles » des relations sociales.

Les **finalités** sont les buts qui donnent un sens à leur métier, le « modèle culturel » ou l'ensemble des valeurs et des normes qui oriente l'activité quotidienne. Grosso modo, ce modèle « dit » en quoi telle conduite est bonne, pertinente ou nécessaire à la réalisation d'un rôle ; en quoi telle conduite contribue au « bon » exercice de ce rôle.

Les **rétributions** accordées au titulaire d'une position sociale. Il s'agit ici de considérer le statut, soit l'ensemble des droits et des prérogatives dont on peut user, les avantages matériels et symboliques auxquels on a droit. Et il se peut ici que tout le monde n'ait pas un même statut, n'ait pas la même rétribution (matérielle ou symbolique) : l'inégalité est possible et parfois inévitable.

Pour Guy Bajoit (op.cit., p.107), « ces finalités et ces rétributions constituent « la source des « projets identitaires » que l'identité collective propose à tous les individus qui occupent la même position dans la relation ; elles forment ainsi la base culturelle de l'identité désirée de tous ces individus ».

Les **ressources** sont doubles : il s'agit des compétences humaines et des ressources matérielles (les objets techniques) qui doivent être acquises et mises en œuvre pour atteindre les buts légitimes. On s'intéresse ici au cadre physique dans lequel se déroulent les échanges entre acteurs sociaux, aux objets qui peuvent être utilisés, aux savoir-faire ou aux qualifications qui doivent être acquises, etc.

Les **contraintes** sont liées aux règles institutionnelles qu'il est difficile de modifier, à l'influence que font peser d'autres acteurs, au contrôle qu'ils exercent. Les contraintes découlent des problèmes vitaux¹ que doivent affronter les collectivités : gérer les richesses, gérer l'ordre interne, gérer l'intégration, gérer le consensus, gérer les échanges externes. Différents groupes d'acteurs peuvent alors exercer une forme de contrainte : la classe des gestionnaires sur la classe des producteurs ; les élites étatiques sur le peuple ; la hiérarchie sur les dirigés (ou les subordonnés) ; les groupes établis sur les minorités ; les entités hégémoniques sur les entités dépendantes (Bajoit G., op.cit., p.33).

Pour Guy Bajoit (op.cit., p.107), « ces ressources et ces contraintes constituent le fondement de l'identité assignée de tous les individus qui occupent la même position dans la relation ».

¹ Il y a plusieurs manières de nommer ces problèmes vitaux, de les distinguer les uns des autres et chaque sociologue, en explicitant sa représentation de la vie sociale, est amené à les énoncer à sa façon. Selon la conception que nous allons développer ici, ces problèmes seraient les suivants (Bajoit, 2003, p.20) :

1. il faut gérer la production de richesses, de sorte que la collectivité produise plus de biens qu'elle n'en consomme ;
2. il faut gérer l'ordre interne, sinon la collectivité s'affaiblira et ses membres vivront dans une insécurité permanente ;
3. il faut gérer la socialisation aux rôles sociaux et leur intégration, car sans division du travail, la collectivité ne pourra pas s'adapter à son milieu et assurer sa continuité de génération en génération ;
4. il faut gérer le consensus et la solidarité entre les catégories sociales aux intérêts différents, sinon la collectivité sera détruite par des inégalités et des conflits insurmontables ;
5. il faut enfin gérer les relations avec les autres collectivités, sinon elle risque d'être constamment menacée ou en guerre.

Considérons donc ces quatre dimensions dans le reportage visionné.

Premièrement, les **finalités**.

Peut-on percevoir chez ces enseignants une certaine représentation de ce que devrait être la relation pédagogique ? Référez-vous ici à ce qu'ils disent mais aussi à ce qu'ils font. Précisez en quelques mots quelles « valeurs » orientent cette représentation.

Valeurs :

« Motivation de l'action d'un individu ou d'un groupe animé par la poursuite d'un bien collectif ou d'une cause commune (par opposition à intérêt). Les valeurs orientent et justifient les conduites. Elles ne sont pas statiques : elles changent selon les lieux et les périodes. Elles forment des ensembles structurés, plus ou moins cohérents, qu'on peut appeler système de valeurs » (Bajoit, 2003, p.182).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ces valeurs sont-elles partagées par les élèves auxquels ils s'adressent ? Précisez votre réponse en quelques mots.

.....

.....

.....

.....

Les différents buts que les enseignants souhaitent atteindre ou qu'on leur demande d'atteindre sont-ils bien compatibles entre eux ? Argumentez votre propos.

.....

.....

.....

.....

.....

La représentation de la relation pédagogique peut être liée à une représentation plus générale de ce que devrait être la vie en société. Chez ces enseignants, trouve-t-on la trace d'un projet social en lien avec l'orientation pédagogique qu'ils mettent en œuvre ?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce projet social est-il partagé par les élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

Deuxièmement, les **rétributions**.

Que disent les enseignants des rétributions qui leur sont accordées ?

.....

.....

.....

.....

.....

Troisièmement, les **ressources**.

Les enseignants disposent-ils bien des moyens requis pour réaliser ces buts ? Argumentez votre propos.

.....

.....

.....

.....

.....

Quatrièmement, les **contraintes**.

A quels obstacles les enseignants se heurtent-ils ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dans le cas des profs du Collège Pilâtre-de-Rozier, pourrions-nous identifier la marque d'une tension ou d'un décalage entre le pôle « finalités-rétributions » (la base de l'identité désirée) et le pôle « ressources-contraintes » (le fondement de l'identité assignée) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C'est sur ces deux axes finalités-rétributions et ressources-contraintes que des tensions structurelles émergent. Elles sont, pour Bajoit, de trois origines.

Premièrement, l'idéologisation de la relation

On peut définir l'idéologie comme « un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité » (Rocher G., *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Ed. HMH, tome 3, 1979, p.375).

Les conceptions idéologiques imprègnent nos appréciations et nos jugements quotidiens : nous considérons le monde au départ de la position que nous occupons, en fonction des valeurs auxquelles nous sommes attachés, des intérêts ou des préoccupations qui sont les nôtres. C'est donc dire que nous *interprétons* le monde social, et que cette vision n'est dès lors qu'une vision parmi d'autres, une vision partielle et partiale.

A ce propos, le sociologue liégeois Michel Voisin (1982, *Introduction à la sociologie*, Notes de cours, Université de Liège) soulignait avec force qu'il était indispensable d'aborder les évidences du sens commun avec beaucoup de méfiance. C'est que nombre d'entre elles sont loin d'être neutres. Michel Voisin reprenait à ce propos la proposition marxiste selon laquelle les idées dominantes sont toujours les idées de la classe dominante. Autrement dit, un grand nombre de lieux communs et d'évidences contribuent en fait à la reproduction des rapports sociaux.

Bajoit rejoint cette définition en précisant que l'idéologie est un discours par lequel tout acteur interprète et justifie sa conduite pour lui-même et pour les autres, et qu'elle dissimule les ressorts réels de la relation : pouvoir et inégalités. L'idéologie a une dimension mystificatrice : « l'acteur dominant invoque des raisons avouables pour légitimer sa position et son action, ce qui lui permet de cacher ses raisons inavouables » (Bajoit, 2003, p.57). Toutefois, les acteurs « dominés » peuvent eux aussi adhérer à une idéologie, comme quand ils défendent les acquis des luttes anciennes. De telle sorte qu'on peut considérer qu'avec l'idéologie, « l'acteur, qu'il soit dominant ou dominé, cherche à *conserver* quelque chose qui répond à son intérêt *particulier* » (ibid.).

Plus l'acteur poursuit son intérêt particulier (et moins il poursuit l'intérêt général), ajoute-t-il, et plus il a besoin d'idéologiser la relation. L'acteur évoque ainsi une image qui fait rêver, qui inspire confiance et qui fait croire à la bienveillance du social. Ce qui a pour effet d'engendrer des tensions structurelles, parce que l'idéologisation est source d'illusion. Le discours des acteurs crée des attentes de rétributions qui sont illusoires, étant donné les inégalités qu'ils entretiennent entre eux. Il y a donc décalage entre les attentes intériorisées et les possibilités de les réaliser effectivement.

Que pouvons-nous en dire sur base des témoignages des enseignants du Collège Pilâtre-de-Rozier ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Deuxièmement, l'utopisation de la relation

Bajoit désigne sous ce terme tout discours par lequel les acteurs d'une relation font croire que les finalités qu'ils poursuivent sont pleinement accessibles et compatibles entre elles, alors qu'elles ne le sont jamais totalement.

Une tension émerge ici entre les finalités de la relation et les ressources disponibles pour les atteindre. Notamment parce que les finalités poursuivies sont incompatibles au moins partiellement et donc inaccessibles. Il serait nécessaire de disposer de beaucoup de ressources et de compétences, mais celles-ci ont toujours un caractère limité. Il faut donc faire des choix ou des compromis...

Les relations entre élites étatiques et citoyens sont supposées assurer aux citoyens justice et liberté. Mais plus on garantit aux hommes les conditions de leur liberté, plus ils en profitent pour créer des injustices et si l'Etat veut rétablir la justice, alors il lui faut limiter la liberté des citoyens (Bajoit G., op.cit., p.108).

Que pouvons-nous en dire sur base des témoignages des enseignants du Collège De Geyter ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Troisièmement, le changement socio-culturel

Reprenant une hypothèse développée dans des travaux antérieurs, Bajoit souligne la concurrence actuelle entre deux légitimités culturelles, du fait de la coexistence de deux conceptions de la bonne gestion de la vie collective. Aujourd'hui plus qu'hier, la capacité réflexive des acteurs est une compétence particulièrement précieuse dans un cadre où s'affrontent conservateurs et innovateurs : les premiers sont motivés par la défense du passé et les droits acquis, témoignent d'une attitude de repli et de réaffirmation des valeurs menacées ; les seconds adhèrent aux idées nouvelles et vivent les tensions que connaissent les déviants.

Globalement, les institutions exercent moins d'emprise sur les acteurs, dont les attentes se libèrent par ailleurs et qui témoignent d'une moindre tolérance à l'égard des limites normatives et matérielles. Nous sommes ainsi entrés dans un modèle culturel de type « identitaire » où l'enjeu essentiel est de « savoir s'y prendre avec l'individu », alors qu'auparavant il

avait fallu savoir s'y prendre avec les hommes (dans des modèles culturels de type sécuritaire), savoir s'y prendre avec les dieux (dans des modèles culturels de type mystique) ou savoir s'y prendre avec la nature (dans les modèles culturels de type technique) (Bajoit G., op.cit., pp.57-63).

Aujourd'hui, le principal besoin culturellement reconnu par la collectivité est le bien-être personnel des individus : équilibre psychique, mental et affectif, autoréalisation identitaire, ou même bonheur. Sont alors particulièrement valorisés aux yeux de Bajoit :

- l'intimité et la convivialité (avec notamment pour conséquence dans les relations parents-enfants, une préférence donnée au partage des sentiments plutôt qu'à la régulation éducative) ;
- la recherche du plaisir et de l'épanouissement dans le travail ;
- la tolérance sélective ou la réciprocité des libertés individuelles (la liberté des uns ne peut être limitée que par celle des autres : avant, on se sentait coupable parce qu'on n'avait pas respecté la règle ; aujourd'hui, parce qu'on ne respecte pas son partenaire) ;
- le souci d'être soi et d'être libre.

La question centrale est alors celle du rapport individu-société : comment intégrer toutes les aspirations individuelles dans un ensemble ? Comment préserver la qualité de la vie collective en soumettant les individus au contrôle socio-culturel le moins contraignant possible ? La socialisation des individus dans ce cadre culturel doit offrir à chacun les moyens de son autoréalisation, de déployer sa créativité et son indépendance : « A partir du moment où l'épanouissement individuel devient le besoin principal des membres d'une collectivité, ces derniers n'acceptent plus que leurs conduites leur soient dictées par des principes métasociaux (Dieu) ou sociaux (le Progrès, la Raison). Chacun s'en remet à l'Individu comme source de légitimité » (Bajoit G., op.cit., p.61)².

² Ces évolutions ont pour corollaire l'émergence de la figure de l'expertise sur la scène politique et médiatique. Dans le domaine éducatif, les experts sont aujourd'hui nombreux, et les discours multiples. Le risque d'une surabondance normative est bien réel, contribuant de ce fait à l'émergence de tensions structurelles. Ces tensions sont encore amplifiées par la fragmentation croissante du champ de l'action publique, par la multiplication des intervenants par exemple en matière d'enfance et de jeunesse, par la médiatisation de messages combinant visions idéologiques et utopiques de la vie familiale (Jamin C., Perrin N., Guillaume J.Fr., Martiniello M., Verjans P., 2005, *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au 20^e siècle en Belgique et en Communauté française*, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, Bruxelles, http://www.oejai.cfwb.be/IMG/pdf/Synthese_polpub.pdf).

Que pouvons-nous en dire sur base des témoignages des enseignants du Collège Pilâtre-de-Rozier ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les contradictions multiples résonnent au cœur des consciences individuelles. Elles résonnent d'autant plus fort chez ceux qui ne disposent pas des ressources pour mettre en œuvre le modèle imposé, ou pour s'en distancier, ou pour faire le tri entre ce qui est souhaitable et ce qui ne l'est pas. Nous serions en quelque sorte au milieu du gué. Entre deux modèles. Un qui s'estompe (le modèle industriel axé sur un idéal adulte articulant le travail salarié, le mariage et l'indépendance résidentielle ; la conviction dans le progrès, la science, la technique ; la redistribution des richesses ; la mobilité sociale ; la Nation) et un autre qui s'affirme...

Au cœur même du questionnement ou des questions qui parcourent le domaine éducatif, on peut percevoir l'estompement d'un modèle industriel, et d'une référence à l'Etat-nation ou, en d'autres termes, la référence à une autorité abstraite, impersonnelle et valable pour tous les citoyens d'un même ensemble national.

Une difficulté plus fondamentale toucherait à l'absence d'un projet moral collectif favorisant l'intégration des dispositifs normatifs. L'efficacité des mécanismes de régulation ne peut combler le déficit d'imagination politique... En l'absence d'une utopie collective – qui puisse intégrer et mobiliser les énergies individuelles, à défaut d'une référence à un projet commun qui donne un sens à l'action (un sens en terme de « direction » et de « signification »), la norme de l'individualisation et de l'agir responsable risque fort d'occasionner de profondes souffrances individuelles et d'exacerber en définitive les disparités sociales (Guillaume J.Fr. (dir.), 2005, *Les formes contemporaines de l'engagement. Aventuriers solitaires en quête d'utopie*, Liège, Les Editions de l'Université de Liège).

Les tensions structurelles ne sont donc pas sans conséquences sur les consciences individuelles : les acteurs sont ainsi soumis à des tensions existentielles. En effet :

- l'identité désirée est forgée par l'intériorisation et la valorisation des finalités et des rétributions liées à la position qu'occupe sa catégorie sociale dans la relation considérée ;

- l'identité assignée est forgée par l'intériorisation des limites liées aux ressources (notamment aux compétences) et aux contraintes inhérentes à cette position dans la relation.

Exemple :

Dans la conception du mariage traditionnel, la position d'épouse a pour finalité de seconder le mari et pour rétribution, un confort matériel et symbolique ; les ressources liées à l'emploi ou à l'autonomie financière sont absentes, les compétences sont essentiellement expressives et domestiques, et les contraintes précisées par les règles du cadre matrimonial (devoirs de fidélité, d'assistance et de cohabitation). Dans le nouveau modèle qui émerge, que l'on peut qualifier de « famille relationnelle », la position des protagonistes a pour finalité et rétribution un épanouissement personnel des protagonistes. Les ressources requises par ce modèle sont dès lors très différentes de celles qui prévalaient jadis : certes les capitaux économiques restent toujours indispensables pour vivre cet épanouissement individuel, mais il convient aussi de capter et de mobiliser des ressources plus symboliques, tenant aux compétences langagières et à la capacité de négocier. Les contraintes aujourd'hui ne sont plus totalement dictées par la hiérarchie des genres, mais plus largement négociées entre partenaires, sur des bases plus ou moins formalisées.

Dès lors qu'une tension survient entre le pôle culturel de la relation (finalités-rétributions) et le pôle social (ressources-contraintes), alors l'identité assignée ne coïncide plus avec l'identité désirée. C'est, précise Bajoit, quand les contraintes ou les attentes varient que les tensions existentielles se font sentir ou se ravivent. Avant cette variation, l'individu se débrouille avec ses « bricolages identitaires ».

3.- La gestion des tensions existentielles

Une question se pose alors : comment gérer ces tensions ? Bajoit souligne l'importance du narratif : la résolution des tensions se joue dans un récit sur soi-même, dans la capacité de se parler soi-même, de forger un récit plausible par lequel chacun plaide sa cause devant lui-même, s'explique ce qui lui est arrivé. Et pour Bajoit, il y a deux grandes manières de construire le récit.

Premièrement, l'accommodation : se mentir à soi-même et s'efforcer de se convaincre du contraire ; une rationalisation a posteriori où l'on accorde au mieux sa subjectivité avec ses conditions objectives d'existence, où on se raconte une histoire à laquelle on finit par croire ; l'espoir, le rêve ou... l'oubli. Il s'agit donc de s'adapter, de « ruser » avec soi-même pour devenir sujet.

Il s'agit d'abord de la capacité de l'être humain de se justifier, devant les autres mais plus encore devant lui-même, de ses succès, et surtout, de ses échecs, dans la réalisation de ses engagements identitaires. Cette capacité est d'une importance capitale : elle lui permet, quand le démenti n'est pas trop violent, de continuer à croire en lui-même, à se faire confiance, à se sentir capable d'entreprendre et de réaliser ses projets, à lutter pour satisfaire ses attentes, à se remotiver sans cesse.

On pourrait parler ici de capacité de rationalisation [...] d'un travail sur sa propre conscience par lequel l'individu cherche à accorder au mieux sa subjectivité (ses convictions, ses croyances, ses représentations) avec ses conditions objectives d'existence (sa position sociale, sa conduite effective). Si ses conditions objectives s'accordent avec sa subjectivité, donc s'il n'est pas mis en cause par les autres, s'il connaît des succès, il tend à s'attacher plus fortement à ses convictions, à ses valeurs, à ses normes ; si, au contraire, elles l'infirmement, s'il est mis en question, s'il connaît des échecs, il tend à changer d'opinion, à réinterpréter ce qui lui est arrivé, à faire de nécessité vertu, à se déresponsabiliser, se disculper. Il se raconte une histoire et... il y croit !

[...] Une autre dimension est sans doute la capacité d'oublier, de s'insensibiliser, de s'habituer, de faire son deuil, de s'aveugler, de tourner la page, de ne plus voir ce qui nous arrive, de laisser pourrir la situation, de reporter la décision à plus tard, de se dire que ce qui est arrivé est naturel, normal, que cela a toujours été ainsi, que c'est inévitable, et que d'ailleurs, « ça ne me touche pas », et puis que « je ne suis pas le seul », de se comparer à d'autres « qui sont bien plus mal que moi après tout ».

D'autres capacités encore peuvent être mises en œuvre : celle d'espérer, de se dire que c'est provisoire, que « ça ira mieux », que « ça va passer », de positiver la situation, de fonder tout son espoir sur une aide attendue (de Dieu ou de n'importe quel autre personnage ou institution) ; celle de rêver, de vivre avec des solutions imaginaires, des satisfactions symboliques (Bajoit G., 2003, p.112).

Deuxièmement, la distanciation : une analyse réflexive de la situation où l'on tente de voir les choses comme elles sont ; un rapport autonome du sujet par rapport aux institutions et une capacité d'autocritique mêlant l'humour, l'ironie, le cynisme.

Cette attitude comporte une capacité de se distancier de soi-même, de se désengager, de se désimpliquer, de s'objectiver.

Le travail réflexif implique aussi un rapport autonome du sujet envers les relations instituées : il analyse, il interroge l'institution sur son bien-fondé, sur la légitimité de l'emprise sociale et culturelle qu'elle prétend exercer sur lui. Son attitude envers les injonctions normatives ne consiste ni à s'y conformer, ni à les contourner, ni à les instrumentaliser, mais bien à les critiquer.

Enfin, la distanciation implique un rapport autonome à soi-même, c'est-à-dire une capacité d'autocritique. L'acteur sait bien qu'il se raconte des histoires, qu'il recourt à des subterfuges pour supporter ses tensions, et il est toujours plus ou moins disposé, avec une lucidité relative, à se poser comme objet de sa propre analyse, à se distancier de lui-même, tantôt avec émotion, dans une certaine souffrance, tantôt avec humour, parfois avec ironie, et même, de temps à autre, avec cynisme (Bajoit G., 2003, p.112).

Et à chaque mode, ses excès : celui des imbéciles heureux et celui des blasés cyniques...

.....

.....

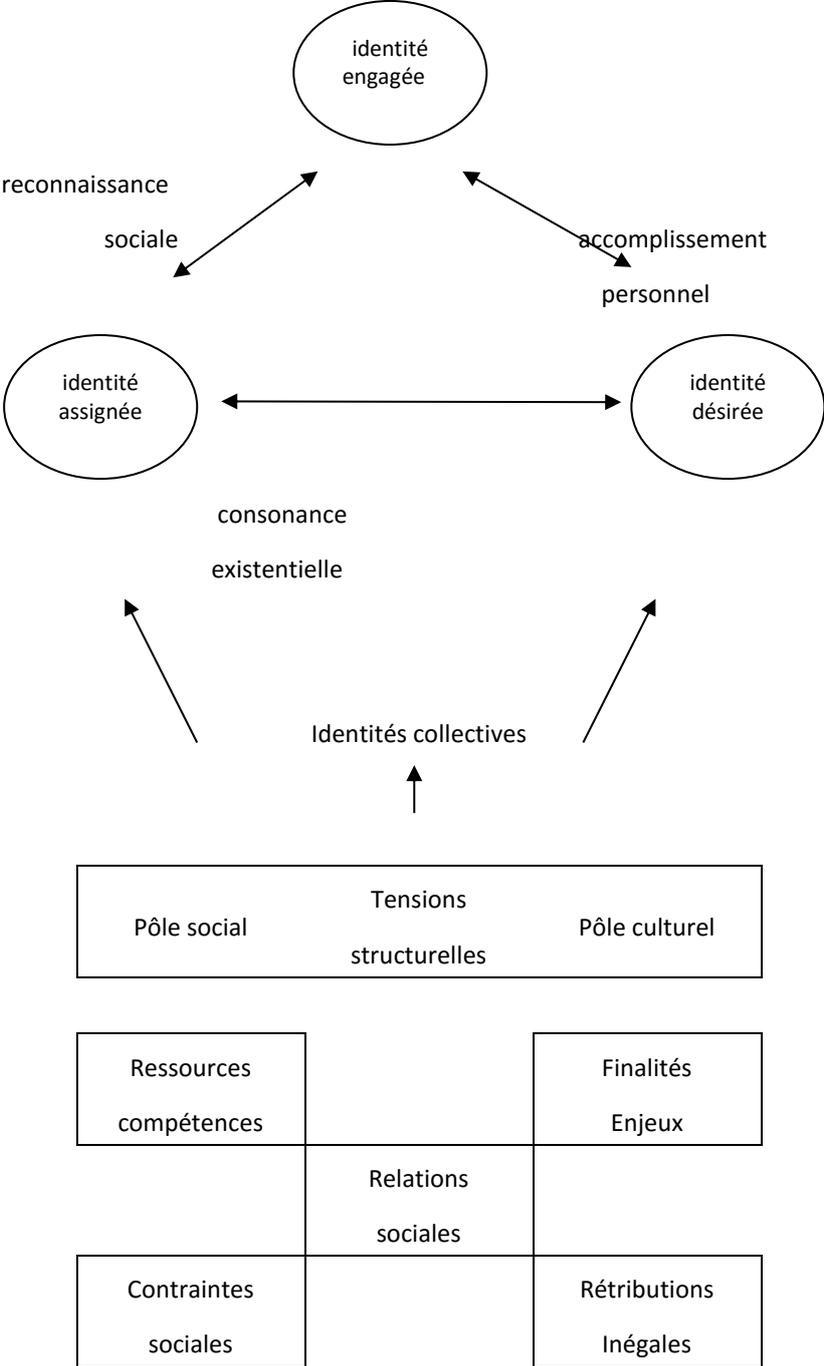
.....

.....

.....

.....

SCHEMA RECAPITULATIF



3^{ème} partie

Le modèle rationnel négocié

L'exacerbation des enjeux identitaires peut être considérée comme l'indicateur ou le symptôme d'un glissement dans les modes de légitimation de l'action éducative.

Reprenons ici les conceptions wébériennes de la domination.

1.- Une nouvelle forme de domination

Le sociologue allemand Max Weber distinguait trois grandes formes de « domination » légitime, la domination consistant en la chance de trouver des personnes prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé.

- i. **La domination traditionnelle** : elle est basée sur le respect sacré des coutumes et de ceux qui détiennent du pouvoir en vertu de la tradition.
- ii. **La domination charismatique** : elle est basée sur le dévouement des partisans pour un chef parce qu'il posséderait des talents exceptionnels. Le charisme est l'attribut d'une relation et non une qualité individuelle. C'est une croyance, un crédit que l'on accorde à quelqu'un.
- iii. **La domination légale** : elle est fondée sur la loi, établie rationnellement à partir d'un travail législatif ou bureaucratique.

A l'image du déclin des figures du père de famille, du professeur, du prêtre, du représentant de l'Etat, du dirigeant syndical ou politique, la légitimité n'est aujourd'hui plus acquise sur base des coutumes ou des dispositifs légaux, elle doit à présent se construire.

Pour le sociologue belge Jean de Munck (2001, in Ruano-Borbalan, J.C., « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, n°117, « Autorité : de la hiérarchie à la négociation »), nous sommes passés du modèle légal rationnel décrit par Weber à un nouveau modèle, celui du « rationnel négocié ». Ce qui signifie qu'auparavant, les détenteurs de l'autorité étaient en droit de définir des lois et des règlements précis et prescriptifs. Et qu'aujourd'hui, « ils ont plutôt comme tâche de fixer les limites, les principes, les objectifs et les références à respecter dans les négociations entre les individus ».

Ce nouveau modèle est aujourd'hui bien présent dans toute une série d'institutions, comme l'école. Il ne s'agit plus aujourd'hui pour une hiérarchie d'imposer des normes ou des règles de façon verticale (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation de contrôle ») mais de construire collectivement et collégialement des normes ou des règles qui seront valables pour un contexte donné (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation autonome »).

Ce nouveau régime d'autorité est fondé sur la production de savoirs, de compétences et de normes par les acteurs sociaux eux-mêmes. On suppose donc qu'ils sont capables de sens critique, d'analyse, de prise de distance à l'égard des normes institutionnelles. Dans l'ancien modèle, on considérait que les subordonnés étaient dénués de savoir, au contraire des détenteurs du pouvoir. L'autonomie, la discussion, la démocratisation sont devenues des valeurs essentielles. Les individus ont à présent la possibilité, et même plus, l'obligation de poser des choix « vrais », de s'engager dans des projets « personnels ». Ils doivent également faire preuve de leur capacité à négocier, à se socialiser dans des groupes autonomes et à argumenter les choix posés. Mais tout cela est parfois bien difficile et très inquiétant, très lourd à porter : la responsabilité individuelle est particulièrement soulignée dans ce nouveau modèle d'exercice de l'autorité.

De nouvelles inégalités surviennent entre les individus ; elles ne découlent plus nécessairement de leur statut hiérarchique ou de leurs revenus, mais de leur capacité à négocier, à se socialiser dans des groupes autonomes et également à argumenter les décisions qu'ils prennent ou qu'ils souhaitent prendre.

S'il s'agit à présent de négocier avec d'autres acteurs, on est parfois bien seul dans son travail au quotidien. Si l'on en revient à la stagiaire tentant de gérer vaille que vaille la relation avec l'élève « récalcitrant », on peut appréhender sa difficulté à argumenter sa demande – en fin de compte, cela avait-il un sens ? –, à aborder de façon critique et distanciée l'exercice de son métier – la difficulté de l'élève remet-elle en cause ma compétences professionnelle ? – à quitter l'ancien schéma d'exercice de l'autorité – le professeur fixe les règles même si elles sont vides de sens.

Dans ce contexte de relâchement des repères institutionnels – ou institués – et d'affirmation de la responsabilité individuelle, on est tenté de croire à la prépondérance d'une domination de type charismatique. Certains parviendraient mieux que d'autres à négocier, à gérer « leur » classe en gagnant « leurs » élèves à « leur » cause. A défaut de légitimité institutionnelle de type légal-rationnel, on privilégierait la recherche d'une légitimité personnelle de type charismatique, fondée sur de « nouvelles » ressources telles que la connaissance des règles de l'interaction et de la communication, la capacité de séduction, la maîtrise de codes culturels propres à certains groupes ethniques, etc. Plusieurs écueils surviennent toutefois ici.

Premièrement, investir la seule dimension relationnelle de l'interaction pédagogique. Bien souvent, on considère que sans un climat ou un ordre relationnel satisfaisant, aucun apprentissage n'est possible. Le risque est ici de ne se centrer que sur la qualité de la relation avec les élèves et délaisser en définitive l'apprentissage. On pourrait même suggérer que l'attachement immodéré aux relations et au dialogue servirait à occulter le vide de la relation pédagogique, un peu comme si l'on avait recours aux soins palliatifs quand on a renoncé à faire travailler.

Deuxièmement, considérer que toutes les facettes de la relation pédagogique doivent passer au crible de la négociation. Constatant le déclin des références institutionnelles ou instituées, on estime que tout doit être au préalable négocié avec les élèves, c'est-à-dire débattu, discuté. Et on en vient à privilégier en début de leçon ou en début d'année un temps d'échange sur les règles d'usage dans le cours, les objectifs poursuivis, le contenu des leçons, etc. On ose à peine imaginer ce qui se passerait dans une école si le jour de la rentrée, chaque enseignant avait la même idée : permettre à chacun de se présenter, faire connaissance et débattre du contenu du cours... C'est donc dire que la négociation ne peut être un exercice individuel, mais une démarche collective. Et que négocier, ce n'est pas nécessairement discuter ; c'est surtout être capable d'infléchir le dispositif d'apprentissage mis en place compte tenu des difficultés rencontrées.

Troisièmement, oublier les inégalités structurelles qui séparent les enseignants. Leur marge de manœuvre doit beaucoup aux contraintes institutionnelles ; Il y a en effet des causes peu sympathiques ou peu attractives, il y a des causes indéfendables, vides de sens ou désuètes. Trop de pratiques scolaires sont redevables des exigences propres au mode d'organisation sociale des sociétés industrielles : l'horaire quotidien, la programmation annuelle des activités, le cursus formel, etc. Aujourd'hui, il ne serait pas sot de s'interroger sur la pertinence des matières inscrites dans les programmes scolaires et plus fondamentalement, se demander si tous les apprentissages doivent ou peuvent se couler dans le moule des pratiques scolaires.

Quatrièmement, succomber aux risques d'un engagement affectif ou émotionnel et vouloir, parfois coûte que coûte, éviter de perdre la face (au sens commun du terme), affirmer son autorité (au sens commun du terme),...

Nous y reviendrons...

2.- Un déclin des institutions de socialisation ?

Le sociologue François Dubet (2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, L'Épreuve des faits) pose l'hypothèse suivante : les institutions de socialisation sont aujourd'hui en déclin. Leur programme éducatif des institutions de socialisation n'a plus aujourd'hui la même force de persuasion.

Précisons quelque peu la notion de « programme institutionnel ». Pour Dubet (op.cit. : 24), « il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité professionnelle de socialisation conçue comme une vocation et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé *et* un sujet autonome ». C'est dire qu'il faut ici s'interroger sur « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (*ibid.*).

François Dubet montre que le modèle scolaire français est touché par l'affaiblissement de « la vocation de l'école républicaine dont on sait qu'elle avait pour objectif de construire un type de légitimité politique, un type de citoyenneté, un type d'identité nationale ». Aujourd'hui, tous les enfants n'acceptent plus de se soumettre à la discipline forte, et parfois violente, qui régnait jadis à l'école.

Pourquoi ? Envisageons à présent plusieurs éléments de réponse.

Premièrement, en raison de la modification du public scolaire. Il n'y a plus cette connivence qui existait « entre les maîtres et leur public, car les instituteurs étaient les fils du peuple qui enseignaient au peuple, et les professeurs – au collège et au lycée – les fils de la bourgeoisie qui enseignaient à la bourgeoisie » (Ruano-Borbalan, J.C., 2001, « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, n°117, « Autorité : de la hiérarchie à la négociation », p.26). Les clivages sociaux des sociétés industrielles, séparant travailleurs manuels et travailleurs intellectuels, ont perdu de leur pertinence. Les frontières sont moins nettes entre ces deux groupes sociaux : le travail manuel en usine a cédé la place à des activités automatisées, robotisées. De nouveaux clivages sont apparus, sur base notamment de l'origine ethnique et/ou culturelle. De nouvelles catégories ont émergé dans le discours politique : c'est le cas, par exemple, des élèves ou des jeunes « d'origine étrangère ». L'intégration culturelle, la gestion de la diversité ethnique sont autant de défis sensibles contre lesquels l'école publique vient bien souvent buter.

Deuxièmement, en raison de l'émergence d'une société de l'information et de la connaissance. Dans cette société de l'information, l'École contrôle de moins en moins le processus de production des connaissances et elle n'a plus le monopole des contenus auxquels on peut croire. La parole du maître prend les allures d'un monologue peu convaincant dans un monde où « tout se discute », ou plus précisément, où tout est relatif puisque « ça » se discute. Les jeunes sont-ils par ailleurs dépourvus de connaissances ? Il serait présomptueux de l'affirmer quand un simple « click » ouvre le regard sur l'étendue, la diversité et la relativité des connaissances humaines.

Troisièmement, en raison de l'affaiblissement de la place et du rôle de l'école publique dans le processus de formation et d'acquisition des compétences : elle n'est plus à présent l'acteur essentiel mais un acteur parmi d'autres. Les politiques de formation préconisées par l'Union Européenne (déclaration stratégique de Lisbonne, 2000) sont empreintes de la référence au « long life learning » : plus que d'enseignement, il est question de formation tout au long de la vie. La constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne), la définition de profils de qualification professionnelle communs dans les différents pays membres (processus de Bruges-Copenhague), l'importance croissante de la formation en entreprise,... sont autant d'indices de l'ouverture d'un vaste marché de la formation.

Quatrièmement, le mode d'organisation du travail requiert de nouvelles compétences, fort éloignées de la référence bureaucratique. « Le temps des notes de service détaillées et obligatoires, le temps des agents s'abritant derrière un règlement qui prévoit tout est, selon Jean De Munck (2000, « Les métamorphoses de l'autorité », *Autrement*, n°198, 21-42), en passe de finir. L'autonomie, la discussion et la démocratisation sont aujourd'hui encadrées de manière plus informelle. Le contrôle naguère visible et scrupuleusement codifié se fait distant, il peut même sembler s'effacer » (Ruano-Borbalan J.C., 2001, *op.cit.*, p.27).

Pour Jean de Munck (2001, in Ruano-Borbalan, J.C., *op.cit.*), il est donc vain de continuer à penser l'autorité en termes uniquement institutionnels. Depuis les années soixante, et plus tard, avec l'écroulement du mur de Berlin, l'autorité institutionnelle a été fortement ébranlée : avec le mur, les derniers états totalitaires disparaissaient d'Europe. C'était la fin d'un modèle paternaliste d'exercice du pouvoir. Ce fut aussi le début d'une crise des modèles fondés sur les grandes références morales : il n'est plus possible, comme l'imaginait le sociologue français Emile Durkheim (fin du 19^e siècle – début du 20^e siècle) de fonder l'autorité sur le conformisme moral, sur l'adhésion à un même univers de valeurs : pour Durkheim, il s'agissait d'une morale laïque et républicaine. Les figures du père de famille, du professeur, du prêtre, du représentant de l'Etat, du dirigeant syndical ou politique ne vont plus de soi. Leur légitimité n'est plus acquise, mais elle doit à présent se construire.

L'Ecole est, comme d'autres institutions, traversée par des évolutions marquant la fin d'un modèle d'organisation sociale propre aux sociétés industrielles, et l'affirmation d'un nouveau modèle : celui des sociétés post-modernes ou post-industrielles.

Cinquièmement, l'inflexion et la formalisation des missions éducatives dévolues à l'école. Le législateur de la Communauté française de Belgique a ainsi adopté, en 1997, un décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. A côté d'une nouvelle orientation pédagogique, articulée autour de la notion de « compétence », émergent trois autres missions : le développement de la personne de chacun des élèves ; l'éducation citoyenne ; l'émancipation sociale. Le temps de la transmission de savoirs paraît non seulement révolu mais également trop restrictif : il faut à présent concevoir, gérer et évaluer des situations d'apprentissage contribuant ou visant à développer l'exercice de ces compétences, à promouvoir la confiance en soi, à contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, et à assurer à tous les élèves les mêmes chances d'émancipation.

Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, 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.

Le législateur, en Belgique et en Communauté française, a suivi ici les obligations qui découlent de son engagement à l'égard de l'importante *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Précisons qu'au sens de cette Convention, « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable » (article premier). Dès lors qu'un gouvernement souscrit à une convention internationale, celle-ci va influencer et primer sur les législations nationales. On peut ainsi considérer

qu'une partie importante du Décret Missions est inspirée par l'affirmation et la reconnaissance des droits propres à tout enfant.

L'article 29 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant précise les objectifs de l'éducation à laquelle chacun a droit :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Dans la ligne tracée par le Décret Missions de 1997, le législateur a revu le cadre légal de la formation initiale des enseignants : les instituteurs et régents en 2000 ; les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en 2001. Le législateur a notamment fixé les compétences attendues de leur part :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.

11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

En outre, à l'issue de leur formation, les futurs enseignants sont amenés à prêter un serment, le serment de Socrate :

« Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié »³

3.- Le changement de paradigme éducatif : conséquence ou corollaire de nouveaux équilibres intergénérationnels ?

Le sociologue français Francis Godard (1992, *La famille, affaire de générations*, Paris, PUF) s'attarde, quant à lui, sur l'évolution des relations intergénérationnelles – entre parents et enfants – dans la famille. Les choses ont bien changé ici aussi. Entre les générations se joue un triple processus :

1. **d'inculcation morale** : « le travail par lequel s'intériorisent et s'inculquent des valeurs liées à une classe ou, plus généralement, à un milieu social, soit un travail de genèse des compétences sociales et des apprentissages » ;
2. **de transmission** : « la passation d'une génération à l'autre des avoirs et des savoirs par la voie de l'héritage et par celle des apprentissages, soit le processus par lequel se reconduisent le profit et les contraintes » ;
3. **d'individuation** : « le travail par lequel le sujet en vient à se penser comme sujet et par lequel il accède à l'identité singulière, soit un travail de genèse sociale des structures mentales ».

Les transformations survenues dans les conditions de la socialisation, à travers les changements qui ont bousculé les institutions « traditionnelles » que sont la famille et l'école, s'accompagnent de nouvelles définitions de la « parentalité » (la façon d'être parent) et de l'« enfantéité » (la façon d'être enfant).

³ Extrait de la brochure « Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. Deux décrets, une formation revalorisée pour une profession d'action et de création », éditée par le Ministère de la Communauté française, AGERS, 2001.

Parentalité et enfantéité constituent des matrices symboliques qui organisent le système des places générationnelles dans une société, en donnant une configuration :

- aux modalités du style éducatif ;
- à l'exercice de l'autorité ;
- à la définition de l'autorisé et de l'interdit ;
- à la définition de la valeur des individus ;
- à la définition de la place des savoirs
- et à la définition de la modalité de leur transmission.

Ces matrices constituent des façons d'organiser les relations sociales dans le processus de socialisation et de transmission : elles précisent comment il faut éduquer, ce qu'il faut transmettre, les choses importantes et celles qui le sont moins, les ordres de priorité. Ces matrices symboliques sont communes à une même société : quelle que soit la classe sociale d'appartenance, on partagerait la même idée de la paternité, de la maternité, de la parentéité et de l'enfantéité. Elles précisent aussi l'identité des « sujets » qui interagissent dans la sphère familiale. Godard distinguent trois types de sujets familiaux :

1. le sujet de la lignée ;
2. le sujet de droit ;
3. le sujet calculateur et utilitariste.

La place qu'on donne à l'enfant dans une société donnée dépend de la manière dont on organise la coexistence entre ces différents types de sujets familiaux, c'est-à-dire de la façon dont on répond à deux questions : à quels titres est-on parent ? A quels titres est-on enfant ? En d'autres termes, au nom de quels principaux sociaux la parentalité est-elle reconnue ou légitimée à exercer sa fonction de socialisation ?

Père, mère et enfants comme sujets de la lignée

Les membres du groupe familial sont unis dans la chaîne du lien générationnel. Cette chaîne ne pouvant s'interrompre, les aspirations individuelles semblent peu compter : il est exclu que les individus concluent entre eux des contrats. Cet univers symbolique s'appuie sur deux éléments essentiels.

Premièrement, la figure du « père », une construction institutionnelle qui prédomine dans la famille patriarcale.

Deuxièmement, le « patrimoine » qui constitue un système de régulation des rapports entre générations, parce qu'il permet l'établissement et le maintien d'une chaîne générationnelle ininterrompue. Le patrimoine renvoie également à l'idée d'une universalité juridique qui amène à privilégier la personnalité juridique des héritiers ; la question qui se pose est ici de savoir qui est en droit d'hériter. La famille est considérée comme une institution qui permet d'éviter la confusion des générations et d'assurer la continuité d'un patrimoine.

Cette conception de la famille renvoie à un ordre sacré. C'est le cas de la famille patriarcale où le père est le représentant d'une instance extérieure et supérieure, où l'autorité patriarcale fonde une communauté de destin spirituel autour de la référence à cette instance externe et supérieure. Epoux et épouses, pères et mères, fils et filles constituent des dénominations symboliques qui portent en elles la référence à un ordre supérieur qui doit s'accomplir.

Ce qui fonde la famille, ce qui constitue son socle spirituel, c'est depuis le 11^{ème} siècle (droit canon de l'Eglise, puis Concile de Trente en 1563) le mariage. Actuellement, ce qui fonde la famille, c'est l'enfant.

Dans cette conception, le lien social familial est premier dans le processus de socialisation : la filiation y revêt une réelle importance et elle est un enjeu central dans le processus de transmission intergénérationnelle – les biens revenant à celui ou ceux qui sont désignés en tant qu'héritiers.

La primauté accordée au lien familial contribue à alimenter un débat politique autour des relations entre public et privé. Diverses thèses s'affrontent : les unes considérant que l'Etat peut faire courir des dangers à la constitution du lien social familial ; les autres, qu'un contrôle nécessaire doit être exercé sur les familles. Mais ces thèses ont bien en commun cette référence implicite à une matrice anthropologique de la filiation sur laquelle reposerait tout processus de socialisation. La famille est vue comme le noyau irréductible de la socialisation. Et l'Etat est considéré comme un système de contrôle social et d'imposition des normes de socialisation : il définit les catégories du normal et de l'anormal, de la bonne famille, du bon père, etc. La famille est alors placée dans un ordre normatif et juridique que certains jugent artificiel : pour eux, « on » – par exemple, les experts de la famille – met en danger le caractère anthropologiquement premier des liens familiaux au nom des intérêts supérieurs de l'Etat. La socialisation des enfants paraît ainsi menacée parce que l'on remplace les structures d'autorité familiale par des structures d'autorité publique (comme par exemple la psychologie) ; l'Etat deviendrait ainsi le complice de la reproduction des structures sociales.

Dans ce débat politique, les thèses en opposition varient selon :

1. la finalité donnée au lien social familial : pour les uns, il s'agit de conserver un monde autonome organisé selon un ordre moral afin de mieux préparer ses membres à la dure compétition en société ; pour les autres, il faut créer une so-

ciété alternative, havre de paix et d'humanité pour préserver le lien humain fondamental ;

2. le projet politique : ordre moral et paternalisme en société où la famille est un modèle pour la société ; communautarisme autogestionnaire (comme par exemple, dans l'expérience d'éducation sans contrainte des *Libres enfants de Summerhill*) ; autonomie absolue entre famille et Etat.

La citoyenneté en famille

Dès que de nouvelles formes d'Etat se sont développées, le concept de « privé » a émergé et l'individu a pu se penser comme une entité autonome, émancipée de ses relations aux groupes intermédiaires. Deux points de vue peuvent être considérés à ce niveau.

D'un côté, on considère que **la famille est composée de citoyens, de sujets de droit**. Ce qui implique que les rapports de citoyens-père, de citoyens-mère et de citoyens-enfants doivent être régulés par les droits individuels de chacun. Les identités privées sont donc construites publiquement parce qu'on considère que les relations privées familiales sont intrinsèquement régressives d'un point de vue psychologique – elles peuvent constituer une menace contre l'intégrité physique et morale – et d'un point de vue historique – elles peuvent constituer une menace contre les libertés individuelles.

Les droits individuels n'ont pas émergé en même temps : le père-homme-citoyen, à la Révolution française quand le pouvoir paternel devient un enjeu politique ; avec la mère-femme-citoyenne, de nouveaux droits sont partagés et la femme devient juridiquement responsable. L'apparition de l'enfant-citoyen est plus récente, et prend une forme officielle avec la ratification de la Déclaration universelle des droits de l'enfant en 1989 à l'ONU.

Mais le sujet de droit, c'est également le sujet ayant-droit. C'est-à-dire le sujet du *Welfare State* qui, selon son âge, sa nationalité, son statut professionnel, la définition publique de sa place dans la société, a droit ou non à accéder à la richesse publique nationale.

D'un autre côté, on considère que **la famille est un groupement de citoyens**. C'est-à-dire un groupement dont les membres sont liés entre eux par des droits et des devoirs de citoyens et qui s'engagent à accomplir certaines tâches civiques : faire des enfants et les éduquer, les préparer à leur rôle d'écolier-citoyen. Les parents ont donc des obligations envers la société et leur fonction est celle de produire de « bons petits citoyens ».

Selon François Dubet (« L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, 2000, 50, n°2, pp.383-408), l'école démocratique, par opposition à l'école républicaine, postule l'existence d'un sujet défini par deux principes : l'égalité de tous et la responsabilité de chacun. C'est-à-dire qu'on suppose les individus égaux par nature, et qu'ils

le sont aussi en termes de droit à la réussite et du droit – qui, pour Dubet, est aussi un devoir – d’être les seuls auteurs de leur vie.

Il s’agit bien ici d’une fiction, d’un postulat partagé par tous, d’un principe si fort que même quand l’inégalité pourrait apparaître comme une évidence, elle est considérée comme illégitime. Et des facteurs tels que les injustices de la société sont invoqués pour l’expliquer. La domination de ce postulat d’une inégalité par nature explique le déclin de l’idéologie du don au profit d’autres explications comme l’éducation de la prime enfance, l’influence du milieu, le niveau d’ambition, l’effet Pygmalion, l’inégalité des ressources. Toute inégalité est donc inacceptable et l’école va s’efforcer de réaliser les conditions d’une parfaite égalité : scolarisation précoce, discrimination positive, remédiation, encadrement différencié.

Toutefois, l’école est également un espace de compétition. Dubet compare le fonctionnement de l’école actuelle avec le domaine sportif : la compétition d’individus égaux dans un système juste relève d’une logique méritocratique. Et la tendance actuelle va dans le sens d’une autonomisation de cette méritocratie avec ses corollaires de production de classements, de distinction et de sélection.

Dubet souligne dès lors une forte tension entre le principe d’égalité et celui du mérite dans l’école démocratique de masse, parce que le postulat de l’égalité augmente le nombre de compétiteurs alors qu’il n’y a pas assez de places prestigieuses, et parce que l’injustice est désormais intérieure à l’école : les inégalités scolaires sont en effet liées aux dispositions culturelles des groupes et non plus aux différences économiques. L’école démocratique de masse affirmant que tous peuvent réussir, elle est redevable des inégalités. Alors que l’école républicaine pouvait être perçue comme un îlot de justice dans une société injuste parce qu’elle offrait une chance aux meilleurs. C’est dans ce contexte, écrit Dubet, que toute tentative d’allègement des programmes est considérée non seulement comme une abdication intellectuelle mais aussi comme une atteinte à l’égalité des chances, parce que chacun doit pouvoir espérer entrer à l’Ecole Polytechnique.

Le sujet calculateur ou l’utilitarisme en famille

Cette conception des relations familiales porte en elle une référence à l’individualité et à la contractualisation : chacun dans la famille est capable de négocier des contrats. Cette conception est présente dans les considérations du prix Nobel d’économie, Gary Becker (1981, *A Treatise on the Family*, Cambridge, Harvard University Press) autour du capital humain : dans un contexte caractérisé par le retrait de l’Etat providence, cet économiste estimait qu’il était de l’intérêt des parents de faire de leur enfant un bon compétiteur.

L’éducation d’un enfant représente un coût de production, que l’on peut évaluer en temps et en argent. Becker considère que le bien-être à venir d’un enfant va dépendre des efforts consentis par les parents et de la manière dont les parents mobilisent, utilisent les res-

sources qui sont à leur disposition. Il utilise dans ce cadre la notion de « production du capital humain ». Cette production repose sur un investissement, c'est-à-dire que les parents acceptent un sacrifice maintenant en escomptant un profit plus tard. Ce profit est généralement évalué en fonction du niveau d'études atteint par l'enfant une fois adulte et en fonction du revenu qu'il pourra en tirer à un moment plus difficile du cycle de vie de ses parents. Dans leurs vieux jours, les parents pourront escompter une aide de la part de leur(s) enfant(s).

En raison du retrait progressif de l'Etat-providence d'une série de domaines où il était très actif, une idée nouvelle s'est imposée : celle de la capacité individuelle à négocier des contrats, à prendre sa vie en mains, à assumer « ses responsabilités ». L'Etat-providence a ainsi cédé la place à un Etat social actif.

Le mode de gouvernance (ou d'exercice du pouvoir) ne consiste plus aujourd'hui pour une hiérarchie à imposer des normes ou des règles de façon verticale (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation de contrôle ») mais à inciter des acteurs locaux (par exemple, les équipes pédagogiques des établissements scolaires) à construire collectivement et collégialement des normes ou des règles qui seront valables pour un contexte donné (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation autonome »).

Nous sommes ainsi passés d'un modèle légal rationnel (décrit par le sociologue allemand Max Weber) à un nouveau modèle, celui du « rationnel négocié ». Ce qui signifie qu'auparavant, les détenteurs de l'autorité étaient en droit de définir des lois et des règlements précis et prescriptifs. Et qu'aujourd'hui, les détenteurs de l'autorité « ont plutôt comme tâche de fixer les limites, les principes, les objectifs et les références à respecter dans les négociations entre les individus ».

4^{ème} partie

Les évolutions de l'institution scolaire en Belgique francophone

1.- L'émergence et la définition de nouveaux droits de l'élève

Des transformations radicales se sont donc produites aux différents niveaux de la famille, de l'Eglise, de l'école, de l'Etat, de l'entreprise,... La revendication et la reconnaissance des droits individuels est l'une des évolutions les plus marquantes. Ces droits ont aujourd'hui pris une forme plus complexe. Quels droits consacrent les objectifs de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique (article 6 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24.07.1997, MB 23.09.1997) ?

Article 6.

La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, 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.

Les droits reconnus :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les élèves et les parents ne disposent-ils pas d'autres droits, qui ont émergé eux aussi avec le décret Missions ? Envisageons ici les dispositions suivantes inscrites dans le décret Missions : le Conseil de participation (art.69) ; les contestations des décisions du Conseil de classe (art.96, 97 et 98). Les droits reconnus à l'élève et aux parents ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- A propos des choses qui se négocient

Partons de la proposition du sociologue belge Olgierd Kuty qui souligne qu'hier, les élites professionnelles étaient des autorités à qui il revenait d'interpréter des valeurs « hautes » : la Révélation, la Raison (l'entendement, la logique,...), le Progrès, le Savoir, etc. Ces valeurs hautes étaient des valeurs transcendantales, valables et applicables à tous les êtres humains. Tous y adhéraient : on croyait « dur comme fer » au progrès de l'humanité, on était persuadé que demain serait meilleur qu'aujourd'hui, que les innovations techniques assureraient le bien-être de tous. Dans cette adhésion à une valeur haute, les intérêts des uns est des autres

étaient convergents. Aujourd’hui, les professionnels et les acteurs ordinaires sont co-producteurs de valeurs « basses ». Dans une société « plurielle », les valeurs ne sont plus homogènes, mais plurielles, multiples et contradictoires.

Dans l’ordre des connaissances aussi, les choses ont bien changé. Le professionnel n’est plus détenteur d’un « Savoir », mais il doit accepter de discuter des connaissances avec les usagers qui ont leur mot à dire. Si beaucoup de choses aujourd’hui se discutent, on veille cependant aux procédures à suivre pour permettre cette négociation. Le professionnel devient une sorte de consultant dans la trajectoire de vie de son patient. Et l’usager fait preuve de davantage d’esprit critique et de réflexivité ; on n’attend pas de lui une adhésion automatique et aveugle à des valeurs qui lui seraient imposées.

Et sur la base de ces réflexions, envisageons la demande de Madame Legrenier.

Des vacances trop courtes

Monsieur Legrenier, cadre chez TNT, marié, 3 enfants scolarisés à l’Ecole Maurice Maerterlinck (Paul, élève en 1^{ère} année ; Antoine, élève en 3^e année et Louis, élève en 5^e année) avait envoyé son épouse – « Son mari était retenu par son travail », disait-elle – pour me demander de lui accorder un rendez-vous avec les titulaires de ses trois enfants afin d’excuser leur absence la semaine suivante.

La famille partait aux sports d’hiver et souhaitait que le congé de Carnaval dure dix jours au lieu de huit. Les enfants seraient donc absents du vendredi précédant le congé au mardi suivant le congé. Mon sang n’a fait qu’un tour : comment cette dame pouvait-elle ainsi bafouer mon autorité, comment pouvait-elle croire que les professeurs avaient le pouvoir de dispenser les élèves d’un enseignement rendu obligatoire par la Loi. ? C’est moi, le directeur, qui étais l’interlocuteur valable et non eux. Moi seul pouvais accorder la dispense... C’est ce que je fis. Le bien-être de la famille et l’obligation scolaire devaient selon moi être conciliables.

Entre Mme Legrenier et le directeur de l’école, qu’est-ce qui se négocie ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

La fréquentation de l'école est donc négociable. Or le principe de l'obligation scolaire est historiquement ancien : avec la loi du 29 juin 1983, le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant à l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. La période d'obligation scolaire comprend deux parties, une période à temps plein (jusqu'à l'âge de 15 ans) et une période à temps partiel (jusqu'à la fin de la période de l'obligation scolaire) (sources : www.enseignement.be).

Comment se fait-il dès lors que des familles ou des élèves puissent faire l'impasse sur certains jours d'école ?

La négociation n'est pas due qu'aux aspirations des familles ou des élèves. Le législateur lui-même a quelque peu déstabilisé les fondements de l'institution scolaire.

Envisageons la réglementation mise en œuvre par le législateur pour contrôler la fréquentation scolaire. Lisons attentivement l'article 93 du Décret Missions du 24 juillet 1997. Et soulignons-en les conséquences.

Article 93. –

A partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève qui compte, au cours d'une même année scolaire plus de 30 demi-jours d'absence injustifiée perd la qualité d'élève régulier sauf dérogation accordée par le Ministre en raison de circonstances exceptionnelles.

L'élève majeur qui compte, au cours d'une même année scolaire, plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée peut être exclu de l'établissement selon les modalités fixées à l'article 89.

Pour l'application des alinéas 1^{er} et 2, les absences non justifiées relevées dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ne sont pas prises en compte lorsqu'un élève s'inscrit dans l'enseignement spécialisé ou dans l'enseignement secondaire à horaire réduit au cours de la même année scolaire.

Que fixe le législateur dans ce texte de loi ?

.....

.....

.....

.....

Il y est question d'absences « injustifiées ». Y aurait-il dès lors des absences justifiées ?

La circulaire n°4946 du 06/08/2014 rappelle les dispositions de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 22 mai 2014 portant application des articles 8, § 1^{er}, 20, 23, 31, 32, 33, 37, 47 et 50 du décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire.

Sont considérées comme justifiées, les absences motivées par :

- l'indisposition ou la maladie de l'élève couverte par un certificat médical ou une attestation délivrée par un centre hospitalier ;
- la convocation par une autorité publique ou la nécessité pour l'élève de se rendre auprès de cette autorité, qui lui délivre une attestation ;
- le décès d'un parent ou allié de l'élève, au premier degré ; l'absence ne peut dépasser 4 jours ;
- le décès d'un parent ou allié de l'élève, à quelque degré que ce soit, habitant sous le même toit que l'élève ; l'absence ne peut dépasser 2 jours ;
- le décès d'un parent ou allié de l'élève, du 2^e au 4^e degré, n'habitant pas sous le même toit que l'élève ; l'absence ne peut dépasser 1 jour ;
- la participation de l'élève, à partir du deuxième degré, à un séjour scolaire individuel reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- la participation des élèves jeunes sportifs de haut niveau ou espoirs à des activités de préparation sportive, sous forme de stages ou d'entraînement et de compétition ; l'absence ne peut dépasser 30 demi-journées, sauf dérogation ;
- la participation des élèves non visés au point précédent, à des stages ou compétitions reconnues par la fédération sportive à laquelle ils appartiennent, le nombre total d'absences justifiées ne peut dépasser 20 demi-journées par année scolaire ;
- la participation des élèves, non visés aux deux points précédents, à des stages, événements ou activités à caractère artistique organisés ou reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le nombre total d'absences justifiées ne peut dépasser 20 demi-journées par année scolaire.

Dans ces trois derniers cas, la durée de l'absence doit être annoncée au chef d'établissement au plus tard une semaine avant le stage, la compétition, l'événement ou l'activité à l'aide de l'attestation de la fédération sportive compétente ou de l'organisme compétent à laquelle est jointe, si l'élève est mineur, une autorisation de ses responsables légaux.

Remarques :

- Le degré de parenté est égal au nombre d'intermédiaires entre l'élève et le défunt plus un. Les parents au premier degré de l'élève sont ses père et mère, ainsi que ses enfants, alors que ses frères et sœurs sont parents au deuxième degré. Les parents les plus éloignés pris en considération (sauf cohabitation) sont donc ses cousin(e)s, grands-oncles (grands-tantes) et les parents de ses arrière-grands-parents.

(...)

Pour que les motifs soient reconnus valables, les documents mentionnés ci-dessus doivent être remis au chef d'établissement ou à son délégué au plus tard le lendemain du dernier jour d'absence lorsque celle-ci ne dépasse pas 3 jours, et au plus tard le 4^{ème} jour d'absence dans les autres cas.

Cela étant, outre les absences légalement justifiées, d'autres absences peuvent être excusées. La même circulaire précise les cas qui peuvent être soumis à l'appréciation du chef d'établissement.

Outre les absences légalement justifiées, le chef d'établissement peut accepter des motifs justifiant l'absence pour autant qu'ils relèvent d'un cas de force majeure ou de circonstances exceptionnelles liés à des problèmes familiaux, de santé mentale ou physique de l'élève ou de transports.

Le chef d'établissement doit indiquer les arguments précis pour lesquels il reconnaît le cas de force majeure ou les circonstances exceptionnelles. Ceux-ci sont laissés à son appréciation, laquelle doit être motivée et conservée au sein de l'établissement.

Le nombre de demi-journées d'absence qui peuvent être motivées par les personnes responsables ou par l'élève majeur et acceptées par le Chef d'établissement doit être défini dans le règlement d'ordre intérieur de l'établissement. Ce nombre va de 8 à 16 demi-journées d'absence maximum au cours d'une année scolaire.

A ce sujet, il ne paraît pas acceptable d'assimiler à une circonstance exceptionnelle liée à des problèmes familiaux le fait de prendre des vacances pendant la période scolaire.

Remarque :

Il est parfois difficile de distinguer un **certificat médical** d'une simple **attestation**, d'où le risque pour le chef d'établissement de justifier une absence de manière erronée. Contrairement au certificat médical, l'attestation n'établit pas le fait de l'indisposition ou de la maladie de l'élève, mais permet au médecin d'attester des informations transmises par les responsables légaux du mineur (exemples : attestation médicale relative à une absence pour raisons familiales, religieuses ou pédagogiques ou encore indiquant que tel parent avait été malade à telle date). **A la différence du certificat médical, l'attestation est obligatoirement soumise à l'appréciation du**

chef d'établissement qui la reçoit et doit être consignée par écrit et conservée au sein de l'école. Le chef d'établissement doit donc la refuser s'il l'estime nécessaire et s'il décide de justifier l'absence sur base de cette attestation, cette période d'absence doit relever d'un cas de force majeure ou de circonstances exceptionnelles liés à des problèmes familiaux, de santé mentale ou physique de l'élève ou de transports.

Enfin, à partir de quand peut-on évoquer une « absence » et une « absence injustifiée » à l'école ?

L'absence non justifiée de l'élève à une période de cours est considérée comme demi-journée d'absence injustifiée.

Toute absence non justifiée inférieure à la durée ainsi fixée n'est pas considérée comme une absence, mais comme un retard et sanctionnée comme tel en application du règlement d'ordre intérieur.

Les absences injustifiées ne sont ni légalement justifiées, ni justifiées par le chef d'établissement.

Afin d'éviter le cumul d'absences injustifiées, des démarches doivent être mises en place au sein de l'établissement scolaire.

Toute absence non justifiée dans les délais fixés est notifiée aux parents, à la personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait du mineur, **au plus tard** à la fin de la semaine pendant laquelle elle a pris cours.

Au plus tard à partir de la dixième demi-journée d'absence injustifiée d'un élève, le chef d'établissement ou son délégué **convoque** l'élève et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale par courrier recommandé avec accusé de réception.

A défaut de présentation à ladite convocation, le chef d'établissement délègue au domicile ou au lieu de résidence de l'élève un membre du personnel auxiliaire d'éducation. Le délégué du chef d'établissement établit un rapport de visite à son attention.

Selon la situation, le chef d'établissement pourra solliciter une visite au domicile de l'élève soit d'un agent du CPMS en accord avec sa direction, soit dans un second temps d'un médiateur/trice auprès de Madame la Directrice générale de l'enseignement obligatoire.

Remarque :

Le chef d'établissement peut **aussi** réaliser l'une de ces démarches **à tout moment** s'il l'estime nécessaire et ce, indépendamment de la procédure obligatoire.

Le cumul des absences injustifiées entraîne la perte de la qualité d'élève régulier, une fois un seuil dépassé.

A partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire ordinaire, l'élève qui compte au cours d'une même année scolaire, **plus de 20 demi-journées d'absence injustifiée, perd la qualité d'élève régulier**. Il n'a donc plus droit à la sanction des études pour l'année en cours.

(...)

L'élève qui se trouve dans cette situation recevra une attestation de fréquentation en tant qu'élève libre, soit à l'issue de l'année scolaire s'il termine celle-ci dans le même établissement, soit en cours d'année scolaire, s'il quitte l'établissement.

(...)

Une possibilité de **dérogation ministérielle** existe, en raison de circonstances exceptionnelles.

(...) A partir de 21 demi-journées d'absence injustifiée, le chef d'établissement signale impérativement l'élève mineur au service du contrôle de l'obligation scolaire, DGEO, via le formulaire électronique, afin de permettre à l'administration d'opérer un suivi dans les plus brefs délais.

Enfin, la circulaire détaille la procédure à suivre pour le contrôle des absences injustifiées, et fournit un modèle de lettre à adresser aux parents pour signaler la perte de la qualité d'élève régulier.

Modèle de lettre à envoyer aux parents (à adapter pour l'élève majeur)

PAR RECOMMANDÉ AVEC AVIS DE RÉCEPTION

Madame,

Monsieur,

Le (les) [date(s)], vous avez été informé du nombre d'absences injustifiées de votre fils/fille, à savoir demi-journées et des conséquences qu'entraîneraient de nouvelles absences sans motif valable.

A ce jour, il(elle) compte plus de 20 demi-journées d'absence injustifiée et perd donc sa qualité d'élève régulier(régulière). Cela signifie qu'il (elle) n'a plus droit à la sanction des études pour cette année scolaire même s'il(elle) présente les examens.

Cependant, une dérogation à la perte de la qualité d'élève régulier(régulière) peut être accordée par la Ministre pour circonstances exceptionnelles, comme le prévoit l'article 93 du décret « missions » du 24 juillet 1997. Elle peut être demandée via le chef d'établissement ou via la Direction générale de l'enseignement obligatoire - Bureau 1F140, rue A. Lavallée, 1 à 1080 Bruxelles.

Il va de soi qu'elle ne peut être accordée que si l'élève s'engage, dès l'introduction de la demande, à suivre les cours de manière régulière et assidue jusqu'à la fin de l'année scolaire et que, en cas d'octroi de la dérogation, tout manquement à cette règle lui ferait perdre définitivement la qualité d'élève régulier(régulière) pour l'année scolaire en cours.

Veillez agréer

Signature du chef d'établissement

Que faut-il en déduire ?

.....
.....
.....
.....
.....

Que penser de la réponse du chef d'établissement à Mme Legrenier, compte tenu de ce qui précède ?

.....
.....
.....
.....
.....

Le législateur n'avait certainement pas pour intention de déstabiliser l'obligation scolaire. Il s'agit là d'un effet « pervers », c'est-à-dire d'une conséquence non désirée de l'agrégation de décisions individuelles. Le législateur entendait mettre de l'ordre dans un domaine où les établissements scolaires avaient établi leurs propres pratiques, chacun régulant à sa manière les absences justifiées et injustifiées. L'article 93 du Décret Missions a été revu en décembre 2008.

(modifié par Décret du 12.12.2008)

Article 93. - A partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève qui compte, au cours d'une même année scolaire plus de 27 demi-jours pour l'année scolaire 2008-2009, plus de 24 demi-jours pour l'année scolaire 2009-2010 et plus de 20 demi-jours à partir de l'année scolaire 2010-2011, d'absence injustifiée perd la qualité

d'élève régulier sauf dérogation accordée par le Ministre en raison de circonstances exceptionnelles.

L'élève majeur qui compte, au cours d'une même année scolaire, plus de 20 demijours d'absence injustifiée peut être exclu de l'établissement selon les modalités fixées à l'article 89.

Pour l'application des alinéas 1er et 2, les absences non justifiées relevées dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ne sont pas prises en compte lorsqu'un élève s'inscrit dans l'enseignement spécialisé ou dans l'enseignement secondaire à horaire réduit au cours de la même année scolaire.

3.- Ce qui rend la négociation possible ?

Dans le cadre de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique, pourquoi cette négociation est-elle possible ? Partons des éléments ci-dessous.

Extrait de la Constitution belge...

Article 127

§ 1^{er}. Les Parlements de la Communauté française et de la Communauté flamande, chacun pour ce qui le concerne, règlent par décret :

1° les matières culturelles ;

2° l'enseignement, à l'exception :

- de la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire ;
- des conditions minimales pour la délivrance des diplômes ;
- du régime des pensions ;

3° la coopération entre les communautés, ainsi que la coopération internationale, y compris la conclusion de traités, pour les matières visées aux 1° et 2°.

Une loi adoptée à la majorité prévue à l'article 4, dernier alinéa, arrête les matières culturelles visées au 1°, les formes de coopération visées au 3°, ainsi que les modalités de conclusion de traités, visée au 3°.

§ 2. Ces décrets ont force de loi respectivement dans la région de langue française et dans la région de langue néerlandaise, ainsi qu'à l'égard des institutions établies dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale qui, en raison de leurs activités, doivent être considérées comme appartenant exclusivement à l'une ou à l'autre communauté.

La Communauté française exerce donc les compétences en matière d'enseignement pour tous les niveaux d'enseignement (fondamental, secondaire, supérieur non universitaire et universitaire) depuis 1989. Mais comment déterminer quels établissements scolaires seront soumis au contrôle de la Communauté française ?

.....

.....

.....

.....

.....

Extrait de la Constitution belge...

Article 24

§ 1^{er}. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.

Quels principes consacre l'article 24 de la Constitution belge ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Toutefois, l'un de ces principes a été bousculé, au nom du principe de mixité sociale. Le législateur a ainsi conçu de nouvelles dispositions en matière d'inscription en première année du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire.

DOUBLE RECOURS CONTRE LE DECRET MIXITE SOCIALE

Enseignement : La Cour constitutionnelle sera saisie

C'est à main levée que des dizaines de parents d'une quinzaine d'écoles primaires bruxelloises de tous les réseaux ont voté, jeudi soir, à la quasi-unanimité. Ils vont déposer un recours auprès de la cour constitutionnelle contre le décret « Mixité » du ministre Dupont. Celui qui succède au décret Arena pour organiser les inscriptions au premier degré du secondaire et que des centaines de familles ont rebaptisé décret Lotto, puisqu'il introduit un tirage au sort pour départager les demandes surnuméraires.

Dans une micro-salle surchauffée au sous-sol de l'Institut du Christ-Roi, à Laeken, ces parents en colère étaient venus en nombre écouter les conclusions de deux avocats bruxellois, M^{es} Generet et Dewolf, sur la faisabilité d'une action en justice contre le décret en question. Ces avocats ont été consultés par des parents et associations de parents d'écoles des réseaux tant officiels que libres, incapables de se résigner à confier la scolarité de leurs enfants aux aléas du tirage au sort.

Voilà des semaines que ces parents se fédèrent, se réunissent, agitent le landerneau politique sans susciter autre chose que l'indifférence ou le mépris des responsables politiques du PS et du CDH, qui les considèrent, estiment-ils, comme quantité négligeable. Le ministre de l'Enseignement, Christian Dupont, se borne à répéter qu'une infime minorité des écoles – et donc des enfants – de la Communauté française seront concernés par une insuffisance du nombre de places disponibles, et que ce système est le prix à payer pour introduire une plus grande mixité sociale dans les écoles secondaires.

Sollicités à maintes reprises, les présidents du PS et du CDH, partenaires de la coalition qui a élaboré ces décrets impopulaires, sont longtemps restés muets. Jusqu'à ce que Joëlle Milquet, dont le parti est réputé proche de l'enseignement catholique, accepte de recevoir quelques dizaines de parents au CDH. En vain : selon les témoins (la presse ayant été déclarée non grata), la présidente n'a manifesté aucune intention de demander à son allié une amélioration du décret.

Un arrêt au printemps ?

D'où la décision prise jeudi soir, de nombreux parents estimant avoir épuisé toutes les voies de recours non juridiques possibles. Les deux avocats ont pourtant été clairs. Ils estiment que seul un recours auprès de la Cour constitutionnelle est envisageable, au motif que certaines dispositions du décret pourraient être contraires à la liberté de choix garantie aux parents par la constitution en matière d'enseignement.

Sans entrer dans les détails techniques, M^{es} Dewolf et Generet considèrent que c'est sur la question des adossements qu'ils ont le plus de chance d'obtenir gain de cause. Il s'agit de la disposition autorisant une école secondaire à signer une ou plusieurs conventions avec des écoles primaires dont elles sont proches, par le projet pédagogique ou géographiquement, et qui donnent une priorité aux enfants qui en sont issus. Cette disposition existait dans le décret Arena mais a été modifiée, alors que des dizaines de conventions avaient été signées, devenues caduques.

C'est notamment sur ce point que sera introduit, le temps de le rédiger, un recours en suspension du décret pour lequel les avocats espèrent un arrêt d'ici le printemps. Avant la clôture du processus d'inscription pour les enfants actuellement en 6^e primaire, processus en cours depuis début novembre mais que les plaignants espèrent bien voir invalider.

La procédure ne s'arrêtera pas là. Les avocats ont été chargés d'introduire parallèlement un recours en annulation du décret. Il n'aura pas le même caractère d'urgence et ne sera pas tranché aussi vite. Quoiqu'il en soit, dès jeudi, GSM et e-mails chauffaient déjà. Les parents espèrent bien être plusieurs centaines à la cause.

Philippe Berkenbaum, Le Soir, 07/11/2008

http://archives.lesoir.be/la-mixite-sociale-contestee-en-justice_t-20081107-00JY2R.html

Ce n'était là que les premières péripéties du décret « Inscriptions »... Le débat fut long et intense. Actuellement, les modalités d'inscription en 1^{ère} année commune du secondaire ont été fixées par le législateur. On peut en trouver une présentation sur une page web spécifique qui leur a été consacrée : <http://www.inscription.cfwb.be/>.

Solliciter l'inscription dans une école secondaire ne va donc pas de soi... et s'avèrerait dans certains cas, une opération complexe.

Il y a par ailleurs un effet « pervers » dans la façon dont les services administratifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont conçu la recherche d'un établissement secondaire. Lequel ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pour compléter la réflexion sur les choses qui se négocient entre les familles et les écoles, penchons-nous à présent sur le financement des établissements scolaires. La Loi dite du Pacte Scolaire (29 mai 1959) a fixé les principes qui organisent le mode de financement des écoles en Belgique.

Article 25.- Les frais de l'instruction donnée dans les établissements ou sections d'établissement d'enseignement organisés par les personnes publiques et privées sont à charge des pouvoirs organisateurs.

Toutefois, l'Etat accorde aux établissements et aux sections d'établissements d'enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique et artistique visés à l'article 24 (*) et qui répondent aux conditions légales et réglementaires :

- a) Des subventions-traitements ;
- b) Des subventions de fonctionnement.

() L'article 24 précise le type d'établissement visé et les conditions pour être admis aux subventions.*

Article 28.- Un établissement ou une section d'établissement d'enseignement ne reçoit des subventions de l'Etat que pour les membres de son personnel :

- 1° Qui sont Belges ou ressortissants d'un autre Etat membre de la Communauté européenne, sauf dérogation accordée par l'Exécutif ;
- 2° Qui ne sont pas privés de leurs droits civils et politiques ;
- 3° Qui possèdent les titres requis ou jugés suffisants conformément aux dispositions de l'article 29 ;

4° Qui se trouvent dans des conditions telles qu'ils ne mettent pas en danger la santé de leurs élèves. Les règles appliquées au personnel de l'Etat en matière de contrôle du service de santé administratif sont étendues au personnel admis aux subventions, là où pareil contrôle n'est pas encore organisé par l'Etat ;

5° Qui ont prêté serment dans les termes fixés par l'article 2 du décret du 20 juillet 1831 ;

6° Qui ont été recrutés dans le respect de la réglementation en matière de réaffectation, dont question à l'article 12 bis, § 3b.

() L'article 29 précise que le traitement dû aux enseignants est égal au traitement majoré des allocations diverses tel qu'il est fixé pour les membres du personnel de l'Etat, en fonction de leur titres de capacité ; que le Roi détermine les modalités de fixation des subventions-traitements de membres du personnel porteurs de titres équivalents ainsi que celles des membres du personnel d'un type d'établissement non organisé par l'Etat.*

Article 32. 7- § 1^{er} : Des subventions de fonctionnement annuelles et forfaitaires sont accordées pour couvrir les frais afférents au fonctionnement et à l'équipement de l'établissement et de l'internat, et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire et à l'aide spécifique(*) aux directions d'écoles maternelles, primaires et fondamentales.

()*Par «aide spécifique», il faut entendre toute forme de soutien mise en oeuvre dans le cadre de la gestion d'un établissement scolaire, à l'exception des tâches pédagogiques (D. 20-07-2006 (2), art.73)

Qui prend en charge le salaire des enseignants en Communauté française de Belgique ?

.....
.....
.....
.....

Qui prend en charge la construction, l'entretien ou la rénovation des bâtiments ?

.....
.....
.....
.....

Qui prend en charge les frais liés à l'organisation de la scolarité ?

.....

.....

.....

.....

.....

La dépense pour un élève francophone s'élève à 7.275 € par an

La « Dépense intérieure d'enseignement » (DEI) compile les dépenses de tous les niveaux de pouvoir public influant sur l'enseignement, ainsi que les dépenses privées (ménages, entreprises).

La dépense moyenne par élève-étudiant en Communauté française s'élève à 7.275 euros par an, révèlent pour la première fois l'étude annuelle des « Indicateurs de l'enseignement », présentés vendredi à Bruxelles. Ce chiffre situe la Communauté française au-dessus de la moyenne européenne (6.854 euros) et de l'Allemagne (7.075 euros), mais en dessous de la France (7.640 euros), de l'ensemble de la Belgique (7.838 euros, la Flandre tirant ce chiffre vers le haut) et des Pays-Bas (8.454 euros).

En 2007, elle représentait environ 8,8 milliards d'euros. Sur cette somme, la dépense de la Communauté française représentait 5,7 milliards, celle du fédéral 1,5 milliard (pensions) et celle des pouvoirs locaux 465 millions.

Quant au financement privé, les frais liés aux études à charge des ménages sont estimés à environ 743 millions d'euros, la recherche financée dans l'enseignement supérieur par les entreprises à 79 millions (et 10 millions pour la recherche financée par des particuliers). Les dépenses de fonctionnement sur fonds propres des écoles n'ont pas été identifiées.

Le fait que le niveau d'investissement dans l'enseignement situe la Communauté française « *plutôt dans la moyenne européenne, même s'il reste légèrement inférieur à celui de la Communauté flamande, a de quoi nuancer quelques idées reçues et parfois solidement ancrées* », a estimé la ministre de l'Enseignement obligatoire Marie-Dominique Simonet.

BELGA, La Libre, 28/01/2011

<http://www.lalibre.be/actu/belgique/article/639035/la-depense-pour-un-eleve-francophone-s-eleve-a-7275-par-an.html>

Envisageons enfin la façon dont on fixe le nombre d'enseignants qui peuvent être engagés dans une école secondaire. Considérons ici la circulaire n°5352 du 23/07/2015 envoyée aux chefs d'établissement secondaire et reprenant les directives pour l'année scolaire 2015-2016 (un document de plus de 400 pages...).

Chapitre 6 : Encadrement

I. Nombre Total de Périodes-Professeurs (NTPP)

Principes généraux

I.1.A. Base réglementaire

Les règles relatives au calcul du NTPP sont définies par le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice (tel que modifié) et son arrêté d'exécution du 31 août 1992 (tel que modifié).

Le NTPP est d'application pour l'ensemble des établissements organisant de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, y compris l'enseignement artistique et l'enseignement professionnel complémentaire (EPSC).

I.1.B. Fondements du calcul

Le nombre total de périodes-professeurs est la somme des périodes-professeurs calculées séparément pour les catégories d'années suivantes :

- Type I :
1. le 1^{er} degré commun (y compris les années complémentaires)
 2. la 1^{ère} année D
 3. la 2^{ème} année D, y compris l'année différenciée supplémentaire (2^{ème} année DS)
 4. le 2^{ème} degré de transition
 5. le 3^{ème} degré de transition
 6. le 2^{ème} degré technique ou artistique de qualification
 7. le 3^{ème} degré technique ou artistique de qualification
 8. le 2^{ème} degré professionnel
 9. le 3^{ème} degré professionnel
 10. les 7^{èmes} années préparatoires à l'enseignement supérieur
 11. la 7^{ème} année technique
 12. la 7^{ème} année professionnelle B
 13. la 7^{ème} année professionnelle C
 14. l'année préparatoire à l'enseignement supérieur paramédical
 15. l'année préparatoire à l'EPSC

16. le 4^{ème} degré de l'EPSC

17. la 3^{ème} année de différenciation et d'orientation (3 S-DO)

NB1 : les DASPA font l'objet d'un calcul particulier, indépendamment du comptage du 15 janvier, et dont les modalités sont prévues à l'article 11 du Décret du 18 mai 2012 visant la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et à l'article 6 de son arrêté d'application du 8 novembre 2012.

NB2 : les élèves fréquentant la CE3D ne génèrent pas de NTPP

Type II :

1. les 3^{ème} et 4^{ème} années de l'enseignement général
2. les 5^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement général

Dans chaque catégorie, le nombre de périodes-professeurs organisables est la somme de nombres intermédiaires de périodes-professeurs, calculés sur base des nombres d'élèves réguliers à la date du comptage respectivement pour :

1. la formation commune
2. les langues modernes comme outil de communication
3. les formations optionnelles
4. la différenciation des rythmes d'apprentissage et la lutte contre l'échec scolaire.

En règle générale, le calcul des nombres intermédiaires de périodes consiste à multiplier chaque nombre d'élèves par un nombre fixe (équivalent au nombre correspondant de périodes de cours dans la grille-horaire), et à appliquer ensuite un diviseur variable par tranches de population scolaire.

A titre d'exemple, le nombre de périodes-professeurs pour la formation commune au 1^{er} degré commun est obtenu en multipliant le nombre total d'élèves de ce degré par 20, et en divisant ce produit par 16 pour une première tranche de 40 élèves, par 18 pour une deuxième tranche de 40 élèves, par 22 pour une troisième tranche de 40 élèves, et par 24 pour les élèves suivants.

Le nombre intermédiaire est arrondi à l'unité supérieure si la première décimale est égale ou supérieure à 5, à l'unité inférieure dans les autres cas.

Dans l'enseignement technique et professionnel, en ce qui concerne la formation optionnelle, un comptage séparé est prévu pour certaines options groupées en fonction du secteur ou du groupe dans lesquels elles ont été classées.

Soulignons que les élèves issus du 1^{er} degré différencié inscrits dans le 1^{er} degré commun génèrent un NTPP équivalent à celui d'un élève inscrit en 1^{ère} année D.

I.1.C. Encadrement minimum de base

Dans chaque catégorie de comptage de l'enseignement de type I (à l'exception des 7^{èmes} années), le nombre de périodes-professeurs obtenu par le calcul sera éventuellement augmenté, de manière à atteindre un minimum déterminé.

Des minima spécifiques sont prévus pour les établissements situés en zone rurale ou situés à plus de 12 km de tout autre établissement de même caractère ou dans les communes dont la densité de population est inférieure à 125 habitants au km² et qui comptent :

- 1° moins de 450 élèves s'ils organisent les trois degrés ;
- 2° moins de 350 élèves s'ils n'organisent que les deux premiers degrés ;
- 3° moins de 300 élèves s'ils organisent uniquement le deuxième et le troisième degré ou le seul premier degré ;
- 4° moins de 550 élèves s'ils organisent les trois degrés et les trois formes d'enseignement au second et au troisième degré ;
- 5° moins de 350 élèves s'ils organisent uniquement le second et le troisième degré et les trois formes d'enseignement dans ces deux degrés.

Le présent paragraphe n'est pas applicable lorsque la population scolaire totale des établissements de même réseau situés sur le territoire de la même commune est supérieure à 1.200 élèves.

L'encadrement minimum n'est toutefois pas applicable pendant les 2 premières années de création ou de réouverture d'une option, d'une année ou d'un degré, à l'exception des premiers degré commun ou différencié, des années constitutives de ceux-ci et de l'année de différenciation et d'orientation (3 S-DO).

Les options, années ou degrés maintenus suite à une dérogation ne peuvent pas non plus bénéficier de l'encadrement minimum de base, sauf pour les établissements dont au moins une implantation est bénéficiaire de l'encadrement différencié.

I.1.D. Modalités pratiques du calcul

Tous les calculs sont effectués par l'administration sur la base des populations scolaires communiquées par les établissements aux dates de référence, compte tenu des rapports des vérificateurs.

Pour les établissements subventionnés, la transmission des informations se fait par le renvoi à l'administration du document « POPI » dûment complété, dans les délais fixés lors de son expédition dans les établissements.

Pour les établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les calculs sont opérés sur base des données de l'application « Gestion-élèves ». Le fichier des élèves doit donc être mis à jour tout au long de l'année, avec une attention particulière à l'approche des dates de référence.

Comptage des élèves : population scolaire et dates de référence

I.1.E. Le 15 janvier

La population scolaire à prendre en considération pour le calcul du NTPP relatif à une année scolaire donnée est constituée exclusivement du nombre d'élèves réguliers inscrits le 15 janvier à 16h de l'année scolaire précédente (...). Si le 15 janvier correspond à un jour non ouvrable, la référence est fixée au jour ouvrable suivant (première heure de cours).

Seuls les élèves réguliers sont pris en considération. La perte du statut d'élève régulier après le 15 janvier n'a pas d'incidence sur sa prise en compte pour le calcul du NTPP.

Soulignons que n'est plus considéré comme élève régulier au 15 janvier de l'année scolaire précédente dans l'établissement qui l'a exclu, l'élève qui fait l'objet d'une décision d'exclusion définitive à un moment quelconque de cette année, mais bien dans celui qui, le cas échéant, l'accueille après cette décision.

A partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève qui compte, au cours d'une même année scolaire, plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée perd la qualité d'élève régulier sauf dérogation accordée par la Ministre en raison de circonstances exceptionnelles.

Les élèves mineurs séjournant illégalement en Belgique sont comptabilisés aux mêmes conditions que les autres élèves.

La condition de minorité doit être remplie à la date d'inscription dans l'établissement scolaire. Le fait que l'élève soit majeur à la date du 15 janvier n'a aucune incidence.

Pour la date d'inscription dans l'établissement scolaire, il y a lieu de considérer trois cas :

1° lorsque l'élève était déjà inscrit dans l'établissement l'année précédente et qu'il ne doit pas se réinscrire, la date de référence sera le premier jour de l'année scolaire ;

2° lorsque l'élève s'inscrit avant le début de l'année scolaire, la date de référence sera le premier jour de l'année scolaire ;

3° lorsque l'élève s'inscrit en cours d'année scolaire, la date de référence sera la date d'inscription.

Lorsqu'il devient majeur, l'élève séjournant illégalement en Belgique (et qui a été comptabilisé précédemment comme élève mineur) est pris en considération pour le calcul de l'encadrement, des subventions ou des dotations au sein de cet établissement, ou s'il le quitte, de tout autre établissement d'enseignement secondaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles où il est inscrit, sous réserve qu'il remplisse les conditions pour être élève régulier au moment du comptage.

I.1.F. Le 1^{er} octobre

Les règles de comptabilisation des élèves au 1^{er} octobre sont les mêmes que pour le comptage au 15 janvier (cf. supra).

Lorsqu'il existe une différence positive ou négative de plus de 10% entre le nombre total d'élèves réguliers inscrits au 1^{er} octobre et le nombre total d'élèves réguliers au 15 janvier de l'année scolaire précédente (sans tenir compte des élèves inscrits en 3 S-DO et en DASPA), le NTPP applicable à partir du mois d'octobre est le résultat de la moyenne arithmétique entre le NTPP calculé au 15 janvier et le NTPP calculé sur base du nombre d'élèves inscrits le 1^{er} octobre. Cette disposition ne vise que les élèves réguliers inscrits dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.

L'écart de 10% est constaté par établissement pour l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'enseignement subventionné libre, par ensemble d'établissements organisés par le même pouvoir organisateur sur le territoire d'une même commune pour l'enseignement subventionné officiel.

Même en cas de recalcul global au 1^{er} octobre, les périodes professeurs organisables au mois de septembre sont fixées sur base du calcul au 15 janvier.

(...)

Utilisation du NTPP

I.1.G. Transferts de périodes-professeurs entre catégories de comptage

a) Règle générale :

Dans le respect des normes de sécurité pour la constitution des groupes d'élèves, le NTPP peut être utilisé librement par le chef d'établissement après consultation du personnel enseignant ainsi que, pour l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, du conseil de participation. Il convient dès de communiquer à ceux-ci le détail, par catégorie, du calcul du NTPP.

Mises à part les limites mentionnées aux points b), c) et d) ci-après, les transferts de périodes entre catégories de comptage au sein d'un même établissement sont donc autorisés.

b) Limites aux transferts de périodes du 1^{er} degré vers les autres degrés :

Les transferts de périodes-professeurs attribuées au premier degré vers les autres degrés sont **interdits**.

Toutefois, le Gouvernement, sur base d'une demande motivée des chefs d'établissement dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et des Pouvoirs organisateurs dans l'enseignement subventionné incluant l'avis des or-

ganes de concertation, peut autoriser un transfert de périodes-professeurs de 5% maximum :

1° si chacune des classes comporter au maximum 24 élèves (sauf dépassement imposé par la CIRI) ;

2° si la remédiation, notamment au travers de l'année complémentaire (1S/2S), est organisée au profit des élèves du 1^{er} degré ;

3° si ce transfert contribue au respect de la taille des classes aux autres degrés (voir chapitre 7).

Ces trois conditions **sont cumulatives**.

Les périodes-professeurs générées au 15 janvier de l'année scolaire précédente peuvent être transférées aux autres degrés de l'établissement scolaire concerné dans les cas particuliers suivants :

- fermeture définitive du premier degré commun, lorsqu'il s'agit du seul premier degré organisé par l'établissement ;
- fermeture définitive d'un premier degré différencié, lorsqu'il s'agit du seul premier degré organisé par l'établissement ;
- fermeture définitive du premier degré commun et du premier degré différencié.

(...)

c) Limites aux transferts de périodes vers l'enseignement de transition

Les transferts de périodes-professeurs attribuées à l'enseignement de qualification (TQ+AQ+P) vers l'enseignement de transition (G+TTR+ATR) ne peuvent dépasser 5%. Cette limite ne s'applique cependant pas aux établissements qui n'organisent dans l'enseignement de transition que la forme technique ; ces derniers peuvent donc transférer plus de 5% de l'enseignement de qualification vers l'enseignement technique de transition.

(...)

I.1.H. Transferts de périodes-professeurs entre établissements

Les transferts de périodes-professeurs entre établissements appartenant au même réseau sont autorisés, y compris vers les Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), dans le respect des limites de transfert entre degrés et années visées au point A.

(...)

I.1.I. Utilisation du NTPP pour des activités autres que des cours

Des périodes-professeurs peuvent être utilisées pour un maximum de 3% du NTPP :

1° pour les activités des conseils et des directions de classe ;

2° pour la coordination pédagogique ;

- 3° pour l'organisation de la médiathèque ;
- 4° pour la coordination école-société ;
- 5° pour la coordination des cours relevant de l'enseignement clinique.

NB : Pour l'organisation de la médiathèque, il y a lieu d'y inclure également le « Cybermédia ».

(...)

Les périodes suivantes ne sont pas concernées par la limitation des 3% :

- les périodes utilisées pour les activités des conseils et des directions de classe concernant le 2^{ème} et le 3^{ème} degré ;
- les périodes utilisées pour assurer les missions définies par l'arrêté du 27 mars 1998 relatif au Service interne pour la Prévention et la Protection au travail à concurrence du nombre de périodes maximum prévu dans le cadre du décret « conseiller en prévention ». Le nombre maximum de périodes « non à charge des « 3% » », utilisables dans ce cadre, est fixé à l'article 16bbis du décret du 29 juillet 1992 précité.
- les périodes attribuées au « référent PIA » pour assumer sa charge (art'.7bis, §6, alinéa 4 du décret du 30 juin 2006 tel que modifié) ;
- les périodes-professeurs octroyées (Solidarité zonale, Encadrement différencié, Daspa,...) en vertu d'une disposition légale particulière. Ces autres périodes-professeur sont décrites plus explicitement aux points II, III et IV du présent chapitre.

Exemple :

(1) NTPP après minima (100%)	1250
(2) Prélèvement zonal (R Zone)	12
(3) Périodes complémentaires D1 (Pc D1)	9
(4) Périodes supplémentaires D1 (PS D1)	12
(5) Périodes reçues de la solidarité zonale (R Zone)	20
(6) Encadrement différencié (ED)	47
(7) DASPA	60

Base du calcul des 3% : $1250 - 12 = 1238$ périodes-professeur ((1) – (2))

Calcul des « 3% » : $3\% \times 1238 = 37$ périodes-professeur.

Les autres périodes-professeur ((3), (4), (5), (6) et (7)) ne sont pas concernées par la limite des 3% et peuvent donc également être utilisées pour des activités

« autres que des cours » dans le respect des dispositions légales propres à leur utilisation.

L'utilisation de périodes-professeur pour un maximum de 3% du NTPP est soumise à l'avis préalable, *dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, du comité de concertation de base, *dans l'enseignement officiel subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, de la commission paritaire locale, et *dans l'enseignement libre subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, du conseil d'entreprise ou, à défaut, de la délégation syndicale, avec droit d'évocation du bureau de conciliation en cas de désaccord.

Sachant que le NTPP est le « nombre total de périodes professeurs », comment détermine-t-on le nombre de professeurs qui peuvent être engagés dans une école secondaire ?

.....
.....
.....
.....

Quels sont les principes généraux qui organisent le calcul du NTPP ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quels sont les principes généraux qui organisent l'utilisation du NTPP ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quelles sont les exceptions à ces principes généraux ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quelle(s) préoccupation(s) semble(nt) inspirer ces exceptions ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Revenons-en au problème des vacances d'hiver de la famille Legrenier... Pourquoi le chef d'établissement est-il sensible à la demande de Mme Legrenier ?

.....

.....

.....

.....

Quelle est la préoccupation du directeur d'école qui a reçu Mme Legrenier. Qu'entend-il probablement préserver en accédant à sa demande ?

.....

.....

.....

.....

4.- L'émergence d'un quasi-marché scolaire

Considérons que le système éducatif en Communauté française de Belgique fonctionne comme un marché ou un quasi-marché, dans la mesure où on y trouve une « combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché » (Vandenberghe, 1998, « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché », *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, 65). Quelles en sont les conséquences ?

Premièrement, un accroissement de la concurrence entre établissements scolaires (Zachary M.D. et Vincent Vandenberghe, 2002, « L'école et son environnement : pressions concurrentielles et stratégies de positionnement », in Christian Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 19-54). Pourquoi ?

.....
.....
.....

Deuxièmement, la tentative de recruter les « bons » élèves et de les garder dans l'école, ou plutôt de ne pas garder les élèves « médiocres » ou « difficiles ».

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Troisièmement, un accroissement de la ségrégation de la population scolaire entre les établissements (Zachary et Vandenberghe, 2002 : 23).

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Si des établissements scolaires ne sont pas « difficiles », c'est parce que les mécanismes de la réussite et de l'orientation ont joué efficacement leur rôle. Il y a des élèves qui sont « bons à prendre » et d'autres qui le sont moins, parce qu'ils vont contribuer à donner une image de l'établissement. Les performances proprement scolaires sont distinctives, mais on ne

peut ignorer d'autres indicateurs tenant à l'hexis corporelle, à la tenue vestimentaire, bref à tous les indicateurs qui paraissent révéler le « niveau d'éducation » des élèves d'une école.

En définitive, le fonctionnement d'un quasi-marché contribue à maintenir de profondes inégalités entre établissements scolaires.

Les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment) menées à l'initiative de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) ont mesuré les compétences des élèves de 15 ans (l'âge auquel ils s'apprentent dans la plupart des 32 pays membres de l'OCDE à quitter la scolarité obligatoire) en lecture (enquête menée en 2000), en mathématiques (2003) et en sciences (2006). Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles doivent être impliquées. À l'intérieur des écoles, 35 élèves sont désignés au hasard sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'établissement. On ne sélectionne donc jamais des classes entières.

Dans certains systèmes éducatifs comme ceux du nord de l'Europe et la Pologne, fréquenter un établissement plutôt qu'un autre joue peu sur les variations de performances en sciences. À l'inverse, dans les systèmes éducatifs de certains pays voisins de la Belgique, comme les Pays-Bas, la France ou l'Allemagne, tout comme en Hongrie ou en Autriche par exemple, l'établissement fréquenté explique une part importante des variations de résultats. En Communauté française de Belgique, dans un système caractérisé par un quasi-marché et l'existence de parcours scolaires différenciés dès le début de l'enseignement secondaire, les performances ne peuvent être qu'inégales entre établissements. Ceci a déjà été amplement mis en évidence lors des cycles d'évaluation PISA antérieurs, lors d'autres enquêtes internationales et lors des évaluations externes menées en Communauté française. Il faut savoir que dès l'enseignement primaire, la part de variance expliquée par l'établissement est de 23 % ; cette proportion est plus élevée que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Les deux tiers de ces variations entre écoles s'expliquent par la composition socioculturelle du public des écoles (Lafontaine, Annick et Dominique Lafontaine, 2008, *PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study*, Université de Liège. Rapport de recherche inédit).

Il apparaît clairement que l'enseignement en Communauté française est un système où les performances sont nettement moins homogènes que dans la plupart des autres systèmes éducatifs. En Communauté française, la variance des performances en sciences expliquée par l'établissement représente environ 46 % de la variance totale des résultats, ce qui est légèrement plus faible que la part observée pour les mathématiques en 2003 (53%).

(D'après Lafontaine, Dominique, 2009, « La place de l'établissement scolaire dans le système éducatif de la Communauté française », in Guillaume, Jean-François (dir.), *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires*, Les Editions de l'Université de Liège).

Mais que faut-il entendre par « inégalités » ? Et dès lors que recouvre l'idée d'égalité ?

Pour chacun des cas de figure suivants, caractérisez le sens pris par l'idée ou l'idéal d'égalité invoqué(e). Dans les analyses, en sociologie ou en sciences de l'éducation, on invoque généralement plusieurs grands principes :

- l'égalité d'accès ;
- l'égalité des chances ;
- l'égalité de traitement ;
- l'égalité des acquis ;
- l'égalité des résultats.

Cas de figure n°1

Les enquêtes sociologiques montrent que l'origine sociale, le genre ou l'origine ethnique continuent de déterminer les performances scolaires et les probabilités d'accès aux diplômes scolaires. A ce constat, certains opposent que dans une société démocratique, tout le monde doit jouir des mêmes droits ; ce sont les aptitudes individuelles qui feront la différence.

Principe sous-jacent :

Cas de figure n°2

Dans le cadre de la réforme du premier degré, on a tenté d'organiser un même cycle de formation pour tous les élèves. Les deux premières années de l'enseignement secondaire étaient organisées d'un seul tenant (il n'y avait pas de redoublement) et le contenu était analogue. L'idée du législateur était de donner la même école pour tous les enfants le plus longtemps possible, à l'instar du collège unique en France et des *Comprehensive Schools* au Royaume Uni.

Mais cette réforme du premier degré de l'enseignement secondaire a fini par être sensiblement amendée : « alors que la réforme annonce une école unique – la même pour tous – les pratiques de constitution des classes et les mobilités interétablissements au cours du premier degré se présentent comme des ajustements locaux qui permettent des différenciations, à la fois entre classes d'un même établissement, et entre établissements d'un même espace local ou d'un même bassin scolaire » (Mangez E., 2001, « Réformer la réforme au premier degré », *La Revue Nouvelle*, n°5, mai, 30-45 : 39).

Principe sous-jacent :

Cas de figure n°3

Le législateur en Communauté française de Belgique a défini des « socles de compétence », des ensembles d'aptitudes qui doivent être acquises par tous les élèves à l'issue de la 2^{ème} année de l'enseignement secondaire, des « compétences terminale » qui doivent être acquises par tous les élèves à l'issue de l'enseignement secondaire général (ces compétences sont définies pour chaque discipline) et des « profils de qualification » qui précisent les aptitudes et les capacités que doivent posséder les élèves à l'issue d'une formation dans l'enseignement technique ou professionnel (ces profils sont définis pour chaque métier).

Principe sous-jacent :

Cas de figure n°4

En 1914, le législateur belge a voté l'obligation scolaire, jusqu'à 14 ans. A partir de cette date, tous les parents étaient tenus d'inscrire leurs enfants dans une école.

Principe sous-jacent :

Des initiatives telles que la formation de classes de niveau, l'ouverture d'un large panel d'options et d'activités complémentaires, l'organisation d'un enseignement linguistique en immersion,... répondent-elles à l'un des principes d'égalité repris ci-dessus ? Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Certains des conceptions de l'égalité ne peuvent-elles pas entrer en contradiction ? Argumentez.

.....
.....
.....
.....

Considérons à présent les réflexions suivantes, proposées par Rudy Wattiez, membre du CGÉ (Changements pour l'Égalité, mouvement sociopédagogique).

Si à l'égalité d'accès et de méritocratie correspond l'obligation scolaire de 1914, la généreuse égalité des chances battra son plein au moment de la volonté de démocratisation et de massification de l'école dans les années 60-70 avec le projet de l'école renouvelée. Cette dernière échouera faute de moyens et le principe d'équité verra alors le jour au travers des politiques de discriminations positives dans les années 90 où le principe d'équité se substitue à celui d'égalité. Enfin le décret Missions de 1997 qui définit des socles de connaissances et de compétences, augure l'ère de l'égalité par les acquis et les résultats.

(Wattiez R., *Qu'est-ce qu'une école juste ?*, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1000>).

Un autre principe est affirmé : l'équité.

En Communauté française de Belgique, le dispositif dit des discriminations positives a été instauré dans l'enseignement obligatoire par le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Ce dispositif est actuellement désigné sous le vocable « encadrement différencié ».

Le principe de la discrimination positive, c'est de « donner plus à ceux qui ont moins ». Dans le cas présent, il s'agit d'octroyer des moyens supplémentaires aux établissements scolaires accueillant des élèves provenant des milieux les plus fragilisés. Le dispositif prévu par le décret susmentionné s'applique :

- à l'enseignement ordinaire uniquement ;
- au niveau fondamental et au niveau secondaire ;
- à tous les réseaux d'enseignement.

Le Gouvernement établit deux listes d'implantations dites « bénéficiaires de discriminations positives » : une liste pour l'enseignement fondamental et une liste pour l'enseignement secondaire.

Ces implantations peuvent se voir octroyer deux types de moyens supplémentaires :

- des moyens humains sous forme de capital-périodes ou périodes-professeur
- des moyens de fonctionnement sous forme de dotations/subventions

Les utilisations possibles des moyens supplémentaires octroyés dans le cadre de la discrimination positive sont prévues de manière exhaustive par le décret. On peut citer, pour l'exemple, l'engagement ou la désignation d'instituteurs maternels/instituteurs

primaires/enseignants, l'engagement de personnel non enseignant, l'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords, l'achat de matériel, l'installation et le fonctionnement de BCDR, la prise en charge de frais de participation et de déplacement à des activités culturelles ou sportives, l'achat de livres, revues, journaux,...

Afin de pouvoir bénéficier de moyens supplémentaires, les implantations reconnues bénéficiaires de discriminations positives sont invitées chaque année à introduire un projet d'action. Ce projet présente les actions qu'elles envisagent de mener durant l'année scolaire suivante, et les moyens nécessaires pour les mettre en oeuvre.

Un système de Commissions (Commissions de proximité, Commission des discriminations positives) est mis en place pour examiner, approuver ou éventuellement réajuster les projets introduits, et répartir les moyens disponibles entre les implantations.

Une fois les moyens dégagés par le Gouvernement, les implantations bénéficiaires sont tenues de respecter scrupuleusement les actions décrites dans leur projet tel qu'approuvé.

L'objectif est de promouvoir dans les implantations bénéficiaires des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

(Site « Enseignement.be », <http://www.enseignement.be/index.php?page=25517>)

Que recouvre dès lors la notion d'équité ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En conclusion, on peut identifier plusieurs normes de justice distributive, lorsqu'il s'agit d'organiser la distribution de ressources limitées auprès d'une population de bénéficiaires ou d'utilisateurs :

.....

.....

.....

.....

5^{ème} partie

FONDER UNE NOUVELLE LEGIMITE

Dans ce contexte de remodelage de l'activité professionnelle des enseignants, des défis majeurs se posent à eux. Nous pointerons cinq de ces défis, parce que notre pratique de formateur d'enseignants (formation initiale et formation continue) nous a montré à quel point la capacité, individuelle et collective, à y répondre était déterminante dans le sentiment de bien-être au travail et dans la qualité des prestations éducatives des enseignants.

Quatre de ces défis correspondent à la façon dont les quatre objectifs prioritaires de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles seront traduits dans les pratiques quotidiennes. Nous pourrions alors suggérer que c'est l'introduction de ces objectifs qui a fait naître les défis. Ce serait toutefois quelque peu réducteur, compte tenu des évolutions sociétales dont il a déjà été question.

Le cinquième de ces défis a trait à une compétence devenue centrale dans le métier d'enseignant, au point de constituer un nouveau paradigme professionnel.

1.- L'éducation citoyenne : la gestion du sale boulot

Le premier défi a trait à l'éducation citoyenne. Le législateur a donné pour mission à l'école de « 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 » (art. 6 du décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Dès lors, les modalités du règlement et de la gestion des « incidents », même mineurs, ne peuvent être improvisées, mais elles doivent répondre aux règles du droit.

L'institution scolaire n'est pas la seule à être confrontée au règlement d'incidents parfois violents. Mais elle est probablement l'un des lieux les plus sensibles et les plus exposés, parce qu'elle abrite, chaque jour, dans des espaces fermés et parfois contigus, des jeunes qui n'ont pas choisi d'y entrer, et des enseignants qui ne disposent pas toujours des ressources requises par le nouvel ordre éducatif. Les flux migratoires, contraints ou choisis, ont introduit dans les écoles de nos pays occidentaux des jeunes parfois meurtris, souvent désorientés et généralement tiraillés entre deux registres normatifs. La composante ethnique ou culturelle a supplanté les anciennes lignes de démarcation construites au départ de l'activité

professionnelle et séparant travailleurs manuels et travailleurs intellectuels. Les populations scolaires sont plus bigarrées, moins uniformes. Certains des jeunes n'attendent pas grand-chose de l'école, pensant (mais est-ce toujours à tort ?) qu'ils n'y trouveront pas leur place ou que l'école ne leur donnera pas de place ou encore que les titres scolaires ne leur garantiront pas un avenir radieux.

Le sociologue Constantin Xypas (2003, *Les citoyennetés scolaires*, PUF, Collection Education et Formation) identifie quatre dimensions constitutives de la citoyenneté :

1. politique ;
2. juridique ;
3. éthique ;
4. affective.

La dimension politique de la citoyenneté recouvre la participation au débat et à l'expression démocratique, la confrontation des opinions dans un espace pacifié.

La dimension juridique recouvre la sphère des droits individuels : les enfants et les jeunes sont déjà des sujets de droits dans chaque pays signataire de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). Toutefois, ils sont encore que des citoyens en devenir. Il s'agit alors de les former aux principes fondateurs d'un Etat de droit.

La dimension éthique renvoie aux valeurs qui orientent l'image d'une vie « bonne ». Ces valeurs sont variables, selon les contextes historiques et sociétaux. Dans sa version occidentale actuelle, être citoyen, c'est être soucieux d'un développement durable, du devenir et de la protection de l'humanité et de la planète, être attaché à un équilibre écologique, aux droits des minorités et adopter l'identité d'un « citoyen du monde ».

Enfin, la dimension affective renvoie au sentiment d'appartenance et d'attachement à autrui, à la solidarité entre chaque membre d'une même communauté : en d'autres termes, ressentir les émotions associées au vivre ensemble, aux responsabilités partagées.

C'est à la dimension juridique que nous nous attacherons plus particulièrement dans les pages qui suivent. Il vous restera à établir pourquoi cette dimension juridique est privilégiée aux autres dimensions constitutives de la citoyenneté, lorsque nous envisageons les conditions de travail des enseignants.

Rappelons ici qu'une ressource n'est effective que si son usage est légitime et/ou légitimé.

En d'autres termes, il convient de tenir compte du contexte et des règles qui l'organisent pour qu'une ressource soit efficace.

L'un des lieux privilégiés pour l'exercice du métier d'enseignant est celui de la « classe », une subdivision de l'espace scolaire. Dès lors la classe est considérée comme un espace clos, où l'enseignant doit être le maître – ou le seul maître... après Dieu, ainsi que l'établissaient certaines maximes dans des écoles catholiques –, le poids de la gestion de l'ordre devient probablement trop lourd à porter. Cette conception de la classe en tant que lieu de lutte pour le pouvoir, pousse bien souvent l'enseignant confronté aux difficultés à outrepasser des registres normatifs « supérieurs ».

Nous partirons de plusieurs exemples pour aborder cette thématique : les deux premiers sont déjà assez anciens – mais ils restent... hélas... d'actualité – ; le troisième est quant à lui, plus récent.

Nous nous limiterons ici au seul stade de l'analyse, du « décryptage » de ce qui fait problème. Nous laisserons la réflexion sur les réponses à apporter dans ce genre de situations pour le cours d'Éléments de sociologie de l'éducation inscrits au programme du master à finalité didactique ou de l'AESS.

REGARDE-MOI DANS LES YEUX

La scène suivante est extraite d'un reportage « Une vie de prof », décrivant une année scolaire dans un collège d'une Zone d'Education Prioritaire à Saint-Denis (France). Dans cet extrait, l'enseignante saisit fermement le bras de l'élève et l'oblige à lui tendre son carnet de correspondance en la regardant dans les yeux.

1°) Quel est le but poursuivi par l'enseignante ?

.....

.....

.....

.....

2°) Quelles ressources l'enseignante a-t-elle utilisé pour parvenir à ses fins ?

.....

.....

.....

.....

.....

3°) Quelle a été l'issue de cette interaction ?

.....

.....

.....

.....

4°) Dans cette situation, les acteurs étaient-ils encore dans une classe et dans une école ?
Argumentez.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JE NE FAIS PAS COURS JUSQU'À CE QUE LE COUPABLE SE SOIT DÉNONCÉ

Extraite du même reportage, la séquence qui vous est proposée montre un jeune enseignant d'histoire et de géographie tentant de résoudre un problème de violence physique. La scène se déroule dans une classe du collège De Geyter, situé à Saint-Denis en banlieue parisienne et en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

Retranscription des échanges verbaux

Malgré les apparences, les bras de fer entre professeurs et élèves se multiplient en ce mois de décembre.

Un enseignant d'histoire a reçu une poubelle dans le dos avant les vacances de la Toussaint.

Personne ne s'est dénoncé.

Le professeur, Dominique Corbé, boycotte la classe.

DC Bon, alors comme vous avez commencé avant les vacances, je ne fais toujours pas cours, jusqu'à ce que le coupable se soit dénoncé.

(protestations parmi les élèves)

DC *Je sais, je sais que les autres ont commencé. Mais moi je ne céderai pas, je ne continue pas. Si personne ne se dénonce.*

Elève *Regardez, il y avait du bordel dans la classe. Moi, à votre place, j'aurais mis 5 rapports. Depuis le temps que vous n'avez jamais rien fait, maintenant vous mettez ça sur notre dos. C'est pas juste. Il fallait... il fallait faire des punitions, des heures de colle avant. C'est pas maintenant qu'il faut faire ça ?*

(brouhaha dans la classe, rires)

DC distribue les documents. Un élève se lève et se dirige vers lui.

Elève *Vous pouvez pas me mettre zéro. J'avais mal à la tête. J'avais mal à la tête.*

DC *Et alors ? Ben dans ce cas-là, il fallait descendre et...*

Elève *Ouais mais... j'étais descendu, vous avez bien vu. Redouane m'avait accompagné. Et rappelez-vous, là, parce que c'est pas bon. J'avais mal à la tête toute l'heure. Eh... enlève tes pieds, toi – il s'adresse à un autre élève. J'étais descendu.*

DC *Et tu m'avais ramené un mot ?*

Elève *Bien sûr que je vous avais ramené un mot. Et même au précédent, j'avais eu 16. Pourquoi à celui-là, j'aurais eu zéro.*

DC *Parce que tu n'as pas travaillé, tout simplement.*

Elève *J'avais mal à la tête, à celui-là. Eh m'sieur je vous avais ramené un mot..*

DC (fait non de la tête)

Elève *Je vous avais ramené un mot !*

DC *Non. Je ne m'en souviens pas.*

Une élève intervient avec une question. DC se détourne du premier élève qui jette sa feuille.

Fin du cours.

DC *Ca y est, vous avez tous rendu...*

Sortie de la classe, brouhaha.

Une élève lance une brosse (frotteur) sur un autre élève.

DC *Sorya ! Sorya ! Tu remets cette brosse en place.*

DC se déplace vers l'élève qui est dans le couloir, après avoir ramassé la brosse.

DC *Sorya. Tu remets la brosse.*

Elève *M'sieur... m'sieur ça ira mieux le deuxième semestre.*

Journaliste *Ils sont toujours comme ça ?*

DC *Oui... Toujours aussi agités. Oui.*

J *Comment vous arrivez à tenir ?*

DC *Moi ? Comment j'arrive à tenir ? Ben justement en faisant ça. C'est pour ça que je fais ça. (se tournant vers la porte et haussant le ton) Vous attendez pour entrer. Je ne vous ai pas dit d'entrer. Allez, vous sortez (pousse un des élèves vers la porte du local, puis ferme la porte ; revient vers la journaliste) Comment j'arrive à les tenir ? Ben j'ai du mal. J'ai énormément de mal à les tenir. Je crois que tout le monde a énormément à les tenir, cette classe-là. Peut-être moi particulièrement ben... parce que je suis nouveau et puis que...je n'ai peut-être pas su y faire... exactement ce qu'il fallait faire en début d'année non plus. C'est-à-dire que je m'y suis mal pris... (se tournant vers la porte et pointant le doigt) Sortez, je vous ai dit... Non (se déplace vers la porte) je vous ai dit de sortir. Allez, je ne vous ai pas demandé d'entrer (prend un élève assis sur un banc par le bras, le soulève et le déplace à l'extérieur de la classe), alors vous sortez [incompréhensible] (ferme la porte, se dirige vers la journaliste) Donc il y a aussi le fait que je n'ai pas su les prendre en début d'année et que la situation a... s'est pourrie en fait...*

J *Il aurait fallu être plus ferme dès le début ?*

DC *Il aurait fallu être plus ferme dès le début. Oui. Ca j'en suis sûr, oui. Mais j'ai pas... j'ai pas su le faire.*

(Salle des profs)

Coll *Sinon ils ont travaillé... ils ont...*

DC *Bon, ils ont fait le devoir, ça a été un petit peu...*

Coll *Bien ?*

DC *Oui, enfin, ça a été un peu...dissipé quand même, hein. Un peu... un peu bruyant. Mais enfin ils ont fait le devoir, oui. Oui... J'ai pas envie de reprendre les cours avec eux. Pas du tout. Surtout que j'ai pas envie de... de lâcher le... lâcher du lest maintenant, quoi. Pas maintenant parce que sinon je perds la face, c'est fini. Mais là c'est vrai que c'est un peu l'épreuve de force.*

Séquence suivante. La collègue de M. Corbe est en classe avec les élèves concernés.

Coll *Nous avons fait une petite réunion des professeurs de la classe mardi, mais je vous rappelle quand même en passant que l'histoire et la géographie sont des matières que vous allez passer à l'écrit au brevet des collèges. Et que des mauvaises notes dans ces matières peut vous empêcher tous d'avoir votre brevet.*

J'aimerais comprendre aussi pourquoi tous les nouveaux professeurs dans ce collège, quels qu'ils soient maintenant, sont chahutés de cette façon. Sans leur laisser la possibilité une seule fois de le... de vous montrer ce dont ils sont capables. Et ça, ça dure un an. La deuxième année, ça va toujours mieux. C'est de la faute du professeur, ça ?

(silence prolongé) J'attends la réponse, hein...

(murmures dans la classe)

Quel but semble poursuivre M. Corbe ?

.....
.....
.....
.....

Comment s'y prend-il pour parvenir à ses fins ?

.....
.....
.....
.....
.....

Des fautes ont-elles été commises ? Si oui, par qui ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Comment M. Corbe explique-t-il la survenue de l'incident ?

.....
.....
.....
.....
.....

Comment M. Corbe justifie-t-il sa décision de « boycott » de la classe ?

.....
.....
.....
.....

Dans quels termes la collègue de M. Corbe pose-t-elle le problème face à la classe ?

.....
.....
.....
.....
.....

Que pouvons-nous en conclure ?

.....
.....
.....

La façon dont le problème a été posé et réglé par l'enseignant aurait-elle des effets de socialisation ? En d'autres termes, qu'ont appris les élèves en regard d'une mission (supposée) d'éducation citoyenne ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dans le récit de cette enseignante en fonction dans une école secondaire, l'incident survient dans une classe de 10 élèves ; la narratrice estime que le climat est très tendu depuis octobre après un mois de septembre « plus ou moins OK ». Elle identifie « un groupe de meneurs (trois personnes) : rires, bavardages intempestifs, manque de respect envers le professeur et les autres élèves, aucune intention de travailler ». Quant aux autres élèves, ils sont, selon elle, « plutôt démotivés et écrasés par le bruit et la personnalité extravertie des trois autres ».

JE NE VEUX PLUS VOUS VOIR !

Un vendredi, vive altercation entre un des trois meneurs et le professeur.

Nous avons deux heures de cours (ce qui est professionnel est énorme étant donné leur capacité de concentration et leur intérêt pour le cours) et une activité « débat » était prévue de longue date (il s'agissait d'une évaluation certificative).

Les élèves s'installent en deux groupes : les pour et les contre, et je leur donne un sujet. Le but est qu'ils préparent un minimum leurs arguments.

Lors de cette préparation, je dois intervenir toutes les trente secondes pour demander le silence et orienter le travail. Mais rien n'y fait. Les élèves pour la plupart ne font rien. Deux personnes font plus de bruit que les autres. Le ton monte. Ils se battent et jettent une chaise à travers la classe. Tant bien que mal, je les exclus, en les menaçant de deux heures de retenue et en leur imposant un zéro pour l'évaluation du jour.

Là, François me regarde, hurle que si je mettais deux heures pour cela, j'étais vraiment une idiote, que c'était pour rire, que la chaise ne m'était pas destinée. Et d'ajouter : « *Par contre la prochaine fois, c'est vous que je viserai, au moins je n'aurai pas deux heures pour rien* ».

A ce moment, il m'est très difficile de garder mon self contrôle mais je le fais et les somme de sortir pour ne plus les voir. Ma réaction aurait cependant pu être plus vive mais je me sentais dépourvue et je voyais les autres commencer à se dissiper à leur tour.

Après cette altercation, je me suis tournée vers leur professeur de pratique pour parler du comportement de certains et du climat en classe (il les connaît et les côtoie beaucoup plus). Mais cela n'a fait qu'empirer les choses.

Analysons ce récit de façon à dégager ce qui a fait problème en regard d'une mission d'éducation citoyenne.

Dans le témoignage qui précède, l'enseignante pointe d'abord le niveau sonore des échanges : elle demande à plusieurs reprises le silence. Sans succès. Voici ce qu'écrit à propos du bruit la sociologue française Anne Barrère (2000, « Sociologie du travail enseignant », *L'Année sociologique*, 50, n°2, 469-492).

Le chahut est une des formes de désordre scolaire. Le bruit est un repère très important pour les professeurs. Certains craignent que le niveau sonore des cours ne franchisse les murs et prouve d'une certaine manière aux autres professeurs que ceux-ci ne sont pas capables de tenir leur classe. D'autres préfèrent l'interaction avec les élèves, et donc avoir des heures de cours très animées.

Le cours magistral où l'enseignant est seul à parler dans sa classe, peu soucieux de ce que vivent ou pensent les élèves, de ce qu'ils font véritablement, fait désormais l'unanimité contre lui. Pourtant, les pédagogies actives et les discours constructivistes sur le savoir sont loin d'avoir fourni un modèle alternatif de pratiques. La différenciation des pédagogies, le travail de groupe, restent des pratiques minoritaires, d'autant moins fréquentes que l'on a affaire à un public difficile (Périer, 1996, « Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les dossiers d'éducation et de formation*, n°61, février). Le travail de diagnostic sur les acquis des élèves, ou de connaissance de leurs représentations initiales paraît infaisable lorsqu'on s'adresse au minimum à une centaine d'élèves pendant l'année scolaire, et parfois à bien plus.

Pourtant, le discrédit du cours magistral et du type de rapport pédagogique qui l'accompagne, a conduit à l'affirmation consensuelle de la participation des élèves au cours, menant parfois à des affirmations radicales : « C'est eux qui font cours », dit cet enseignant de mathématiques de collège. Cet élément désormais normativement central, à défaut de l'être toujours pratiquement, a donné naissance à une forme de cours très répandue, le « cours dialogué », qui permet, dans sa diversité même, de satisfaire à la fois le nouvel ordre normatif et les exigences de la réalité du quotidien des classes. Le cours magistral est souvent une sorte de filet de sécurité, au cas où le dialogue « ne prendrait pas ». Mais il est toujours un pis-aller, comme le dit cette enseignante de français : « J'ai toujours mes notes derrière moi, donc si ça va pas, si j'ai pas le tonus, si j'ai pas envie... ». Un pis-aller parfois demandé par les élèves qui le jugent plus sécurisant, selon les enseignants. Bref, presque tous les enseignants le disent : « Il y a des moments où c'est magistral ». D'autant plus que parfois, la participation orale n'apporte qu'une « nuance » à la parole de l'enseignant, comme lorsqu'elle se réduit à une approbation muette, une lumière dans le regard, « des yeux qui pétillent », souvent remarqués avec grande satisfaction. En fait, la participation orale des élèves apparaît bien davantage comme l'espace de construction ou de renforcement de la motivation que comme un outil efficace en termes d'apprentissage. Il n'empêche : pour bien des enseignants, elle devient l'indice minimal et rassurant du cours réussi.

Pourquoi la participation orale des élèves serait-elle perçue comme l'indice minimal d'un cours réussi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En symétrique, le désordre scolaire peut être lu comme une participation déviante au cours, signe de démotivation scolaire et indice synthétique d'échec professionnel. Car si un cours sans chahut n'est pas forcément un cours réussi, un enseignant chahuté, par contre, ne peut être un bon enseignant ; l'ordre scolaire finit par être une image globale minimale renvoyée à l'enseignant de ses compétences professionnelles.

Les tâches d'autorité aujourd'hui sont un préalable envahissant, que les enseignants dans leur ensemble dévaluent en réaffirmant à tout moment qu'ils « ne sont pas des flics ». La fragilité de l'ordre scolaire ne les fait nullement rêver d'une « restauration » de relations plus verticales avec les élèves, la discipline obersturmführer, comme le dit une enseignante, en ajoutant que désormais, « cela ne passe plus ».

Mais ils déplorent que les tâches matériellement très répétitives de contrôle du travail, du comportement, des sanctions envahissent les heures de cours, davantage en collège qu'en lycée, comme l'évoque cette enseignante de français : « Les incessants rappels à l'ordre, l'activité de gardiennage, être tout le temps à faire des mises au point sur le comportement en société, pas pouvoir tenir plus de dix minutes sur l'objet du cours... ». Il existe une sorte de disproportion entre l'énergie investie dans cette tâche et la gratification professionnelle que les enseignants peuvent en attendre : avoir tout simplement les conditions minimales pour faire cours de façon normale.

Poursuivons les réflexions proposées par Anne Barrère, qui s'interroge sur les tourments des enseignants qui souhaitent avoir les conditions minimales pour faire cours de façon « normale ».

D'une part, la préoccupation de la participation entre souvent en tension avec celle de l'ordre scolaire, comme le dit bien cet enseignant d'histoire de lycée évoquant une de

ses interventions auprès d'un élève difficile : « Tu prends ton cahier, tu écoutes, tu te tais, qu'est-ce que tu as envie de dire ? ».

D'autre part, la disparition du cours magistral « silencieux » comme norme unique de classe s'est accompagné théoriquement d'un brouillage des définitions de l'ordre scolaire. L'enquête montre pourtant que le bruit, qui ne devrait plus être en lui-même un signe de chahut, puisqu'il peut venir de la participation et du travail de groupe, reste un repère très fort, pour des enseignants qui craignent que le niveau sonore de leur cours ne franchisse les murs de la classe.

L'organisation du travail scolaire et des conditions d'apprentissage est une tâche nouvelle et difficile dans ce contexte, entre un modèle caduque et l'infinie diversité des situations de classe aujourd'hui. Elle s'unifie relativement autour d'une réalité vécue euphoriquement ou douloureusement, celle des relations humaines.

2.- La démarche d'apprentissage : le difficile exercice de transposition didactique

Le deuxième défi renvoie à l'action pédagogique ou, mieux encore, au travail de transposition didactique.

Le législateur a approuvé la référence à un nouveau modèle pédagogique : le modèle des « compétences ». Il faut à présent concevoir, gérer et évaluer des situations problèmes dans lesquelles l'élève sera acteur ou sujet de son apprentissage. L'école doit « 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 » (art. 6 du décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre).

La démarche d'apprentissage est dès lors tout aussi déterminante que son contenu. Il est vrai que le mode d'organisation du travail requiert de nouvelles compétences, fort éloignées de la référence bureaucratique. « Le temps des notes de service détaillées et obligatoires, le temps des agents s'abritant derrière un règlement qui prévoit tout est, selon Jean De Munck (2000), en passe de finir. L'autonomie, la discussion et la démocratisation sont aujourd'hui encadrées de manière plus informelle. Le contrôle naguère visible et scrupuleusement codifié se fait distant, il peut même sembler s'effacer » (Ruano-Borbalan J.C., 2001, p.27). Or en maintenant l'élève dans un cadre centré sur des tâches d'exécution – de façon caricaturale, écouter, écrire et reproduire les exercices imposés par le maître –, on ne développe guère des aptitudes à s'approprier de façon critique les connaissances et les savoirs multiples et diversifiés qui se bousculent dans l'environnement quotidien des jeunes générations.

La priorité accordée au développement de « compétences » bouscule et si l'on accepte le modèle dans toute sa force, rend obsolète la figure du magister détenteur du Savoir et chargé de le transmettre à ceux qui en sont jugés dignes. Faire de l'élève le sujet de ses apprentissages oblige à quitter la sécurité des schémas mille fois répétés, des leçons reproduites à l'identique d'année scolaire en année scolaire. La tâche du formateur est donc de formuler des situations-problèmes inédites et complexes qui pousseront l'apprenant à la réflexion et à la mobilisation d'aptitudes relationnelles (le savoir-être), d'habiletés techniques ou procédurales (le savoir-faire) et de connaissances « théoriques » (le savoir). Le modèle proposé exige dès lors d'identifier les ressources possédées par les jeunes auxquels on s'adresse, d'établir le but même de la formation, de mesurer le décalage entre les ressources initiales et le but visé, de traduire ce but en objectifs opérationnels et mesurables, d'accompagner l'apprenant dans son cheminement. Le défi majeur est de donner du sens aux tâches proposées parce que, à défaut de signification et de direction, beaucoup d'activités risquent de tourner court.

Tenter de fonder les pratiques scolaires sur une nouvelle légitimité ne signifie toutefois pas qu'elles doivent être constamment justifiées. Non pas parce qu'il serait du devoir de l'enseignant de préserver son autorité, selon l'idée qu'à partir du moment où il doit se justifier, son autorité est déjà entamée. Mais parce que la justification de la démarche s'inscrira en filigrane des tâches proposées dont la finalité, l'utilité et la pertinence pourront être appréciées en regard des besoins de formation des élèves auxquels on s'adresse.

Si l'ambition de l'école est de participer à la formation citoyenne des jeunes générations, il ne s'agit pas seulement d'agir sur les contenus. Il faut également prendre au sérieux la façon dont on organise le travail en classe. La transposition didactique est chez Chevallard le passage du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, Yves, 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

Mais, comme le souligne le sociologue genevois Philippe Perrenoud (1998), « nous sortons donc d'une période durant laquelle la notion de transposition a été utilisée avant tout dans les disciplines où les savoirs savants occupent le devant de la scène, masquant les pratiques de référence ou les réduisent à la mise en œuvre de connaissances procédurales » (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html).

Perrenoud fait alors appel à la perspective développée par Michel Verret (1975, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.) qui en introduisant le concept de transposition didactique, « cherchait, en sociologue, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les *apprêter*, à les mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris. Chacun conviendra sans doute qu'il importe de rendre les savoirs accessibles aux apprenants, au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en rapport avec leur âge et leurs acquis préalables.

La transposition didactique passe, selon Verret, par des transformations plus radicales. Il en décrit cinq :

1. La *désynchronisation* du savoir, autrement dit sa structuration en champs et domaines distincts. Les savoirs savants sont déjà organisés en disciplines, mais on ne trouve pas l'équivalent pour les autres savoirs humains.
2. La *dépersonnalisation* du savoir, qui le détache des individus et des groupes qui le produisent ou s'en servent.
3. Une *programmation*, qui tient au fait qu'un savoir étendu ne peut être assimilé en une fois et passe par un chemin de formation balisé.
4. Une *publicité* du savoir, qui trouve son achèvement dans les référentiels et les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte *l'intention d'instruire* (Hameline, 1971).
5. Un *contrôle* des acquisitions ».

(http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)

Considérons plus particulièrement le processus de « programmation » et le passage par un chemin de formation « balisé ».

Pour ce faire, nous partirons d'un reportage réalisé par André François, dans le cadre de l'émission « Tout ça ne nous rendra pas le Congo », et intitulé « Roulez les mécaniques ».

Procédons par analogie. Considérons que l'école Maghin est une scène de théâtre et penchons-nous sur la représentation qui nous est proposée, et plus précisément :

- sur le décor et les accessoires qui constituent cette scène,
- sur les acteurs (qui sont-ils ? Quel rôle jouent-ils ? Quelle identité endossent-ils ? Quels tourments éprouvent-ils ? De quelle motivation témoignent-ils ?),
- sur la qualité de l'interprétation des différents acteurs (défendent-ils bien leur personnage ? Est-ce qu'on y croit ?),
- sur la pièce qui se joue (le scénario, les répliques,...),
- sur l'intrigue qui donne le fil conducteur à cette pièce (l'élément « central ») et qui suscite l'émotion (et quelle émotion ?),
- sur les spectateurs (qui sont-ils ? Réagissent-ils au jeu des acteurs ?).

Pour en fin de compte, répondre à la question suivante : qu'est-ce qui ou qui n'est pas à sa place ? Qu'y a-t-il de plus incongru dans le reportage qui nous est proposé ? En argumentant, sachant qu'il n'est pas interdit de répondre à une question en suggérant d'autres questions.

1°) Le décor :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2°) Les accessoires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3°) Les acteurs :

Les élèves de 3^{ème} professionnelle (option mécanique) – enseignement spécialisé

Aleph

.....

.....

.....

Paolo

.....

.....

.....

Ludovic

.....

.....

.....

Enrique

.....
.....
.....

Vincent

.....
.....
.....

Halim

.....
.....
.....

Jonas

.....
.....
.....

Les professeurs

Le directeur

.....
.....
.....

La professeure de français

.....
.....
.....

Le professeur de mathématiques

.....
.....
.....

Le professeur de musique

.....
.....
.....

Le professeur de mécanique (Mathieu)

.....
.....
.....

L'autre professeur de mécanique

.....
.....
.....

Le formateur

.....
.....
.....

4°) Les répliques :

Des élèves (expressions et mots courants) :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Des professeurs (expressions et mots courants) :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5°) L'intrigue ou le fil conducteur de l'histoire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6°) Penchez-vous également sur le titre du reportage : « Roulez les mécaniques ». Ajoute-t-il une information à ce qui est filmé ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7°) Le reportage se termine sur l'annonce de la mort de Jonas. Que faut-il en penser ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8°) Le reportage « Roulez les mécaniques » est-il en définitive, comme nous y invite le « pitch » présenté sur le site officiel de l'enseignement en Communauté française de Belgique, l'aventure d'un « merveilleux Don Quichotte, parti de rien, aidé essentiellement par des sponsors privés convaincus par la force de conviction du bonhomme », celle d'un « fonctionnaire de l'éducation aux antipodes des lieux communs traditionnels qui voudraient nous faire croire que le monde de l'école belge ne serait plus peuplé aujourd'hui que de gens démotivés, cyniques, déprimés, absents, résignés. Un regard tout à la fois émouvant et percutant sur un serviteur du service public qui vit sa mission comme un sacerdoce, un film qui ne

pourra manquer de soulever de nombreuses réactions sur l'extrême difficulté du métier d'enseignant » ?

www.enseignement.be/prof/dossiers/part/rtbf/rtbf0509.asp#k).

Inversons le regard et considérons qu'il s'agit plutôt d'une tragi-comédie ou d'un voyage au pays de l'Absurdie... Qu'y aurait-il alors de plus absurde dans ce que nous donne à voir le reportage « Roulez les mécaniques » ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9°) Compte tenu du public auquel le professeur de mécanique, et ses collègues, s'adressent, que penser du projet mis en œuvre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10°) Qu'est-ce qui fonderait la légitimité d'un projet pédagogique ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En privilégiant la recherche d'une légitimité charismatique et en cultivant la dimension relationnelle – ou en y étant amené par la force des choses –, on en viendrait presque à oublier que l'approche didactique figure parmi les ressources mises à disposition du prof pour influencer le cours des événements dans sa classe.

La sociologue Anne Barrère (2000, « Sociologie du travail enseignant ». *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 469-491) identifie quatre dimensions principales dans le travail enseignant : faire les cours, les préparer ; faire cours ; évaluer et orienter ; travailler dans l'établissement. Le travail de conception des cours est pour elle marquée par une grande marge d'autonomie : les prescriptions sont peu nombreuses et l'enseignant doit faire preuve d'inventivité, « bricoler ». C'est à la fois une importante source de risques, quand l'enseignant limite sa préparation au strict nécessaire, et une opportunité à saisir, si l'on accepte d'investir une action collégiale dans la ligne tracée par les nouvelles orientations pédagogiques.

Le défi posé est donc d'interroger les conditions actuelles de légitimation de l'action éducative et pédagogique. Ce que l'on perçoit communément en termes d'affirmation ou de maintien de l'autorité, gagnerait à être considéré comme une reconnaissance conférée par les élèves du bien-fondé de l'apprentissage et des normes de comportement qui leur sont imposés. Hormis les cas de rupture les plus profonds, on peut considérer que dès lors qu'il se trouve dans la classe, l'élève intègre un jeu dont il reconnaît a priori la validité de la finalité même s'il n'a guère le choix : « Si l'école est obligatoire, c'est que ça sert à quelque chose de venir ici ». Mais ce capital initial de confiance peut être largement entamé par la mise en œuvre de l'apprentissage : « Si je suis obligé de venir ici, je ne viens pas pour faire n'importe quoi ».

Il nous revient alors de préciser l'hypothèse selon laquelle l'organisation pédagogique est plus déterminante dans les conditions de gestion d'une classe que l'appel aux sanctions et les aptitudes relationnelles (ce mixte de menace et de séduction, cette « main de fer dans un gant de velours »), en considérant :

- *premièrement*, que l'enseignant est « celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire » (Robbes B., 2006, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283);
- *deuxièmement*, que « l'accès de l'élève au savoir véritable ne peut donc que passer par « des preuves tirées de l'expérience et de la raison » de l'élève lui-même, certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne » (ibid.) ;

- *troisièmement*, que « l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage » (Marchive A., 2005, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in Talbot L., 2005, Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage, Ramonville Saint-Agne, Erès, 183-184 ; cité par Robbes, op.cit.).

3.- Le développement personnel et l'attention aux singularités

Le troisième défi vient d'être illustré dans l'analyse du reportage « Roulez les mécaniques », dans le choix du réalisateur de conclure le montage par l'annonce de la mort de Jonas.

Ce constat interroge la capacité de l'école, et des enseignants, à assurer un accompagnement individuel, à prendre en considération les singularités et les individualités. Il s'agit en effet de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves » (art. 6 du décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre).

Ce troisième défi se décline tout à la fois dans l'organisation des apprentissages scolaires où il s'agit de réguler le rythme de travail, parce qu'il y a des élèves « qui vont vite » et d'autres qui « sont plus lents », et dans la prise en considération de besoins ou de problématiques individuelles. Or il semble bien que l'éducation scolaire n'a pas été construite dans cette perspective.

Un élève souffrant de dyslexie et d'un trouble de l'attention

Confrontons le récit suivant à certaines des habitudes du travail scolaire.

LETTRE OUVERTE D'UNE MERE A LA DIRECTRICE : « NE VOUS INQUIETEZ PAS... »

Publié le 7 septembre 2012 par Pierre Bouillon, Le Soir, Salle des profs

Voici la lettre ouverte qu'une maman a rédigée à l'intention de la directrice de l'école de son fils. Agé de 19 ans, cet élève souffre de dyslexie et d'un trouble de l'attention. « Ne vous inquiétez pas », répétait la direction aux parents. Mais les difficultés de cet adolescent n'ont pas été prises en compte. En juin, il a échoué.

Madame la Directrice

Nous avons accompagné notre fils de 19 ans quand il est venu s'inscrire dans votre école. Nous vous avons signalé qu'il était dyslexique, nous avons demandé qu'il soit autorisé à prendre note avec son iPad en classe. Vous n'avez pas dit oui, vous n'avez pas dit non, vous nous avez répondu "ne vous inquiétez pas".

Jusqu'en novembre, notre fils a pris ses notes en classe avec son iPad. Ses notes de cours étaient complètes, organisées, exploitables avec son logiciel de lecture (WoDy), échangeables et archivées.

Peu d'élèves ont réussi les partiels de novembre, et notre fils en faisait partie. Vous lui avez demandé de s'installer "devant", de ne pas se "cacher" dans le fond de la classe, car les professeurs voulaient savoir qui était ce "bon" élève. Inquiets car expérimentés, nous vous avons expliqué qu'il avait un trouble déficitaire de l'attention, qu'il lui était difficile de rester concentré, que c'est la raison pour laquelle il préférerait rester dans le fond de la classe. Vous avez insisté, vous nous avez dit "ne vous inquiétez pas".

Il a changé de place, et sous la pression des professeurs, a rapidement abandonné l'iPad, "on ne sait pas ce qu'il fait, avec son iPad"..... il a pris note avec une feuille et un stylo. Les notes sont devenues rapidement inexploitables avec son logiciel de lecture WoDy, incomplètes, illisibles, perdues. Le soir et le week end, il a recommencé à recopier à la main les notes de cours de ses copains, notes qu'il nous fallait aller chercher et reporter, photocopier et lire avec lui.

Il a troqué son logiciel de lecture devenu inutilisable pour une paire de lunettes prismatiques et une rééducation visuelle. Et il a lu et relu, copié, copié et recopié ses notes de cours à la main, y consacrant toutes ses heures de loisir. Il était certain qu'à force de "travail", il y arriverait.

En classe, ses mains n'étant plus occupées par son clavier, il a recommencé à dessiner au lieu de noter, à parler avec sa voisine, à répondre avec trop d'impulsivité aux questions des professeurs, et les remarques sont devenues quotidiennes, vous lui avez demandé de changer de

comportement. Nous vous avons expliqué une nouvelle fois ce qu'est un déficit d'attention. Vous lui avez dit qu'il devait aller en remédiation. Et il y est allé. Et il y a lu, relu, copié et recopié, les formules, les schémas, les exercices, et essuyé les remarques de son professeur, parce qu'il était trop distrait.

En mai, l'optométriste qui lui a prescrit ses lunettes et ses exercices de rééducation visuelle nous a conseillé de vous demander d'interroger notre fils à l'oral et d'éviter les QCM. Vous nous avez dit que c'était impossible, vous avez essayé ses lunettes prismatiques, trouvé que ça colorait en bleu, et vous nous avez dit "ne vous inquiétez pas".

Notre fils a échoué en juin, comme 90% des élèves de sa classe dans votre école, Madame la Directrice, seuls sept élèves sur quatre vingt ont été admis en deuxième année à l'issue des examens de juin. Les 27, 28 et 29 juin, vous nous avez refusé l'accès aux copies des examens corrigés de notre fils, vous avez refusé notre demande d'aménagements raisonnables eût égard à sa dyslexie pour préparer ses examens de septembre, au prétexte qu'aucun cadre légal ne vous y obligeait.

Nous avons obtenu rendez-vous dans votre école avec quatre de vos professeurs.

Le premier a interrogé notre fils à l'écrit sur des feuilles bleues, il n'a pas été informé qu'il était dyslexique et qu'il portait des lunettes prismatiques qui colorent légèrement son champ visuel en bleu.

Le deuxième a interrogé notre fils à l'écrit sur des feuilles vertes. Nous avons été ravis d'apprendre que notre fils est "un de ses meilleurs élèves". Mais lorsqu'il lui a demandé s'il voulait bien l'interroger à l'oral en septembre, le professeur lui a répondu que c'était impossible, pour deux raisons : la première est que ça fait vingt ans qu'il travaille dans votre école et cela ne s'est jamais fait, et la deuxième est qu'il n'est pas pour un traitement de faveur, car après, il faudra le faire pour tout le monde, et là, il aura un problème.

Le troisième lui a dit qu'il estimait qu'à son âge, il devait être capable de rester concentré trois heures sur sa feuille d'examen, et qu'il était impossible de l'interroger à l'oral, car les schémas doivent être faits à la latte et doivent être précis au mm près. Il lui a aussi dit qu'il ne lui en voulait pas (!?).

Le dernier lui a dit qu'il ne voulait pas l'interroger à l'oral. Ce n'était pas discutable. Il lui a montré que la copine avec laquelle il avait préparé son examen de juin avait fait les mêmes fautes que lui, prouvant là qu'il n'était ni dyslexique, ni TDA.

Madame la Directrice, au terme de longues démarches qui nous ont coûté beaucoup de temps, d'énergie et d'argent puisque nous avons dû faire appel à un avocat, nous avons enfin eu l'accès aux copies des examens corrigés de notre fils le 14 août. Vous lui avez fait signer un document par lequel vous précisez que cet accès lui a été accordé exceptionnellement, uniquement parce qu'il est dyslexique, et que votre médecin scolaire devra recevoir une confirmation médicale de ce trouble de l'apprentissage justifiant un tel traitement de faveur.

Il a fallu attendre le 20 août pour que vous consentiez à recevoir notre fils pour qu'il vous explique comment il s'estimait capable de passer ses examens de passage. Cette session commençait le 21 août. Un report de délibération était inévitable : impossible de s'organiser,

tant pour notre fils que vous même, pour l'examen de passage prévu le 22 août. Notre fils vous a demandé de reporter cet examen, ainsi que ceux prévus le 23 août. Il vous a ensuite remis son passeport dyslexie qu'il a fait cet été à Louvain la Neuve, et vous a expliqué qu'il souhaitait faire ses examens comme ses copains, avec ses copains, mais qu'il demandait l'autorisation de lire la question avec son casque et de répondre à la question avec son clavier. Il vous a expliqué que sa lecture et son écriture sont déficitaires, manquent de vitesse et de précision, et que ces deux outils lui permettent de lire et écrire comme les autres, qui lisent avec leurs yeux, et qui écrivent avec leur stylo. Il n'en coûterait pas un euro à l'école, il proposait de venir avec son ordinateur, d'utiliser les logiciels qui sont agréés par la Communauté française de Belgique, et que la Commission de pilotage autorise aux élèves dyslexiques et TDA pour passer l'épreuve externe du CEB.

Vous n'avez dit ni oui, ni non.

Le cabinet de la Ministre vous a autorisé à permettre un report de délibération.

Ce lundi 27 août, vous avez dit à notre fils qui vous a téléphoné qu'il pouvait venir faire son examen mercredi mais qu'il fallait qu'il le fasse avec une feuille et un stylo, parce que le professeur estime que c'est beaucoup plus difficile d'écrire des maths avec un clavier, et que de toute façon, vous n'avez pas encore reçu l'ordinateur que vous avez acheté pour mettre à sa disposition.

Comme ses copains, notre fils a étudié tout l'été. Contrairement à ses copains qui ont déjà bien avancé dans leur session d'examen, il est toujours sous la pression de sa deuxième session, il ne sait pas quand il pourra présenter ses examens, ni même dans quelles conditions.

Il était en classe avec eux, il a étudié avec eux, il voulait présenter ses examens comme et avec eux, mais vous en avez fait une exception, un traitement de faveur, un paria. Quoi qu'il fasse, il ne sera plus jamais un étudiant heureux parmi les autres dans votre école.

Quel immense gâchis, Madame la Directrice. Nous avons raison de nous inquiéter.

<http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2012/09/07/lettre-ouverte-dune-mere-a-la-directrice-ne-vous-inquietez-pas/>

Ce qui a posé problème aux yeux de la narratrice. Envisageons ici les aspects très « pratiques ».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quelles étaient les préoccupations ou les attentes de la narratrice ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

L'organisation temporelle du travail scolaire

Passons à présent à l'organisation temporelle du travail scolaire, pour identifier ce qui, à ce niveau, fait problème dans la rencontre des préoccupations ou des attentes éducatives émanant des familles, et plus particulièrement de la narratrice dont le fils souffre de dyslexie et de troubles de l'attention.

Considérons, avec le sociologue Anthony Giddens (1987), que c'est dans les pratiques quotidiennes les plus banales, les plus routinières que se révèlent les traits les plus fondamentaux du mode d'organisation d'un système social. Pour ce faire, envisageons la sonnerie comme l'un des éléments du décor « habituel » des écoles en partant du postulat de l'étrangeté du monde social et en se méfiant systématiquement de ce que l'on croit ou de ce que l'on croit savoir.

L'horaire des activités scolaires est souvent scandé par une sonnerie, une cloche qui retentit toutes les cinquante minutes. Et même si elle se fait discrète ou si elle ne fonctionne plus, la majorité des établissements scolaires organisent les apprentissages sur la base d'un découpage temporel de la journée, chaque tranche horaire étant consacrée à une matière précise.

Que disent les textes de loi ou les dispositions réglementaires à propos du découpage en tranche horaire ?

La notion d'« heures » cohabite avec celle de « périodes ». Il est ainsi question de périodes et d'heures de cours dans la loi du 29 mai 1959 (Pacte scolaire, d'application dès le 1^{er} septembre 1958).

Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (29.05.1959 ; MB 19.06.1959) – Loi dite du « Pacte scolaire », et ses modifications successives (95 modifications entre 1961 et 2010)

Dans l'article 3, §3, le législateur précise le montant de la dotation forfaitaire due par élève destinée à couvrir les frais afférents au fonctionnement et à l'équipement de l'établissement et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire. La dotation de chaque établissement comprend une partie fixe établie en fonction du nombre d'élèves et une partie mobile établie en fonction des besoins spécifiques, notamment en énergie et en équipement. Dans certains cas, la subvention est définie par « période ».

Article 8 : Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale. Dans les établissements libres subventionnés se réclamant d'un caractère confessionnel, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de la religion correspondant au caractère de l'enseignement.

La notion de « période » apparaît dans un arrêté royal de 1962 portant sur le règlement général des études dans l'enseignement technique supérieur (recouvrant à l'époque les formations d'architecte, d'ingénieur commercial, etc.).

Arrêté Royal portant règlement général des études dans l'enseignement technique supérieur (AR 14.11.1962 ; MB 23.11.1962)

Article 6 : (...) il faut entendre par « période » dans les sections du premier et du deuxième degré, le temps consacré aux leçons, aux exercices et aux stages prévus au plan d'organisation des études, et dans les sections du troisième degré, le temps consacré aux leçons théoriques et travaux de séminaire prévus au plan d'organisation des études. La période a une durée minimum de cinquante minutes.

Les notions de « période » et d'« heures » cohabitent dans la loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (19.07.1971 ; MB 28.08.1971).

Article 3 : L'enseignement de plein exercice s'adresse à des élèves réguliers durant un nombre déterminé d'heures par semaine, et un nombre déterminé de semaines par an, dont le Roi fixe le minimum et le maximum.

Article 4bis, §3 : Au deuxième degré de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement technique de transition, tout élève est tenu de suivre un cours de

langue moderne I à 4 périodes hebdomadaires. Il peut suivre en outre un cours de langue moderne II à 4 périodes hebdomadaires. Aucun établissement ne peut organiser un cours de langue moderne III.

Notons que l'article 4bis et les articles suivants (4ter, 4quater, 4quinquies, qui précisent quant à eux le volume requis dans les différentes matières inscrites au programme de l'enseignement secondaire) ont été introduits suite à un décret du 19 juillet 1993 : il se pourrait bien alors que la préférence donnée à la notion de périodes plutôt qu'à celle d'heures soit liée au glissement des compétences, en 1989, de l'Etat fédéral vers les communautés. Hypothèse confirmée par les dispositions de l'article 5 dans lequel le législateur évoque le règlement général de l'enseignement qui doit préciser : a) la durée des études ; b) les conditions exigées pour l'admission aux études ; c) les règles de sanction des études ; d) les titres de capacité à conférer et leur qualification ; e) le nombre minimum et le nombre maximum d'heures de cours et d'activités qui peuvent être imposés en vue de l'obtention des différents titres de capacité ; f) les conditions d'organisation des enseignements, des sections, options et autres subdivisions dans les établissements. En 1971, lorsque l'enseignement était organisé pour le Royaume de Belgique, il était donc avant tout question d'heures de cours.

C'est aussi par référence à la notion de périodes que le législateur en Communauté française a précisé les modalités d'organisation de l'enseignement secondaire en alternance.

Décret organisant l'enseignement secondaire en alternance D. 03-07-1991, MB 24.09.1991

Article 2ter. - §1er : L'enseignement secondaire en alternance visé à l'article 2bis, § 1er, 1°, est organisé ou subventionné au deuxième degré de l'enseignement professionnel et au troisième degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel.

Cet enseignement est dispensé à raison de six cents périodes de cinquante minutes au moins par an, réparties sur vingt semaines au moins et comprend aussi, obligatoirement, au moins six cents heures d'activité de formation par le travail en entreprise par an, réparties sur vingt semaines au moins. L'année de formation peut se dérouler conformément au calendrier scolaire ou être organisée selon d'autres modalités. La formation peut être organisée en modules de formation. Les élèves peuvent être regroupés avec ceux de l'enseignement de plein exercice.

Par contre, dans la loi concernant l'obligation scolaire (29.06.1983, MB 06.07.1983), le législateur fait usage de la notion d'heures lorsqu'il précise les conditions de reconnaissance de la formation à temps partiel.

Article 2 : La formation peut être reconnue par le Gouvernement comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire à temps partiel, sur avis conforme d'une commission instituée auprès du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. Pour être reconnue, la formation doit répondre aux dispositions de l'article 1er, § 2, et comporter au moins 360 heures/année lorsqu'elle est suivie avant la fin de l'année scolaire de l'année au cours de laquelle le mineur soumis à l'obligation scolaire aura seize ans, et au moins 240 heures/année, lorsqu'elle est suivie entre le 1er juillet de l'année au cours de laquelle le mineur soumis à l'obligation scolaire atteint l'âge de seize ans et la fin de l'année scolaire de l'année où il atteint l'âge de dix-huit ans.

C'est également la notion d'heure qui est utilisée pour préciser les modalités du contrôle de la fréquentation scolaire.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à la fréquentation scolaire (23.11.1998 ; MB 04.03.1999)

Article 3, §2 : Dans l'enseignement secondaire, les présences et absences sont relevées à chaque heure de cours.

Dans l'Arrêté Royal n°49 du 2 juillet 1982 relatif aux normes de création, de maintien et de dédoublement et au calcul de crédit d'heures de l'enseignement secondaire de type I, concernant la fusion d'établissements, ainsi que certains emplois du personnel des établissements d'enseignement secondaire de plein exercice de type I et II (le type I est aussi appelé enseignement rénové et le type II, enseignement traditionnel), on fait référence aux usages possibles des « heures/professeurs » et des « périodes »...

Article 24 bis : Les établissements d'enseignement secondaire peuvent utiliser librement après consultation du personnel enseignant, le nombre d'heures/professeurs résultant de l'application du présent arrêté aux élèves de la première année B et de l'enseignement secondaire professionnel pour l'ensemble de ces années d'études. A cette fin ils sont tenus de prouver :

- qu'ils désignent par classe ou par groupe d'élèves du premier degré cinq professeurs au maximum pour l'ensemble des cours généraux, des cours techniques et de pratique professionnelle ;
- qu'ils adaptent l'horaire afin de permettre une intégration maximale des différents cours théoriques et pratiques.

Dans ce cas, deux périodes hebdomadaires par classe doivent être réservées au recyclage des professeurs, dont une heure au maximum par professeur, dans l'année d'études où, pour la première fois, le nombre d'heures/professeurs est utilisé librement. En outre, à partir de l'année scolaire où le nombre d'heures/professeurs est utilisé librement dans un degré, deux périodes hebdomadaires par degré sont consacrées à la guidance pédagogique interne.

Dans le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24.07.1997 ; MB 23.09.1997), également appelé « Décret Missions », le législateur a donné un nouveau cadre à l'enseignement en Communauté française de Belgique. On y fait aussi référence aux « heures de cours » lorsque le législateur définit les travaux à domicile comme une « activité dont la réalisation peut être demandée à l'élève en-dehors des heures de cours, par un membre du personnel enseignant ». Dans ce texte de loi, le législateur souligne à maintes reprises la nécessité de prendre en considération les « besoins » des élèves.

Les établissements scolaires sont-ils tenus de procéder au même découpage horaire ? Voici ce qu'en dit le législateur dans deux textes essentiels pour l'organisation de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (29.05.1959 ; MB 19.06.1959)

Article 6 : A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, chaque pouvoir organisateur jouit pour son réseau d'enseignement, et même pour chaque institution d'enseignement, de la liberté d'aménager ses horaires, et sous réserve d'approbation ministérielle, en vue d'assurer le niveau des études, d'élaborer ses programmes.

Chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques.

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24.07.1997 ; MB 23.09.1997)

Article 30 :- Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut répartir les volumes-horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles.

En définitive, à quelles préoccupations et à quels besoins répond le découpage du temps des apprentissages scolaires ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Que pouvons-nous conclure quant à l'organisation du travail scolaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les accessoires scolaires

Lors de la première séance, nous avons isolé cinq éléments de ce décor : le tableau, les examens de fin d'année, les réunions de parents, les sonneries de fin de cours, les devoirs ou le travail à domicile. Certains de ces éléments nous sont apparus indispensables. A tel point que les retirer du décor scolaire n'aurait, semble-t-il, pas de sens. Mais acceptons de questionner les plus banals des accessoires scolaires, qui ont beaucoup à nous apprendre sur une orientation pédagogique historiquement, culturellement et socialement située, sur ses avatars et sur les défaillances qui surviennent aujourd'hui.

LE BON VIEUX TEMPS ?

Mr Bernard Hugé, né en 1939 à Jutigny

<http://parolesdhommesetdefemmes.fr/JUTIGNY-la-discipline-a-l-Ecole.html>

Nous avions une tenue à l'école : la blouse grise pour tout le monde, garçons et filles ! Il fallait qu'elle soit propre. Pour bien respecter la tenue, la propreté, le respect, la stabilité de l'individu, nous avions des lignes ! C'était : « Demain, il faudra vous laver les mains... » Sinon, il y avait des lignes à faire. Il nous faisait remarquer quand nos mains n'étaient pas propres. Nous avions peut-être cinq ou dix lignes à faire : « Je dois me laver les mains tous les jours avant d'arriver à l'école... » L'instituteur vérifiait l'état général des élèves.

Je faisais des bêtises, comme beaucoup d'ailleurs ! C'étaient des petites farces, comme tirer la manche du voisin pour qu'il rigole un peu, pour qu'il se fasse un peu tirer les oreilles, mais sans plus ! Cela n'allait pas loin... Chacun savait mettre une goutte d'eau ou bien du gel sur une chaise en dure. Pas sur une chaise empaillée, bien sûr, parce qu'elle n'est pas étanche. Nous ne l'avons fait qu'une fois, parce que nous en avons eu des répercussions...

On claquait notre pupitre quand le silence était trop grand. C'était trop calme. Et d'un seul coup, tout le monde redressait la tête... « Qui c'est ? » Nous faisons attention pour ne pas avoir de punitions et il ne fallait s'en vanter à la maison ! Le maître venait chez nous et expliquait : « Il a fait ça ! Il a fait ça... » Alors, badaboum ! Il y avait encore une punition à la maison. Le père ou la mère demandait : « C'est vrai ce que tu as fait ça ? Ce n'est pas bien ! » Les parents, à la maison, étaient comme le maître. Nous nous tenions à carreau au maximum !

L'instituteur, Monsieur Lepeytre, avait l'originalité d'avoir une marguerite : une petite trique en bois, là sur le côté. Quand ça n'allait pas, il la cognait sur la table et le silence revenait. Il ne s'en est pratiquement jamais servi pour nous taper dessus ! Il nous faisait peur avec. Tout le monde obéissait !

Nous n'avions pas de stylo bille, mais nous utilisions un porte-plume. La plume et l'encrier étaient sur la table. Il fallait faire attention à ne pas faire de taches ! A chaque tache, c'était des lignes ! Il fallait tremper un petit peu, doser, puis écrire et s'appliquer. Nous écrivions sur du papier comme aujourd'hui. Les cahiers n'avaient pas les mêmes formes, mais ils avaient la même texture. Nous avions un crayon de papier, une gomme, la règle, quelques crayons de couleurs. Nous avions le cahier de dessin, le cahier de sciences naturelles, le cahier d'écriture, le cahier pour les problèmes, le cahier pour les opérations et le calcul mental bien sûr. Nous écrivions sur le tableau, sur une ardoise et sur des cahiers en papier.

Les cours de morale

Le matin, il fallait écrire la morale. L'instruction civique se faisait soit à l'oral, soit par écrit.

Nous ne mangions pas à l'école. Nous rentrions manger à la maison sur une table, comme aujourd'hui ! Nous avions quand même une table et des chaises.

Nous ne faisons pas de sorties scolaires à Jutigny. Nous avons quelques petites missions, rapporter des feuilles d'arbre, les coller sur un cahier. Puis, nous décrivions de quelle essence il s'agissait. Il n'y avait pas de voyages scolaires.

Les premiers, deuxième et troisième prix arrivaient au 14 juillet. C'était la fête. Bien sûr, c'était organisé. Les prix étaient donnés en fonction de leur niveau. Le premier avait parfois deux prix.

La fête de Noël marquait beaucoup, avec des petites scènes théâtrales. Je jouais le malade. J'avais autour de moi quatre ou cinq filles parce qu'il y avait beaucoup de filles dans ma classe. Elles jouaient le rôle des soignantes, des aides-soignantes, des médecins... Mais c'était après la guerre, bien sûr...

1°) Dans le récit de M. Hugé, on retrouve des objets et des accessoires « scolaires ». Complétons le tableau suivant en indiquant dans la première colonne de quel objet il s'agit ; dans la deuxième colonne, si cet objet appartient désormais au passé et dans la troisième colonne, si cet objet est toujours utilisé.

Quel objet ?	Est révolu ?	A survécu ?

Le tableau est-il un accessoire indispensable dans une classe ?

La question avait été posée au début de cette formation. Elle est posée également aux étudiants inscrits au cours d'Éléments de sociologie de l'éducation repris au programme des finalités didactiques et de l'AESS. Voici les résultats à ces questions pour l'année académique 2013-2014.

Parmi les 254 répondants, estiment que dans une école on ne peut pas se passer...

- d'un tableau dans les classes	71%
- des réunions de parents	70%
- des examens de juin	46%
- des devoirs et des travaux à domicile	46%
- des sonneries de fin de cours	29%

Certains d'entre eux n'avaient pu se prononcer de façon ferme sur certains des éléments du décor scolaire. Ainsi, les hésitations (à la fois oui et non...) sont plus fréquentes lorsqu'il est question des devoirs et travaux à domicile (9% des répondants) et des sonneries de fin de cours (7%). Par contre, les avis sont plus tranchés lorsqu'il faut se prononcer sur l'utilité du tableau : 71% soulignent son caractère indispensable, 26% estiment qu'on peut s'en passer.

Et s'il ne fallait ne garder qu'un seul de ces éléments ? Lequel serait le plus souvent sauvegardé ?

Premièrement : le tableau, sauvegardé par 43% des étudiants.

Deuxièmement : les réunions de parents, sauvegardées par 26%.

Troisièmement : les examens de juin, sauvegardés par 20%.

Personne n'avait répondu qu'il était concevable de n'en retenir aucun. Or il se pourrait que ces convictions soient démenties par les dispositions légales qui organisent le travail scolaire. Faut-il par exemple sauvegarder les examens de juin ? Nous pourrions être tentés de croire qu'un enseignant ou qu'une école sont tenus d'organiser des examens. Et pourtant... Au mois de juin 2013, j'avais rédigé cette Carte blanche, publiée dans Le Soir.

Pourrait-on se passer des examens de juin ?

Je suis parent de trois élèves de secondaire, professeur d'université et formateur d'enseignants. Mon mois de juin a donc été rythmé par la succession des examens. Cette année comme l'année dernière et celles qui ont précédé. Dans le cadre de mes activités de formateur d'enseignants, j'invite chacun, qu'il soit apprenti ou praticien confirmé, à bousculer toutes les habitudes scolaires. Les examens de juin sont solidement implantés dans les usages et les représentations du métier : deux tiers des étu-

dians inscrits en 2012-2013 dans les épreuves d'agrégation de l'enseignement secondaire et de masters à finalité didactique de l'Université de Liège, toutes sections confondues, estimaient qu'on ne pourrait pas se passer de ces examens, pas plus qu'on ne pourrait se passer des devoirs et des travaux à domicile, du tableau dans les classes, des réunions de parents. Et pourtant, il ne s'agit là que de façons de faire très « arbitraires », comme l'écrivait Pierre Bourdieu, ou à tout le moins socialement et historiquement situées. Elles ont probablement atteint leur apogée dans les années soixante, moment où la certification scolaire a pu remplir une fonction de régulation du marché de l'emploi. La prolongation des études, la réussite des examens et l'obtention d'un diplôme conditionnaient largement les conditions d'accès à la vie adulte : un travail intellectuel pour les titulaires d'un titre scolaire et un travail manuel, pour les autres, mais une possibilité de faire carrière pour chacun, à l'exception toutefois de celles qui étaient cantonnées aux tâches ménagères. Cette époque, on en conviendra aisément, est bel et bien révolue. Et pourtant les habitudes scolaires demeurent... Les réformes qui se sont succédé en Communauté française de Belgique n'ont pas vraiment atteint les routines les plus profondes, celles qui ont l'apparence d'évidences qu'il ne viendrait pas à l'esprit de questionner. Ce questionnement méthodique serait pourtant salutaire à l'heure où les débats se font vifs autour du CEB, de la baisse de niveau, etc. « On ne peut rien construire sur l'opinion, il faut d'abord la détruire », écrivait Gaston Bachelard en 1938 dans *La formation de l'esprit scientifique*. Osons alors un bref exercice de destruction ou de déconstruction systématique de nos opinions sur les examens de juin...

Ultime obstacle planté sur le segment annuel de la formation scolaire, les examens de juin s'inscrivent dans une conception très linéaire du processus d'apprentissage : tout se passe comme s'il fallait ingérer des savoirs, les mémoriser – éventuellement les digérer, mais cela n'est pas toujours nécessaire – puis les restituer à un moment prédéterminé. Que l'on remplace les savoirs par les compétences ne change rien fondamentalement : il s'agit ici aussi d'acquérir ces compétences, de se les approprier puis de les mettre en œuvre. Le rythme du processus est donné une fois pour toutes ; il semble convenir à l'élève moyen, en d'autres termes à celui qui a les moyens de suivre le cours des choses et d'être prêt au moment fixé. L'enseignant est en charge du travail en classe et de l'évaluation des prestations : il devient en quelque sorte propriétaire de « son » cours et le recours à une évaluation externe ne peut que susciter méfiance et résistance. Au nom d'un principe d'égalité, le moment de l'évaluation est le même, le contenu de l'épreuve aussi. L'exercice est généralement individuel, parfois individualisé. L'examen se prépare : parfois en classe, mais surtout à la maison, à huis clos, dans une zone que l'enseignant ne peut contrôler. N'est-il pas alors étonnant d'imputer l'échec à une mauvaise préparation, à un manque d'étude ou à l'absence d'une méthode de travail, alors que ces aptitudes personnelles ne sont guère travaillées en classe ? Enfin, à l'examen, l'élève doit laisser de côté toutes les notes qu'il aurait pu organiser au préalable : sa mémoire sera sa seule alliée... Pratique sociale étonnante qui n'a guère d'équivalent dans la vie professionnelle : que penserait-on d'un médecin

qui, ayant un doute lors d'une consultation, s'interdirait de consulter un collègue ou des ouvrages de référence ?

Dans le tronc commun de l'enseignement secondaire, puis dans l'enseignement général, l'examen est avant tout une épreuve écrite et le mois de juin, une succession ou une superposition d'examens écrits. Les travaux ou les exercices pratiques restent marginaux et trop souvent associés aux matières scolaires « subalternes ». Les premières épreuves confirment très vite que le destin scolaire se jouera dans une somme de tâches intellectuelles, de portée générale, peu connectées entre elles et faiblement reliées au monde quotidien. Elles consacrent très vite aussi la nécessité de ressources éducatives familiales, celles des parents ou celles de leurs auxiliaires (rémunérés ou bénévoles) qui soutiennent l'exercice du métier d'élève, en amont et en aval des examens : la maîtrise du français et des codes langagiers scolaires, la capacité à traduire dans un langage accessible questions, consignes ou exercices qui composent les devoirs, à décoder les attentes des différents enseignants et parfois même à corriger certaines approximations, ... ne sont pas sans incidence sur la préparation de ces examens. Et en aval, les familles doivent être capables de questionner les diagnostics scolaires : ce n'est pas dans le droit de recours contre les décisions d'un conseil de classe mais dans la capacité à garder la main sur la trajectoire d'apprentissage de son enfant que pourrait bien résider l'essentiel des investissements éducatifs parentaux.

Les (ré)orientations contraintes sont en effet tout aussi délétères que le maintien à tout prix dans l'enseignement général, parce qu'alors les stratégies de survie finissent par s'imposer et éteindre toute ambition ou toute aspiration professionnelles. Dans une étude portant sur la transition école-emploi des jeunes demandeurs sortis de l'enseignement en 2011, le service de l'analyse du marché de l'emploi et de la formation du Forem soulignait que « l'enseignement général n'est pas la filière la plus favorable, ni la moins favorable, à une insertion rapide et durable, mais est de loin la plus importante en terme d'effectifs ». Faut-il alors continuer à alimenter le marché du travail de jeunes sans qualification précise et pour une grande partie d'entre eux, sans projet professionnel ? Réussir des examens construits sur les bases que nous avons décrites, est-ce une « vraie » compétence dans nos sociétés contemporaines ? En juin 2012, Pierre Hazette s'interrogeait dans les colonnes du journal *Le Soir* : que fait-on de l'élève qui a « l'intelligence de la main » ? Pour ma part, fidèle au programme épistémologique de Bachelard, j'aurais tendance à nous montrer plus provocant : n'est-il pas temps de supprimer l'enseignement général ? Plutôt que de vouloir redorer le blason de l'enseignement technique et professionnel, n'est-il pas urgent de réconcilier le geste manuel et le savoir théorique et de construire un programme de formation sur la capacité à résoudre des problèmes inédits ? N'est-il pas nécessaire de concevoir d'autres formes d'évaluation qui privilégient l'intégration des connaissances et la mise en œuvre effective de compétences ? Et si l'on entend concevoir un tronc commun efficace et efficient, ne faut-il pas s'éloigner de la référence massive et dominante à l'enseignement général ? N'est-il pas temps de confronter chacun des élèves à l'apprentissage conjoint de l'intelligence de la tête et de la main ?

Un commentaire m'était parvenu sur ma boîte mail. Le voici.

Cher Monsieur,

Je viens de lire votre carte blanche dans "Le Soir": c'est exactement ce que j'aurais voulu écrire depuis 25 ans...si j'en avais eu la possibilité et...le talent!

Ayant fonctionné "dans le système" avec un devoir de réserve m'imposant le mutisme absolu, je ne peux donc résister à l'envie de vous remercier de l'avoir écrite (il serait prétentieux de ma part de vous féliciter).

Il y a longtemps que ces examens de juin auraient dû être supprimés des "habitudes", d'autant qu'aucun Décret ne les impose.

Ce sont les P.O. (presque tous: quelques écoles libres n'en organisent pas) qui y tiennent, et donc, qui les maintiennent (à commencer par la Communauté française, ex-Etat, qui est aussi "P.O.").

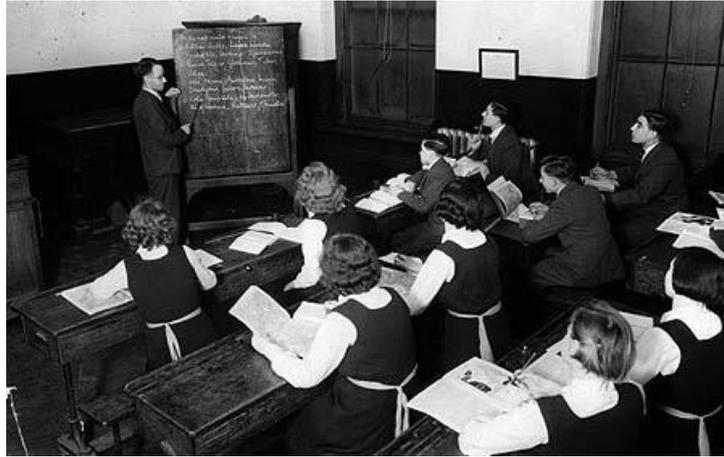
Car en Belgique, les P.O. sont "libres de leurs méthodes pédagogiques" (Loi du 29 mai 1959, dite du "Pacte scolaire"), et les examens de juin sont considérés comme faisant partie de celles-ci.

Mais, comment convaincre les enseignants, les "Pouvoirs Organisateur"...et même (surtout?) les parents ?

Veillez agréer, Cher Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée,

Luc Legros, Inspecteur honoraire de l'enseignement secondaire supérieur, et supérieur non universitaire de type court.

Et le tableau ? Aucune loi n'en règlemente l'usage. Serait-il impossible de travailler à l'école sans tableau dans une classe ? Nous pourrions être tentés de le penser. L'aménagement des locaux de cours à l'école a été conçue autour du tableau. Les accessoires qui y sont présents sont des compléments au tableau : les bancs qui obligent à rester assis et à orienter le regard vers le tableau ; la disposition en gradins qui autorise le plus grand nombre à capter ce qui serait inscrit sur le tableau (quoique dans certaines situations, on se demande ce que l'on peut bien saisir lorsque l'on est assis à la dernière rangée...) ; l'estrade ; la fêrule, la baguette ; les posters, affiches,... placés au mur ; les radiateurs destinés à réchauffer les corps contraints à l'immobilité ; etc.



Près de trois futurs enseignants sur quatre sont visiblement très attachés au tableau. Mais au nom de quelle représentation de la relation pédagogique ? Pour identifier cette représentation, nous pouvons partir du témoignage de deux enseignants d'un Athénée bruxellois, confrontés à des conditions de travail assez difficiles. L'affaire avait fait grand bruit (médias) dans les médias à l'époque.

Il y a quelques années déjà – c'était le 17 octobre 2004 –, des enseignants de l'Athénée Jacquemotte témoignaient dans l'émission Controverse (RTL-TV). Un professeur d'informatique déplorait : « *Des fois, il arrive qu'il n'y ait aucun élève en classe à 8 heures. C'est le seul moment où on peut vraiment donner cours* ». Un (jeune) professeur de mathématiques renchérissait : « *C'est vrai qu'à certains moments, il n'y a pas d'élèves au cours. Et c'est le seul moment où on peut donner cours. Où on peut prendre sa craie et écrire la matière au tableau* »...

Il faudra oser questionner l'orientation prise par une telle organisation du travail scolaire : la référence dominante au tableau, voire son usage exclusif, contribue à fonder une séquence « typique » d'action, une sorte de scénario habituel dans les échanges entre un professeur et ses élèves.

L'utilisation du tableau place l'élève dans une position corporelle bien précise. Quels en sont les traits essentiels ?

.....
.....
.....
.....

Considérons en outre que le tableau est :

- fondateur d'une séquence « typique » d'action, il est le support pour une sorte de « scénario » habituel dans les échanges entre un professeur et les élèves ;
- dépositaire d'un « fragment » d'identité.

A travers les données disponibles, pouvez-vous retracer le scénario habituel ou typique ?

.....
.....
.....
.....

Ce scénario admet certaines variantes. Lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Et quel(s) fragment(s) d'identité – en d'autres termes, « qui je suis quand j'utilise le tableau » – peu(ven)t être perçu(s) à travers cette séquence d'action ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Considéré en regard du prescrit légal (Décret Missions et Serment de Socrate), l'usage du tableau n'est pas sans poser question. Voici à titre d'exemples quelques propositions très discutables en regard de ces deux normes. En quoi ?

Il est un symbole du savoir. Les éléments qui s'y retrouvent sont importants aux yeux de l'élève (AESS, géographie).

C'est le support qui permet au prof de transmettre à l'élève (master à finalité didactique, chimie).

On ne peut pas se passer du tableau parce que c'est le principal outil, support d'apprentissage (master à finalité didactique, modernes).

.....

.....

.....

.....

Non, le tableau permet d'attirer l'attention des élèves, de faire suivre les élèves qui ont besoin de plus de temps pour comprendre et un support visuel peut être utile (master à finalité didactique, romanes).

Dans cette dernière conception, la tâche de l'enseignant serait d'attirer l'attention des élèves, de les faire suivre. Cette proposition s'enracine dans une référence au modèle magistral qui n'est plus conforme au prescrit légal. Par contre, une préoccupation majeure s'affirme ici : comment faire pour prendre en charge ceux qui ont besoin de plus de temps ? Mais ce n'est pas le tableau qui permettra de rencontrer ce défi majeur, bien identifié par le législateur de la Communauté française de Belgique.

Pour quelles raisons le tableau peut-il constituer un obstacle à la prise en charge de l'hétérogénéité ?

Partons de raisons très matérielles. Il n'y a généralement qu'un tableau en classe, mais il y a plusieurs élèves. Sur base de l'engagement pris lors de la prestation de Serment de Socrate, il faut que l'enseignant garantisse que chaque élève dispose d'un support pour travailler en classe. En outre, au vu de ses dimensions et des solides points d'attache dont il est pourvu, il est difficile de quitter la classe en emportant avec soi le tableau. Ecrire au tableau ne donne alors à l'enseignant aucune garantie qu'à la fin de la leçon, chacun des élèves disposera d'un même support. Un tableau s'efface... au plus grand bonheur des enseignants qui en font un usage immodéré mais au grand dam des élèves qui, pour une bonne ou une mauvaise raison, n'ont pu assister à une partie de la séance de cours...

On peut se passer du tableau parce que des feuilles suffisamment claires et précises suffisent (master à finalité didactique, germaniques).

Pointons également d'autres justifications pour maintenir le tableau dans la classe. Trop souvent, on invoque la présence dans la classe d'élèves « visuels » et d'élèves « auditifs ». Cette distinction n'a guère de validité, sauf à considérer que les apprentissages doivent nécessairement passer par la vue et l'ouïe. Mais l'élève se réduit-il à une paire d'yeux et d'oreilles ? Que deviennent les autres sens ? Ne peut-on rien apprendre en touchant, en sentant et en goûtant ?

On le voit, la référence quasi-exclusive aux perceptions visuelles et auditives tend à renforcer le primat d'un certain type d'apprentissage, d'un certain mode d'organisation du travail en classe, au détriment d'autres modalités qui se trouvent reléguées dans une position subalterne. Cette hiérarchisation des perceptions sensorielles ferait écho à la hiérarchisation des filières de formation construite autour de la référence normative à l'enseignement général. On peut également comprendre la place marginale dévolue à certaines matières dans l'enseignement secondaire.

On peut se passer du tableau car nous, en éducation physique, nous ne nous en servons pas (master à finalité didactique, sciences de la motricité).

Analysant les justifications apportées par ses collègues à l'utilité du tableau dans les classes, une étudiante livrait en 2005-2006 une typologie savoureuse des séquences des identités qui sont endossées par l'enseignant et les élèves.

Premièrement, le prophète et les apôtres : le prof est le maître du verbe, le grand manitou de la parole. Il déverse des flots d'informations heureusement (bien que potentiellement) clarifiées par la présence du tableau. C'est le passeur du savoir, savoir abstrait. Il est puissant parce qu'il est, lui, capable de comprendre $\text{tg } x - \cos x + 3 = 0$. Son pouvoir se mesure à la solitude qu'il vit dans un espace proportionnellement plus grand que celui révolu à chaque élève. Il a le droit de tourner le dos à la majorité présente. Mais, c'est pour la bonne cause. L'élève est réduit à ses oreilles et à ses yeux, c'est le récepteur (parfois même le réceptacle) du savoir. Ou pas. Le « bon élève » est respectueux.

Deuxièmement, l'initiateur et les initiés : le prof traduit le savoir, le prémâche par phrases cent fois répétées, l'inscrit au tableau afin qu'il puisse être ingéré par les élèves. Il fait preuve de bonne volonté : pour optimiser la transmission, il varie les canaux (s'il n'est pas écouté, peut-être sera-t-il lu). Le « bon élève » est scribe.

Troisièmement, l'animateur et les animés : le prof est un animateur sérieux (les infos importantes, il les livre plutôt deux fois qu'une) et parfois moins sérieux (parmi les choses qu'il dit, certaines ne méritent pas de se matérialiser). Sa performance consiste à capter l'attention d'un public susceptible d'être dissipé, c'est-à-dire : sourd. Le « bon élève » est attentif à ce qui est en train de se transmettre, il peut intervenir par de « bonnes remarques ». (Fassotte C., AESS 2005-2006)

Le tableau devrait-il disparaître ?

Certains des répondants ont évoqué les innovations techniques (projecteur, powerpoint) : ces dispositifs restent particulièrement sensibles aux aléas techniques, onéreux et surtout très contraignants (il est bien difficile de faire évoluer au cours une diapositive powerpoint...).

Quelques-uns ont pointé la nécessité du tableau numérique. Il est vrai que cet accessoire arrive en force dans les classes des écoles primaires et secondaires. Mais sera-t-il destiné à sauver un mode d'enseignement magistral ? Ou sera-t-il au principe d'une révolution pédagogique ?

Pour ce faire, il faudrait modifier l'environnement matériel de la classe. Un petit détour sur le site web d'un fournisseur de mobilier scolaire s'avère de ce point de vue très instructif... Voir notamment : <http://www.vanerum.be/> et une « intéressante » démonstration des ca-

capités techniques des tableaux numériques « i3board » (« Probably the best interactive whiteboard in the world », nous certifie le démonstrateur...)

http://www.vanerum.be/index.php?option=com_content&view=article&id=979%3Ainteractief-vs-traditioneel-schoolbord&catid=16%3Anews-products&Itemid=30&lang=fr



INTERACTION MULTI-UTILISATEURS JUSQU'À 10 POINTS DE CONTACT SIMULTANÉS

EN SAVOIR PLUS

i3BOARD

En mettant bout à bout les différentes innovations, il est possible en effet de créer un nouvel environnement d'apprentissage et d'expérimentation. On découvre, à côté du mobilier classique (au double sens du terme), des « tables pliantes Bar » qui permettent de travailler sans être assis et de se retrouver à plusieurs tout autour (elles sont rondes) ; des sièges réglables en hauteur et des dossiers ergonomiques (fini le temps de l'uniformité et des angles droits générateurs de scolioses et de lordoses lombaires...) ; etc.



La technique n'est cependant qu'un soutien à l'organisation didactique des apprentissages. La technique ne comblera pas les défaillances ou les erreurs du travail de réflexion, de création et de transposition didactique : il ne suffirait donc pas de remplacer la formation en didactique par une initiation aux utilisations du tableau numérique interactif pour améliorer

4.- Des chances égales d'émancipation sociale

Le projet éducatif de l'enseignement organisé par la Communauté française précise le prescrit légal. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, cela signifie que :

L'école doit jouer un rôle actif face aux inégalités sociales : plutôt que de se résigner, de baisser les bras face aux plus grandes difficultés de certains élèves, elle a pour mission de donner à chacun ce dont il a besoin pour réussir sa scolarité et sa vie de jeune, dans un premier temps, et sa vie d'adulte, dans un second.

En effet, l'école n'est pas là pour sélectionner une élite, mais pour former un maximum de citoyens dans une société où le niveau de compétence moyen exigé par l'évolution technologique et les idéaux démocratiques humanistes ne cesse de s'élever. Elle doit donc mettre en œuvre une pédagogie de la réussite.

L'hétérogénéité des classes est un état de fait, tout comme la singularité des modes et des rythmes d'apprentissage. Le respect des caractéristiques de chacun est une condition d'un enseignement démocratique qui cherche à doter le plus grand nombre d'élèves d'un « outillage » commun, tout en permettant à ceux qui peuvent aller plus loin d'en encore progresser.

Contrairement à ce qui peut paraître « naturel », il s'agira souvent de donner plus à ceux qui ont moins, afin d'apporter à chacun ce dont il a besoin pour atteindre le même niveau que ses camarades plus favorisés au départ. C'est à cette condition qu'aucun choix ne sera plus interdit pour des raisons liées au milieu auquel l'élève appartient. C'est aussi la perspective adoptée par le décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Source : http://www.restode.cfwb.be/pgres/projetsCF/projet_edu.htm

En termes plus « concrets », la notion d'émancipation sociale est souvent comprise comme la possibilité pour un « fils d'ouvrier » d'espérer atteindre une position supérieure à celle de ses parents. L'école devrait assurer une fonction d'ascenseur social.

Nous pourrions considérer qu'avec l'obligation scolaire, la possibilité avait été donnée à chacun de progresser dans la hiérarchie sociale. Les analyses de Pierre Bourdieu ont apporté un démenti à l'idée d'une école assurant à tous des chances égales de promotion sociale.

Les apports théoriques de Pierre Bourdieu sont repris en annexes.

Nous nous attarderons davantage sur un aspect plus précis de ces inégalités, à travers la sociologie du curriculum.

La sociologie des programmes de formation (voir notamment Duru-Bellat M., Henriot-Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992) prend pour objet ce qui est considéré comme une connaissance ou un savoir, dans telle société et à un moment donné ;

comment y est sélectionné le savoir qu'on estime digne d'être transmis dans telle ou telle filière d'enseignement ; comment les agents de l'institution scolaire (inspecteurs généraux, fonctionnaires du ministère, syndicats d'enseignants,...) définissent ce qui doit être enseigné et les destinataires légitimes de ces enseignements.

L'hypothèse sous-jacente est que les programmes et les valeurs incorporées dans les savoirs scolaires ou les styles pédagogiques contribuent à maintenir les hiérarchies sociales.

On entend par curriculum, un parcours de formation, c'est-à-dire l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par un « apprenant » au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement (Forquin J.C., *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1990). On peut distinguer :

- le programme de formation défini par l'institution, ce que l'école est censée transmettre officiellement (le **curriculum formel**) ;
- ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement (le **curriculum réel**) ;
- tout ce qui est incorporé dans une visée éducative plus large que les contenus officiellement définis, ce qui ne veut cependant pas dire que certains éléments sont volontairement dissimulés (le **curriculum caché**).

Le curriculum formel

Le curriculum formel apparaît dans les objectifs généraux mentionnés dans les lois. Sous cette forme, il permet un contrôle de l'enseignement. Mais il s'avère trop vague et trop abstrait pour guider quotidiennement la pratique pédagogique et l'évaluation : il constitue ainsi une trame à partir de laquelle l'enseignant élabore un système de notions, de schèmes, d'informations, de codes, de méthodes et de règles.

Derrière le curriculum formel, on retrouve donc l'image de la culture jugée digne d'être transmise. C'est donc dire qu'on choisit de transmettre par voie scolaire un ensemble de contenus alors que d'autres apprentissages sont laissés à d'autres agents de socialisation : familles, media,... On opère donc une distinction entre ce qui est de l'ordre du « savoir » et qui est doté d'une « valeur éducative » et ce qui est de l'ordre du « savoir-faire » ou de la recette et qui est transmis ailleurs qu'à l'école. Ainsi, à l'école, on apprend la biologie de la reproduction, mais on n'apprend pas comment éduquer un nourrisson.

En outre, le curriculum formel marque la volonté de transmettre un mode de fonctionnement intellectuel à travers des automatismes de raisonnement ou de vocabulaire, reflet du « sens commun » ou de l'« habitus cultivé » d'une époque.

L'élaboration des programmes officiels

Les programmes officiels ne sont pas le produit d'une lente accumulation des savoirs, mais le résultat d'un processus permanent de sélection et de réorganisation au sein de la culture. Ce processus est constitué autour d'une lutte entre des groupes (politiques, administratifs, enseignants, usagers) qui ont des intérêts propres à défendre. Les programmes doivent également beaucoup à des circonstances sociales datées et localisées :

- la structuration progressive de la grammaire comme matière scolaire correspond au souci de codifier et de légitimer l'orthographe dans un contexte de centralisation et de normalisation culturelle et politique (Chervel A., 1977, *Et il a fallu apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot) ;
- la scolarisation de la géographie et la volonté d'apprendre quel est son pays doit être renvoyée à une perspective d'unité nationale ;
- la préférence donnée à l'arithmétique a contribué à éradiquer les anciens systèmes de mesure (Duru-Bellat M., Van Zanten A., op.cit.).

En arrière-plan, on relève un souci normatif : « moraliser l'enfant du peuple » en le soumettant aux règles de l'écriture, de l'orthographe, de la grammaire ou du calcul. Les besoins de l'économie sont parfois mis en avant : par exemple, lorsqu'on instaure des cours de technologie ou d'informatique. Enfin, les contenus de formation peuvent évoluer en fonction des finalités sociales de tel ou tel segment du système scolaire.

Entre 1930 et 1960, la vision de la société présentée aux élèves de cours moyen s'est sensiblement modifiée. On exalte moins la vertu ou le patriotisme, on condamne moins l'alcoolisme. On va donc dans le sens d'une plus grande discrétion morale. On rétrécit l'univers présenté aux enfants : la famille et les amis prennent plus d'importance. On peut y voir le reflet d'une évolution globale de la société : sécularisation, montée du salariat, coupure entre univers familial et monde du travail ; mais également un changement de fonction sociale de l'école primaire. Elle n'est plus une formation terminale pour beaucoup de jeunes avant le marché de l'emploi, mais une première phase socialisante (Duru-Bellat M., Van Zanten A., op.cit.).

Au terme d'un processus de sélection, les disciplines sont instituées, figées dans des manuels et tendent à se perpétuer. Ce qui contribue à la naissance de véritables corporations qui ont des intérêts à défendre, entretiennent des rapports de coopération ou de compétition, définissent et maintiennent les frontières avec les voisins.

Par ailleurs, on estime que certains savoirs ne sont pas directement assimilables par les élèves et on les transpose en savoirs scolaires, on les reconstruit sous la forme d'un produit

intermédiaire et provisoire. Cette contrainte didactique affecte la forme et la nature des contenus enseignés, tout comme d'ailleurs les contraintes disciplinaires : le maître doit faire en sorte que le contenu du programme « passe » auprès des élèves.

La structuration des programmes scolaires

Les contenus de formation s'inscrivent dans un système d'enseignement structuré, traversé par des principes d'organisation. Selon les systèmes, le découpage en matières est plus ou moins marqué, les délimitations des programmes plus ou moins strictes.

On peut isoler deux grandes manières de concevoir et d'organiser les programmes (Bernstein B., « Class and Pedagogies : visible and invisible », in Karadel J., Halsey A.H. (eds), 1977, *Power and Ideology in Education*, New-York, Oxford University Press Inc., pp.511-534) : le code sériel et le code intégré.

Le code sériel se caractérise par les traits suivants : des matières isolées les unes des autres ; des savoirs scolaires nettement distingués des savoirs non scolaires et familiaux ; un système hiérarchisé, avec une discipline ferme et un rythme d'apprentissage précis.

Le code intégré se caractérise par les traits suivants : les savoirs sont moins nettement découpés et subordonnés à un projet commun défini au niveau de l'établissement ou du maître ; une importance plus grande donnée à la manière d'apprendre qu'au fait d'atteindre tel stade déterminé du savoir.

Dès lors, dans le code sériel, ce qu'on attend de l'élève est davantage explicité et plus visible ; dans le code intégré, l'implicite et l'invisible sont plus prégnants.

Ces deux codes qui renvoient à des visions du monde opposées. **Dans le code sériel**, on développe une conception universalisante du savoir et on nourrit la conviction que l'école est capable de sélectionner les meilleurs. La justice consiste à favoriser l'accès de tous les élèves à ce savoir, en assurant la diffusion du savoir partout sur le territoire et en évaluant sa maîtrise par des examens impersonnels. Tous les élèves doivent aller aussi loin que possible dans l'accès à un savoir perçu comme instrument de libération et de progrès collectif, au travers d'une compétition interindividuelle. L'école participe ainsi à la démocratisation de la société : telle est la vision de l'élitisme républicain.

Dans le code intégré, on privilégie l'individualisation de l'enseignement, on valorise la diversité, la convivialité et le relationnel pour que chaque élève développe ses propres potentialités et sa personnalité. La justice n'est plus définie de façon impersonnelle et centralisée, mais elle prend en compte la situation des élèves et s'ouvre sur leur milieu de vie.

L'évolution actuelle semble privilégier le code intégré, mais il faut noter que cette centration de plus en plus forte sur l'élève soulève des questions sur les finalités du système scolaire et la légitimité des contenus.

A première vue, les élèves ont intérêt à être scolarisés dans un système avec code intégré, où on prend en considération leur individualité et plus seulement une gamme de performances isolées. Mais en fait, souligne Philippe Perrenoud (« Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active », Service de la recherche sociologique, Genève, 1985, texte ronéotypé), les exigences qui pèsent sur eux sont plus diffuses, moins claires puisque c'est leur « personnalité » qui doit être conforme aux exigences de l'institution. Pour Bernstein, le privilège donné à un code est le reflet du style de relations sociales en vigueur dans la société et de la façon dont on assure l'intégration de ses membres. On peut toutefois se demander si une certaine structuration des contenus d'enseignement n'est pas plus proche des habitus de certains groupes sociaux...

Donc le système intégré s'avère tout aussi sélectif parce que le flou des attentes ne sert pas de la même façon les intérêts objectifs des différents groupes sociaux. Telle est l'hypothèse proposée par Philippe Perrenoud qui relève les caractéristiques des nouvelles pédagogies inspirées par des pédagogues comme Freinet, Decroly, Montessori, Rogers ou Oury :

- valorisation de la personne dans sa singularité par opposition au rôle qu'elle occupe ou au groupe auquel elle appartient ;
- participation à la vie sociale par intériorisation de ses normes plutôt que par obéissance ;
- une vie réussie est caractérisée par l'autonomie et la réalisation de soi au travers d'un projet personnel ;
- organisation de la classe souple, peu codifiée et négociée ;
- on suppose que chaque enfant est autonome, perçoit l'intérêt des apprentissages proposés et sait comment se comporter (pas besoin de règlements contraignants) ;
- les frontières entre disciplines aplanies et l'objectif de la formation porte sur l'acquisition de démarches fondamentales.

Dans ce contexte, l'enfant qui travaille à l'école pour faire plaisir à ses parents, l'enfant sécurisé par les apprentissages par cœur, l'enfant qui a besoin d'identifier le sens de ses efforts en cherchant un parallèle avec la vie de travail telle qu'il la perçoit chez ses parents, cet enfant-là risque d'être mal à l'aise et mal compris quand il raconte sa journée de travail à l'école. En d'autres termes, les pédagogies traditionnelles avaient plus de points communs avec le monde du travail ouvrier (importance de la discipline et de l'ordre, respect des règles, valorisation de l'effort), et donc, l'école était plus compréhensible pour les enfants

des milieux populaires. A l'inverse, les pédagogies nouvelles sont très proches du système de valeurs des couches moyennes du secteur culturel ou social qui dans l'exercice de leurs activités professionnelles, voient évidemment l'importance de l'autonomie.

En conséquence, les orientations pédagogiques choisies ne sont pas sans effets sur les élèves, et ces effets sont largement différenciés.

Le curriculum réel

C'est ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement. Le maître convertit un plan d'études en leçons.

Cet exercice, routinier quand l'enseignant est expérimenté, devient la base de l'évaluation. Rarement en effet, souligne le sociologue genevois Philippe Perrenoud (2000, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 4^e édition [1994], Paris, ESF), l'enseignant relit le programme quand il s'agit d'évaluer les acquis : les normes d'excellence sont contenues à l'état explicite dans les objectifs qu'il se donne ou à l'état implicite dans le curriculum réel, dans la substance du travail scolaire. De telle sorte que, pour Perrenoud, l'évaluation formelle invite donc l'élève à refaire, avec de légères transpositions, ce qu'il a déjà fait maintes fois dans le cadre de son travail scolaire régulier.

La culture scolaire est donc recréée au jour le jour ; elle n'existe pas sous la forme d'un répertoire bien organisé mais sous la forme de schémas de base maintes fois répétés et déclinés sous des versions différentes : on change les exercices, on adapte les contenus, on trouve de nouvelles illustrations ou des exemples actualisés,... mais les formes restent en définitive les mêmes. Dans ces schémas qui orientent l'activité professionnelle, on retrouve également un certain rapport à la culture, au monde, à la langue, à l'excellence.

Dans le curriculum réel, on note donc une part obligée d'interprétation et une part possible de création. Même s'ils ont tous suivi la même formation professionnelle, tous les enseignants n'adoptent pas le même schéma de travail. Ces différences peuvent prendre l'allure d'écarts à la norme dans la pratique pédagogique, par exemple quand on introduit des thèmes étrangers au programme. Philippe Perrenoud souligne à propos de ces écarts que :

- le programme n'a pas la même précision dans toutes les disciplines ;
- dans les disciplines principales, les péchés par omission sont les plus visibles (par exemple, un maître qui ne fait presque pas de grammaire) ;
- la marge de manœuvre est plus importante à l'école primaire que dans le secondaire ;
- une latitude est laissée dans le temps consacré à certaines matières et dans la façon de travailler ces matières.

Par-delà la diversité des pratiques pédagogiques, un dénominateur commun est maintenu à travers le curriculum formel qui constitue un mécanisme unificateur dans la mesure où il est intériorisé par les maîtres, et où son application fait l'objet d'un contrôle exercé non seulement par la hiérarchie mais par les autres maîtres, les élèves et les parents.

Le travail scolaire constitue donc une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel, sa transposition pragmatique. Le curriculum formel est l'image de la culture digne d'être transmise, et le curriculum réel, l'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages.

De telle sorte que, pour Perrenoud, la pratique pédagogique est située entre une forme de bricolage au stade de la préparation et une forme d'improvisation réglée dans l'organisation du groupe-classe. D'une part, tout n'est pas planifiable et il reste une part d'improvisation : rien ne garantit en effet que les choses se passeront comme l'enseignant l'a prévu. Il n'est pas le seul maître à bord : le curriculum réel se constitue dans la négociation entre le maître et les élèves, dans la confrontation de leurs stratégies, dans un rapport de forces. D'autre part, la situation est réglée dans la mesure où, devant une situation complexe, l'enseignant réagit en fonction de son habitus professionnel ou d'une règle plus explicite. Chacun dispose d'un stock de connaissances qui lui permet de gérer plus ou moins efficacement l'imprévu.

On soulignera que l'introduction de nouvelles pédagogies a pour effet d'étendre le champ de la négociation : sur le rythme et l'intensité du travail scolaire – le volume de travail est indépendant de la volonté du maître – et sur le choix des activités.

Le curriculum caché

Derrière l'idée de curriculum caché, on retrouve par exemple tout ce qui contribue à la socialisation des nouvelles générations, c'est-à-dire ce par quoi elles intériorisent un ordre moral et social, des normes de comportement et des valeurs morales, la distribution inégalitaire du pouvoir, la nécessité du travail et de l'effort, le respect de l'autorité, etc. Actuellement, les apprentissages engendrés par l'école tournent davantage autour de la personne, à travers des valeurs telles que le développement de l'enfant, l'épanouissement personnel, l'identité, etc.

Si on a de plus en plus conscience des effets de socialisation de l'école, on ne perçoit pas toujours les mécanismes qui les engendrent. Par ailleurs, certains apprentissages peuvent être explicitement mentionnés dans des projets scolaires, alors que d'autres relèvent de la sphère du non-dit.

Un des premiers apprentissages touche par exemple à la maîtrise des corps. A l'école, on apprend à rester assis toute la journée dans un espace aussi restreint qu'une salle de classe, dont la disposition matérielle (des rangées de bancs) a été « inventée » pour que les élèves apprennent à se tenir droit (sur les bancs des écoles primaires de jadis, le siège était fixé au

bureau : il n'était pas possible de se balancer sur son siège), pour que le contrôle de leurs conduites soit facile. Ce que d'ailleurs les programmes des écoles primaires de 1832 en France mentionnaient explicitement : le fait d'arriver à l'heure, de renoncer au jeu pour entrer en classe, de rester tranquille et observer le silence, oblige l'élève à « une série de petits triomphes sur ses penchants » (Vincent G., *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980). Actuellement, le curriculum moral apparaît sous une forme plus euphémisée.

Les aspects les plus cachés du curriculum touchent les façons de faire et de penser, les façons d'être et de parler, soit tout ce qui concerne les conditions et les routines de la vie scolaire, « ce qui va de soi » et qui fait partie de l'impensé des pratiques. Ainsi, les routines de la vie scolaire engendrent des apprentissages méconnus et étrangers à ceux que l'école déclare vouloir favoriser.

Parmi ces apprentissages, Eggleston (repris par Perrenoud) cite :

- vivre dans une foule, sous le regard des autres ;
- tuer le temps, faire preuve de patience ;
- se prêter à l'évaluation d'autrui ;
- satisfaire aux attentes du maître et de ses camarades ;
- identifier les hiérarchies et l'inégale distribution du pouvoir ;
- contrôler et influencer le rythme de travail ;
- partager les valeurs et les codes de communication dans un groupe restreint.

A ces apprentissages, on peut en ajouter d'autres tout aussi prégnants. Comme par exemple, la structuration du temps : rythmes quotidiens de la classe, organisation en année. On y retrouve l'idée de programmation et de prévisibilité des activités, et la rationalité scolaire prépare la rationalité économique et politique propres au système social dans lequel l'institution prend place.

On intériorise également une conception de l'intelligence et du travail intellectuel : les élèves apprennent à trouver normal d'être sans arrêt comparés et classés, sur la base d'activités assez concordantes pour que ces classements débouchent sur une hiérarchie relativement stable. L'intelligence est définie comme une compétence générale stable, objective et mesurable, répartie selon une courbe en cloche (distribution en courbe de Gauss). On apprend aussi qu'elle se révèle dans le travail individuel et dans une situation de compétition. Donc, tout échange avec un camarade pendant un exercice est jugé suspect...

Certaines activités scolaires sont valorisées pour elles-mêmes (par exemple, à travers l'apprentissage de la lecture, on perçoit que lire est une valeur) et on valorise les qualités morales nécessaires à leur maîtrise. Ainsi, dans les manuels scolaires du début du siècle, on

lit que l'écriture est censée former « un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les façons de faire qui lui sont imposées ».

Enfin, les pratiques scolaires sont parcourues par des jugements de valeur implicites sur l'importance des disciplines : on perçoit vite les hiérarchies entre matières principales et matières secondaires, travail intellectuel et travail manuel

Ces apprentissages sont doublement cachés : d'une part, on ne perçoit pas le rôle de l'école dans la formation d'une façon d'agir, d'être et de penser ; d'autre part, ces modèles d'action, ces identités et ces modes de pensée ne sont pas perçus consciemment mais ils sont surtout mis en pratique. C'est le cas par exemple des principes qui structurent le rapport au temps, à l'espace et aux autres : être capable de vivre dans une certaine promiscuité résulte en partie de l'expérience scolaire. Dans la détermination des contenus, les visées de socialisation (inculquer des attitudes et des savoir-être) et de légitimation (développer l'esprit de corps et convaincre qu'on est bien à sa place) ont parfois un poids plus fort que les exigences techniques du marché du travail ou l'état actuel des connaissances.

C'est donc dire que la forme des apprentissages est tout aussi prégnante que leur contenu. L'apprentissage d'un sens « commun » (c'est-à-dire partagé par certains groupes sociaux) fait donc partie de l'apprentissage du métier d'élève.

Considérons de façon critique les situations suivantes de façon à dégager les termes du défi en matière d'émancipation sociale. Prenons appui sur les éléments théoriques qui viennent d'être présentés.

Premièrement, la grille horaire du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, pour les 1^{ère} et 2^{ème} années communes.

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Religion ou morale	2 périodes	
Français	6 périodes	5 périodes
Formation mathématique	4 périodes	5 périodes
Formation historique et géographique	4 périodes	
Langue moderne 1	4 périodes	
Initiation scientifique	3 périodes	
Education physique	3 périodes	
Education par la technologie	1 période	
Education artistique	1 période	
Activités complémentaires	4 périodes	
TOTAL	32 périodes	

Les activités complémentaires apportent un soutien aux compétences de la formation commune et se décomposent en 4 domaines : français ; langue moderne ; sciences mathématiques, formation à la vie sociale et économique, éducation par la technologie ; activités sportives ou artistiques.

L'élève suivra des activités complémentaires de maximum 3 des 4 domaines précités en choisissant une des grilles proposées par son école.

Source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2412>

Deuxièmement, un extrait de l'entretien mené par le journaliste radio Eddy Caekelberghs (La Première, Face à l'Info, « Heureux comme un danois », 01/10/2015) avec Malene Rydhal qui publie « Heureux comme un Danois » chez Grasset. Elle évoque ici le système éducatif danois.

EC : Le deuxième item important dans votre livre est que « j'ai une place dans la société », et cette idée repose sur l'éducation. Et là aussi, quand on y regarde, et Dieu sait si en Belgique on est très attentif aux problèmes éducatifs qui sont au cœur de notre actualité en permanence... on regarde aussi vers le nord de l'Europe en se disant : « Est-ce qu'il y a un modèle danois, suédois, finlandais, norvégien,... plus performant, un modèle de réussite ou d'inclusion, avec ou sans redoublement qui fait que là aussi, vous soyez en tête des classements ? ».

MR : Ecoutez, moi je pense que l'éducation nationale fait partie de ce deuxième pilier des éléments les plus importants qui explique ce bien-être danois. L'éducation au Danemark a pour objectif de développer la personnalité de l'enfant. On ne va pas avoir une hiérarchie de talents, de compétences. On va aussi bien valoriser aussi bien celui

qui est effectivement bon intellectuellement en maths ou en langues, que celui qui est bon manuellement, qui est créatif dans la musique ou le sport, ou tout simplement quelqu'un qui est bon avec l'humain. Et donc, le fait qu'on valorise tous les talents, on valorise au fond ce que les gens, ils sont, parce qu'on est tous différent.

EC : Amener chacun vers sa propre autonomie ?

MR : Amener vers sa propre autonomie et se sentir utile. Et que la place qu'on va avoir dans la société est une place importante. Je pense que ça, c'est extrêmement important pour construire sereinement une vie où on se sent à sa place et où on sent que sa place est importante.

EC : Quelle est la place... parce que vous consacrez évidemment un chapitre au respect de l'autre qui est la base de la solidarité... et cela, on l'apprend tout petit ? Comment ?

MR : On l'apprend à l'école, oui. C'est une manière d'enseigner et même, si vous voulez, comme il n'y a pas de classement dans les classes à l'école et qu'on valorise tous les talents... Il ne faut pas oublier qu'au Danemark on vous enseigne à l'école des cours de cuisine, la menuiserie, on apprend à coudre, on apprend à faire tout ce qui relève d'une société qui fonctionne bien. Et donc celui qui est bon en menuiserie manuellement, il va être aussi valorisé que celle qui est bonne en maths ou langues...

EC : Et ils suivent le même cours en même temps ? Ils suivent les mêmes classes ?

MR : Oui, oui. On a tous les mêmes classes. Donc peut-être qu'on n'est pas très doué pour faire de la cuisine mais il y en a d'autres qui le sont. Ou quelqu'un d'autre qui est une bonne camarade, pas très bonne dans aucune des matières, mais qui finalement est là pour les autres. Donc, il y a cette solidarité, au fond. Mais c'est aussi parce que l'école donne la confiance aux enfants, de dire aux enfants : « Choisissez ce qui vous ressemble ». Et il y a aussi ces post-écoles, ces fameuses post-écoles que je décris... à l'âge de 14-15 ans, à l'âge où on est un peu plus perdu peut-être... l'adolescent... qu'est-ce que je veux faire de ma vie ? Parce que qui dit liberté, dit aussi perdu par moment. On peut tout choisir mais qu'est-ce qu'on va choisir ? Et ces jeunes-là peuvent partir en post-école... c'est à peu près 150 écoles réparties dans tout le Danemark, et ces écoles-là sont spécialisées dans toutes les activités, matières comme la mécanique, la danse, la musique, mais aussi intellectuelles. Et là, ils partent un an pour grandir. C'est une espèce de process de maturation où ils vivent en société... justement où c'est une espèce de micro-société où tout le monde participe au projet commun, que ce soit le ménage, la cuisine. Donc il y a cette solidarité-là.

EC : Quand on apprend sans être classé, dans les mêmes endroits, dans les mêmes classes, à valoriser ce qu'on sait faire de mieux jusqu'à et y compris être le bon copain ou la bonne copine, ou être en tout cas la personne solidaire, disponible, à l'écoute des autres, qu'est-ce que ça vous donne comme possibilité ensuite ? Est-ce que ça veut dire que les entreprises, le secteur privé et le secteur public, se comportent de telle façon à accueillir tout le monde ? Parce qu'ici, dire aujourd'hui à une entreprise : « Vous

Examinons les différentes catégories plus attentivement, en commençant par la plus fréquemment citée.

Il est très souvent question de la qualité des relations, mais ces relations sont appréhendées sous différents angles.

- 1) La gestion de la discipline et l'autorité.
- 2) La gestion et la maîtrise de la classe.
- 3) La définition d'un cadre de travail, des règles et des routines.
- 4) L'ambiance de travail.
- 5) Le climat, le climat de la classe, le climat de travail (la notion de « climat » est citée par un peu plus de 10% des répondants).
- 6) Le contact entre professeur et élèves.
- 7) La confiance, la collaboration, la communication.
- 8) L'accueil des élèves en début de cours.
- 9) Le respect (la notion de « respect » est citée par un peu plus de 10% des répondants).

Une fois encore, prenons le contrepied et déconstruisons cette idée largement répandue. Les travaux de sociologues ont montré toute l'importance de se méfier des idées dominantes. Pourquoi ? Parce qu'elles sont celles qui conviennent le mieux aux intérêts des dominants, c'est-à-dire des principaux bénéficiaires et des gagnants.

Dans le cas présent, qui a intérêt à croire qu'un cours se passera bien si les relations avec les élèves sont bonnes ? Et pour bousculer plus encore cette conviction, inversons le raisonnement : la qualité de la relation est-elle un préalable à l'apprentissage ? Ou en est-elle une conséquence ? En d'autres termes, la gestion de la discipline ne finit-elle pas par devenir une préoccupation majeure dans certaines circonstances (déjà illustrées par l'analyse du reportage « Roulez les mécaniques ») ?

« Pour qu'un cours se passe bien, il faut instaurer un climat favorable à l'apprentissage (Reste à trouver la recette) », s'interrogeait l'une des répondantes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Un deuxième grand ensemble de réponses tourne autour du thème de la motivation.

- 1) La motivation des élèves.
- 2) La motivation de l'enseignant.
- 3) La motivation des élèves et de l'enseignant.
- 4) La conviction, l'enthousiasme, l'énergie positive du professeur.
- 5) La capacité à capter l'attention ou à susciter l'intérêt.
- 6) Un équilibre personnel.

Les conceptions rassemblées ici ont en commun de mettre l'accent sur une aptitude individuelle et elles ont un caractère volontariste : « Pour pouvoir, il faut le vouloir » ou, comme l'écrit l'une d'entre vous, « *Croire qu'il est possible que cela se passe bien* ».

Une fois encore, inversons radicalement le raisonnement : la motivation est-elle un déterminant préalable au travail scolaire ou une conséquence de l'organisation du travail en classe ? Il faudra bien se résoudre à admettre qu'un enseignant n'a aucune prise sur l'état d'humeur de l'élève, sur les émotions ou les événements qu'il vit en-dehors de l'école,... Il lui faut composer avec des élèves qui n'ont pas tous les jours envie de se trouver à l'école. Et du côté de l'enseignant, s'il suffisait d'être motivé ou, comme l'écrit l'un des répondants, « *être inspirant et habité par son sujet* », il ne serait guère utile de se former au métier. Enfin, l'idée qu'il faut baser l'élaboration des leçons sur ce qui intéresse les élèves ou qu'il faut commencer par s'interroger sur ce qui va les intéresser, doit être questionnée : il y a des élèves que rien n'intéresse. Et pourtant... il faudra les confronter aux apprentissages, ainsi qu'y obligent les textes de loi.

Alors, qui a intérêt à croire que l'apprentissage n'est pas possible sans une bonne dose de motivation individuelle ?

.....

.....

.....

.....

Le troisième ensemble de réponses est centré sur l'idée de préparation. Pour qu'un cours se passe bien, il faut d'abord le préparer : c'est ce que considèrent 15% des candidats enseignants. Un constat à la fois rassurant et inquiétant. Rassurant, parce que c'est la modalité qui revient le plus souvent (34 citations)... mais inquiétant, parce qu'un peu moins d'un futur enseignant sur six est acquis à l'idée que le bon déroulement du cours est avant tout redevable d'un travail préalable de préparation ou de planification (nous avons cité à ce propos l'analyse de la sociologue Anne Barrère).

On peut atténuer la sévérité du constat en associant à cet ensemble de réponses les réflexions autour de la méthodologie. L'importance de « mettre les élèves au travail » est ainsi affirmée par une dizaine des répondants. Et s'il fallait prendre un peu plus au sérieux cette proposition ? Nous pourrions alors compléter la réflexion autour de la gestion de la discipline en classe, en regard du travail de planification et de préparation des apprentissages. Que pouvons-nous suggérer à ce propos ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dans le même ordre d'idées, la maîtrise des contenus est un préalable indispensable pour 7% des répondants. On évoque ici la maîtrise de « la matière », la maîtrise du « contenu », la « connaissance » de la matière, la capacité à situer son enseignement au niveau des élèves. Cela étant, si la maîtrise de la matière suffisait à assurer la qualité d'un cours, la formation initiale des enseignants ne compterait pas un volume de travail aussi important en didactique spéciale. C'est donc dire que la formation initiale a été élaborée autour du postulat qu'il ne suffit pas que l'enseignant ait une bonne connaissance des contenus pour qu'il y ait apprentissage. D'autres aptitudes sont requises, et d'ailleurs clairement énoncées par le législateur de la Communauté française de Belgique.

Enfin, certains ont évoqué l'idée qu'il faut un bon professeur pour qu'un cours se passe bien. Nous retrouvons une fois encore un accent volontariste dans cette proposition et une fois encore, il est indispensable de questionner cette conception. Pourquoi un tel accent est-il mis sur les aptitudes personnelles ? Nous avons apporté des éléments de réponse dans les chapitres précédents.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cela étant, les décrets de 2000 et de 2001 relatifs à la formation initiale des enseignants pointaient d'autres compétences.

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Attardons-nous quelque peu sur la dernière aptitude retenue par le législateur : porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Considérons cette aptitude au départ de l'expérience suivante.

07/10/11

Bonjour Jean-François,

Si tu ne souhaites pas donner d'avis sur la situation, je comprends tout à fait vu que tu es parent. Mais surtout vu ta profession et nos discussions sur l'enseignement, je serais intéressée par avoir tes conseils d'ami.

Je gère, « coache » mes classes avec une sorte de tableau de bord. Vert, tout va bien ; orange, attention ; rouge, problème. J'y mets, les résultats de tests certificatifs, formatifs, cotations de l'attitude quand j'ai particulièrement apprécié quelque chose ou pas etc... Déjà il y a 5 ans, j'avais fonctionné comme cela toute l'année. Les élèves sont briefés pour savoir que je suis prof de math ; que cela ne signifie pas que j'aime les forts en math et dénigre les faibles. Que dans une classe, c'est respect total, jamais se moquer des questions des autres ; aider les plus faibles, s'accrocher aux plus forts et avancer, savoir se situer, ... Les élèves sont finalement demandeurs. Ils voient les résultats de tous, s'habituent à cela.

Les parents m'avaient même fait des remarques très positives, comme quoi c'est parlant, qu'on s'y retrouve.

Donc j'ai refait la même chose en 5ème math 6. Tu as peut-être vu le genre de tableau que cela donne sur la deuxième page du document joint. Q1 à majoritairement compétence 1 (théorie) ; Q2 compétence 2 (application) et Q3 compétence 3 (problèmes).

Dans cette classe, j'ai beaucoup d'élèves qui planaient à des 16, 17, 18, ... qui ont baissé et ont du mal avec cela. Dans les situations d'échec, il y a Basile maintenant parti en math 4 et Priscillia avec qui j'ai parlé et qui semblait apprécier de voir l'ensemble de la classe, où le bas blesse etc... Des élèves m'ont dit que leurs parents trouvaient que cela devait me demander beaucoup de boulot et que c'était très bien de voir cela.

Et puis j'arrive ce matin avec Sabine Jean, parent d'élève, voisine (avec qui je n'ai aucun problème), collègue qui me prend à part et me fait tout un sermon comme quoi elle a refusé de signer ce genre de chose, que c'était déplacé, que « je ne peux pas faire cela ». Que pour ceux en situation d'échec, c'était anti-pédagogique et j'en passe. (Je vis assez mal des propos m'affublant d'anti-pédagogique mais soit ; ici, ce n'est pas tant ceux en situation d'échec que ceux qui doivent digérer ne plus se targuer d'un 18 dont il s'agit). J'ai tenu tête en relativisant, que je prenais note de ses commentaires et que j'examinerais la situation. Que je l'avais déjà fait avant, qu'il y a beaucoup à en retirer et que jusque-là, je n'avais jamais eu de retour négatif. Elle a un peu plié en disant qu'au minimum, je devais retirer les noms des élèves (l'ambiance dans la classe est charmante et la première chose que les élèves ont fait en recevant le test était de partager pour voir ce que les autres avaient fait) et que nous pouvions aller voir la directrice ensemble pour en discuter. Que je verrais l'effet que cela me ferait quand ma fille sera en classe chez elle si elle se mettait à faire cela. (Moi personnellement, je serais très demandeuse mais soit ; c'est plus le côté « menace » de quand elle aura mes enfants en classe qui me pose problème ; moi, je considère sa fille comme mon élève et pas comme sa fille).

L'important n'est pas là. Peux-tu me conseiller ? Que dois-je faire ? Une action pour ne pas perdre la face non plus devant un parent ? En 4ème, quand j'ai dit que je ne savais pas si je continuerais ce genre de tableau (étant donné que je ne sais pas si je peux), cela a été un véritable tollé. Il y a la solution de mettre le tableau sans les noms mais franchement, je trouve cela ridicule (le tableau est de toute façon par ordre alphabétique, je ne vais pas commencer à permuter aléatoirement les lignes non plus). Bref, ton avis sera plus que bienvenu.

Bien à vous

Christine

07/10/11

Et bien voilà, ma direction m'a expliqué l'épisode des bulletins d'il y a deux ans et le fait que le PO interdit cela. Cela a un côté élitiste apparemment.

Décidément, l'enseignement, et bien je ne suis quand même pas certaine d'y faire de vieux os... Au secours...

08/10/11

Bonjour Christine

Nous pourrions parler de tout cela prochainement, un soir où il n'y aura pas trop de choses à préparer pour le lendemain.

Il faut souvent faire preuve de patience dans le monde scolaire...

Et se dire qu'un cours n'est véritablement stabilisé qu'après quelques années, faites de tentatives, d'essais et d'erreurs. Mais tout le monde a le droit à l'erreur ; ne pas se le reconnaître peut amener une usure trop rapide des os...

Je peux te proposer de repartir de tes cours actuels pour envisager les aspects didactiques. On pourra parler aussi de l'engagement pédagogique, de ce qu'il faut y mettre, de la façon d'organiser un feedback, si tu le souhaites bien entendu. Je ne suis pas là pour donner des conseils, mais pour accompagner la réflexion que tu as mise en place depuis le début de l'année.

Cordialement

Jean-François

08/10/11

Merci pour ta réponse. Toute aide est bienvenue. Si encore j'arrive à faire potable un cours un jour, je serai contente.

Je me suis fixée la Toussaint pour me battre jusqu'au bout. (François ou peut-être moi finalement) voit les choses autrement.

09/10/11

Ma démission a finalement été transmise aujourd'hui après de longues réflexions.

Les pages suivantes reprennent le document qui a fait problème à Christine, l'enseignante de mathématiques de la classe de 5^{ème} année, option « math 6 ».

Question 1

- 1) Quatre points A, B, C et D non alignés de l'espace sont tels que

$$\vec{AD} = r \cdot \vec{AB} + s \cdot \vec{AC}$$

avec r et s des réels.

Explique, éventuellement à l'aide d'un schéma, pourquoi ces quatre points sont coplanaires.

Posons $r \cdot \vec{AB} = \vec{AF}$ (\vec{AB} et \vec{AF} ont même direction et même sens) (1)

Posons $s \cdot \vec{AC} = \vec{AE}$ (\vec{AC} et \vec{AE} ont même direction et même sens) (2)

Etant donné que $\vec{AD} = \vec{AF} + \vec{AE}$ (Loi de Chasles ou règle du parallélogramme) le quadrilatère AFDE est un parallélogramme et les points A, F, D et E sont coplanaires, sont situés dans le même plan π .

Vu la multiplication d'un vecteur par un réel dans (1), le point F est situé sur la droite AB qui appartient à ce plan π .

Vu la multiplication d'un vecteur par un réel dans (2), le point E est situé sur la droite AC qui appartient à ce plan π .

Les points A, B, C et D sont donc bien coplanaires, tous situés dans le plan π .

Le schéma éventuellement demandé était celui d'un parallélogramme AFDE avec la représentation des points B et C et la signification de la multiplication par r et s tel que montrée au cours.

- 2) a. Explique le critère de parallélisme de deux vecteurs dans l'espace.

La multiplication d'un vecteur par un réel modifie le sens et la longueur mais conserve la direction du vecteur. Deux vecteurs sont parallèles si et seulement s'ils ont même direction. Les deux vecteurs auront même direction si et seulement si il existe un réel tel qu'en multipliant l'un des vecteurs par ce réel, le résultat soit l'autre vecteur. Ces vecteurs ne seront alors différents que par le sens et leur longueur éventuellement mais auront bien même direction.

- b. Donne le critère de parallélisme de deux vecteurs dans l'espace en termes de composantes.

Soit $\vec{u} = (x_u, y_u, z_u)$ et $\vec{v} = (x_v, y_v, z_v)$ des vecteurs non nuls.

$$\vec{u} // \vec{v} \Leftrightarrow \exists k \in \mathbb{R}_0 : (x_v, y_v, z_v) = k \cdot (x_u, y_u, z_u)$$

Question 2

Dis si les propositions suivantes sont vraies ou fausses et explique pourquoi.

- 1) M(5, 7, 4) est le milieu de AB avec A(5 - a, -7, 3) et B(5 + a, 14 + a, 3 + 2a/7) avec a = 7

VRAI : M(5, (7+a)/2, (3+a/7)) avec a = 7 ; M(5, 7, 4).

- 2) $\vec{AB} = \vec{CD}$ avec A(7a, -2a, b), B(13a, 4a, -b), C(2, a + 7, 13/2 b) et D(2 + 5a, 7 + 7a, 17/2 b)

FAUX : \vec{AB} (6a, 6a, -2b) et \vec{CD} (5a, 6a, 2b) ; les composantes ne sont pas égales \Leftrightarrow vecteurs inégaux

- 3) Si $\vec{AP} = \frac{1}{3}\vec{AB}$ et $\vec{AQ} = \frac{1}{3}\vec{AC}$ alors $\vec{PQ} = \frac{1}{3}\vec{CB}$

FAUX : application du théorème de Thalès $\vec{PQ} = \frac{1}{3}\vec{BC}$ (faire éventuellement le dessin)

- 4) Soit O(0, 0, 0), X(2, 0, 0), Y(2, 2, 2) et Z(0, 2, 2).

Les coordonnées du point M telles que $\vec{OM} = \vec{XY} + \vec{YZ} - 2\vec{YX}$ sont (0, -2, -2).

FAUX : \vec{OM} (-2, 6, 6) et M((-2, 6, 6) vu que O(0, 0, 0)

- 5) Soit O(0, 0, 0), X(2, 0, 0), Y(2, 2, 2) et Z(0, 2, 2).

Les composantes de $\frac{1}{2}\vec{XY} - \frac{3}{4}\vec{YZ}$ sont (-3/2, 1, 1).

FAUX : $\frac{1}{2}\vec{XY}$ (0, 2, 2) et $-\frac{3}{4}\vec{YZ}$ (3/2, 0, 0) d'où les composantes recherchées (3/2, 1, 1)

Question 3 (le schéma de la molécule et son inscription dans un cube étaient donnés)

La molécule de méthane (CH_4) est composée d'un atome de carbone et de quatre atomes d'hydrogène. L'atome de carbone C est équidistant des quatre atomes d'hydrogène placés aux sommets A, B, D, et E du tétraèdre.

Ecris la relation vectorielle exprimant que C soit le centre de gravité du tétraèdre.

$$\vec{CA} + \vec{CB} + \vec{CD} + \vec{CE} = \vec{0}$$

Dans un repère orthonormé, les coordonnées de C sont (1, 1, 1).

Donne les coordonnées de A, B, D et E.

Sur base du cube illustré, choisis le repère O, x, y, z de manière à ce que C(1, 1, 1).

Il vient par exemple (avec x, axe horizontal dans le plan de la feuille ; y, axe vertical dans le plan de la feuille et z, axe vers l'avant de la feuille) : A (0, 2, 0), B (0, 0, 2), D (2, 0, 0) et E (2, 2, 2).

Démontre la relation vectorielle établie plus haut.

Il suffit de calculer les composantes des 4 vecteurs et d'utiliser l'addition vectorielle en termes des composantes. $(-1, 1, -1) + (-1, -1, 1) + (1, -1, -1) + (1, 1, 1) = (0, 0, 0)$ soit les composantes du vecteur nul.

Calcule la longueur des arêtes du tétraèdre dans ce repère.

Une arête du tétraèdre est la diagonale d'une des faces du cube d'arête 2.

D'où la longueur recherchée : $\sqrt{2^2 + 2^2} = \sqrt{8} = 2\sqrt{2}$ (le calcul algébrique est matière de 4^{ème} !)

Répartition de la cotation

Q1 (/6)

1) (/3)

2) (/2)

3) (/1)

La question 1 teste la compétence « Expliciter les savoirs et les procédures »

Q2 (/10) (chaque point sur /2)

La question 2 teste la compétence « Appliquer une procédure »

Q3 (/4) (relation du centre de gravité : /1 ; coordonnées des points : /1 ; démonstration : /1 et calcul de la longueur de l'arête /1).

La question 3 teste la compétence « Résoudre un problème »

N°	Nom	Prénom	Q1			Q2			Q3			Total								
			Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q3		Q3	Q3						
1	DUMONT	André	17%	33%	75%	100%	100%	0%	88%	100%	0%	61%	0%	100%	100%	1,00	1,00	1,00	0,00	12,2
2	EVARD	Basile	0%	0%	75%	50%	88%	88%	50%	88%	50%	38%	0%	0%	0%	0,00	0,00	0,00	0,00	7,3
3	FAMERIES	Charlie	0%	33%	75%	50%	100%	88%	100%	100%	0%	60%	0%	75%	100%	0,00	0,00	0,00	0,75	11,9
4	GAUTIER	Denis	67%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	94%	0%	75%	100%	2,00	2,00	2,00	1,00	18,8
5	HUBERT	Erika	67%	33%	0%	88%	100%	88%	88%	50%	100%	71%	25%	100%	100%	2,00	0,67	0,00	1,75	14,2
6	IOVINO	Fabrizio	33%	67%	100%	100%	100%	75%	100%	100%	0%	69%	0%	0%	0%	1,00	1,33	1,00	2,00	13,8
7	JEAN	Givanaelle	50%	67%	100%	0%	50%	88%	100%	100%	0%	53%	0%	0%	0%	1,50	1,33	1,00	0,00	10,6
8	KOHL	Hennette	50%	67%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	74%	0%	25%	0%	1,50	1,33	0,00	2,00	14,8
9	LEMOND	Isidore	0%	50%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	0%	64%	0%	0%	0,00	1,00	2,00	2,00	12,8	
10	MARTIN	Jules	83%	75%	100%	75%	75%	75%	25%	50%	0%	58%	50%	0%	2,50	1,50	1,00	1,50	11,5	
11	NOX	Karl	17%	67%	0%	100%	75%	88%	88%	50%	100%	64%	0%	100%	0,50	1,33	0,00	2,00	12,8	
12	OCKRENT	Lucie	0%	67%	0%	100%	100%	88%	88%	75%	0%	57%	0%	100%	0,00	1,33	0,00	2,00	11,3	
13	PATER	Maurice	50%	33%	0%	100%	100%	75%	0%	75%	0%	61%	0%	100%	1,50	0,67	0,00	2,00	12,2	
14	QUIDAM	Noah	67%	67%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	0%	85%	0%	100%	2,00	1,33	1,00	2,00	17,1	
15	ROBERT	Ovidie	0%	67%	0%	0%	100%	50%	88%	100%	0%	55%	0%	100%	0,00	1,33	0,00	2,00	11,1	
16	SANZOT	Priscilla	17%	33%	0%	0%	100%	100%	100%	50%	0%	46%	0%	0%	0,50	0,67	0,00	2,00	9,2	
17	THIERY	Quentin	67%	67%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	87%	25%	100%	100%	2,00	1,33	1,00	2,00	17,3	
		Total	3	2	1	2	2	2	2	2	1	20	1	1	3	2	2	2	2	20

Dans un ouvrage intitulé « Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » et publié aux Editions Logiques à Montréal en 1983, Daniel Schön interroge le processus des apprentissages et de la recherche « sur le tas ».

Il met ainsi en évidence « le fait que les praticiens, dans des domaines très variés (design, urbanisme, psychothérapie, etc.), peuvent « travailler à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles ». Il souligne également le fait que la répétition et la routine sont les ennemies du travail de la métacognition sur la pratique. En effet, plus la pratique gagne en « évidence », moins le praticien pense à ce qu'il fait et plus il perd les occasions de réfléchir à la manière dont il réussit à atteindre ses objectifs. Schön explique alors qu'une pratique, pour être source d'apprentissage, doit se laisser problématiser : il est plus facile de tirer un enseignement d'une situation lorsqu'elle nous a posé problème, nous amenant à y réfléchir pour trouver une solution, que lorsque la solution s'est imposée d'elle-même » (Kerzil J., 2009, « Retour réflexif », *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, « Education-Formation », consultable sur <http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-206.htm>).

Pour le sociologue belge Christian Maroy (2001,.....), le praticien réflexif est l'enseignant capable de remettre en question ses propres conceptions et sa pratique ; de construire sa propre manière de faire, en ce compris construire ses propres leçons et d'identifier ses réussites et ses échecs afin de les ajuster.

Dans un mémoire de fin d'études de master en sociologie à finalité didactique, Bruninx (2015, *Analyse de l'incidence de l'expérience professionnelle sur la perception de la formation de l'AESS et du métier d'enseignant par les futurs agrégés de l'Université de Liège*, Institut des Sciences Humaines et Sociales, Université de Liège) pose le constat de difficultés rencontrées par les futurs enseignants dans la mise en œuvre de ces trois dimensions de la réflexivité attendue du praticien.

Il ressort de nos entretiens que certains étudiants ont développé une certaine confusion par rapport à la notion d'approche du praticien réflexif. Ces étudiants ont compris que l'approche du praticien réflexif impliquant que l'étudiant, dans le cadre de la formation de l'AESS, remette en question, non pas sa pratique ou ses conceptions, mais sa propre personne.

Julie déclare : « *J'ai eu du mal sur le côté me remettre en question. Ça m'a fait peur de me remettre en question. Je ne remettais pas en question ce qu'on faisait, je ne remettais pas en question la méthode du didacticien. Je trouvais que nous pousser à bout, c'était une bonne chose, mais se remettre en question, pour moi, c'était remettre en question ma capacité à faire une leçon (...)* Parfois, j'allais trop loin dans la remise en question. Parfois, je n'arrivais pas à m'arrêter et donc, à un moment donné, je n'arrivais pas à construire et donc, c'est insécurisant, ce n'est pas agréable. D'ailleurs, le didacticien l'avait dit en début d'année que ce ne serait pas agréable (...) Je n'avais pas besoin d'une remise en question à ce moment-là ».

(...)

Certains étudiants ont, néanmoins, eu le sentiment qu'ils n'avaient pas le droit à l'erreur dans le cadre de leurs stages. Plusieurs étudiants ont témoigné avoir ressenti une certaine frustration en raison du peu de soutien et de conseils reçu de la part des didacticiens. Ces étudiants auraient souhaité bénéficier de conseils clairs afin d'éviter ces erreurs. Luc déclare : « *On attend de toi que tu fasses tout bien, tout de suite, alors qu'il faut des années pour arriver à faire une bonne leçon. Et puis, il y a tellement de paramètres à prendre en compte* ». Luc aurait également souhaité recevoir des feedbacks par rapport à sa prestation durant les stages : « *Mon cours, il est bien ou il est pas bien ? On ne te le dit pas* »).

Marc explique : « *Ma didacticienne m'avait démonté pour mon stage. Je suis sorti de là un poil déprimé mais je n'ai jamais pensé à abandonner. 40h de stage, c'est clairement trop peu ! On te demande d'être bon tout de suite, la didacticienne m'avait dit que j'étais trop haut niveau, trop dur, je n'ai pas réussi à vulgariser la matière mais si quelqu'un m'avait dit comment faire... C'était la première fois et on te demande d'être bon tout de suite, alors qu'il faut apprendre par nous-même. Ca, c'est un truc quand même qui me dérange. C'était un peu vexant. On me critique sur des choses alors qu'on ne m'a rien expliqué auparavant. Elle avait raison dans ce qu'elle disait mais je ne suis peut-être pas le seul responsable* ».

Pour Jean, l'étudiant ne peut commettre des erreurs dans le cadre de son stage, sous peine de compromettre le bon déroulement du cours du maître de stage : « *Quand tu fais un stage, tu remplaces un prof. Il a un planning. Il y a une matière qui doit être vue. Tu ne peux pas te permettre de mal donner cours. Tu dois être bon tout de suite (...) T'as pas le droit à l'erreur, ça te met quand même un certain stress. Tu ne peux pas mettre le planning de tes collègues en l'air parce que tu fais un stage* ».

L'adoption du modèle du praticien réflexif ne va dès lors pas de soi. En fonction de ce qui précède, comment pourrions-nous expliquer les difficultés auxquelles Christine et les étudiants de l'AESS interrogés par Bruninx se sont confrontés ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Le sociologue Philippe Perrenoud (2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in Inisan J.F. (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims, CRDP de Champagne Ardenne, 11-32) suggère de prendre en compte des obstacles majeurs à la réflexivité.

Sous la pratique, l'habitus

Aussi longtemps qu'une action est en cours, des infléchissements restent possibles. La réflexion durant l'action a donc une fonction de régulation, d'optimisation des résultats. Dans l'après-coup, lorsque l'action est achevée, à quoi bon y réfléchir ? Parfois pour comprendre ou justifier ses propres actes. Ou pour prendre de bonnes résolutions, ne pas commettre deux fois les mêmes erreurs, apprendre de l'expérience.

Plus fondamentalement, la réflexion sur l'action – surtout dans l'après-coup – peut permettre d'identifier des *structures invariantes de l'action*, de mettre à jour ce que Piaget a appelé des *schèmes d'action*. Bourdieu a proposé de nommer *habitus* l'ensemble de nos schèmes. La réflexion sur l'action nous donne accès à certaines composantes de notre habitus. L'action passée a des chances de se reproduire dans des circonstances semblables, parce qu'elle est sous le contrôle de schèmes stables, qui amènent par exemple à se mettre en colère, à s'inquiéter ou à faire confiance de façon prévisible.

La réflexion sur l'action permet au praticien réflexif de prendre mieux conscience de son propre habitus et, parfois, de le faire évoluer. Un professeur peut se dire par exemple : « *Face aux provocations d'un élève, j'ai tendance à le ridiculiser cruellement, ce qui en fait une victime et lui vaut la solidarité de ses camarades. Il faut que je contrôle cette réaction agressive* ». La pratique réflexive conduite dans l'après-coup consiste, dans une large mesure, à tenter de comprendre par quels enchaînements de raisonnements ou de réactions moins réfléchies nous posons des actes qu'ensuite nous regrettons, soit dans le registre éthique – les actes dont nous ne sommes pas fiers –, soit dans le registre tactique, les actes qui ne servent pas nos intentions.

La pratique réflexive peut donc encourager et instrumenter un travail sur son propre « inconscient pratique », selon la formule de Piaget. Ce qui amène, ne le cachons pas, à travailler aussi sur ses préjugés, ses goûts et ses dégoûts, ses peurs et ses désirs, ses obsessions aussi bien que ses cécités. Et parfois à s'intéresser à son inconscient tel que les psychanalystes le définissent.

Dans un séminaire d'analyse de pratiques, il vaut mieux ne pas s'aventurer dans ce registre, qui comporte trop de risques émotionnels, relationnels et même intellectuels. Le praticien qui réfléchit sur sa pratique en solitaire n'a pas de raison de dresser les mêmes garde-fous, puisqu'il est à la fois celui qui prend les risques du questionnement et celui qui en assume les conséquences. Le champ de la pratique réflexive n'a d'autres limites que celles que fixe chacun, entre peur et envie de savoir.

La question soulevée est celle de la permanence d'un habitus.

Mais où donc s'est forgé cet habitus ?

Considérons pour répondre à cette question les données suivantes. Elles concernent les étudiants inscrits aux épreuves d'AESS ou de masters à finalité didactique au cours de l'année académique 2013-2014.

1.- Population totale

En date du 4 mars 2014, 345 étudiants sont inscrits au cours d'Éléments de sociologie de l'éducation (cours obligatoire dans le programme des épreuves d'AESS et de masters à finalité didactique). 33 de ces 345 étudiants ne sont pas tenus de présenter l'examen d'Éléments de sociologie de l'éducation (29 l'ont fait lors d'une session précédente et 4 sont dispensés). Théoriquement, 312 étudiants entreraient en ligne de compte.

Parmi ces 313 étudiants, près de deux tiers de femmes (199, soit 63%).

2.- Répartition par didactique disciplinaire

Section	Hommes	Femmes	TOTAL
Agronomie	–	1	1
Biologie	5	16	21
Chimie	8	10	18
Classiques	–	6	6
Communication	1	5	6
Economie	11	14	25
Education physique	9	9	18
Géographie	2	–	2
Germaniques	9	15	24
Histoire de l'art	1	7	8
Histoire	14	9	23
Mathématiques	9	5	14
Modernes	4	28	32
Philosophie	10	1	11
Physique	5	4	9
Psychologie	–	10	10
Romanes	7	32	39
Santé	1	6	7
Sciences sociales	12	9	21
Arts du spectacle	1	1	2
Saint-Luc	2	9	11
Cours isolés	–	2	2
Non précisé	2	–	2
ENSEMBLE	113	199	312

Par domaine :

Domaine	Hommes	Femmes	TOTAL
Sciences	30	42	72
Sciences humaines	69	136	205
Education physique	9	9	18
Artistique	3	10	13
Non précisé	2	2	4
ENSEMBLE	113	199	312

3.- Filières de formation

Section	AESS	Master	Cours isolés	TOTAL
Agronomie	1	-	-	1
Biologie	8	11	2	21
Chimie	7	11	-	18
Classiques	-	6	-	6
Communication	6	-	-	6
Economie	15	10	-	25
Education physique	2	16	-	18
Géographie	1	1	-	2
Germaniques	10	14	-	24
Histoire de l'art	2	6	-	8
Histoire	2	21	-	23
Mathématiques	8	6	-	14
Modernes	2	30	-	32
Philosophie	2	9	-	11
Physique	4	5	-	9
Psychologie	10	-	-	10
Romanes	-	39	-	39
Santé	6	-	1	7
Sciences sociales	13	8	-	21
Arts du spectacle	-	2	-	2
Saint-Luc	-	11	-	11
Non précisé – inconnu	-	-	-	4
ENSEMBLE	99	206	3	312

Par domaine :

Section	AESS	Master	Cours isolés	TOTAL
Sciences	35	34	3	72
Sciences humaines	62	143		205
Education physique	2	16	–	18
Artistique	–	13	–	13
Non précisé – inconnu	–	–	–	4
ENSEMBLE	99	206	3	

4.- Structure par âge

Année de naissance

	n	Σn
1961	2	2
1964	1	3
1965	1	4
1966	3	7
1967	1	8
1968	–	8
1969	2	10
1970	2	12
1971	1	13
1972	2	15
1973	6	21
1974	5	26
1975	7	33
1976	1	34
1977	3	37
1978	3	40
1979	6	46
1980	3	49
1981	7	56
1982	4	60
1983	9	69
1984	6	75
1985	10	85
1986	19	104
1987	13	117

1988	24	141
1989	39	180
1990	69	249
1991	44	293
1992	14	307
1993	3	310
Inconnu	2	

Age modal (situation la plus fréquente) : 24 ans (individus nés en 1990)

Age médian (valeur qui sépare la population en deux parts égales) : 25 ans (individu né le 14 mai 1989).

Age moyen : 27,8 ans

Ecart interquartile : la moitié des étudiants inscrits au cours d'Éléments de sociologie de l'éducation est âgée de 24 à 29 ans (ou plus précisément, ils sont nés entre mars 1985 et octobre 1990).

Notons qu'un peu plus de trois quart (76%) des étudiants inscrits étaient âgés de 12 ans ou moins en juillet 1997 ; ils ont donc réalisé toute leur scolarité secondaire dans le nouveau cadre légal du Décret Missions.

Ont été scolarisés avant le Décret Missions	46
Ont connu la mise en œuvre du Décret Missions	29
Ont été scolarisés dans le cadre du Décret Missions	235
Données manquantes	2
ENSEMBLE	312

Un moins d'un étudiant sur trois a déjà exercé une activité professionnelle (87 étudiants sur 295, soit 30%). La proportion reste la même pour les hommes et pour les femmes.

	Hommes	Femmes	Total
Ont exercé une activité professionnelle	32	55	87
N'ont jamais exercé d'activité professionnelle	76	132	208
Données manquantes	5	12	17
Ensemble	113	199	312

Un tiers des étudiants inscrits à l'épreuve d'AESS ont déjà exercé une activité professionnelle contre 11% des étudiants inscrits dans l'un des masters. Trois quarts des étudiants qui ont déjà exercé une activité professionnelle sont inscrits à une épreuve d'agrégation.

	AESS	Master	Isolés	Total
Ont exercé une activité professionnelle	64	21	2	87
N'ont jamais exercé d'activité professionnelle	33	174	1	208
Données manquantes	2	13	2	17
Ensemble	99	198	5	312

Si l'on considère les sections (distinguées sur base du cours de didactique), les différences sont assez nettes entre celles qui comptent une moitié au moins d'étudiants ayant déjà connu une expérience professionnelle (santé, communication, sciences économiques, sciences sociales, mathématiques) et celles qui ne comptent, ou presque, que des étudiants n'ayant jamais exercé d'activité professionnelle (classiques, géographie, arts du spectacle, romanes, philosophie, histoire de l'art, modernes).

Classement par taux d'insertion professionnelle préalable à l'inscription à une épreuve d'AESS ou de masters à finalité didactique :

1. Santé	7/7	Coefficient	1
2. Sciences économiques	21/25		0.84
3. Communication	5/6		0.83
4. Sciences sociales	13/21		0.62
5. Mathématiques	7/14		0.50
6. Biologie	9/21		0.43
7. Psychologie	3/10		0.33
8. Histoire	5/22		0.23
9. Physique	2/9		0.22
10. Chimie	3/18		0.17
Education physique	3/18		0.17
Germaniques	4/24		0.17
11. Histoire de l'art	1/8		0.125
12. Philosophie	1/11		0.09
13. Modernes	2/32		0.06
14. Romanes	1/39		0.03
15. Agronomie	0/1		0
Arts du spectacle	0/2		0
Géographie	0/2		0
Classiques	0/6		0

Section	Ont déjà exercé une activité professionnelle.	N'ont jamais exercé d'activité professionnelle	Données manquantes	TOTAL
Agronomie	-	1		1
Biologie	9	12	-	21
Chimie	3	15	-	18
Classiques	-	6	-	6
Communication	5	1	-	6
Economie	21	3	1	25
Education physique	3	15	-	18
Géographie	-	2	-	2
Germaniques	4	20	-	24
Histoire de l'art	1	7	-	8
Histoire	5	17	1	23
Mathématiques	7	7	-	14
Modernes	2	30	-	32
Philosophie	1	10	-	11
Physique	2	7	-	9
Psychologie	3	7	-	10
Romanes	1	38	-	39
Santé	7	-	-	7
Sciences sociales	13	8	-	21
Arts du spectacle	-	2	-	2
Saint-Luc	-	-	11	11
Cours isolés	-	-	2	2
Non précisé	-	-	2	2
ENSEMBLE	87	208	17	312

L'âge moyen des étudiants ayant déjà exercé une activité professionnelle est supérieur à celui des étudiants n'ayant jamais exercé d'activité professionnelle : 35,22 ans contre 24,69 ans.

20 étudiants ont été inscrits, ou sont encore inscrits, à une épreuve de doctorat :

- 9 en chimie
- 4 en biologie
- 2 en philosophie
- 1 en communication
- 1 en sciences économiques
- 1 en histoire de l'art
- 1 en mathématiques

5.- Scolarité secondaire

Réseau d'affiliation de l'établissement qui a délivré le diplôme d'enseignement secondaire

Enseignement libre	160
Enseignement officiel Communauté	81
Enseignement officiel subventionné	12
Etablissements situés à l'étranger	20
Inconnu	39

Etablissements les plus représentés :

Collège St Barthélémy Liège	18
Athénée Royal Air Pur Seraing	17
Collège Marie-Thérèse Herve	14
Athénée Royal Charles Rogier Liège	9
Collège Saint Benoît Saint Servais Liège	9
Collège Saint-Hadelin Visé	8
Collège Saint-Louis Liège	8
Lycée communal Léonie de Waha	6
Athénée Royal de Spa	6

Section	Diplômés de l'enseignement libre	Diplômés de l'enseignement officiel	Diplômés de l'enseignement officiel subventionné	Diplômés d'un établissement situé à l'étranger	Données manquantes	TOTAL
Agronomie	–	1	–	–	–	1
Biologie	8	6	2	2	3	21
Chimie	10	2	1	3	2	18
Classiques	3	3	–	–	–	6
Communication	5	1	–	–	–	6
Economie	6	5	–	7	7	25
Education physique	11	5	–	1	1	18
Géographie	1	1	–	–	–	2
Germaniques	14	6	–	–	4	24
Histoire de l'art	7	–	–	1	–	8
Histoire	15	6	1	1	–	23
Mathématiques	10	2	–	1	1	14
Modernes	22	8	1	–	1	32
Philosophie	5	4	1	1	–	11
Physique	4	3	–	2	–	9
Psychologie	4	4	–	–	2	10
Romanes	23	15	1	–	–	39
Santé	4	–	1	–	2	7
Sciences sociales	7	8	3	–	3	21
Arts du spectacle	1	1	–	–	–	2
Saint-Luc	–	–	1	–	10	11
Cours isolés	–	–	–	1	1	2
Non précisé	–	–	–	–	2	2
ENSEMBLE	160	81	12	20	39	312

Les filières d'histoire de l'art (0.875), de communication (0.83), de mathématiques (0.71), de modernes (0.69) d'histoire (0.65) et d'éducation physique (0.61), de germaniques (0.58), de santé et de chimie (0.57) comptent une proportion plus importante que la moyenne générale d'étudiants diplômés de l'enseignement libre (0.51).

Les filières de classiques (0.50), d'arts du spectacle (0.50), de psychologie (0.40), de romanes (0.38), de sciences sociales (0.38), de philosophie (0.36), de physique (0.33) et de biologie

(0.29) comptent une proportion plus importante que la moyenne générale d'étudiants diplômés de l'enseignement officiel (0.26).

Les filières de sciences sociales (0.14) et de biologie (0.10) comptent une proportion plus importante que la moyenne générale d'étudiants diplômés de l'enseignement officiel subventionné (0.04).

Enfin, c'est la filière de sciences économiques (0.28) qui compte une proportion plus importante que la moyenne générale d'étudiants diplômés d'un établissement situé à l'étranger (0.06).

6.- Origine géographique

Parmi les 312 étudiants inscrits au cours d'Eléments de sociologie de l'éducation,

83 ont été diplômés d'un établissement secondaire établi dans la Ville de Liège (32 hommes et 51 femmes) (soit 61% de femmes) → 21 ont exercé une activité professionnelle (25%)

135, d'un établissement secondaire établi dans la Province de Liège (42 hommes et 93 femmes) (soit 69% de femmes) → 34 ont exercé une activité professionnelle (25%)

35, d'un établissement secondaire situé en Région wallonne (14 hommes et 21 femmes) (soit 60% de femmes) → 5 ont exercé une activité professionnelle (14%)

20, d'un établissement secondaire situé à l'étranger (10 hommes et 10 femmes) (soit 50% de femmes) → 9 ont exercé une activité professionnelle (35%)

Aucune donnée n'est disponible pour 39 étudiants (15 hommes et 24 femmes) (soit 61% de femmes) → 18 ont exercé une activité professionnelle (46%)

Ceux des étudiants qui ont déjà exercé une activité professionnelle sont proportionnellement moins nombreux à avoir été diplômés d'une école secondaire située en Région wallonne (hors Liège et province de Liège), mais ils sont proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu un diplôme du secondaire à l'étranger. Constatons également que la moitié des étudiants pour qui aucune donnée n'est disponible ont déjà exercé une activité professionnelle : il s'agirait ici d'étudiants diplômés d'une autre institution universitaire ou d'enseignement supérieur et qui opéreraient un « retour » vers Liège.

Anciens élèves liégeois (diplômés d'une école secondaire de la Ville de Liège et inscrits à l'Université de Liège) :

- Inscrits en master à finalité didactique	56	
- Inscrits à l'épreuve d'AESS	27	33%

Anciens élèves provinciaux (diplômés d'une école secondaire de la Province de Liège et inscrits à l'Université de Liège) :

- Inscrits en master à finalité didactique	97	72%
- Inscrits à l'épreuve d'AESS	36	
- Cours isolés	2	

Anciens élèves hors province (diplômés d'une école secondaire de la Région wallonne et inscrits à l'Université de Liège) :

- Inscrits en master à finalité didactique	25	71%
- Inscrits à l'épreuve d'AESS	9	
- Cours isolés	1	

Anciens élèves étrangers (diplômés d'une école secondaire située en-dehors du territoire belge et inscrits à l'Université de Liège) :

- Inscrits en master à finalité didactique	11	
- Inscrits à l'épreuve d'AESS	8	40%
- Cours isolés	1	

Anciens élèves « inconnus » (absence de données sur le parcours secondaire) :

- Inscrits en master à finalité didactique	19	
- Inscrits à l'épreuve d'AESS	17	44%
- Cours isolés	1	
- Statut inconnu	2	

Section	Etudiants liégeois	Etudiants provinciaux	Etudiants kotteurs	Etudiants étrangers	Données manquantes	TOTAL
Agronomie	–	1	–	–	–	1
Biologie	–	10	6	2	3	21
Chimie	5	7	1	3	2	18
Classiques	2	4	–	–	–	6
Communication	1	3	2	–	–	6
Economie	4	7	–	7	7	25
Education physique	7	7	2	1	1	18
Géographie	–	2	–	–	–	2
Germaniques	3	13	4	–	4	24
Histoire de l'art	1	3	3	1	–	8
Histoire	6	11	5	1	–	23
Mathématiques	6	6	–	1	1	14
Modernes	8	20	3	–	1	32
Philosophie	6	4	–	1	–	11
Physique	2	3	2	2	–	9
Psychologie	4	4	–	–	2	10
Romanes	15	19	5	–	–	39
Santé	2	3	–	–	2	7
Sciences sociales	9	7	2	–	3	21
Arts du spectacle	1	1	–	–	–	2
Saint-Luc	1	–	–	–	10	11
Cours isolés	–	–	–	1	1	2
Non précisé	–	–	–	–	2	2
ENSEMBLE	83	135	35	20	39	312

Précisons que les données manquantes concernent des étudiants qui sont passés par une autre institution d'enseignement supérieur. Certaines filières se caractérisent donc par des cursus très linéaires : l'inscription à l'AESS ou à la finalité didactique est la suite d'un parcours entamé à l'Université de Liège.

Parmi les filières marquées par un ancrage local particulièrement fort des trajectoires de formation des futurs enseignants, c'est-à-dire par la proportion importante de diplômés de

l'enseignement secondaire liégeois ou de la province de Liège ayant fait tout leur cursus à l'Université de Liège :

- Classiques	Coefficient	1
- Géographie		1
- Arts du spectacle		1
- Agronomie		1
- Philosophie		0.9
- Modernes		0.88
- Romanes		0.87
- Mathématiques		0.86
- Psychologie		0.80
- Education physique		0.78
- Sciences sociales		0.76
- Santé		0.71

Nous pouvons distinguer les étudiants liégeois anciens élèves d'un établissement de la Ville de Liège et les étudiants liégeois anciens élèves d'un établissement de la province de Liège ou d'une autre province wallonne :

Liégeois de la ville...

- Philosophie		0.55
- Arts du spectacle		0.50
- Mathématiques		0.43
- Sciences sociales		0.43
- Education physique		0.39
- Romanes		0.38
- Classiques		0.33

Liégeois de la province et provinciaux

- Géographie		1
- Biologie		0.76
- Histoire de l'art		0.75
- Modernes		0.72
- Germaniques		0.71
- Histoire		0.70
- Classiques		0.67
- Romanes		0.62
- Physique		0.56
- Communication		0.50
- Education physique		0.50
- Chimie		0.44

ANNEXE N°1 : LA FORME SCOLAIRE D'ÉDUCATION

Le sociologue français Guy Vincent (1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon) propose une analyse particulièrement stimulante de l'origine de la forme scolaire d'éducation. Voici l'essentiel de son argument.

Lorsqu'on retrace l'historique du système scolaire, il ne faut pas chercher à tout prix des traces de l'école telle que nous la connaissons dès l'Antiquité. Il n'y a pas eu de passage successif d'une forme primitive à une forme plus développée, mais apparition de la forme scolaire proprement dite quand l'Etat est devenu la forme politique d'organisation des sociétés. Les écoles urbaines développées par les Frères des Ecoles chrétiennes à la fin du 17^{ème} siècle étaient radicalement nouvelles.

C'est alors qu'apparaît dans les sociétés européennes, une forme inédite de relation sociale entre un « maître » (en un sens nouveau du terme) et un « écolier » : une relation « pédagogique ». Cette forme de relation est inédite parce qu'elle est distincte et autonome par rapport aux autres relations sociales : le maître n'est plus un artisan qui transmet des savoir-faire à un jeune homme. Dans les villes, on assiste d'ailleurs à une forme de résistance de la part des « maîtres-écrivains » face à l'intrusion des maîtres d'école. En s'autonomisant par rapport aux autres relations, l'école dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et prérogatives. Jadis, dans l'ancienne société, « apprendre » se faisait « par voir-faire et ouï-dire ». Chez les laboureurs, les artisans ou les nobles, celui qui apprenait, c'est-à-dire en premier lieu l'enfant, le faisait en participant aux activités d'une famille, d'une maison : apprendre n'était pas distinct de faire.

La nouvelle relation pédagogique va se développer dans un lieu spécifique, distinct des lieux où s'accomplissent les activités sociales : l'école. Cet espace est soigneusement conçu et organisé... Des écoles d'un type nouveau sont créées à la fin du 17^{ème} siècle, dans les villes, et elles sont explicitement destinées à « tous les enfants », y compris ceux du « peuple », qui pourtant n'ont pas besoin, pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés, de ces « savoirs » que l'école transmet. De même apparaît un temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien.

Mettre les enfants dans les écoles devient une vaste entreprise d'ordre public. Il s'agit d'obtenir la soumission, l'obéissance ou une nouvelle forme d'assujettissement. On apprend à obéir à des règles qui sont constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous et dont certaines sont, chez les Frères, inscrites en « sentences » sur les murs de la salle d'école. Mais maître et élèves sont avant tout soumis à des règles impersonnelles qui fixent avec rigueur et détails chaque occupation de la journée.

Remarque :

Jusqu'au 20^{ème} siècle, seules quelques variations de la forme scolaire se produisent : il suffit de concevoir la règle non plus comme s'imposant de l'extérieur à tous, mais comme manifestation en chacun d'une Raison universelle pour avoir la pédagogie des Lumières.

De même, le citoyen respectueux et obéissant, connaissant ses droits, mais surtout ses devoirs, qu'entendra former l'école de la III^{ème} République, est bien encore un écolier.

L'émergence de la forme scolaire est contemporaine d'un changement dans le politique (et dans le religieux) plus fondamental que les changements de régimes ou d'institutions politiques qui ont marqué les sociétés européennes à partir du 17^{ème} siècle (monarchies parlementaires, républiques...). Cette époque est marquée par :

- la constitution de l'Etat moderne,
- la généralisation de l'alphabetisation,
- la généralisation de la forme scolaire (lieu spécifique séparé, basé sur l'objectivation, la codification et l'accumulation des savoirs)
- et la construction d'un rapport distancié au langage et au monde : on passe par l'écriture et on se coupe des formes précédentes de transmission qui étaient avant tout orales.

Tant que les savoirs, les savoir-faire, les coutumes, les traditions, les mythes, les rites étaient transmis sous une forme orale, les individus pouvaient difficilement les « objectiver ». Ils ne les possédaient pas vraiment mais ils étaient possédés par eux. Ils pouvaient difficilement les utiliser consciemment. L'apprentissage s'opérait dans et par la pratique, de situation en situation, de génération en génération. L'apprentissage par le faire, le voir faire ne nécessitait pas nécessairement d'explications et ne passait pas nécessairement par le langage verbal.

Seul le passage par l'écriture et l'accumulation des écrits vont permettre d'objectiver les mythes et les détacher des personnes : les acteurs obtiennent alors un point de vue sur les multiples actions dans lesquelles ils agissent et ils peuvent les soumettre à leur réflexion. C'est dans le cadre scolaire que les formes scripturales de transmission des savoirs trouvent une place privilégiée. Voici les principaux corollaires de ce changement.

Premièrement

Liée à l'existence de savoirs objectivés, l'école devient un lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier). Avec l'écriture et le livre, on peut accumuler toute une série de connaissances et de savoirs qui étaient jusque-là transmis dans les façons pratiques de faire, dans le « geste » ou dans la transmission orale. Le défi est alors de former à l'utilisation de ces nouveaux registres de savoir, ce qui renforce l'utilité d'un système scolaire.

Deuxièmement

L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que la pratique des maîtres.

Troisièmement

Il s'agit à présent de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture : les élèves doivent alors apprendre tout un travail de classification, de découpage, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.

Un exemple : si jadis le métier de maréchal-ferrant s'apprenait « sur le tas » et au contact d'un aîné, la formation se déroule à présent dans des écoles, comme l'Ecole de Maréchalerie IEPSCF d'Anderlecht.

1ère année : hippologie : anatomie du cheval. Travaux pratiques à l'atelier - Option : cours de connaissances de gestion (accès à la profession). **2ème année** : hippologie : anatomie du cheval. Travaux pratiques à l'atelier. Ferronnerie. Forgeage des outils du Maréchal ferrant (niveau 1). **3ème année** : hippologie. Travaux pratiques à l'atelier + ferronnerie. Forgeage des outils du Maréchal ferrant (*niveau 2*). Stages en 2ème et 3ème année.

Sources : <http://www.dorifor.be/formation/marechal-ferrant-1718.html>

La « scolarisation » de cet apprentissage amène dès lors à un découpage des différents aspects des problèmes pratiques dont devra traiter un maréchal-ferrant. D'une approche « globale », basée sur l'induction, l'observation et l'expérience, on est passé à un apprentissage comprenant plusieurs segments, formellement séparés par l'intitulé de certaines « matières ». A l'usage, certaines apparaîtront plus fondamentales, et d'autres plus accessoires. Il faudra à celui qui veut apprendre ce métier acquérir d'autres compétences que des habiletés techniques.

La codification des savoirs et des pratiques implique le plus souvent des grammaires, des théories des pratiques. Tout est prévu, écrit, contrôlé, codifié d'avance dans une série de descriptions et de prescriptions. Des maîtres bien formés peuvent alors s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts.

Quatrièmement

La codification des savoirs et des pratiques scolaires rend possible une systématisation de l'enseignement et, du même coup, permet la production d'effets de socialisation durables. Le message scolaire s'imprègne durablement.

Cinquièmement

L'école, comme institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales reposant sur un énorme travail d'objectivation et de codification est le lieu d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir. A l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles qui dépassent les particularités personnelles et qui s'imposent autant aux maîtres qu'aux élèves. D'ailleurs, l'instituteur comme détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le « titre », le « diplôme » (reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée) est un agent inter-changeable, qui entre dans des rapports institutionnels objectivés.

Sixièmement

Pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut maîtriser la « langue écrite » (du graphisme à la composition française et à la grammaire, introduites par l'école mutuelle, en passant par la lecture). L'école est le lieu de l'apprentissage de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage.

Assiste-t-on à présent à une remise en cause de la forme scolaire et de sa prédominance dans le mode de socialisation, s'interrogent les auteurs ? En fait, il semble bien que non : la forme scolaire est prédominante dans tous les processus de socialisation. Le mode scolaire de socialisation s'est généralisé : il s'est notamment répandu dans les apprentissages professionnels. A tel point que la société semble incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire même dans les domaines étrangers au curriculum consacré des écoles de culture générale ou de formation professionnelle.

Dans les classes supérieures et les classes moyennes, les parents, et singulièrement les mères, tendent à devenir de véritables pédagogues pour faire de leurs rapports avec leurs enfants des rapports éducatifs, pédagogiques. Les classes populaires sont plus éloignées du mode scolaire de socialisation, surtout les plus dominées d'entre elles, sur le plan culturel. Car dans ces familles, on ne voit guère l'utilité de séparer des pratiques à visée éducative d'autres pratiques sociales, sauf peut-être pour les pratiques qui se rapportent à l'école et pour les parents les moins éloignés de l'univers scolaire.

Les auteurs s'interrogent enfin sur l'ouverture de l'école aux parents. Mais comment ne pas voir que les parents les plus présents dans les écoles, s'exprimant sur des questions pédagogiques, sont d'abord des parents ayant un capital scolaire important et dont les pratiques socialisatrices n'entrent pas en contradiction, au contraire, avec le mode scolaire de socialisation ?

L'ouverture de l'école pourrait mettre en péril le monopole des enseignants, comme agents détenteurs de la compétence pédagogique légitime, mais ne menacerait plus les fondements de l'éducation scolaire et ne serait pas le passage du mode scolaire de socialisation à un autre mode. Elle pourrait, à l'inverse, contribuer à renforcer la dominance de la forme scolaire en favorisant sa diffusion hors de l'institution scolaire. L'école pourrait s'ouvrir parce qu'elle socialise moins contre l'extérieur (les familles, la rue...), parce que l'extérieur socialise davantage comme elle... D'une certaine manière, l'institution scolaire paye le « succès » du mode de socialisation dont elle a été le principal vecteur et dont on peut dire qu'elle n'a plus le monopole.

ANNEXE N°2 : LES APPORTS THEORIQUES DE BOURDIEU

En 1964 et en 1970, paraissent, sous la plume de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, deux ouvrages qui ont marqué leur époque et qui continuent de marquer aujourd'hui encore les réflexions sur le système d'enseignement (1964, *Les héritiers*, Editions de Minuit ; 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit). Les auteurs y bousculent l'idée d'une démocratisation du système scolaire français, insistant sur le poids persistant des déterminismes sociaux sur le déroulement de la carrière scolaire. Il convient cependant de ne pas figer la pensée de Bourdieu ; au contraire, ses réflexions sont évolutives, même si, à leur origine, elles peuvent apparaître trop rigoureusement déterministes.

Références :

Bourdieu P., Passeron J.Cl.,

1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun.

Bourdieu P.,

1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun.

1979b, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30, 3-6.

1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit.

1980b, « Le capital social », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°31, 2-3.

1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.

1984, « Espace social et genèse des classes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°52-53, 3-14.

1984b, *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit.

1987, *Choses dites*, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun.

1989, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun.

1994, « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°105, 3-12.

1.- Le structuralisme génétique

La sociologie de Bourdieu, qu'il définit comme « structuralisme génétique », repose sur une idée fondamentale : celle de l'existence, dans le monde social lui-même et pas seulement dans les systèmes symboliques comme le langage, les mythes,..., de structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents. Ces structures objectives sont capables d'orienter ou de contraindre les pratiques et les représentations individuelles.

Pour cerner l'analyse de Bourdieu, procédons par étapes, en envisageant successivement les notions d'espace social, de structure, d'habitus et de sens pratique.

Premièrement : l'espace social

L'espace social est un champ de forces

Considéré sous l'angle d'une topologie sociale, le monde social apparaît comme un espace à plusieurs dimensions, construit sur la base de principes de différenciation ou de distribution constitués par un ensemble de propriétés agissantes dans l'univers social considéré.

Celui qui détient ces propriétés agissantes obtient une force, un pouvoir dans cet univers. Le monde social prend ainsi la forme d'un ensemble de rapports de forces objectifs qui s'imposent à tous ceux qui entrent dans ce champ et qui ne peuvent être réduits aux intentions des agents individuels ou même aux interactions directes entre les agents (1984, 3).

Les propriétés agissantes sont constituées par les différentes espèces de capital qui ont cours dans les différents champs et qui existent à l'état objectif (sous la forme de propriétés matérielles) ou incorporé (dans le cas, par exemple, du capital culturel). Dès lors, l'ordre social établi trouve son fondement dans la distribution du capital (1980, 223).

Les capitaux fondent les propriétés agissantes

D'une manière générale, la possession d'un certain capital confère du pouvoir dans un champ déterminé à un moment donné. Plus précisément, ce pouvoir porte :

- sur le produit accumulé du travail passé (en particulier sur l'ensemble des moyens de production),
- sur les mécanismes qui tendent à assurer la production d'une catégorie particulière de biens,
- et consécutivement, sur un ensemble de revenus et de profits.

Le capital suppose un rapport social qui ne produit ses effets que dans le champ où il se produit et se reproduit. Ce qui veut dire que le rang social et le pouvoir spécifique que l'on assigne à des agents dans un champ particulier dépendent du capital spécifique qu'ils peuvent mobiliser dans ce champ (1979, 127). A chaque champ correspond donc une espèce de capital particulière qui a cours comme source de pouvoir et comme enjeu d'une lutte.

1. Le capital économique :

Il est défini par des indicateurs tels que le niveau des revenus, l'accès au logement, la possession de biens de luxe tels qu'un bateau, un véhicule automobile,... (1979, 132).

2. Le capital culturel :

Les indicateurs retenus tiennent au niveau du diplôme acquis, à la fréquentation des théâtres, aux visites de musées et de galeries, à l'écoute de la musique, aux lectures faites,...

Le capital culturel se présente sous la forme de trois états (1979b, 3-6) :

- un état incorporé : des dispositions durables inculquées dans l'organisme sous la forme de schèmes de perception et d'action, de principes de vision et de division, de structures mentales (1989, 14). Le capital culturel est considéré comme un avoir devenu être, une propriété faite corps, quelque chose qui est devenu partie intégrante de la personne, un *habitus*.
- un état objectivé : des biens culturels (tableaux, livres, dictionnaires, machines, instruments,...) qui peuvent faire l'objet d'une appropriation matérielle – ce qui suppose un capital économique – et d'une appropriation symbolique.
- un état institutionnalisé : des qualités objectivées sous la forme de titres (scolaires, par exemple) et qui confèrent un brevet de compétence culturelle.

Le capital culturel procure des profits directs d'abord sur le marché scolaire. Il procure également des profits de distinction qui résultent automatiquement de sa rareté, c'est-à-dire du fait qu'il est inégalement distribué, et qui procurent la différence et l'écart qui sépare du commun (1984b, 10).

Exemples :

- la fréquentation du concert, la pratique d'un instrument de musique « noble » constituent des pratiques classantes, distinctives, étroitement liées à la classe sociale et au capital scolaire possédé.
- l'accès à l'oeuvre d'art requiert des instruments qui ne sont pas universellement distribués. Les détenteurs d'instruments particulièrement rares – nécessaires par exemple pour s'approprier les oeuvres d'avant-garde – s'assurent de ce fait des profits d'autant plus grands.

3. Le capital social :

L'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées, d'inter-connaissance et d'inter-reconnaissance ou à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles (1980b, 2).

La reproduction de ce capital est tributaire de toutes les institutions qui visent à favoriser les échanges considérés comme légitimes et à exclure les échanges illégitimes en produisant des occasions qui rassemblent de manière apparemment fortuite des individus aussi homogènes que possible sous tous les rapports pertinents du point de vue de l'existence et de la persistance du groupe.

La reproduction de ce capital doit également beaucoup au travail de sociabilité, série continue d'échanges où s'affirme et se réaffirme sans cesse la reconnaissance.

4. Le capital symbolique :

Le prestige, la réputation, la renommée, soit la forme perçue et reconnue comme légitime des différentes espèces de capital (1984, 3). Donc, un capital, sous quelque forme que ce soit, connu et reconnu comme allant de soi (1984, 7).

Le capital symbolique, ou les titres qui le garantissent, ne peut être défendu, surtout en cas d'inflation, que par une lutte permanente pour s'égaliser et s'identifier au groupe immédiatement supérieur et se distinguer du groupe immédiatement inférieur (1980, 236).

Le capital culturel et le capital économique sont les deux principes de différenciation fondamentaux qui contribuent à produire la structure de l'espace social. Toutefois, le champ économique apparaît prédominant : il tend à imposer sa structure aux autres champs. De telle sorte que l'espace social se présente sous la forme d'un ensemble ouvert de champs relativement autonomes, c'est-à-dire plus ou moins fortement et directement subordonnés, dans leur fonctionnement et leur transformation, au champ de production économique (1984, 9). Les autres champs entretiennent avec le champ économique des rapports d'*homologie structurale* et de *dépendance causale*. Ainsi, la force de la domination dans un champ est d'autant plus grande que les rapports dans lesquels elle s'exerce sont plus proches des rapports de production économique (1984, 10).

L'espace social est un espace de luttes

Dans l'espace social, la forme que revêt l'ensemble des distributions des différentes espèces de capital (incorporé et matérialisé) définit l'état des rapports de force entre des agents objectivement définis par leur position dans ces rapports. Ces rapports peuvent être par ailleurs institutionnalisés dans des statuts sociaux durables, socialement reconnus ou juridiquement garantis.

La distribution du capital détermine également les pouvoirs actuels ou potentiels dans les différents champs, les chances d'accès aux profits spécifiques qu'ils procurent (1984, 4). L'univers social peut dès lors apparaître comme le lieu d'une concurrence pour l'appropriation de biens rares où les positions coïncident avec des distributions différentielles de ressources qui sont ou peuvent devenir agissantes et efficaces comme les atouts dans un jeu (1987, 152).

Les champs possèdent en commun des lois générales de fonctionnement : ils se caractérisent, entre autres choses, par la définition d'enjeux et d'intérêts spécifiques qui sont irréductibles à ceux qui ont cours dans d'autres champs (1984b, 113-114). Les champs constituent de véritables espaces de jeu, de relations objectives entre des individus ou des institutions qui entrent en compétition pour un enjeu identique.

Les détenteurs de la position dominante dans un champ (ceux qui ont le plus de capital spécifique) s'opposent aux nouveaux entrants qui ne possèdent pas beaucoup de capital.

- Les premiers usent de stratégies de conservation (dont le principal objectif est de tirer profit d'un capital progressivement accumulé), ils s'érigent en défenseurs de l'orthodoxie culturelle.
- Les autres recourent à des stratégies de subversion, orientées vers une accumulation du capital spécifique qui a cours dans le champ concerné. Ils tendront ainsi à établir un renversement plus ou moins radical de la table des valeurs, une redéfinition plus

ou moins révolutionnaire des principes de production ou d'appréciation des produits, une dévaluation du capital détenu par les dominants (1984b, 115, 198).

Le moteur du champ est donc bien une lutte permanente. En outre, ce qui définit la structure du champ (l'état des rapports de force) est aussi le principe de sa dynamique : ceux qui luttent pour la domination font que le champ se transforme, se restructure constamment. Cette lutte pour la domination inclut également une lutte annexe, mais fondamentale, qui a pour enjeu la définition de ce qui est légitime et de ce qui ne l'est pas. Tout le champ est le lieu d'une lutte plus ou moins déclarée pour la définition, par exemple, des principes légitimes de division du champ (1984, 8). Le pouvoir des agents y est proportionnel à leur capital symbolique, soit la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe.

Cette lutte est donc éminemment politique, car elle vise le pouvoir de conserver ou de transformer le monde social en conservant ou en transformant les catégories de perception de ce monde. Dans cette lutte, les agents titulaires des positions dominées dans l'espace social livrent un combat désespéré dans la mesure où ils occupent également des positions dominées dans le champ de production symbolique.

Les rapports de force objectifs vont ainsi tendre à se reproduire dans les visions du monde social qui contribuent à la permanence de ces rapports, parce que les principes structurants de la vision du monde prennent leur racine dans les structures objectives du monde social et parce que les rapports de force sont aussi présents dans les consciences sous la forme des catégories de perception de ces rapports.

Toute domination symbolique suppose alors une forme de complicité de la part de ceux qui la subissent. Une complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion à des valeurs (1982, 36). Les dominés contribuent en quelque sorte toujours à leur domination (1989, 12).

Exemple :

Reconnaître la légitimité de la langue officielle n'a rien d'une croyance expressément professée, délibérée et révocable, ni d'un acte intentionnel d'acceptation d'une norme.

Cette reconnaissance est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées au travers d'un long et lent processus d'acquisition.

Le propre de la domination symbolique réside précisément dans le fait qu'elle suppose de la part de celui qui la subit une attitude qui défie l'alternative ordinaire de la liberté et de la contrainte (1982, 36).

Tout pouvoir de violence symbolique est donc un pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force.

Exemple :

L'action pédagogique, par exemple, repose objectivement sur une violence symbolique : un arbitraire culturel est imposé de façon arbitraire.

Dans une formation sociale déterminée, une action pédagogique est mise en position dominante (par exemple, l'enseignement scolaire de type frontal). Cette position dominante résulte de rapports de force entre des groupes ou des classes appartenant à cette formation sociale. L'action pédagogique dominante est alors celle qui correspond le plus complètement aux intérêts objectifs (matériels, symboliques, pédagogiques) des groupes ou des classes dominants (1970, 21-22).

Dans l'espace social, on peut identifier des classes sociales

Dans l'espace social, on peut dégager des classes sociales, c'est-à-dire des ensembles d'agents occupant des positions semblables, des agents qui, placés dans des conditions semblables et soumis à des conditionnements semblables, ont toutes les chances d'avoir des dispositions et des intérêts semblables, donc de produire des pratiques et des prises de position semblables (1984, 4).

La classe est donc cet ensemble d'agents placés dans des conditions d'existence homogènes et qui possèdent un ensemble de propriétés communes : des propriétés objectivées parfois juridiquement garanties (comme la possession de biens ou de pouvoirs) ou des propriétés incorporées (comme les habitus de classe et en particulier, les systèmes de schèmes classificatoires) (1979, 113).

La structure des rapports de classe constitue un champ de forces qui s'expriment à la fois dans des antagonismes directement économiques ou politiques, et dans un système de positions et d'oppositions symboliques (1970, 244). Il apparaît ainsi possible de repérer la classe sociale d'appartenance à partir des musiques préférées, des chaînes de radio écoutées : les pratiques, les modes de vie sont classants, distinctifs et étroitement liés à la classe sociale et au capital scolaire possédé. L'ensemble des pratiques structurées de tous les styles de vie distincts et distinctifs dessine la structure de cet espace symbolique. L'habitus, forme incorporée de la condition de classe et des conditionnements qu'elle impose, constitue le principe unificateur et générateur des pratiques (1979, 112).

C'est au travers des stratégies de reproduction ou de reconversion (d'une forme de capital à une autre), les individus ou les familles tendent, inconsciemment ou consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine et corrélativement, à maintenir ou améliorer leur

position dans la structure des rapports de classe (1979, 145). La place importante prise par le système d'enseignement dans la reproduction du capital culturel et par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social, est soulignée : « un système qui contribue à reproduire la structure des rapports de classe sert la société, au sens d'ordre social, et par là, les intérêts pédagogiques des classes qui bénéficient de cet ordre » (1970, 227).

Deuxièmement, les rapports entre structures objectives et structures mentales

La perception du monde social est le produit d'une double structuration. D'un côté (objectif), cette perception est socialement structurée parce que les propriétés attribuées aux agents ou aux institutions se présentent dans des combinaisons qui ont des probabilités d'apparition très inégales. D'un autre côté (subjectif), les schèmes de perception et d'appréciation susceptibles d'être mis en œuvre au moment considéré, parce qu'ils sont le produit des luttes symboliques antérieures, expriment sous une forme plus ou moins transformée l'état des rapports de force symbolique (1984, 4 ; 1987, 158).

L'objectif d'une sociologie peut donc se situer dans la mise à jour des structures les plus profondément enfouies des différents mondes sociaux qui constituent l'univers social, ainsi que dans la mise à jour de mécanismes qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation. On ne peut donc explorer les structures objectives sans explorer les structures cognitives que les agents engagent dans leur connaissance pratique des mondes sociaux. Il existe une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales, entre les divisions objectives du monde social (dominants-dominés) et les principes de vision et de division que les agents appliquent aux différents champs. Ainsi, les structures fondamentales des systèmes de préférences socialement constitués qui sont le principe générateur et unificateur des choix peuvent être rattachées par une relation intelligible à des divisions objectives de l'espace social (1989, 7-8).

La construction de la réalité sociale n'est pas opérée dans un vide social, mais elle est soumise à des contraintes structurales. Les structures structurantes, les structures cognitives sont elles-mêmes socialement structurées parce qu'elles ont une genèse sociale (1987, 156).

C'est une relation de type circulaire qui est établie entre les structures objectives et les structures cognitives. Ainsi, les rapports de force objectifs qui composent la structure de l'espace social tendent à se reproduire dans les visions de ce même monde social qui, quant à elles, contribuent à la permanence de ces rapports. Les principes structurants de la vision du monde prennent leur racine dans les structures objectives du monde social et les rapports de force sont aussi présents dans les consciences sous la forme des catégories de perception de ces rapports (1984, 6).

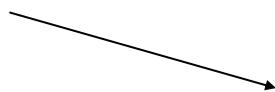
De plus, comme les dispositions perceptives tendent à être ajustées à la position occupée, les agents (même les plus désavantagés) perçoivent le monde comme allant de soi, l'acceptent beaucoup plus largement « qu'on ne pourrait l'imaginer, spécialement lorsqu'on regarde avec l'œil social d'un dominant la situation des dominés » (1987, 155).

Plus que d'une circularité, il est question d'un mouvement dialectique qui saisit les structures sociales et les dispositions structurées et structurantes : c'est dans ce mouvement que se forment et se transforment les schèmes de pensée. Ces schèmes de pensée sont tout à la fois des catégories logiques (les principes de division qui, par l'intermédiaire des principes de la division du travail, correspondent à la structure du monde social) et des structures temporelles (insensiblement inculquées par le système des sanctions économiques et symboliques associées à une position déterminée dans les structures économiques). Ces schèmes sont une des médiations par lesquelles les structures objectives parviennent à structurer toute l'expérience, à commencer par l'expérience économique, sans qu'il ne soit question d'une détermination mécanique ou d'une prise de conscience adéquate (1980, 69).

On aboutit en quelque sorte au schéma suivant :

structures objectives

-espace social-



schèmes de pensée

- principes de division -
- structures temporelles -



structures cognitives

- connaissance pratique -

Les structures objectives qui expriment l'état des rapports de force entre les groupes qui constituent l'espace social, et les structures cognitives qui sont investies dans l'action et dans les représentations par lesquelles les agents construisent la réalité sociale et négocient les conditions dans lesquelles s'effectuent leurs échanges communicatifs sont unies par une relation dialectique (1989, 7). Entre elles prennent place des schèmes de pensée, de perception, d'action et d'appréciation qui expriment l'espace des positions différentes et opposées (par exemple, l'opposition haut-bas) qui sont constitutives de l'espace social ainsi qu'une prise de position pratique sur cet espace (par exemple, « je suis en haut ou en bas et j'ai à m'y tenir ») (1989, 9).

Un agent ne peut donc être réduit à un simple support de la structure, sorte de particule inerte et interchangeable. Mais il ne peut pas prétendre non plus à un état de conscience de

quelqu'un qui agit en pleine connaissance de cause. Si les agents construisent la réalité sociale, ils le font toujours avec des points de vue, des intérêts et des principes de vision déterminés par la position qu'ils occupent dans le monde même qu'ils visent à transformer ou à conserver (1989, 8).

C'est dans la relation entre des contraintes externes (qui laissent au choix une marge très variable) et des dispositions internes (qui sont le produit de processus économiques et sociaux plus ou moins irréductibles à ces contraintes ponctuellement définies) qu'il faut chercher le principe des pratiques sociales (1980, 84).

Bourdieu tente donc d'échapper au réalisme de la structure auquel l'objectivisme conduit nécessairement lorsqu'il hypostasie ces relations en les traitant comme des réalités déjà constituées en dehors de l'individu ou du groupe sans pour autant retomber dans le subjectivisme, incapable de rendre compte de la nécessité du monde social (1980, 87).

Troisièmement, l'habitus

Les agents humains ne sont donc ni de simples supports d'une structure qui les transcenderait, ni des sujets conscients agissant en pleine connaissance de cause. Agents discernables et dotés de discernement, ils réalisent d'innombrables opérations d'ordination à travers lesquelles se reproduit et se transforme continûment l'ordre social. Ce discernement n'est pas l'acte intellectuel d'une conscience posant explicitement ses fins dans un choix délibéré entre des possibles constitués comme tels par un projet, mais il résulte de l'opération pratique de l'habitus (1989, 9). Par la médiation de l'habitus, producteur des structures, producteur des pratiques et reproducteur des structures, les structures et les pratiques sont unies dans un système de relations circulaires (1970, 244).

Ce qu'est l'habitus

A partir de quelques-unes des différentes définitions retenues dans l'abondante production théorique de Bourdieu (1980, 88-89 ; 1980, 99 ; 1984b, 119-120 ; 1987, 24 ; 1989, 9), on peut retenir comme éléments constitutifs de l'habitus :

1. un ensemble de dispositions immanentes, durables et transposables
2. inscrites dans les corps
3. fonctionnant comme un système de schèmes générateurs et organisateurs :
 - de classements et de pratiques classables,

- de pratiques et de représentations, de stratégies
 - sans accéder à la représentation explicite.
4. Ces catégories de perception et d'appréciation sont des principes de classement en même temps qu'ils organisent l'action.
 5. Les pratiques, les stratégies sont adaptées à leur but sans qu'il y ait eu visée consciente des fins ; elles sont objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçues à cette fin, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice du chef d'orchestre.
 6. Le système de schèmes est acquis, il est le produit de l'incorporation d'une position différentielle dans l'espace social, d'un apprentissage implicite ou explicite.

Nécessité faite vertu

Les choix sont accomplis sans conscience ni contrainte, mais en vertu de dispositions qui, bien qu'elles soient le produit des déterminismes sociaux, se sont aussi constituées en dehors de la conscience et de la contrainte (1982, 36). L'habitus est le produit de la nécessité objective, une nécessité faite vertu...

L'habitus est à l'origine d'actions « hors conscience » qui n'ont pas la raison pour principe, de stratégies qui se trouvent être objectivement ajustées à la situation sans qu'elles soient le produit d'une visée consciente de fins explicitement posées sur la base d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique par des causes (1987, 21 ; 1989, 128). L'habitus est « ce principe non choisi de tant de choix qui désespère nos humanistes » (1989, 25).

Comment se forme l'habitus

L'habitus est le produit d'un travail d'inculcation prolongé, qui se déroule au cours d'une histoire particulière et nécessaire pour que les structures objectives (les produits de l'histoire collective) parviennent à se reproduire sous la forme de dispositions durables et ajustées (1980, 96).

Les instructions les plus déterminantes pour cette construction se transmettent sans passer par le langage et par la conscience : elles se font au travers des suggestions qui sont inscrites dans les aspects les plus insignifiants en apparence des choses, des situations ou des pratiques de l'existence ordinaire (1982, 37). Ces pratiques du quotidien constituent des sources d'injonction puissantes et difficiles à révoquer, parce qu'elles sont silencieuses et insidieuses, insistantes et insinuant. Elles exercent un pouvoir de suggestion réel : l'enfant

incorpore ce qu'il est et est amené à devenir durablement ce qu'il a à être. La prime éducation qui s'accomplit dans un travail qui n'a pas connu d'antécédent, produit un habitus primaire, caractéristique d'un groupe ou d'une classe, qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus (1970, 58).

L'habitus est donc le produit de toute l'histoire individuelle mais aussi, au travers des expériences formatrices de la prime enfance, de toute l'histoire collective de la famille et de la classe (1987, 129).

Habitus de classe et résistance au changement

S'il est exclu que tous les membres d'une même classe aient fait les mêmes expériences et dans le même ordre, il est certain que tout membre d'une même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe (1980, 100). Seraient identiques tous les individus biologiques qui, étant le produit des mêmes conditions objectives, sont dotés des mêmes habitus.

C'est une relation d'homologie (c'est-à-dire de diversité dans l'homogénéité) qui unit les habitus singuliers des différents membres d'une même classe : chaque système de dispositions individuel est une variante structurale des autres, où s'exprime la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire (1980, 101).

Le principe des différences entre les habitus individuels est à chercher dans la singularité des trajectoires sociales qui portent la marque de séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus réalise une intégration unique des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe, opération dominée par les premières expériences. Une sorte de sélection va s'opérer par la suite, l'habitus structurant en fonction des structures produites par les expériences antérieures, les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection.

L'habitus tend donc à assurer sa propre constance et sa propre défense contre le changement à travers la sélection qu'il opère entre les informations nouvelles en rejetant les informations capables de mettre en question l'information accumulée et surtout en défavorisant l'exposition à de telles informations (1980, 101).

L'ajustement des dispositions de l'habitus à la réalité est envisagé par Bourdieu dans des termes très variables, depuis une sorte de préadaptation aux exigences des conditions objectives jusqu'à la reconnaissance d'une part de flou, de vague et d'à-peu-près dans le rapport ordinaire au monde.

- Les dispositions durablement inculquées semblent engendrer des dispositions objectivement compatibles avec ces conditions et en quelque sorte préadaptées à leurs exigences parce que les pratiques les plus improbables se trouvent exclues avant tout examen au titre d'impensable à partir d'une soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu (1980, 90).
- L'habitus permet dans ce cadre de produire des pratiques en nombre infini et relativement imprévisibles mais limitées cependant dans leur diversité : il n'engendrera que toutes les conduites « raisonnables », celles qui sont possibles dans les limites des régularités objectives qui produisent l'habitus (1980, 92-93).
- Si l'habitus devient générateur de pratiques immédiatement ajustées au présent et même à l'avenir inscrit dans le présent (d'où une illusion de finalité), c'est qu'il rencontre un espace proposant à titre de chances objectives ce qu'il porte en lui à titre de propension, de disposition (puisqu'il s'est constitué par l'incorporation des structures d'un univers semblable). Il suffirait aux agents de se laisser aller à leur « nature », à ce que l'histoire a fait d'eux, pour être comme « naturellement » ajustés au monde historique auquel ils sont confrontés, pour faire ce qu'il faut (1987, 128). Aussi longtemps que l'habitus et le champ sont accordés, l'habitus « tombe bien » et, en dehors de tout calcul, ses anticipations devancent la logique du monde objectif.
- Toutefois, les conduites engendrées par l'habitus n'ont pas la belle régularité des conduites déduites d'un principe législatif : l'habitus a partie liée avec le flou et le vague. Spontanéité génératrice qui s'affirme dans la confrontation improvisée avec des situations sans cesse renouvelées, il obéit à une logique pratique, celle du flou, de l'à-peu-près, qui définit le rapport ordinaire au monde (1987, 96).

Dès lors, il semblerait bien que l'habitus tend à assurer une stabilité et à résister au changement. Par le « choix » systématique qu'il opère entre les lieux, les événements, les personnes susceptibles d'être fréquentées, il tend à se mettre à l'abri des crises et des mises en question critiques en s'assurant un milieu auquel il est aussi préadapté que possible. Les schèmes de perception et d'appréciation sont au principe de toutes ces stratégies d'évitement : ils sont pour une grande part le produit d'un évitement non conscient et non voulu, soit qu'il résulte automatiquement des conditions d'existence (par exemple, la ségrégation spatiale), soit qu'il ait été produit par une intention stratégique (par exemple, écarter les « mauvaises fréquentations ») dont la responsabilité incombe toutefois à des adultes eux-mêmes façonnés dans les mêmes conditions (1980, 102).

Les réponses de l'habitus se définissent en dehors de tout calcul. Elles surviennent face à des potentialités objectives, immédiatement inscrites dans le présent, choses à faire ou à ne pas faire, par rapport à un « à-venir » probable qui, à l'opposé du futur comme « possibilité ab-

solue » projetée par le projet pur d'une « liberté négative », se propose avec une urgence et une prétention à exister excluant la délibération (1980, 89).

Le monde qui se constitue ainsi est donc un monde de fins déjà réalisées. L'habitus assure la présence active des expériences passées, déposées en chaque organisme sous la forme des schèmes de perception, de pensée et d'action qui tendent à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. Le passé survit donc dans l'actuel et tend à se perpétuer dans l'avenir en s'actualisant dans des pratiques structurées selon ses principes (1980, 91).

Habitus et codification

L'habitus semble donc entretenir avec le monde social dont il est le produit une véritable complicité ontologique. Cette complicité est au principe d'une connaissance sans conscience, d'une intentionnalité sans intention et d'une maîtrise pratique des régularités du monde qui permet d'en devancer l'avenir sans avoir seulement besoin de le poser comme tel (1987, 22).

Toutefois, obéissant à une logique pratique, celle du flou, qui définit le rapport ordinaire au monde, l'habitus engendre des conduites qui n'ont pas la régularité de celles qui seraient déduites d'un principe législatif. En raison de cette part d'indétermination, d'incertitude, d'ouverture, l'agent ne peut s'en remettre complètement à lui dans les situations critiques, dangereuses (1987, 96). Mais il ne peut être question d'une incertitude radicale, d'un vide social car on peut poser en loi générale, estime Bourdieu, que plus la situation est dangereuse, plus la pratique tend à être codifiée (1987, 96).

Ce détour par la codification (c'est-à-dire mettre des formes et mettre en forme) doit être davantage explicité afin qu'il ne soit question de la formulation dans l'espace social, de règles du jeu émanant d'on ne sait trop quelle autorité transcendante.

Trois sens doivent être reconnus au terme « règle » :

1. un principe de type juridique ou quasi-juridique, plus ou moins consciemment produit et maîtrisé par les agents ;
2. un ensemble de régularités objectives qui s'imposent à tous ceux qui entrent dans le jeu ;
3. un modèle, un principe construit par le savant pour rendre compte du jeu (1987, 76-77).

S'il existe dans l'univers social des règles, elles se présentent sous une forme plus complexe que celle de normes explicites. On ne parlera du jeu qu'au sens d'une participation d'un en-

der, c'est en finir avec le flou, le vague, les frontières mal tracées. La codification rend possible un consensus contrôlé sur le sens : on est assuré de donner le même sens aux mots. En contrepartie, la codification fait l'objet d'une lutte sociale. A son terme, la formalisation permet de conférer aux pratiques (notamment de communication) cette constance qui assure la calculabilité et la prévisibilité par-delà les variations individuelles et les fluctuations temporelles (1987, 102).

Dans le cours de ses conduites ordinaires, l'agent est guidé par des schèmes pratiques, des principes qui imposent l'ordre dans l'action, des principes de classement, de hiérarchisation, de division mais aussi de vision : il s'agit donc de tout ce qui permet à chacun de distinguer des choses que d'autres confondent, d'opérer un jugement qui sépare. Ces principes sont presque toujours implicites et les classifications qu'ils opèrent sont cohérentes, mais jusqu'à un certain point : dans certains cas, ces schèmes classificatoires peuvent passer à l'état objectif par le travail de codification qui introduit, comme cela a été dit, la possibilité d'un contrôle logique de la cohérence.

Quatrièmement, le sens pratique

L'habitus assure une maîtrise pratique des régularités du monde, fonctionnant à l'état pratique comme catégories de perception et d'appréciation, comme principes de classement en même temps que comme principes organisateurs de l'action : l'agent social devient un opérateur pratique de construction d'objets (1987, 24).

Ce sens pratique consiste en une visée quasi-corporelle du monde, soit un ensemble de choses à faire ou à dire, qui commandent directement le geste ou la parole, qui orientent des « choix » systématiques sans être délibérés, porteurs d'une sorte de finalité rétrospective sans être ordonnés et organisés par rapport à une fin (1980, 111).

L'appartenance native à un champ, la « doxa » originaire impliquent une adhésion immédiate qui s'établit dans la pratique entre un habitus et le champ auquel il est accordé, une expérience muette du monde comme allant de soi que procure le sens pratique (1980, 115).

Cette expérience semble donc se situer à un niveau inaccessible à une formulation discursive : l'essentiel de l'expérience du monde social et du travail de construction qu'elle implique s'opère dans la pratique, en deçà du niveau de la représentation explicite et de la formulation verbale. Dans l'expérience doxique du monde natal, tout est perçu comme allant de soi : les tendances immanentes de l'ordre établi viennent continûment au-devant d'attentes spontanément disposées à les devancer. Les principes qui orientent les pratiques sont laissés à l'état inconscient (1989, 12-13).

Les propriétés et les mouvements du corps sont pourvus d'une signification sociale et le rapport au corps est une dimension fondamentale de l'habitus qui est inséparable d'un rapport au langage et au temps. Ce qui est appris « par corps » n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est (1980, 122). Une complicité infra-consciente, corporelle unit le corps socialisé et les champs sociaux. Mais l'action n'est pas une réponse à un stimulus déclencheur – les propositions behavioristes sont clairement rejetées – ; elle a pour principe l'habitus, ce système de dispositions qui est le produit de toute l'expérience biographique. Les habitus peuvent expliquer l'efficacité des stimuli qui déclenchent ces sortes de programmes qu'ils induisent, puisque ces stimulations conventionnelles et conditionnelles ne peuvent s'exercer que sur des organismes disposés à les percevoir (1984b, 75).

Cependant, en dépit de leur importance fondamentale, les pratiques ne peuvent être analysées que par référence à des éléments structuraux qui ne se donnent pas directement à observer : les interactions qui procurent une satisfaction immédiate aux dispositions empiriques (il est possible de les observer, de les filmer, de les enregistrer, de les toucher du doigt), cachent les structures qui s'y réalisent. La vérité de l'interaction n'est jamais tout entière dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation (1987, 151). S'y interposent sous une forme inconsciente :

- la structure de la distribution du capital économique et du capital culturel,
- ainsi que les principes de perception et d'appréciation qui en sont la forme transformée (1989, 13).

Les relations objectives, dissimulées, irréductibles aux interactions dans lesquelles elles se manifestent, sont les relations entre les positions occupées dans les distributions des ressources agissantes dans la concurrence pour l'appropriation des biens rares dont cet univers social est le lieu. Le principe des pratiques est donc bien, comme on l'a précédemment relevé, à chercher dans la relation entre des contraintes externes et des dispositions subjectives (1980, 84). Tout acte d'interaction, toute communication linguistique, même entre deux personnes, entre deux copains, entre un garçon et sa petite amie, toutes les interactions linguistiques sont des espèces de micro-marchés qui restent toujours dominés par les structures globales (1984b, 124).

2.- Stratégies de reproduction et modes de domination

Références :

Bourdieu P., 1994, « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°105, 3-12.

Dans cet article, Bourdieu envisage les modes de reproduction de l'ordre social : comment se perpétue l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent ? Selon lui, le monde social est doté d'un *conatus*, c'est-à-dire d'une tendance à persévérer dans l'être, d'un dynamisme interne inscrit à la fois dans les structures objectives (c'est-à-dire les modalités de distribution des différents capitaux) et dans les structures subjectives (c'est-à-dire les dispositions des agents). Cette tendance à persévérer est continuellement entretenue et soutenue par des pratiques, par des actions de construction et de reconstruction des « structures » du monde social. Ces actions dépendent dans leur principe de la position occupée dans les structures par ceux qui les accomplissent.

Les différents modes de reproduction sociale se définissent dans la relation entre la structure de la distribution du capital et les mécanismes qui tendent à en assurer la reproduction, et les dispositions des agents.

La notion de « stratégie »

L'utilisation de la notion de stratégie a pour intérêt de prendre en considération les contraintes structurales qui pèsent sur les agents et la possibilité de réponses actives à ces contraintes. Ces contraintes sont inscrites dans le capital disponible, c'est-à-dire dans la position que l'on occupe dans la structure de la distribution de ce capital.

Les stratégies peuvent être définies comme des ensembles d'actions ordonnées en vue d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tels, qui sont produits par les membres d'un collectif (maisonnée, par exemple).

L'utilisation de la métaphore du jeu (usage de la notion d'enjeu, etc.) oblige à abandonner la logique mécaniste de la structure. Le sociologue doit réintroduire dans l'analyse l'ensemble (ou le système) des stratégies de tous ordres, matrimoniales et successorales, économiques, éducatives, etc. qui sont au principe de l'état du jeu et du pouvoir sur le jeu.

Les différentes stratégies

Le système des mécanismes de reproduction a subi des changements profonds, par suite de la croissance extraordinaire du poids du système scolaire. Les stratégies ont des formes différentes selon la nature du capital qu'il s'agit de transmettre et selon l'état des mécanismes de reproduction disponibles (par exemple, les traditions successorales).

1) Stratégies d'investissement biologique

Stratégies de fécondité

= contrôle de la fécondité (augmentation ou réduction du nombre d'enfants) pour contrôler la force du groupe familial et le nombre de prétendants potentiels au patrimoine matériel et symbolique.

Exemples :

Techniques de limitation des naissances, mariage tardif ou célibat ; orientation vers la prêtrise de certains des enfants dans les familles aristocratiques ou bourgeoises sous l'Ancien régime, célibat des cadets dans certaines traditions paysannes favorisant le premier-né.

Stratégies prophylactiques

= maintien du patrimoine biologique en assurant les soins continus ou discontinus destinés à maintenir la santé ou à écarter la maladie (gestion du capital corporel).

2) Stratégies successorales

= assurer la transmission du patrimoine matériel entre les générations avec le minimum de déperdition possible dans les limites des possibilités offertes par la coutume ou le droit.

Exemple :

Transmission directe et invisible de liquidités ou d'objets afin de contourner les règles.

3) Stratégies éducatives

= produire des agents sociaux dignes et capables de recevoir l'héritage du groupe, c'est-à-dire de le transmettre à leur tour au groupe.

Exemples :

Stratégies scolaires des familles ou des enfants scolarisés ; stratégies éthiques qui visent à inculquer la soumission de l'individu et de ses intérêts au groupe et à ses intérêts supérieurs.

4) Stratégies d'investissement

Stratégies d'investissement économique

= perpétuation ou augmentation du capital sous ses différentes espèces.

Stratégies d'investissement social

= instauration ou entretien de relations sociales directement utilisables ou mobilisables, à court ou à long terme, c'est-à-dire vers leur transformation en obligations durables, subjectivement ressenties (sentiments de reconnaissance, de respect, etc.) ou institutionnellement garanties.

Stratégies matrimoniales

= cas particulier des stratégies d'investissement social ; assurer la reproduction biologique du groupe sans menacer sa reproduction sociale par la mésalliance et pourvoir à l'entretien du capital social en s'alliant à un groupe au moins équivalent sous tous les rapports socialement pertinents.

Stratégies d'investissement symbolique

= actions visant à conserver et à augmenter le capital de reconnaissance (aux différents sens) en favorisant la reproduction des schèmes de perception et d'appréciation les plus favorables à ses propriétés et en produisant les actions susceptibles d'être appréciées favorablement selon ces catégories (par exemple, montrer sa force pour ne pas avoir à s'en servir).

Exemple :

Stratégies de sociodicée (légitimer la domination et son fondement en les naturalisant).

Les stratégies ne sont pas le fruit d'une intention consciente et rationnelle, mais des dispositions d'un habitus qui tend spontanément à reproduire les conditions de sa propre production. Elles dépendent donc des conditions sociales dont l'habitus est le produit, c'est-à-dire dans les sociétés différenciées, du volume et de la structure du capital possédé par la famille, et de leur évolution dans le temps.

Ces stratégies visent à perpétuer une identité qui est différence, en maintenant des écarts, des distances, des relations d'ordre et en concourant en pratique à la reproduction de tout le système des différences constitutives de l'ordre social. Cependant, les stratégies de reproduction engendrées par les dispositions inhérentes à l'habitus peuvent se doubler de stratégies conscientes, individuelles et parfois collectives, qui ne contribuent pas nécessairement à la réalisation des fins qu'elles visent, parce qu'elles sont presque toujours inspirées par la crise du mode de reproduction établi.

Les stratégies de reproduction forment un système. Des suppléances fonctionnelles sont possibles : les stratégies matrimoniales peuvent suppléer aux ratés des stratégies de fécondité.

Les stratégies de reproduction sont chronologiquement articulées : chacune d'elles doit à chaque moment compter avec les résultats atteints par celle des autres qui l'a précédée ou qui a une portée temporelle plus courte.

Pour analyser les stratégies de reproduction, il faut prendre en compte :

- la composition du patrimoine qu'il s'agit de transmettre (= le poids relatif des différentes espèces de capital) ;
- l'état des mécanismes de reproduction.

Le système des stratégies de reproduction d'une unité domestique dépend des profits différentiels qu'elle peut attendre des différents placements en fonction des pouvoirs effectifs sur les différents mécanismes institutionnalisés (marché économique, marché scolaire, marché matrimonial) que lui assurent le volume et la structure de son capital.

D'où des systèmes de préférences ou d'intérêts différents et des propensions tout à fait différentes à investir dans les différents instruments de reproduction.

Dans des univers sociaux où les dominants doivent sans cesse changer pour conserver, ils tendent nécessairement à se diviser, surtout dans les périodes de transformation rapides des modes de reproduction, selon le degré de reconversion de leurs stratégies de reproduction.

Les agents ou les groupes les mieux pourvus des espèces de capital permettant de recourir aux nouveaux instruments de reproduction, donc les plus enclins et les plus aptes à entreprendre une reconversion, s'opposent à ceux qui sont les plus liés à l'espèce de capital menacée.

Une opposition fondamentale survient alors entre ceux qui visent à légitimer le mode de reproduction ancien, en disant ce qui allait sans dire jusque-là et en transformation la doxa en orthodoxie, et ceux qui visent à rationaliser, au double sens, la reconversion en hâtant la prise de conscience des transformations et l'élaboration des stratégies adaptées et en légitimant ces stratégies aux yeux des « intégristes ».

3.- La théorie de la reproduction

Une théorie de la violence symbolique

La théorie de la reproduction s'est construite autour d'un axiome initial, celui de l'existence d'un pouvoir de violence symbolique. On peut parler de violence symbolique quand un pouvoir parvient à imposer des significations, et à les imposer comme **les significations légitimes**, de façon insidieuse, c'est-à-dire que les rapports de force qui séparent les groupes sociaux et qui fondent la force de ce pouvoir de violence symbolique sont comme dissimulés et n'apparaissent pas clairement.

On doit donc considérer que :

- dans toute vie sociale, il existe des rapports de force qui séparent dominants et dominés ;
- ces rapports de force permettent l'expression d'un pouvoir de violence symbolique (la violence en général peut s'exprimer sous la forme de la contrainte physique ou de la contrainte morale) ;
- si un groupe parvient à imposer son pouvoir sur le plan moral (et non par la contrainte physique), alors une force supplémentaire s'ajoute, une force **symbolique**. La domination d'un groupe par un autre groupe apparaît alors comme normale, légitime, même aux yeux de ceux qui sont les victimes de ces rapports de force.

C'est au départ de cet axiome que Bourdieu et Passeron développent dans la première partie de *La reproduction* un raisonnement hypothético-déductif sur le fondement de tout système pédagogique. Ce raisonnement est articulé en quatre grandes étapes, chacune étant disséquée en sous-propositions.

Le double arbitraire de toute action pédagogique

Toute action pédagogique peut être considérée comme doublement arbitraire. Précisons tout d'abord que l'action pédagogique réside dans l'action exercée par les membres du groupe familial, par les enseignants, bref par tous ceux qui sont investis d'une tâche de socialisation ou d'éducation dans une formation sociale.

Son caractère doublement arbitraire provient de :

- ce que l'action pédagogique est exercée par un pouvoir arbitraire ; les institutions éducatives sont en effet extrêmement variées selon les formations sociales considérées ;
- ce que ce pouvoir arbitraire impose un arbitraire culturel. Ce qui est transmis et inculqué est le fruit d'une sélection opérée par un groupe dominant ; un patrimoine culturel particulier devient celui qui **doit** être transmis. Si ce patrimoine doit être transmis, c'est parce qu'il sert le mieux les intérêts des groupes dominants. Le patrimoine culturel de ces groupes assure ainsi sa perpétuation auprès de ceux qui seront jugés aptes ou dignes de le maîtriser.

Toute formation sociale est, rappelons-le, traversée par des rapports de force qui séparent les groupes ou les classes qui la constituent (globalement, une opposition entre dominants et dominés). L'action pédagogique qui est placée en position dominante dans tout le système des actions pédagogiques est donc celle qui correspond le mieux aux intérêts objectifs des classes dominantes. En imposant et en inculquant certaines significations, on reproduit ainsi la sélection arbitraire qu'une classe dominante opère dans et par son arbitraire culturel. C'est **UNE** vision du monde – parmi d'autres – qui est transmise : elle n'est ni universelle ni liée, par exemple, à l'idée d'une nature humaine transcendante.

La deuxième hypothèse de Bourdieu et Passeron porte sur les conditions d'exercice de l'action pédagogique : il faut d'une part, qu'existe une autorité pédagogique (c'est-à-dire d'un droit d'imposition légitime) et d'autre part, que l'instance qui exerce cette action pédagogique dispose d'une autonomie relative.

Cette double condition contribue à dissimuler l'arbitraire de l'action pédagogique. En effet, le pouvoir qui rend possible l'imposition n'est jamais totalement dévoilé : l'école ou l'instance sociale qui est chargée d'exercer l'action pédagogique et à qui on attribue une autonomie relative, ne semble de ce fait soumise ni aux rapports de force qui opposent les différentes classes sociales ni aux intérêts d'un groupe dominant. Le fait qu'on reconnaisse à cette instance une légitimité à exercer sa fonction et une autonomie, produit une méconnaissance de sa vérité objective de violence.

L'arbitraire du contenu n'est non plus jamais donné comme tel : le rapport de communication pédagogique dissimule les rapports de force qui le rendent possible. La réalité objective de toute action pédagogique (c'est-à-dire le fait qu'elle soit doublement arbitraire) est dissimulée par des idéologies comme, par exemple, le mythe rousseauiste d'une éducation naturelle.

Tout se déroule donc à l'insu des agents, qui ne peuvent appréhender le fondement du rapport de force dans lequel ils sont objectivement placés – ils méconnaissent la vérité objective de l'action pédagogique, qui résulte d'un pouvoir de violence symbolique –, et qui ne perçoivent pas l'arbitraire du jeu et la violence des rapports dans lesquels ils ont accepté de se placer. Mais tout se passe comme si les pratiques des agents prenaient en compte la nécessité de ces rapports de force : ils sentent et appréhendent ce que le système scolaire attend d'eux. Et, dès lors qu'une mission légitime est reconnue ou attribuée à l'école dans le système des mécanismes qui assurent la reproduction culturelle, une force supplémentaire s'ajoute au rapport de force établi : la force de légitimation. Tout le monde, y compris les dominés, accepte les règles du jeu, reconnaît que le jeu a un sens et qu'il est valable, alors qu'en fait, ce jeu découle d'un arbitraire complet.

La violence de l'action pédagogique s'exprime dans le cadre d'un rapport de communication qui présente les caractéristiques suivantes :

- la relation de communication pédagogique est vécue ou conçue sur le modèle de la relation entre un père et ses enfants ;
- les émetteurs pédagogiques (maîtres, enseignants,...) sont d'emblée jugés dignes de transmettre ce qu'ils transmettent et ils sont autorisés à contrôler l'inculcation par des sanctions qui sont socialement approuvées ou garanties ;

- la force de ces sanctions qui consacrent, assurent et renforcent l'effet d'une action pédagogique est d'autant plus grande qu'elles s'appliquent à des groupes plus disposés à reconnaître l'autorité pédagogique qui leur est imposée, qui se sentent plus concernés par l'enjeu scolaire.

Si l'action pédagogique est investie d'une autorité, si elle est reconnue comme l'instance légitime d'imposition et donc, si elle peut imposer l'arbitraire culturel qu'elle inculque comme étant LA culture légitime, on ne peut toutefois imposer un contenu culturel que dans la mesure et la mesure seulement où il rencontre et renforce des prédispositions du public auquel on s'adresse.

Le prophète qui réussit, notent à ce propos Bourdieu et Passeron, est celui qui formule aux groupes auxquels il s'adresse le message qui correspond à ce qu'en attendent les membres du groupe. C'est-à-dire un message que les conditions objectives qui déterminent les intérêts matériels et symboliques de ces groupes les prédisposent à écouter et à entendre.

Les sanctions que donne l'instance pédagogique ont des effets d'autant plus forts, ont une force symbolique d'autant plus grande, sont d'autant plus reconnues comme légitimes qu'elles sont confirmées par des sanctions correspondantes sur le marché où se constitue la valeur économique et symbolique des produits des différentes actions pédagogiques. Si les sanctions délivrées par le système scolaire (le diplôme, par exemple) n'avaient pas d'effet sur le marché de l'emploi, alors elles n'auraient que peu de valeur aux yeux des agents. Or dans nos sociétés, les titres scolaires sont une condition sine qua non de l'insertion sociale. Ces titres auraient néanmoins, si l'on suit Bourdieu et Passeron, des valeurs différentes pour les classes moyennes (mues par un projet de mobilité sociale) et pour les classes populaires (qui ne peuvent rien espérer de l'école).

En fin de compte, à travers une fonction de reproduction culturelle, l'action pédagogique remplit une fonction de reproduction sociale : elle assure la perpétuation de la domination d'un arbitraire culturel dominant et des rapports de force qui ont placé cet arbitraire en position dominante.

La troisième hypothèse de Bourdieu et Passeron porte sur les implications de l'action pédagogique. Cette action pédagogique implique un travail pédagogique qui est en fait un travail d'**inculcation**. Ce travail d'inculcation doit être assez long pour produire une formation durable : l'**habitus**.

L'habitus est donc le produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel. Rappelons qu'il consiste en un ensemble de dispositions immanentes, durables et transposables, inscrites dans un corps, fonctionnant en tant que système de schèmes générateurs et organisateurs de classements, de pratiques, de représentations, de stratégies, sans accéder à la représentation explicite.

L'habitus constitue une sorte de **sens pratique**, comparable à ce qu'est le code génétique dans l'ordre biologique mais qui produit ses effets sur le plan culturel. Présentant le caractère d'une formation durable, au point qu'il peut apparaître comme une seconde nature, l'habitus est produit au cours de la prime éducation par une immersion au quotidien qui va former des attitudes, des goûts, des représentations, une gestualité, une « hexis corporelle »,... Toutes ces expériences sont intériorisées et constituent la base à partir de laquelle l'agent appréhende sa vie quotidienne. L'habitus continue donc de produire ses effets, même après que l'action pédagogique se soit arrêtée.

En acquérant un ensemble de dispositions, l'individu incorpore également une position différentielle dans l'espace social, c'est-à-dire qu'il apprend à tenir sa place dans l'espace social (il intériorise le « sens de sa place »). S'il n'est pas question de choix dans l'acquisition de ces dispositions, tout en fin de compte semble aller de soi : l'habitus est le produit de la nécessité objective, il est nécessité faite vertu. Ce que l'agent peut devient ce qu'il veut.

L'habitus assure par ailleurs la cohésion ou l'harmonisation des différentes pratiques et des représentations d'un agent social. Celles-ci apparaissent collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice du chef d'orchestre. Cet ensemble de pratiques classables et classantes constitue un **style de vie** qui peut être associé à une position sociale. Les habitus singuliers des différents membres d'une même classe sociale sont unis par une relation d'homologie : chacun est une variante structurale des autres mais se distingue par la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire qui porte la marque de séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres.

L'habitus suscite globalement une résistance au changement, notamment du fait de la présence active des expériences passées, déposées en chacun sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action. Les pratiques d'un agent présentent une remarquable constance : un agent social perçoit en effet qu'il y a des choses à faire et à ne pas faire, par rapport à un *a-venir* probable qui se présente et se propose avec une urgence et une prétention

à exister qui exclut toute délibération. L'agent « sent » les choses et quand il doit faire face à des situations imprévues, il prend appui sur l'avenir *déjà advenu* de pratiques passées, identiques ou substituables.

Néanmoins, cet avenir déjà expérimenté ne coïncide pas nécessairement avec l'avenir « incertain ». Cela arrive si et seulement si les structures dans lesquelles l'action se déroule sont identiques ou homologues aux structures objectives dans lesquelles l'habitus s'est constitué. Dans le cas contraire, les pratiques risquent d'entrer en décalage (Bourdieu désigne ce phénomène en tant qu'*hysteresis de l'habitus*). Globalement donc, le passé survit dans l'actuel et tend à se perpétuer dans l'avenir.

Le fonctionnement du système d'enseignement

L'ultime hypothèse du raisonnement de Bourdieu et Passeron envisage les caractéristiques de la structure et du fonctionnement de tout système d'enseignement institutionnalisé. Ces caractéristiques tiennent au fait que le système d'enseignement doit produire et reproduire les conditions institutionnelles qui sont nécessaires :

- à l'exercice de sa fonction d'inculcation (d'un habitus),
- et à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel qui n'est pas produit par le système d'enseignement lui-même. Soit, pour l'essentiel, une méconnaissance de ces conditions : l'arbitraire culturel doit être inculqué sans que ceux qui participent au jeu de l'action pédagogique ne perçoivent l'arbitraire de ce jeu et de son contenu.

Cette mission fondamentale dissimule plusieurs fonctions.

1. Inculquer un arbitraire culturel.
2. Produire et reproduire les conditions d'un travail pédagogique qui soit capable de reproduire continûment, au moindre coût et en série, un habitus aussi homogène et aussi durable que possible chez le plus grand nombre de destinataires légitimes.
3. Recruter un corps permanent d'agents spécialisés qui disposent d'une même formation et des mêmes instruments pour exercer leur travail pédagogique et qui sont prédisposés à limiter leur pratique à la reproduction d'un arbitraire culturel.
4. Mettre en place des conditions institutionnelles qui vont garantir que les agents recrutés et formés pour assurer l'inculcation de l'arbitraire culturel ne vont pas exercer un travail scolaire hétérogène et hétérodoxe. La formation des maîtres les

dotera ainsi d'une même conception et d'instruments homogènes et homogénéisants. On procédera également à une codification, à une homogénéisation et à une systématisation du message scolaire.

Les conditions sont ainsi créées pour mettre en place une culture scolaire homogène et homogénéisante, ritualisée à travers un ensemble de routines, c'est-à-dire à travers un ensemble d'exercices de répétition et de restitution qui doivent être assez stéréotypés pour que des répétiteurs qui peuvent être interchangeables puissent la faire indéfiniment répéter.

Les déterminants de la réussite différentielle de l'action pédagogique

Comment expliquer que l'action pédagogique a une réussite différente selon les groupes ou les classes sociales ? Selon Bourdieu et Passeron, il convient de prendre en compte :

- l'**ethos pédagogique** propre à un groupe ou à une classe, c'est-à-dire le système des dispositions à l'égard de cette action pédagogique et de l'instance chargée de l'exercer ;
- le **capital culturel**, c'est-à-dire les biens culturels transmis par les différentes actions pédagogiques familiales et plus ou moins distantes de l'arbitraire culturel dominant.

Le travail pédagogique est, on l'a exprimé, un travail prolongé d'inculcation d'un habitus qui remplit une double fonction :

1. produire et reproduire l'unité d'un groupe ou d'une classe au nom desquels le travail pédagogique s'exerce, assurer l'intégration morale et intellectuelle des nouveaux membres de cette classe ;
2. masquer l'arbitraire de l'inculcation et de la culture inculquée, en consacrant la légitimité de l'action pédagogique et de l'arbitraire culturel qu'elle inculque.

On produit ainsi à la fois la légitimité du produit, le besoin légitime de ce produit comme produit légitime, en produisant le consommateur légitime, c'est-à-dire celui qui est doté de la définition sociale du produit légitime et de la disposition à le consommer dans des formes légitimes.

Mais le succès de toute éducation scolaire dépend de la prime éducation qui l'a précédée. Les choses sont tout à fait différentes selon que l'école vise la substitution d'un habitus par un autre ou la confirmation pure et simple de l'habitus primaire. Chaque groupe ou classe possède en effet à des degrés très différents la maîtrise de l'arbitraire culturel dominant.

Ce raisonnement est, dans la deuxième partie de *La Reproduction*, appliqué à des données d'enquêtes. Bourdieu et Passeron y mettent en évidence la variation des aptitudes des différentes catégories d'étudiants en lettres selon leur compétence linguistique et les différences de réussite selon le sexe, l'origine sociale et l'origine géographique. Les différences de rendement du rapport pédagogique apparaissent étroitement liées aux caractéristiques sociales et scolaires des récepteurs, qui se situent à des distances inégales de la culture scolaire.

On peut mettre en évidence quelques-uns des résultats significatifs de l'analyse proposée (voir Van Haecht A., 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, De Boeck Université, page 26 et suivantes).

1. Dans les statistiques de réussite scolaire, apparaissent un ensemble d'étudiants issus des classes les plus éloignées de la langue scolaire et qui finissent par se révéler au moins aussi bons que les étudiants des milieux culturellement très favorisés et meilleurs que les étudiants des milieux intermédiaires. Cette réussite peut s'expliquer par la sur-sélection qui s'opère parmi ces étudiants et qui contribue à l'inversion du lien existant entre la possession d'un capital culturel et le degré de réussite. Les étudiants de milieux favorisés et ceux originaires de milieux intermédiaires, bien que ces derniers soient aussi faibles que ceux de milieux populaires, sont moins sévèrement sélectionnés.
2. La pédagogie élitiste représente un obstacle majeur à une réelle démocratisation des études. Cette pédagogie suppose en effet que la manière de dire (le *rapport au langage*) et la manière de faire (*l'hexis corporelle*) sont plus importantes que ce qui est dit et fait. Elle présente de ce fait une double duplicité parce que :
 - le système d'enseignement prétend évaluer de la même manière chez tous les étudiants une compétence qu'il ne leur offre pas, dans la mesure où cette compétence n'est rien d'autre que le rapport à la culture dominante ;
 - le système d'enseignement se limite à donner une formation qui ne peut être pleinement assimilée que par ceux qui bénéficient déjà d'une formation adéquate.

Bourdieu et Passeron dénoncent ainsi l'illusion de l'examen et des concours qui ne garantissent pas l'équité de la sanction et dont s'auto-excluent certains étudiants avant même de s'y engager. Ils dénoncent également l'illusion du don, une idée qui ne sert qu'à conforter les élus dans l'idée qu'ils ne doivent cette grâce qu'à leurs mérites véritables.

En fin de compte, si la famille est le lieu de construction d'un habitus primaire, l'école est le lieu où se joue l'efficacité de cet habitus dans la perpétuation des rapports sociaux de domination. L'école est donc bel et bien définie comme l'instrument de production et de reproduction des rapports de force, ainsi que le note A. Van Haecht (1990, op.cit.).

On pourra compléter la présentation des éléments théoriques de Bourdieu par la lecture des articles suivants :

Bourdieu P., Passeron J.C. (1968), « L'examen d'une illusion », *Revue Française de Sociologie*, vol. IX, numéro spécial « Sociologie de l'Education », 227-253.

Bourdieu P., Saint-Martin M. de (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 68-93.

Passeron J.C. (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, 551-584.

4.- Les classements scolaires

Références :

Bourdieu P., Saint-Martin M. de, 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3, 68-93.

Les fonctions des systèmes de classement

Classer ne répond pas toujours à un souci de connaissance pure ou désintéressée. Classer n'est pas enregistrer de façon passive. Classer n'est pas toujours une démarche purement intellectuelle. C'est également une opération *pratique* de construction qui met en œuvre des systèmes de classement (taxinomies) qui organisent la perception et l'appréciation et structurent la pratique. Dans les classements que l'on effectue, ce sont des schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui se dévoilent.

Ces schèmes, qui constituent en fait l'habitus, sont produits par la pratique des générations successives dans un type déterminé de conditions d'existence, acquis par la pratique et mis en œuvre à l'état pratique sans accéder à la représentation explicite ; ils fonctionnent

comme des opérateurs pratiques à travers lesquels les structures objectives dont ils sont le produit tendent à se reproduire dans les pratiques.

Les catégories de l'entendement professoral

Pour analyser l'ensemble des fiches individuelles tenues par un professeur de philosophie dans une première supérieure à Paris (filles) durant les années 60, les auteurs partent de l'hypothèse que les taxinomies que révèlent les formules rituelles des attendus du jugement professoral (les « appréciations ») et dont on peut supposer qu'elles structurent le jugement professoral autant qu'elles l'expriment peuvent être mises en relation :

- avec la sanction chiffrée (la note)
- et avec l'origine sociale des élèves qui font l'objet de ces deux formes d'évaluation.

Ces opérations de classement sont considérées comme des opérations de cooptation qui remplissent une fonction semblable à celle des stratégies successorales.

On constate alors que les qualificatifs les plus favorables apparaissent de plus en plus fréquemment à mesure que l'origine sociale des élèves est plus élevée et que les notes moyennes s'élèvent à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Ainsi, p.72, « *les élèves issues des classes moyennes (qui constituent plus de la moitié du groupe des notes situées entre 7,5 et 10 et qui sont totalement absentes du petit groupe des notes supérieures à 12) sont la cible privilégiée des jugements négatifs – et des plus négatifs d'entre eux, tels que simplet, servile ou vulgaire –. Il suffit de rassembler les qualificatifs qui leur sont de préférence appliqués pour voir se composer l'image bourgeoise du petit bourgeois comme bourgeois en petit : pauvre, étroit, médiocre, correct sans plus, maladroit, gauche, confus, etc... Les vertus mêmes qu'on leur accorde sont aussi négatives : scolaire, soigneux, attentif, sérieux, méthodique, timide, sage, honnête, raisonnable. Quand il arrive qu'on leur reconnaisse les qualités les plus rares, comme la clarté, la fermeté, la finesse, la subtilité, l'intelligence ou la culture, c'est presque toujours avec des restrictions* ».

Il convient cependant de souligner que le même adjectif entre dans des combinaisons différentes et reçoit de ce fait des significations très différentes.

Autre constat : ce sont surtout les appréciations du professeur qui sont liées à l'origine sociale des élèves, plus encore que la note obtenue. Ces « commentaires » trahissent la représentation que le professeur se fait de ses élèves ; cette représentation se nourrit de l'évaluation que le professeur fait à propos de l'**hexis** corporelle (la tenue des corps). C'est

donc dire que le jugement scolaire est parasité par des critères tout à fait étrangers à ceux qui sont reconnus dans la définition « technique » de la performance scolaire.

Le jugement professoral s'appuie en fait sur tout un ensemble de critères diffus, jamais explicites, étalonnés ou systématisés qui lui sont offerts par les travaux et les exercices scolaires ou par la personne physique de leur auteur.

1. L'écriture : opposition entre « distinguée », « intellectuelle » et « puérite », « vulgaire ».
2. La présentation : condamnation de la désinvolture excessive et du soin méticuleux.
3. Le style et la culture générale.
4. L'usage de la parole : l'accent, l'élocution, la diction ; le style du langage parlé.
5. L'hexis corporelle : les manières et le maintien.

Soit des jugements qui s'appliquent à toute la personne. Le jugement prend en compte l'apparence physique qui est toujours socialement marquée (à travers des indices tels que la corpulence, le teint, la forme du visage) mais aussi le corps socialement traité (avec le vêtement, la parure, la cosmétique et surtout les manières de maintien) qui est perçu à travers des taxinomies socialement constituées. Le corps est lu comme le signe de la qualité et de la valeur de la personne.

L'hexis corporelle devient le support principal d'un jugement de classe qui s'ignore comme tel. Tout se passe comme si l'intuition concrète des propriétés du corps saisies et désignées comme des propriétés de la personne était au principe d'une appréhension et d'une appréciation globales des qualités intellectuelles et morales.

La double fonction des classements scolaires

Le système de classement officiel, proprement scolaire, qui s'objective sous la forme d'un système d'adjectifs, remplit une fonction double et contradictoire :

1. il permet de réaliser une opération de classement social tout en la masquant ;
2. il sert de relais et d'écran entre le classement d'entrée (qui est ouvertement social) et le classement de sortie (qui se veut exclusivement scolaire).

Le système scolaire fonctionne selon la logique de la dénégation : il fait ce qu'il fait dans des formes tendant à montrer qu'il ne le fait pas. Les critères utilisés par le professeur désignent des qualités de la personne. Tout se passe comme si le professeur s'autorisait de la fiction scolaire pour juger, à la façon d'un critique littéraire ou artistique, non pas l'aptitude technique à se conformer à des exigences rigoureusement définies, mais une disposition globale, au demeurant indéfinissable, combinaison unique de clarté, de fermeté et de vigueur, de sincérité, d'aisance et de savoir-faire, de finesse, de subtilité et d'ingéniosité.

Derrière les classements, on retrouve une définition implicite de l'excellence qui correspond, *de facto*, aux qualités des dominants. Ainsi, en constituant comme excellentes les qualités détenues par ceux qui sont socialement dominants, le classement scolaire consacre leur manière d'être et leur état.

Le maintien de l'ordre social sous le couvert de la neutralité scolaire

Le système scolaire remplit une fonction de consécration de l'ordre social sous les apparences de la neutralité. Cette fonction repose sur le principe de l'homologie entre les structures du système d'enseignement (hiérarchie des disciplines, des sections, etc.) et les structures mentales des agents (taxinomies professorales). Ce mécanisme ne fonctionne que si l'homologie reste cachée et si les taxinomies se présentent sous des formes euphémisées. Les jugements scolaires ne sont pas appréhendés dans leur signification sociale et réduits à de simples actes du rituel déréalisé et déréalisant de l'initiation scolaire.

La neutralité scolaire est considérée comme une forme de dénégation collective qui fait que le professeur peut, au nom de l'autorité que lui délègue l'institution scolaire, condamner comme scolaires des productions et des expressions qui ne sont rien de plus que ce que produit et demande l'institution scolaire. Comme par exemple, reprocher à quelqu'un le fait de travailler de façon « trop scolaire ».

Parce qu'elles trouvent une confirmation incessante dans un univers social organisé selon les mêmes principes, les pratiques de classement scolaire sont mises en œuvre avec le sentiment de l'évidence qui caractérise l'expérience doxique du monde social, et son envers d'impensé et d'impensable.

Or c'est une fonction de classement social qui est opérée sous la forme d'une opération de classement scolaire, c'est-à-dire au travers d'une taxinomie proprement scolaire. Les enseignants ne font bien ce qu'ils ont à faire (objectivement) que parce que :

- ils croient faire autre chose que ce qu'ils font ;
- ils font autre chose que ce qu'ils croient faire ;
- ils croient dans ce qu'ils croient faire.

Ainsi, pp.80-81 , « *une proposition qui, sous sa forme non transformée (« Vous êtes un fils d'ouvrier ») ou même à un degré de transformation supérieur (« Vous êtes vulgaire ») serait dépourvue de toute efficacité symbolique et qui serait même propre à susciter la révolte contre l'institution et ses desservants (si tant est qu'elle soit, comme on dit, « concevable dans la bouche d'un professeur »), devient acceptable et acceptée, admises et intériorisées, sous la forme méconnaissable que lui impose la censure spécifique du champ scolaire (« Je ne suis pas doué pour la philo ») ».*

5.- Langage et classes sociales

Les travaux de Bourdieu et Passeron trouvent un écho assez remarquable dans l'analyse proposée par Basil Bernstein (1975, *Langage et classes sociales*, Editions de Minuit). Si elle ne constitue pas à proprement parler une analyse sociologique, la démarche de Bernstein, plus proche de la linguistique, peut toutefois illustrer et compléter l'analyse des mécanismes qui expliquent les différences de réussite et de comportement durant la scolarité selon l'origine sociale. Raymond Boudon, dans *L'inégalité des chances* (1973), y fera également référence.

Selon Bernstein, il faut considérer que les différences de réussite sont la conséquence des formes de langage qui sont utilisées et qui impliquent un mode particulier de développement intellectuel et de relation à l'autorité et aux normes. Dans son analyse, il oppose deux formes de langage. D'une part, un **langage formel**, propre aux classes moyennes et supérieures, sous-tendu par un **code élaboré** et d'autre part, un **langage commun**, propre aux fractions inférieures des classes ouvrières, sous-tendu par un **code restreint**.

Ces formes de langage seront distinguées sur le plan de leurs caractéristiques stylistiques, lexicales et surtout syntaxiques, et non sous l'angle de leurs propriétés phonologiques ou morphologiques. Le langage sera considéré comme le révélateur des démarches de la pensée (opérations logiques, styles cognitifs,...) et comme marqué par la régulation que le groupe exerce sur l'expression.

Deux grands ensembles de travaux constituent la base des réflexions de Bernstein. D'une part, des recherches consacrées à des groupes d'adolescents de classe ouvrière et de classe supérieure : on y a recueilli des échantillons de discours lors de discussions de groupe, l'analyse portant sur la fréquence et la longueur des pauses, sur la fréquence de certains éléments grammaticaux. Ces observations ont été confrontées aux résultats obtenus par ces adolescents à des tests d'intelligence. D'autre part, des recherches réalisées auprès de mères et de leurs enfants. Deux séries d'entretien ont été réalisées (avant l'entrée de l'enfant à l'école primaire et deux ans après). Ces entretiens portaient sur les modes de so-

cialisation, sur les représentations de l'école, sur le comportement adopté à l'égard de l'enfant. On a également recueilli des échantillons de discours de l'enfant, à travers les commentaires qu'il livrait au sujet d'une série d'images.

Les recherches de Bernstein sont donc passées de l'analyse des productions linguistiques qui obéissent aux deux formes de codes, à l'analyse des conditions dans lesquelles ces codes se constituent, soit pour l'essentiel dans des processus d'inculcation familiale. On glisse donc de l'étude de productions linguistiques dans une situation très structurée (un entretien) à l'étude des différents modes de socialisation dans la famille. Bernstein tente donc d'analyser la façon dont les codes linguistiques agissent sur la constitution de la personnalité et des attitudes cognitives. Son projet théorique est de montrer que l'appartenance de classe détermine des différences dans le développement cognitif, dans le style cognitif, dans les modes de pensée et dans la définition du moi. Ces différences se manifestent à travers l'utilisation du langage et sont en partie produites et renforcées par les différents modes d'utilisation du langage.

Les formes de langage sont appréhendées à travers une série d'indicateurs :

- les phénomènes d'hésitation ; la fréquence des pauses (un indice des modes de construction verbale, de la difficulté du codage, de l'effort auquel on consent dans la transmission d'une information précise) ;
- des formes d'usage des pronoms : utilise-t-on des référents internes ou externes au discours ?
- des expressions de l'incertitude (l'incertitude est comprise comme l'indice que l'individu a conscience de la flexibilité du sens, que le sens énoncé a un caractère personnel dès lors qu'il est rapporté à une série d'autres sens possibles, c'est-à-dire à des sens possibles pour d'autres individus) ;
- la fréquence des séquences égocentriques (où on affirme que le point de vue individuel est particulier dans la mesure où l'on accepte l'idée d'une flexibilité du sens) et des séquences sociocentriques (on fait appel au consensus de groupe, on rappelle le caractère collectif des significations que l'on énonce) ;
- le contenu des réponses données par les mères aux questions que leur posent leurs enfants (des questions de type exploratoire).

A partir de ces indicateurs, Bernstein va préciser chacun des codes, chacun de ces ensembles de déterminations qui proviennent de l'effet de la condition de classe sur les modes de pensée et d'expression. Des différences systématisées vont être mise en évidence : elles recouvrent des faits liés à la fois au langage (par exemple, dans la construction syntaxique) et au

rapport que les individus entretiennent vis-à-vis du langage (ont-ils recours principalement à la communication verbale ou utilisent-ils d'autres canaux ?).

L'hypothèse de départ est donc que les processus d'apprentissage des différentes formes de langage parlé suscitent, renforcent et généralisent des types différents de rapport au milieu et constituent, de la sorte, des dimensions de signification différentes. C'est le discours qui indique ce qui a du sens (sur un plan affectif, intellectuel et social) et c'est en fonction de ce qui prend du sens à ses yeux, qu'un individu constitue et transforme son expérience. Les formes de langage dépendent donc de caractéristiques culturelles (et non individuelles) et déterminent la possibilité ou l'impossibilité d'acquérir des compétences (sur un plan intellectuel ou social). Or le degré de compétences, leur étendue, vont conditionner la réussite scolaire et professionnelle.

Le **langage commun** est propre aux strates inférieures de la classe ouvrière. Il se caractérise par :

- une rigidité de la syntaxe ;
- peu de souplesse dans la structuration de la phrase : il doit être possible de prévoir les éléments du discours de tout locuteur ;
- une forme relativement condensée : on ne peut pas exprimer certaines unités de signification parce qu'on ne dispose pas de suffisamment de possibilités pour les élaborer (la gamme des possibles est restreinte).

La marge de choix et d'arrangements personnels est donc très restreinte ; il doit être possible de prévoir comment ce discours sera organisé, quelle syntaxe sera utilisée. Le code restreint comprend donc une syntaxe plus prévisible, un usage limité d'adjectifs ou d'adverbes, une certaine rigidité et un rattachement aux situations concrètes.

Le langage commun produit une forme de discours qui n'encourage pas l'expression verbale des intentions du sujet. Il pousse à décrire plutôt qu'à analyser. Ce type de langage se retrouve dans toute organisation sociale qui vise avant tout à assimiler chaque individu aux autres plutôt que de favoriser l'expression des différences individuelles (groupes d'enfants ou d'adolescents, unités combattantes de l'armée, sous-cultures de délinquants, communautés rurales, équipes sportives). Le « nous » est donc plus fort que le « moi », il y a primat de la catégorie sur l'individualité. On s'adresse à des personnes qui sont censées appartenir au même groupe et avoir le même statut. Le code restreint est donc un code orienté en fonction du statut, social ou familial, de l'interlocuteur plutôt qu'en fonction de sa personnalité. On préférera ainsi dire « *Une fille ne doit pas faire cela* », plutôt que « *Toi qui es sensible, tu ne devrais pas faire cela* ».

Par opposition, le **langage formel**, et le code élaboré qui le sous-tend, propres aux classes supérieures, présentent les traits suivants :

- une complexité syntaxique des énoncés, une précision plus grande dans l'organisation grammaticale ;
- des nuances logiques traduites par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées ;
- un choix rigoureux des adjectifs et des adverbes ;
- la verbalisation explicite des impressions individuelles (les phrases s'articulent autour d'une structure de relations) ;
- un symbolisme expressif qui permet de différencier dans le détail les significations au niveau des phrases ;
- l'utilisation de nombreux concepts, une capacité d'abstraction.

Le langage formel facilite l'élaboration verbale des intentions subjectives. Dans la structuration et l'organisation de l'expérience, il accroît la sensibilité aux distinctions, aux différences, à l'éventail des possibilités qui sont offertes par un système complexe de concepts hiérarchisés. Le code élaboré est orienté en fonction de la personnalité de l'interlocuteur : celui-ci est supposé avoir des besoins spécifiques, vivre des expériences particulières.

Les modes de socialisation de l'enfant sont dès lors très différents. Dans les classes supérieures, on agit en fonction de fins lointaines qui sont considérées sur le plan intellectuel et affectif, on établit un système stable de récompenses et de punitions basé sur un ensemble explicite de buts et de valeurs. Une relation directe est établie entre l'éducation, la vie émotionnelle de l'enfant et l'avenir. De plus, une grande importance est accordée à la verbalisation : le mot est perçu comme le médiateur entre l'expression du sentiment et les formes socialement reconnues de manifestation de ce sentiment (par exemple, hurler sa colère ou la verbaliser...). Le langage existe en relation avec le désir d'exprimer et de communiquer.

Par conséquent, le type de structure linguistique (c'est-à-dire la manière dont les mots et les phrases sont reliés entre eux) va induire une forme particulière de structuration du sentiment. L'individu peut ainsi disposer d'un véritable instrument pour répondre à son milieu et pour être en interaction avec lui.

Exemple

Considérons les deux énoncés suivants : « *Chéri, il vaudrait mieux que tu fasses moins de bruit* » et « *Tais-toi !* ».

Les enfants des classes supérieures seront capables de distinguer et de différencier les deux énoncés, de les situer à l'intérieur d'un univers de significations subtilement organisé.

Par contre, un enfant des classes populaires n'a appris à répondre qu'à un seul des messages. Même s'il est capable de comprendre les deux, il ne fera pas réellement la distinction entre eux. Pour cela, il doit traduire la structure linguistique complexe du discours de classe supérieure dans la logique simplifiée de la structure linguistique de sa classe. C'est à ce moment et à cette condition qu'il pourra lui conférer une signification personnelle. S'il ne lui est pas possible d'opérer cette traduction, alors il restera sans comprendre, déconcerté.

Bernstein situe l'explication de ces différences dans le type d'expérience professionnelle. Les classes populaires sont soumises à un travail répétitif, accompli dans un cadre collectif et où les occasions sont peu nombreuses de prendre des décisions. Par contre, les classes supérieures peuvent exercer des activités professionnelles plus variées et plus individualisées, prendre fréquemment des décisions, manipuler des symboles.