

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 2017-2018

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 120 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). Exercices individuels portant sur l'analyse critique de situations scolaires. Synthèse collective des exercices individuels.

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.

Résultats attendus

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 voisins 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.

Objet du travail personnel d'analyse

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.

Dans *Entrées Libres* (n°80, juin 2013), revue mensuelle de l'Enseignement catholique en Communauté francophone et germanophone de Belgique, la même étude est commentée : « Enfin, la lumière sur le départ des enseignants débutants ! Enfin, une étude qui actualise et nuance les données relatives aux enseignants débutants, et surtout à ce qu'on a appelé longtemps les « risques d'abandon » qui les concernent ».

1.- Les choses énervantes dans l'exercice du métier

Nous partons des récits qui suivent. Ils ont été rédigés lors de formations continues par des enseignants en fonction dans une école secondaire, sur base de la même consigne que celle qui figure à la page 5 de ce syllabus.

Ces récits ont été retranscrits dans leur formulation initiale, les éventuelles fautes orthographiques et grammaticales n'ont pas été corrigées.

L'exploitation de ces récits doit d'abord passer par une identification des faits objectifs (les paroles prononcées, les gestes posés, les choses qui ont été faites). Attention : il se peut qu'un fait objectif soit dissimulé dans le récit, une lecture compréhensive permettra de le dégager.

Une fois les faits dégagés, il s'agit de qualifier les choses qui se sont passées et que le narrateur juge dignes d'être relatées. En quoi ne seraient-elles pas acceptables ?

Récit n°1 : Enseignant, formation IFC Laeken, mars 2014

J'ai un groupe des élèves qui affirment directement qu'ils m'aiment pas, et pour me provoquer ils s'opposent toujours et ne respectent jamais mes consignes.

Exp : « Putain, Mais arrêtez de parler, ça me casse la tête » ; « On vous aime pas, on aime bien Mme X », « Votre cours est nulle ».

Les faits :

.....

.....

.....

La qualification des faits :

.....

.....

.....

Récit n°2 : Enseignant, formation IFC Laeken, mars 2014

DEMOTIVATION – NON RESPECT DES CONSIGNES – BRUIT ET MANQUE D’ATTENTION

Dans le cadre d’un cours de remédiation en français, je me trouve seule avec une quinzaine de jeunes ayant doublé leur 2^e année. Le programme des deux heures de cours était d’analyser les publicités et des anti-publicités pour en décoder les messages, en alternant le travail individuel et en sous-groupes, pour aboutir à une mise en commun collective.

Les consignes affichées au tableau, les élèves ne se mettent pas au travail, ils regardent autour d’eux et parlent entre eux mais n’écrivent rien. Je fais le tour, passe chez chacun pour les aider à se lancer dans le travail mais après le bref instant de mon passage, ils retombent tous dans une certaine passivité. L’heure s’écoule et pour les motiver je lance le travail en groupe. C’est là que l’atmosphère devient très bruyante et n’est plus propice au travail. Ils discutent, rigolent et se fichent de répondre aux consignes demandées. Après + de 20 minutes de gestion de l’attention et d’accompagnement, je mets un terme aux travaux de groupe et impose de passer à la présentation orale.

Quelques élèves se proposent et vont faire une présentation teintée de mépris et d’ironie, de manque de sérieux, ils semblent animés de la seule envie de faire rire les autres. Je complète les présentations pour tâcher de transmettre quelques notions. L’heure de cours se termine, je suis épuisée, j’ai emmagasiné agressivité, moqueries,...

Les faits :

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

La qualification des faits :

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

Récit n°3 : Educatrice, formation IFC Laeken, mars 2014

La semaine passée, j'avais une classe de 3^e à surveiller. Ce qui s'est passé, deux élèves ont utilisés leur GSM en classe et surtout en surveillance. Je me suis levée, circulée entre les bancs et j'ai constatée que les GSM se trouvaient dans les bancs cachés mais allumés. Alors je les saisis à ce moment là. Je l'ai dépose sur le bureau, les élèves insistent pour les récupérer, moi bien sur je refuse et prends en même temps leurs journaux de classe pour les sanctionner. Le premier me dit qu'il va aller voir la direction et le deuxième me dit : « Mon père sera à la sortie pour me voir » et à la fin ça à fini en bagarre.

Les faits :

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

La qualification des faits :

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

Récit n°4 : Enseignant, formation IFC Liège, mars 2016.

Elle ne veut pas me donner son GSM.

Une élève envoie des SMS pendant le cours, elle essaye d'être discrète mais... je la préviens plusieurs fois de confisquer le GSM. Ce que je finis par faire en précisant que je lui rendrais en fin d'heure... Elle se lève et me gifle !

Beaucoup de frustration, l'histoire s'est bien terminée, l'élève s'est excusée. Tout est rentré dans l'ordre.

Les faits :

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

La qualification des faits :

.....

.....

.....

.....

Récit n°5 : Enseignante, formation ECL, février 2015.

Cours donné dans une classe du 3^e étage (le dernier) où la porte ne peut être fermée à clef. Les élèves arrachent les différentes serrures. Il y a une deuxième porte « sortie de secours » dans la classe qui donne accès aux escaliers extérieurs et qui est perpétuellement ouverte.

Sans arrêt, des élèves qui cassent les lances incendie, qui jettent des bâtons « pétards dynamite », qui « fument » dans les couloirs et qui crient en cassant les portes des classes, circulent dans ma classe pour ne pas se faire « ATTRAPER » et s'échappent par la sortie de secours pendant que je donne cours. Ils perturbent l'ensemble de mon cours et empêchent les élèves en classe de se concentrer !

Les faits :

.....

.....

.....

.....

.....

La qualification des faits :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Récit n°6 : Enseignante, formation ECL, février 2015.

C'était ma première année de cours. On m'avait appelée en septembre pour assurer 18/20° à l'école secondaire Hazinelle. Je n'avais donc pas tout à fait un temps plein et le Directeur de l'établissement m'a alors proposé de donner cours à une classe du degré inférieur pour compléter mon horaire. J'ai accepté cette proposition.

Il s'agissait d'une classe de 4P et je me suis vite rendu compte que cette classe était « la pire de l'école »... En effet, il m'était impossible de donner cours correctement ; enseigner quoi que ce soit était une chose infaisable !

J'ai demandé l'aide de mon Directeur mais il n'a rien fait. Mes collègues me soutenaient, m'encourageaient mais cela ne m'empêchait pas de pleurer dès que j'avais eu ces élèves. Il faut dire que m'empêcher de travailler n'était pas la seule préoccupation de ces élèves... Ils faisaient éclater des pétards en classe, mettaient le feu dans la poubelle,... Une jeune fille extérieure a même voulu pénétrer dans le local et voulait l'en empêcher, je me suis pris la porte sur le nez !

J'étais à bout ! Je n'étais pas la seule à vivre ces situations mais rien ne bougeait concrètement... Après quelques mois à tenter de donner cours, j'ai fini par me décourager, me sentant incapable de sortir de cette spirale seule et j'ai décidé d'abandonner les quelques heures qui complétaient mon horaire...

Les faits :

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

La qualification des faits :

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

Récit n°7 : Enseignante, formation ECL, février 2015.

Pendant une heure de cours avec les 3PV, des policiers sont arrivés et menotté trois élèves de ma classe pour un braquage et délit de fuite commis une semaine auparavant. Ces élèves cités se sont retrouvés en prison, mais j'ai subi de la part des autres élèves des menaces, des insultes, des critiques pendant mes heures de cours, dans les couloirs et en-dehors de l'école. Ces élèves me reprochaient d'avoir appelé les autorités pour qu'ils se fassent arrêter. J'ai eu bon leur expliquer que l'appel ne venait pas de moi, ils ne voulaient rien savoir. Cette situation a duré près de 2 mois. Après, j'ai donc décidé d'arrêter de travailler dans l'enseignement pendant 3 ans, car j'étais impuissante face à cette situation.

Les faits :

.....

.....

.....

.....

.....

La qualification des faits :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Récit n°8 : Enseignant, formation IFC Laeken, mars 2014

Dans l'enseignement spécial, j'ai commencé mon premier jour en tant que professeur. N'ayant jamais donné cours, je dois m'adapter à une petite classe de 8 élèves avec tous des handicaps différents (moteurs, mentaux). J'écris la leçon au tableau et quand je me retourne je vois un élève juste derrière moi avec une paire de ciseaux en main pointée sur moi et dans l'autre main une pierre. Comme je ne connais pas ce garçon, j'ai quelques hésitations avant de réagir. Je ne sais pas si il est violent ou pas.

Après je demande à Jonathan, l'élève en question, de rester calme et de retourner à sa place. Je lui demande pourquoi il est là ainsi. Quelques élèves me parlent de lui en disant qu'il faut pas le brusquer. J'essaie de le rassurer bien que en le regardant celui-ci n'a pas l'air bienveillant. Et dès que je peux, j'envoie un élève chercher une éducatrice.

On m'a parlé de son cas après et effectivement il était dangereux mais gérable. Il faut juste ne pas le brusquer ni s'énerver en criant ou en lui montrant sa peur. Dès lors dans cette classe, j'ai écrit au tableau en ayant un œil derrière moi non stop et les « outils » dangereux au placard.

Les faits :

.....

.....

.....

.....

.....

La qualification des faits :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- Comment décrypter ces choses énervantes ?

2.1.- En mobilisant des concepts sociologiques fondamentaux

Premièrement, 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. Pour Goffman (1974), 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.

Deuxièmement, le concept de règle.

Le déroulement des interactions n'est pas aléatoire : des règles ou des codes de conduite indiquent généralement comment il faut se comporter. Les règles indiquent ce qui est **normal** ou **attendu** dans un contexte donné. **La règle est ici entendue au sens de « norme ».**

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.

Evoquer des « techniques » ou des « procédures » implique que :

- les règles portent sur des façons de faire, d'agir, de se comporter,... ;
- les règles peuvent être plus ou moins complexes : elles ne consistent pas uniquement en des interdictions mais elles portent également sur des façons d'organiser et de coordonner des séquences d'actions ;

- les règles ne sont pas strictement individuelles, elles ont d'emblée une portée collective ;
- dans la mesure où elles sont généralisables, les règles ont un caractère général et doivent dès lors être précisées dans les situations concrètes ;
- il y a donc une certaine marge de manœuvre ou d'interprétation lorsqu'il s'agit de préciser une règle générale dans une situation concrète.

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

Pourquoi sans règles l'échange ne serait-il pas possible ?

.....

.....

.....

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.

Maîtriser « pratiquement » les règles de la vie sociale, qu'est-ce que cela veut dire ?

.....

.....

.....

.....

.....

Les normes peuvent codifiées (comme dans le cas de législations, de règlements d'ordre intérieur), formalisées (comme dans des campagnes de prévention de l'obésité ou des maladies sexuellement transmissibles) ou informelles (comme dans le cas de traditions). Les différents registres normatifs sont présentés dans le tableau de la page suivante.

Ces registres normatifs permettent de fonder la **légitimité** de nos actes, de nos gestes et de nos paroles. Selon le contexte, certains de ces registres sont mobilisables et d'autres non, la contrainte qu'ils exercent sur les conduites individuelles est plus ou moins forte voire nulle.

Normes	Registres	Sanctions
Informelles	Tradition	Etre mal vu, exclusion, mise à mort
	Equité	Colère de l'autre, reproche de partialité, récrimination
Formalisées	Savoir-vivre, courtoisie	Regard (gros yeux), etc.
	Morale	Enfer, faire pénitence, se confesser
	Santé publique	Mise en garde contre les risques
	Ethique	Mépris, rejet
	Esthétique	Regard, dégoût, moqueries, railleries
Codifiées	Principes fondateurs d'un Etat de droit	Annulation, nullité de la décision
	Constitution	Invalidité de la décision
	Code pénal	Amende et/ou peine de prison
	Code civil (responsabilité civile)	Dédommagement, réparation
	Code de la route	Amende et/ou peine de prison
	Règlement communal	Amende administrative
	Statut	Blâme à la révocation
	Déontologie	Rappel à l'ordre
	Code de jeu (par exemple, football)	Carte jaune, carte rouge, exclusion, suspension,...
	ROI	Note dans le JDC, avertissement, retenue, jours d'exclusion, convocation des parents,...

Rappelons qu'il n'y a pas de règle sans sanction. Ce sont donc les sanctions (négatives) qui peuvent indiquer à un observateur extérieur ce qui ne se fait pas dans un contexte donné.

Dans le tableau précédent, toutes les normes n'ont ni le même degré de précision ni le même poids. 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. Les normes sont hiérarchisées.

Une précision importante !

Les principes fondateurs d'un État de droit sont les principes sur lesquels les états modernes, dont le nôtre, se sont constitués. L'État de droit constitue un modèle de référence dans l'organisation et la régulation des échanges humains, et surtout les échanges conflictuels.

Ces principes se sont construits lentement, les racines sont profondes et ont trouvé leurs premiers nutriments dans l'antiquité gréco-romaine. Certains sont d'ailleurs formulés en latin.

Ces principes fondateurs sont toujours bien vivants. Nos législateurs s'en inspirent encore et les respectent, même s'ils ne figurent pas tels quels dans les textes de loi.

Ce modèle a pour but de poser des limites à l'exercice de la puissance publique. Ces limites tiennent au respect du droit, à la garantie apportée à tous de disposer des mêmes droits et de bénéficier d'un traitement égal devant la loi. L'État de droit installe donc un cadre de sécurité juridique pour tous les individus qui vivent en son sein. Le système juridique est donc placé au cœur même de l'organisation sociale gouvernée selon les principes de l'État de droit.

L'un des premiers principes fondateurs d'un État de droit qu'un apprenti juriste rencontre est qu'il n'y a pas de crime, pas de faute et donc pas de peine, s'il n'y a pas de loi : *Nullum crimen nulla poena sine lege*. Ce principe n'est pas écrit dans un texte légal mais il est au fondement même de l'organisation judiciaire de nos sociétés. Si un fait n'est pas interdit par une loi, c'est qu'il est autorisé ; seule une nouvelle loi le rendrait condamnable.

Exemples : tant que la bigamie n'était pas interdite, on pouvait... Tant que la vitesse sur autoroute n'était pas limitée, on pouvait...

Les lois évoluent donc, mais le principe demeure : **il n'y a de faute que s'il y a infraction à une loi.**

Nous pouvons y ajouter les principes suivants.

Les pouvoirs sont séparés : à l'échelle d'un pays, les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ne sont pas exercés par les mêmes personnes.

Les normes sont hiérarchisées, de façon à limiter la puissance publique. En termes moins policés, « on ne peut pas faire n'importe quoi ».

La Direction de l'Information Légale et Administrative de la République française définit l'Etat de droit comme suit : « un système institutionnel dans lequel la puissance publique est soumise au droit. Cette notion, d'origine allemande (Rechtsstaat), a été redéfinie au début du vingtième siècle par le juriste autrichien Hans Kelsen, comme un Etat dans lequel les normes juridiques sont hiérarchisées de telle sorte que sa puissance s'en trouve limitée. Dans ce modèle, chaque règle tire sa validité de sa conformité aux règles supérieures. Un tel système suppose, par ailleurs, l'égalité des sujets de droit devant les normes juridiques et l'existence de juridictions indépendantes ».

<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/approfondissements/qu-est-ce-que-etat-droit.html>

En conséquence : les normes subalternes ne peuvent être contraires aux normes supérieures ; les infractions aux normes et les fautes ne sont pas de la même gravité.

L'égalité en droits : en matière pénale, par exemple, chaque partie a des droits, la victime comme l'infacteur.

Nul ne peut être puni pour une faute qu'il n'a pas commise.

En conséquence : pour être puni, il faut avoir commis une faute et il faut la preuve de cette faute.

En conséquence aussi : les punitions collectives sont illégales, contraires à la loi, puisqu'en punissant tout le monde pour la faute d'un seul, on punit des innocents.

Nul ne peut se faire justice à soi-même.

En conséquence : une victime a le droit de porter plainte ; l'accusé a le droit d'être défendu. Quant au témoin, il a l'obligation de témoigner.

Nul ne peut être juge et partie.

En conséquence : celui qui a un intérêt dans une affaire, celui qui a été partie prenante dans une affaire n'a pas le droit de juger le conflit ou le différend. L'impartialité du juge et du jugement doit être garantie.

Pour que quelqu'un soit puni, il faut qu'il ait commis une faute et il faut que des preuves soient apportées à sa charge.

L'aveu n'est pas une forme de preuve en droit pénal : on peut avouer sous la pression ou pour couvrir le véritable infracteur.

Le flagrant délit n'est pas une circonstance aggravante.

La dénonciation n'est pas à proprement parler obligatoire, sauf dans les cas de non-assistance à personne en danger.

Testis unus, testis nullus. Un seul témoin ne suffit pas.

Pour être complice d'une faute, il faut avoir posé un acte, avoir fait quelque chose.**Une faute commise par un mineur n'a pas la même portée qu'une faute commise par un majeur.****La responsabilité des actes commis par un mineur à l'égard de tiers et des événements subis par le mineur lui-même incombe à celui qui est chargé d'exercer une surveillance à son égard.****Non bis in idem.**

Pas deux fois pour la même chose. Nul ne peut être puni deux fois pour la même infraction ; nul ne peut juger deux fois de la même affaire.

Les registres informels ne laissent aucune trace matérielle : il faudrait donc les déduire de l'observation des différents contextes sociaux.

Par contre, il est fréquent que les registres codifiés subalternes, tels que les règlements d'ordre intérieur, soient affichés, dans un format papier, sur les lieux mêmes des établissements concernés. Ils sont donc plus directement consultables et ils sont accessibles à un observateur extérieur.

Les registres formalisés laissent une trace matérielle : il s'agit, par exemple, pour le registre moral, des livres religieux (Bible, Coran, Torah). Cela dit, dans la vie quotidienne, certaines personnes peuvent invoquer le registre moral sans ouvrir l'un de ces livres ni montrer la page et la citation précise qui lui permet de qualifier le geste, la parole ou l'acte posés.

Il en va de même, du moins pour une partie, pour les registres codifiés : il est rare que nous croisions des personnes qui emmènent avec eux le Code civil ou le Code pénal, la Constitution, mais cela ne veut pas dire que ces dispositions ne sont pas d'application dans une so-

ciété donnée. Les lois sont rendues publiques et portées à la connaissance de tous les citoyens. « Nul n'est censé ignorer la loi » est un principe du fonctionnement des Etats de droit, même si les modes de communication des lois sont discutables.

Il y a donc des choses que nous pouvons faire, des gestes que nous pouvons poser, des paroles que nous pouvons prononcer.

« Pouvoir » ne doit pas être compris ici au sens d'être « capable de », mais au sens d'être « habilité » ou « autorisé ». Etre habilité ou autorisé, ce n'est pas seulement respecter la loi, c'est aussi ne pas s'attirer la réprobation d'autrui.

En d'autres termes, **nos actes peuvent être légitimes ou illégitimes ; ils peuvent être légitimés ou non.**

Nous distinguerons deux dimensions dans l'idée de légitimité :

1°) un acte est légitime quand il est

2°) un acte est légitimé quand il est

La légitimité d'un acte, d'un geste ou d'une parole n'est pas toujours acquise d'emblée : il nous faut parfois convaincre nos interlocuteurs ou nos partenaires du bien-fondé de ce que nous avons fait ou dit, du geste que nous avons posé ; il nous faut alors justifier, argumenter, négocier,...

Dès lors, au-delà de la légitimité qui désigne plutôt un fait accompli, ce qui nous intéressera ici, c'est l'aspect dynamique : **le processus de légitimation**, c'est-à-dire la façon dont nous pouvons faire accepter et reconnaître nos actes, nos paroles et nos gestes.

Les choses ont-elles été bien comprises ?

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 ».

« Je vais me gêner ».

Ayant gagné son 0/10, elle estima qu'elle l'avait troqué contre sa punition. Pas du tout ! Renvoi du cours, travail et 0/10. C'était ma sanction.

Il m'a fallu trois 0/10 et une bonne gueulante pour comprendre qu'elle ne changerait pas d'avis... Je suis sorti aller chercher le préfet de discipline. Quand je suis revenu, elle n'était plus là !

5°) Dans la situation décrite, pouvons-nous identifier, parmi les actes qui ont été posés ou les paroles qui ont été prononcées par certains des protagonistes présents, des actes ou des paroles qui n'ont pas été légitimées ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6°) Certains des acteurs ont-ils justifié ou légitimé leurs actes et leurs paroles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7°) Quelle serait la faute la plus grave qui a été commise ? Et par qui ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8°) 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.

.....

.....

.....

.....

.....

9°) Sur quoi porte le conflit entre le professeur de mathématiques et l'élève ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sur base de ces différentes notions et de la résolution de ce casus, il s'agit à présent de revenir aux huit récits de « choses énervantes » dans l'exercice du métier de professeur.

2.2.- En dégageant le modèle culturel de référence

Le sociologue belge Guy Bajoit (2003, *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Armand Colin, Cursus, p.53) définit en ces termes la notion de « modèle culturel ».

« L'abeille, du moins nous pouvons le supposer, n'a pas besoin, pour apprendre son rôle et le jouer, de recevoir ni de se donner des explications, des raisons, des justifications. L'être humain, au contraire, parce que sa conscience peut lui faire dire « non », parce qu'il peut se rebeller contre les conditionnements combinés de son patrimoine génétique et des attentes des autres, a besoin, pour se soumettre aux contraintes sociales, de leur trouver un sens : elles ne peuvent lui paraître ni arbitraires ni absurdes, elles doivent être à ses yeux légitimes. Autrement dit, les contraintes de la vie sociale ne sauraient trouver leur justification en elles-mêmes.

Qu'elles permettent de résoudre les problèmes vitaux de la vie collective ne suffit pas à les rendre supportables : l'homme ne travaille pas parce qu'il faut travailler, ne se soumet pas à des lois parce qu'il faut qu'il s'y soumette, n'apprend pas des rôles parce qu'il faut occuper des places dans la division du travail, ne renonce pas à certains de ses intérêts parce qu'il faut respecter ceux des autres... Pourquoi faut-il ? A quels besoins, à quelles attentes – explicites ou implicites, conscientes ou inconscientes –, cela répond-il ? Au nom de quoi fait-il cela ? Cette place importante du sens dans la vie sociale des êtres humains permet de comprendre pourquoi ils produisent et en appellent constamment à des *références culturelles* pour justifier leurs conduites à leurs propres yeux et aux yeux des autres. On peut donc dire que les hommes s'inventent constamment des « dieux » et, oubliant que ce sont eux qui les ont inventés, leur obéissent comme s'ils existaient vraiment. D'ailleurs, ils existent vraiment, puisqu'ils y croient et s'y soumettent ! ».

L'action humaine a deux puissants moteurs : les valeurs et les intérêts.

VALEURS

« Les valeurs expriment les objectifs poursuivis par le groupe. Elles apparaissent comme des évidences partagées par tous, auxquelles chacun est affectivement lié. A court terme, elles ne sont pas remises en question au sein du groupe. Ainsi, l'accès de tous à l'enseignement est-il, à l'heure actuelle, une valeur reconnue par la plupart des sociétés. Il en va de même de l'expansion économique, dans la mesure où aucun parti politique n'oserait la remettre en cause et prôner la stagnation sans se ridiculiser. Ce fait indique qu'on se trouve devant une évidence sociale à laquelle le groupe est affectivement lié. Le sens du concept de valeur tel qu'il est proposé ici est très différent du sens que lui donnent les moralistes : en effet, ceux-ci associent le terme valeur à un principe sous-jacent à partir de quoi ils dérivent par raisonnement un certain nombre de critères d'action ; dans notre propos, par contre, valeur est associée davantage à un

processus qui assure la mobilisation affective sur certaines orientations » (Remy, Voyé et Servais, 1978, p.72).

« 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).

INTÉRÊT

« Motivation de l'action d'un individu ou d'un groupe animé par la poursuite de son avantage particulier. L'avantage visé n'est pas uniquement matériel (un bien, de l'argent) ; il peut aussi consister en d'autres objets de convoitise, tels que le pouvoir, le prestige ou le plaisir. Souvent, les acteurs tendent à justifier leurs intérêts en les faisant passer pour des valeurs » (Bajoit, 2003 : 182).

2.2.1.- Le « nouveau » cadre légal de l'enseignement obligatoire

Des transformations radicales se sont 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.

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) consacrent de nouveaux droits.

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 »¹

2.2.2.- Un déclin des institutions de socialisation ?

Le sociologue François Dubet (2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, L'Epreuve 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.

¹ 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.

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.

2.2.3.- Quelles valeurs et quels intérêts ?

Sur base des considérations qui précèdent, quels seraient alors les valeurs et les intérêts qui sont au cœur du modèle culturel de référence ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.3.- En identifiant les contraintes structurelles

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 vitaux² 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).

2.3.1.- Le choix de l'école

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 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.

§ 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. Quoi qu'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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

L'actualité politique récente semble indiquer la fin probable du décret « inscriptions » ou à tout le moins, une mutation profonde. Nous ne pouvons qu'inviter les étudiants à suivre les éventuels débats qui seront menés jusqu'à la fin de la présente législature en Communauté française de Belgique.

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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.3.2.- Le financement des écoles

Comment la Communauté française finance-t-elle les établissements scolaires qui sont placés sous son contrôle ? 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.

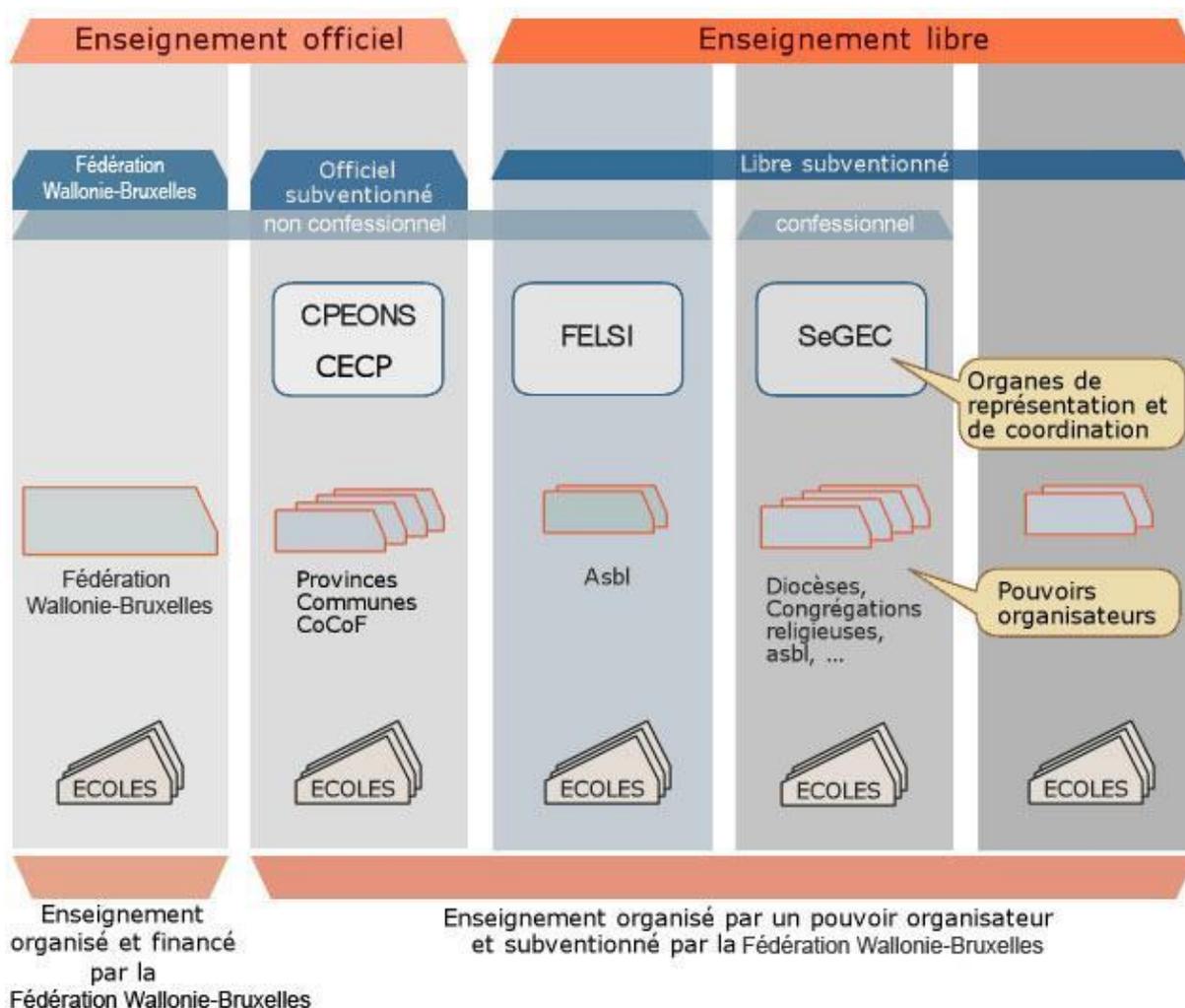
() L'article 29 précise que le traitement dû aux enseignants est égal au traitement majoré des allocations diverses tel qu'il est fixé pour les membres du personnel de l'Etat, en fonction de leur titres de capacité ; que le Roi déter-*

mine 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 œuvre dans le cadre de la gestion d'un établissement scolaire, à l'exception des tâches pédagogiques (D. 20-07-2006 (2), art.73)

Considérons également ce schéma qui présente l'organisation de l'enseignement en Communauté française de Belgique (extrait du site www.enseignement.be) :



On trouve les précisions suivantes sur le même site.

Les établissements scolaires

L'expression « établissements scolaires » est synonyme d'« école ». L'établissement scolaire désigne une entité scolaire placée sous la responsabilité d'un chef d'établissement qui peut être répartie en plusieurs lieux d'implantation géographique.

Une implantation est un bâtiment ou un ensemble de bâtiments situés à une même adresse.

Si une école peut avoir plusieurs lieux d'implantation, elle ne peut avoir qu'un seul chef d'établissement qui dirige l'ensemble des implantations.

Plusieurs écoles peuvent être situées à la même adresse ; dans ce cas chacune a un chef d'établissement distinct.

Chaque école dépend d'un pouvoir organisateur et appartient à un « réseau » d'enseignement.

(Extrait du pacte scolaire)

Les pouvoirs organisateurs

Le **pouvoir organisateur** d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité.

Les pouvoirs organisateurs sont **officiels** (publics) ou **libres** (privés).

Les pouvoirs organisateurs officiels sont :

- la Fédération Wallonie-Bruxelles
- les provinces
- les villes
- les communes
- la COCOF - Commission Communautaire française

Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (asbl ou autres) confessionnelles ou non confessionnelles.

Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Fédération Wallonie-Bruxelles en organise plusieurs centaines.

Les réseaux d'enseignement

Bien que le terme « réseau » soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme.

On parle aussi bien de :

- deux réseaux : l'officiel - le libre
- trois réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles - officiel subventionné - libre subventionné
- quatre réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles - officiel subventionné - libre subventionné confessionnel - libre subventionné non confessionnel

Les organes de représentation et de coordination

La majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhèrent à une **fédération de pouvoirs organisateurs** ("*Organe de représentation et de coordination*") qui les représente auprès du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Caractère

On distingue également les écoles et les pouvoirs organisateurs selon leur caractère confessionnel et non confessionnel

Enseignement confessionnel

Relèvent de l'enseignement confessionnel les écoles et les pouvoirs organisateurs qui organisent un enseignement inspiré d'une confession particulière (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe).

Enseignement non confessionnel

Relèvent de l'enseignement non confessionnel les écoles dont le pouvoir organisateur ne se réclame d'aucune confession.

En font partie :

- toutes les écoles organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (dont les enseignants doivent respecter le décret du 31 mars 1994 sur la neutralité) ;
- les écoles organisées par les pouvoirs organisateurs affiliés au CPEONS, au CECP et à la FELSI (ces pouvoirs pouvant adhérer au principe de neutralité).

Enfin, qu'en est-il des bâtiments proprement dits ? La Fédération Wallonie-Bruxelles est propriétaire de 3.000 bâtiments répartis dans +/- 500 établissements scolaires et apparentés, et sur 800 implantations géographiques. La Fédération Wallonie-Bruxelles consacre un budget de 55,025 millions euros an pour ses infrastructures scolaires.

Source : <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/index.cfm?page=infraStrucutreScolaire&profil=ce>

« La Communauté française devrait financer les bâtiments du réseau libre à hauteur de 60% »

ST.BO. Publié le vendredi 23 août 2013 à 05h39. Mis à jour le mardi 27 août 2013 à 06h51.

Face à l'urgence du défi démographique en région bruxelloise, quelles sont les réponses à apporter ? Le Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec) a réalisé une simulation à partir des projections démographiques du Bureau du plan. « *D'ici 2030, le nombre d'élèves à scolariser dans l'enseignement obligatoire augmenterait de 30 % à Bruxelles et d'environ 15 % en Wallonie* », indique le directeur général du Segec, Etienne Michel. « *Qui va créer les écoles nécessaires et avec quels moyens, se demande-t-il. Les communes ? La Communauté française ? Des associations libres ? Personne ne voit clair sur ce sujet, chacun ayant ses contraintes propres* ».

Principale raison ? « *Il y a un sous-investissement structurel dans les bâtiments scolaires, affirme M. Michel. En Belgique, la part du budget de l'Enseignement consacrée aux investissements dans les bâtiments scolaires est de 2,8 %, contre 8,2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE* ».

Ce sous-investissement public est « *encore plus criant* » dans l'enseignement libre. « *Nous avons calculé ce que la Communauté française en tant qu'autorité publique injecte par élève et par an pour les bâtiments scolaires dans les différents réseaux* », rapporte Etienne Michel. Ainsi, ce sont 348 euros/élève/an qui sont investis dans le réseau de la Communauté française, 128 euros dans les écoles organisées par les communes et les provinces, et 85 euros dans les écoles de l'enseignement libre. « *Pour les écoles libres, il est donc impossible de construire ou de louer les surfaces nécessaires avec ce type de financement* », estime-t-il.

Pour appuyer ce constat, M. Michel s'est prêté à un petit exercice de calcul. « *Je me suis dit : 'Si on devait louer les surfaces nécessaires pour scolariser des élèves, de quel budget aurait-on besoin ?', explique-t-il. J'ai pris une hypothèse simple : pour chaque élève, on a besoin d'environ 7 m². Et le coût de l'immobilier résidentiel à la location à Bruxelles est en moyenne de 10 euros/m²/mois* ». Résultat ? « *Si on voulait louer des bâtiments, on devrait y consacrer 840 euros/élève/an, à mettre en regard avec les 85 euros/élève que la Communauté française injecte tous les ans pour le financement des bâtiments du libre* ». Etienne Michel termine son calcul : « *La Communauté française assurerait ainsi 10 % du coût de location, ce qui est beaucoup trop peu pour contribuer à relever le défi démographique* ».

Dans la pratique, l'intervention publique pour les constructions scolaires dans l'enseignement libre « *se limite en fait à la prise en charge d'une partie des intérêts d'emprunts contractés par les pouvoirs organisateurs (PO), reprend le directeur général du Segec, tandis que le capital doit être financé par le PO lui-même, ce qui limite fortement la capacité de l'enseignement libre de construire de nouvelles écoles* ». Pour mieux comprendre : la Communauté française finance, logiquement, 100 % des bâtiments de son propre réseau ; 60 % du capital pour le réseau des communes et provinces (qui empruntent à un taux garanti de 1,25 % le solde de 40 %) ; et 0 % du capital pour le réseau libre (qui emprunte le tout à un taux garanti de 1,25 %).

Quelle devrait être alors l'intervention publique dans le réseau libre pour qu'il puisse financer correctement la création de places d'écoles ? « *Il est normal que la Communauté française paie 100 % de ses bâtiments, juge Etienne Michel, mais il serait logique que tous les PO qu'elle subventionne bénéficient du même type d'intervention. C'est le choix qu'ont fait les Flamands : les écoles libres ont le même traitement que les communes et les provinces, c'est-à-dire 60 % en cash et le solde sous forme d'une subvention d'intérêt. Nous pensons que c'est un bon modèle* ».

Enfin, le directeur général du Segec déplore les « *restrictions financières imposées aux PO depuis 2010* ». Il pointe trois postes. Primo, les subventions de fonctionnement, où les restrictions globales atteignent 24 millions d'euros : 10 millions d'euros dus à la décision récente du gouvernement de ne pas appliquer la dernière tranche des accords

de la St-Boniface et 14 millions dus à une désindexation partielle des subventions imposée en 2012 et 2013. Secundo, le programme prioritaire de travaux (PPT) a été « amputé » d'1,3 million. Tertio, les conseillers en prévention. « *La Communauté française s'est engagée à les financer par un décret, mais il n'est jamais entré en vigueur* », regrette M. Michel. Ce qui représente une contraction de 6,8 millions.

« *En tout, cela représente un montant total de 32 millions d'économies structurelles à charge des PO, résume-t-il, ce qui rend les PO encore plus prudents dans leur décision d'investissements car ces restrictions affectent leur capacité à rembourser des emprunts* ».

Source : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/la-communaute-francaise-devrait-financer-les-batiments-du-reseau-libre-a-hauteur-de-60-5216d96a35706c46e2362955>

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 organes 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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.3.3.- 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, An-

nick 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'Egalité, 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 rénovée. 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 :

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

3.- 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, Cur-sus).

Guy Bajoit part de l'idée que l'identité personnelle, singulière et irréductible à celle d'un au-cun 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 dé-part de matériaux fournis dans l'interaction avec d'autres acteurs. L'identité n'est pas don-née d'emblée, et est davantage le résultat d'un équilibre trouvé entre des forces contradic-toires, 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 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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Poursuivons 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 désirés inavouables.

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

.....

.....

.....

.....

.....

Terminons 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.) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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.

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.

Nous avons déjà précisé la notion de **contraintes** et nous nous y sommes particulièrement attardés dans le cas de l'enseignement en Belgique francophone.

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 ».

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.

Un rappel : 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 illusoire, 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 méta-

ciaux (Dieu) ou sociaux (le Progrès, la Raison). Chacun s'en remet à l'Individu comme source de légitimité » (Bajoit G., op.cit., p.61)³.

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.

³ 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).

(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 ».

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 désresponsabiliser, 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...

.....

.....

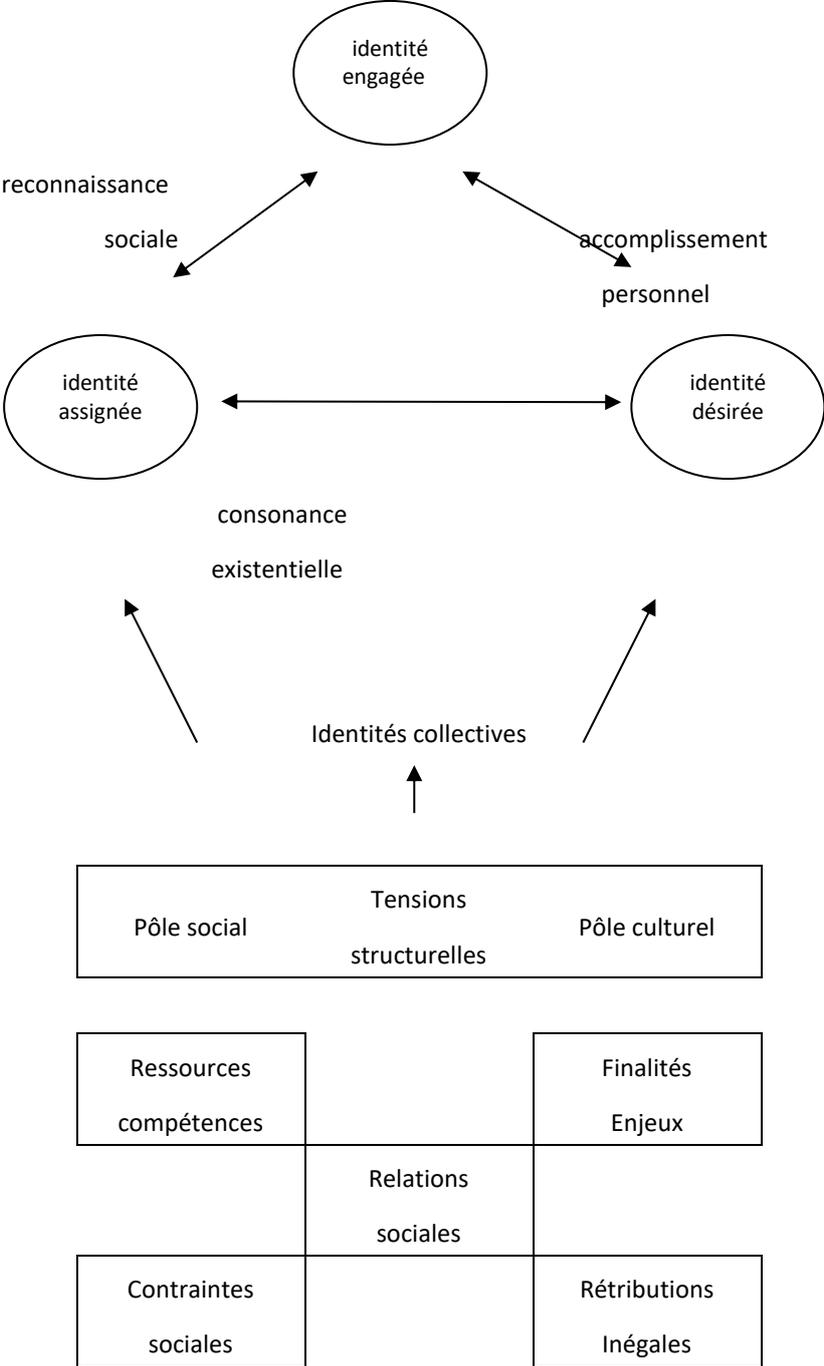
.....

.....

.....

.....

SCHEMA RECAPITULATIF



4.- Fonder une nouvelle légitimité

4.1.- La légitimité n'est plus acquise

Partons de la proposition du sociologue belge Olgierd Kutny 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 et 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'utilisateur 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.

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.

4.2.- La tentation relationnelle

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. Deux 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, 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) lorsqu'on perd pied dans l'aventure relationnelle...

4.3.- Le rationnel négocié

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 collégalement 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 au professeur de mathématiques tentant de gérer vaillamment la relation avec l'élève qui chantonne, 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 conduite de l'élève remet-elle en cause ma compétence professionnelle ? – à quitter l'ancien schéma d'exercice de l'autorité – le professeur fixe les règles même si elles sont vides de sens.

Faut-il pour autant considérer que toutes les facettes de la relation pédagogique doivent passer au crible de la négociation, c'est-à-dire être débattues, discutées avec les élèves ? Certains en viennent 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.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue 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.

Les choses sont-elles bien comprises ?

Sur la base de ces réflexions et des apports des chapitres précédents, envisageons la demande de Madame Legrenier et la réaction du directeur de l'école de ses enfants.

Des vacances trop courtes

Monsieur Legrenier, cadre chez TNT, marié, 3 enfants scolarisés à l'École primaire Maurice Maeterlinck (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.

4.4.- Quatre défis majeurs pour les enseignants

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.

4.4.1.- 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'Eléments 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, plusieurs des protagonistes font usage de la force physique à plusieurs reprises. Ces usages sont-ils légitimes ? Légitimés ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5°) 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.

4.4.2.- La démarche d'apprentissage et 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'inscrit 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 ».

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).

Invertissons 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.).

4.4.3.- 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.

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 inexploitable 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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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^o, 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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lors de la première séance, nous avons isolé cinq accessoires habituels dans le décor scolaire : 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 des classes 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. La présence de ces accessoires n'a certainement pas aidé l'élève souffrant de dyslexie à trouver sa place...

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.").

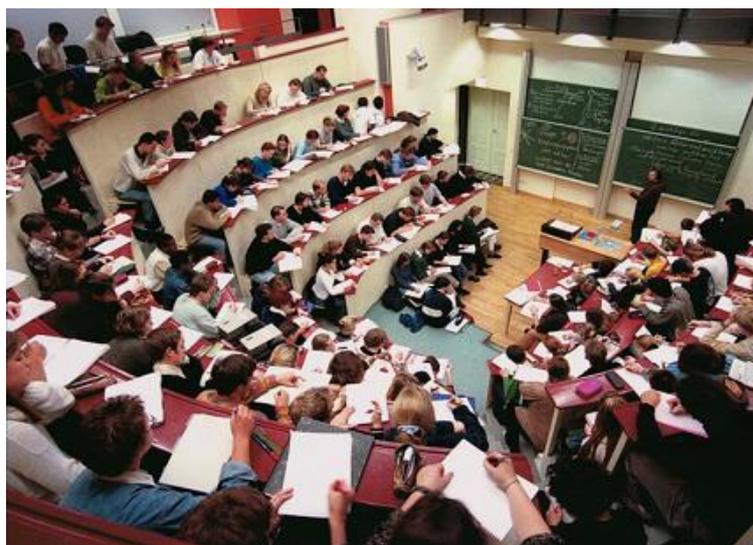
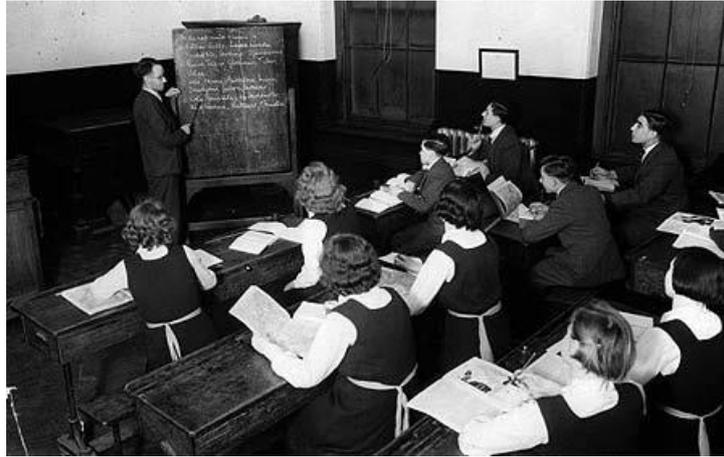
Car en Belgique, les P.O. sont "libres de leurs méthodes pédagogiques" (Loi du 29 mai 1959, dite du "Pacte scolaire"), et les examens de juin sont considérés comme faisant partie de celles-ci.

Mais, comment convaincre les enseignants, les "Pouvoirs Organisateur"...et même (surtout?) les parents ?

Veuillez 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 conçu 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 scoliozes 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

4.4.4.- 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'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 con-

sidéré 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 recrée 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

5.-Un nouveau paradigme professionnel ?

Le questionnaire distribué au début de votre formation comportait, en plus d'une évaluation de la nécessité de certains accessoires et de certaines habitudes scolaires, la question suivante : que faut-il pour qu'un cours se passe bien ?

244 des étudiants interrogés au cours de l'année académique 2013-2014 ont répondu à la question, et 268 items distincts ont été répertoriés. Certains d'entre eux ont avancé plusieurs propositions (20 en ont avancé deux ; 4 en ont avancé trois).

Les items ont été regroupés sur base de la thématique de référence.

Ce qu'il faudrait d'abord :

- De bonnes relations	107
- De la motivation	58
- Une bonne préparation	38
- Une bonne méthodologie	27
- Une bonne maîtrise ou connaissance des contenus	18
- Du sens donné aux apprentissages	3
- Du professionnalisme	8
- Autres réponses	9
ENSEMBLE	268

Quel constat général pouvons-nous retirer de la lecture de ces résultats ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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 B est situé sur la droite AF qui appartient à ce plan π .

Vu la multiplication d'un vecteur par un réel dans (2), le point C est situé sur la droite AE 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 s'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) *La question 1 teste la compétence « Expliciter les savoirs et les procédures »*

2) (/2)

3) (/1)

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 »

	Nom	Prénom	Q11)	Q12)a	Q12)b	Q2.1)	Q2.2)	Q2.3)	Q2.4)	Q2.5)	Q3	Q3	Q3	Q3	Total	Q1.1)	Q1.2)a	Q1.2)b	Q2.1)	Q2.2)	Q2.3)	Q2.4)	Q2.5)	Q3	Q3	Q3	Q3	Total
1	DUMONT	Andrea	17%	33%	75%	100%	100%	0%	88%	75%	100%	100%	100%	0%	61%	0,50	0,67	0,75	2,00	2,00	0,00	1,75	1,50	1,00	1,00	1,00	0,00	12,2
2	EVARD	Basile	0%	0%	75%	50%	50%	88%	88%	50%	0%	0%	0%	0%	36%	0,00	0,00	0,75	1,00	1,00	1,75	1,75	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	7,3
3	FAMERIES	Charlie	0%	33%	75%	50%	50%	100%	88%	100%	100%	100%	0%	75%	60%	0,00	0,67	0,75	1,00	1,00	2,00	1,75	2,00	1,00	1,00	0,00	0,75	11,9
4	GAUTIER	Denis	67%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	100%	100%	94%	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	0,75	1,00	1,00	18,8
5	HUBERT	Erika	67%	33%	0%	88%	100%	88%	88%	50%	100%	100%	25%	100%	71%	2,00	0,67	0,00	1,75	2,00	1,75	1,75	1,00	1,00	1,00	0,25	1,00	14,2
6	IOVINO	Fabrizio	33%	67%	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%	0%	0%	0%	69%	1,00	1,33	1,00	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00	13,8
7	JEAN	Gwenaëlle	50%	67%	100%	0%	50%	0%	88%	100%	100%	100%	0%	0%	53%	1,50	1,33	1,00	0,00	1,00	0,00	1,75	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00	10,6
8	KOHL	Henriette	50%	67%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	0%	25%	74%	1,50	1,33	0,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	0,75	0,00	0,25	14,8
9	LEMOND	Isidore	0%	50%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	0%	0%	0%	64%	0,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00	12,8
10	MARTIN	Jules	83%	75%	100%	75%	75%	75%	25%	50%	0%	0%	0%	50%	58%	2,50	1,50	1,00	1,50	1,50	1,50	0,50	1,00	0,00	0,00	0,00	0,50	11,5
11	NOX	Karl	17%	67%	0%	100%	75%	88%	88%	50%	100%	100%	0%	100%	64%	0,50	1,33	0,00	2,00	1,50	1,75	1,75	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	12,8
12	OCKRENT	Lucie	0%	67%	0%	100%	100%	88%	88%	75%	0%	100%	0%	0%	57%	0,00	1,33	0,00	2,00	2,00	1,75	1,75	1,50	0,00	1,00	0,00	0,00	11,3
13	PATER	Maurice	50%	33%	0%	100%	100%	75%	0%	75%	100%	100%	100%	0%	61%	1,50	0,67	0,00	2,00	2,00	1,50	0,00	1,50	1,00	1,00	1,00	0,00	12,2
14	QUIDAM	Noah	67%	67%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	100%	0%	85%	2,00	1,33	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00	17,1
15	ROBERT	Ovidie	0%	67%	0%	0%	100%	50%	88%	100%	100%	100%	100%	0%	55%	0,00	1,33	0,00	0,00	2,00	1,00	1,75	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00	11,1
16	SANZOT	Priscillia	17%	33%	0%	0%	100%	100%	100%	50%	0%	100%	0%	0%	46%	0,50	0,67	0,00	0,00	2,00	2,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	9,2
17	THIERY	Quentin	67%	67%	100%	100%	100%	100%	88%	100%	100%	100%	25%	100%	87%	2,00	1,33	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	2,00	1,00	1,00	0,25	1,00	17,3
		Total	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	20	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	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. Ca 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'Eléments 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'Eléments 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 312 étudiants, près de deux tiers de femmes (199, soit 63%).

2.- Répartition par didactique disciplinaire

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

Par section :

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

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 14mai 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

Parmi les filières marquées par un recrutement étendu, c'est-à-dire par la proportion importante de diplômés de l'enseignement secondaire hors province de Liège :

- Communication 0.33
- Biologie 0.29
- Histoire 0.22
- Physique 0.22

Parmi les filières marquées par la présence de diplômés d'établissements secondaires situés à l'étranger :

- Sciences économiques 0.28
- Physique 0.22
- Chimie 0.17

Nous pourrions nous risquer à suggérer quelques profils émergents :

- La jeune étudiante résidente liégeoise de la Place du XX Août (classiques, romanes, arts du spectacle, philosophie)
- Les jeunes étudiants du Sart Tilman (éducation physique, psychologie)
- Les liégeois du Sart Tilman ayant déjà eu une expérience professionnelle (sciences sociales, mathématiques, santé)
- Les étudiants provinciaux (géographie, histoire de l'art, modernes, germaniques, histoire, agronomie)
- Les doctorants reconvertis (biologie, chimie, communication)
- Les diplômés d'un établissement hors Belgique (sciences économiques, physique)

Quels constats pourrions-nous dès lors tirer en termes de constitution d'un habitus professionnel ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....