

Communauté française de Belgique : des écoles et des enseignants efficaces ?

MARROY Christian,

L'enseignement secondaire et ses enseignants,

Bruxelles, De Boeck, Pédagogies en développement, 2002, 320p.

Ouvrage remarquable et précieux que celui qui nous est proposé par Christian Marroy et ses collaborateurs. Les différentes contributions qui le composent mettront l'observateur extérieur (parent-usager, futur enseignant...) ou plus averti (enseignants, directions d'école, décideurs politiques...) au contact d'une réalité professionnelle que les uns et les autres ont le sentiment de bien connaître. La découverte des données d'une vaste enquête quantitative — et en cela, le travail réalisé est déjà très précieusement —, les analyses et commentaires qui les entourent, les informations délivrées sur les évolutions récentes du système scolaire et les réflexions prospectives qui y sont avancées permettront d'affiner les représentations initiales, de les secouer ou de les réaménager. Si l'école fait partie de ces institutions dont l'action continue de façonner les destinées individuelles, des évolutions récentes ont bousculé les évidences : l'école que fréquentent les jeunes générations en ce début de XXI^e siècle en Belgique francophone est bel et bien différente de celle qui avait accueilli leurs parents. Il y apparaît de nouveaux défis, bien décrits dans les conclusions proposées par Christian Marroy, des défis qui touchent à la sphère du pilotage et à la définition des références normatives qui vont la structurer : régulation d'ensemble du système scolaire, modes de gestion des établissements scolaires, modèle de professionnalité. En d'autres termes, la question posée dans cet ouvrage collectif est bien celle d'un examen critique des principes qui doivent ou peuvent orienter l'action éducative dans le système scolaire en Belgique francophone ; mais il ne s'agit pas, précise Christian Marroy, d'évaluer les réformes en cours.

La richesse du propos et celle des réflexions qu'il soulève sont telles qu'il sera bien difficile de les aborder toutes ici. Le commentaire se situera donc nécessairement à la croisée de considérations sociologiques, pédagogiques et didactiques. Il se nourrira de certaines thématiques peut-être plus sensibles à nos yeux dans le contexte actuel de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

L'ouvrage se construit au départ des données d'une enquête axée moins sur la description de pratiques que sur les représentations qui entourent, orientent ou justifient des pratiques "scolaires" : on s'interroge ainsi, au départ des perceptions des différents protagonistes (enseignants, direction), sur les relations entre écoles, sur les dynamiques internes aux établissements scolaires, sur la satisfaction professionnelle des enseignants, sur leur identité professionnelle et sur les fonctions qui structurent le travail des enseignants en classe. L'introduction de données objectives (liées par exemple, aux trajectoires scolaires des élèves, aux attestations délivrées par les conseils de classe à l'issue d'une année scolaire, au budget publicitaire des écoles, au nombre de réunions de travail entre enseignants, aux caractéristiques sociodémographiques du corps enseignant, etc.) complète la perception des éléments subjectifs et contribue à tempérer l'idée que le changement à introduire dans l'école doit avant tout porter sur les mentalités et les représentations. Cela étant, la description d'expériences pédagogiques concrètes aurait permis de mieux appréhender les différentes dimensions des défis proposés aujourd'hui aux enseignants dans l'exercice de leur métier : préparation individuelle ou collective des leçons, transposition didactique d'une logique d'apprentissage axée sur les compétences, modalités et statut de l'évaluation, etc. On le regrettera tout particulièrement dans la dernière contribution de cet ouvrage (S. Cassalfiore et J.-M. De Ketele) où on dispose de peu d'éléments d'information sur le travail de transposition didactique et ses contraintes : le métier d'enseignant est très certainement tributaire de ce qui précède l'entrée en classe.

Les auteurs le soulignent d'emblée : l'enquête est limitée à l'enseignement secondaire et au seul réseau libre de la Communauté française de Belgique. On serait porté à croire que les problématiques envisagées dans l'enquête constituent des préoccupations communes aux différents acteurs, quel que soit leur positionnement institutionnel. Mais ne peut-on considérer que certaines des questions abordées, comme le paradigme de la concurrence bien décrit par Vincent Vandenberghe, n'ont pas une résonance particulière dans le cadre d'un enseignement "libre", organisé sur la base locale d'un PO autonome ? Il se pourrait ainsi que dans les différents réseaux, on n'identifie pas, on ne revendique pas et on n'affronte pas de la même façon, cette idée de concurrence dans un quasi-marché scolaire. De la même façon, on pourrait se demander si les références successives — et notamment les décrets du 29 juillet 1992 et du 5 août 1995 (feuille minimale des établissements scolaires dans l'enseignement secondaire) — ont eu les mêmes effets dans chacun des réseaux sur la structure démographique du corps enseignant, sur les stratégies de recrutement et sur les modes de gestion des carrières des enseignants.

Dans le premier chapitre, Marie-Denise Zachary et Vincent Vandenberghe interrogent les rapports de concurrence tels qu'ils sont perçus par les directions d'école. L'analyse des données de l'enquête semble montrer que la concurrence joue moins sur l'offre éducative (les écoles concurrentes ont le même ancrage philosophique, elles appartiennent au même réseau) et formative (on retrouve dans ces écoles un programme offrant les mêmes options) que sur la perception des performances scolaires par les usagers potentiels. Les effets pervers suscités par cette course au bon élève sont encore renforcés, soulignent les auteurs, par l'information imparfaite des usagers et la hiérarchisation des offreurs de formation (p.54). On ajoutera que les dispositifs institutionnels (dont le "célébre" NTPP¹) installent *de facto* un mécanisme de concurrence entre écoles. Agir sur ce qui motive « le souci de réduire l'aléa portant sur le volume des inscriptions ou sur le "profil" du public recruté » (p.53) relève donc bel et bien de l'action publique, et ne peut être laissé à la seule régulation du (quasi-)marché scolaire.

Dans une contribution riche en perspectives de recherches, Vincent Dupriez envisage la question des effets-établissement en Communauté française de Belgique. Actuellement, le niveau local de l'établissement scolaire est le lieu où se prennent des décisions orientant concrètement l'offre éducative : définition d'un projet d'établissement, utilisation du NTPP, constitution d'équipes pédagogiques, par exemple. Considérant la réussite à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire, Dupriez constate que les taux de réussite très différents (comptabilisés sur base des AOA, attestations d'orientation de type A, délivrées par les conseils de classe) sont corrélés au retard moyen des élèves à l'entrée du secondaire, à l'indice d'hétérogénéité entre les classes et au degré de collégialité dans l'établissement (p.84). Le choix du premier degré n'est probablement pas aléatoire. On peut rappeler à ce propos tous les avatars qui ont entouré sa réforme depuis sa constitution en tant que "cycle" lors de la rentrée scolaire 1994-1995, jusqu'aux aménagements inscrits dans le décret du 19 juillet 2001². Emer-

¹ Nombre Total de Périodes Professeurs (appelé aussi "capital-périodes"). C'est une norme qui lie le nombre d'heures de cours et de coordination au nombre d'élèves régulièrement inscrits. Définie dès 1978 (Arrêté royal fixant le nombre maximum de périodes par semaines de l'enseignement secondaire et l'objet de plusieurs révisions (comme celle précisée dans l'Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française exécutant le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice), entraînant des effets sur le volume d'emploi.

² Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce décret établit, outre les formules déjà organisées (aide personnalisée, remédiation, soutien pédagogique et orientation vers une deuxième année complémentaire à l'issue de la première année), le principe d'organisation d'une année complémentaire après la deuxième année commune. L'idée d'un cycle de deux années parcourues de façon continue est ainsi quelque peu bousculée, même si l'article premier du décret

gent alors des situations très inégales, entre des établissements considérant avec beaucoup de méfiance les conséquences induites par un "passage automatique entre la 1^{re} et la 2^e années" et d'autres engagés avec motivation dans des expériences pilotes. Sur base d'observations réalisées lors de travaux pratiques pris en charge par des étudiants en sociologie et en pédagogie, nous formulons l'hypothèse que, si l'implantation de la réforme doit beaucoup à l'existence d'une équipe pédagogique et à son degré de mobilisation, son succès est étroitement lié aux modalités de suivi institutionnel des initiatives prises dans l'établissement et à leur validation. Si la collégialité est une variable particulièrement sensible, elle ne serait toutefois pas une condition suffisante : l'action collective qui est mise en place devrait faire l'objet d'une reconnaissance par les autorités compétentes. C'est donc dire qu'ici aussi la régulation ne peut relever du seul échelon local et le modèle de l'établissement scolaire mobilisé (p.247) pourrait donc n'être que partiellement pertinent.

La deuxième grande partie de l'ouvrage est consacrée aux enseignants. Les enseignants sont d'abord perçus à travers leur profil sociologique et la diversité des trajectoires (Christian Maroy et Branka Cattonar). Dans la typologie proposée, on perçoit bien que tous les enseignants ne sont pas portés par les mêmes motivations et que, pour certains, l'accès à l'enseignement fait suite à une expérience professionnelle : ils ont recherché et exercé un autre emploi avant de devenir enseignant. La diversité des profils est donc confortée par une socialisation professionnelle très différente : dans l'école, pour les uns ; dans l'industrie ou le secteur privé, pour les autres (p.129). Selon nous, la diversité pourrait également être suscitée par les stratégies de recrutement de ces professeurs de pratique professionnelle qui peuvent valoriser une expertise ou une expérience dans des domaines précis, et par les gratifications symboliques et subjectives qui en découlent. Enfin, cette diversité des trajectoires est accentuée par les stratégies individuelles de positionnement professionnel, plus particulièrement dans des matières où la demande d'expertise est forte (économie, droit, etc.) : la stabilité assurée par une activité dans le secteur public se combine à la possibilité d'exercer d'une activité complémentaire.

Dans une contribution originale, Christian Maroy propose d'envisager la satisfaction professionnelle des enseignants et ses déterminants. "Êtes-vous satisfait d'être enseignant ?", formulation apparemment banale, mais à propos de laquelle on peut adresser quelques commentaires critiques. D'une part, elle pourrait contribuer à occulter d'éventuels glissements identitaires à l'œuvre dans le monde enseignant. Il n'est pas inconcevable que, dans l'école actuelle, tous les acteurs ne se définissent pas nécessairement comme des enseignants, mais qu'ils affirment, par exemple, une identité de formateur. Ce à quoi incite d'ailleurs une pédagogie axée sur le développement de compétences chez l'élève. Il est donc possible, comme le suggère une note de bas de page (p.145), de rester dans l'enseignement mais dans une autre fonction, tout comme il est possible d'être enseignant mais d'exercer ses activités d'une manière radicalement novatrice... D'autre part, cette formulation conforte implicitement une conception d'un métier centrée sur les aptitudes personnelles, la "personnalité" de celui qui l'exerce. Or c'est peut-être là justement une des sources majeures d'insatisfaction professionnelle : en confondant prestation et personne — ce que notre pratique professionnelle de formateur de futurs enseignants nous a largement montré —, on ne sort pas indenne des péripéties, heureuses ou malheureuses, associées à toute interaction pédagogique parce qu'on les apprécie à la lumière d'aptitudes personnelles et non pas, par exemple, en s'interrogeant sur l'adéquation du dispositif d'apprentissage mis en place.

Si la satisfaction professionnelle mérite d'être investiguée, c'est parce qu'elle pèse, selon Maroy, sur le devenir des réformes touchant à la formation initiale des enseignants — « Ont-elles des chances d'aboutir si les enseignants restent peu satisfaits et peu mobilisés pour leur profession » (p.133) ? — et sur la stabilisation dans le métier des jeunes enseignants — augmenter la satisfaction de façon à diminuer la désaffection à l'égard du métier et à réduire les sorties de la profession (*ibid.*). Les exigences plus fortes qui entourent la formation initiale devraient être compensées par « des sources de satisfaction intrinsèques (liées au contenu et au contexte du travail) et extrinsèques (conditions d'emploi et de salaire, etc.) » (*ibid.*). Cette proposition nous semble appeler quelques commentaires. Premièrement, sur la place de la formation initiale dans un processus plus global d'acquisition et de mise en œuvre d'une identité professionnelle articulée autour d'un rapport critique et réflexif à la pratique : formation initiale, entrée dans le métier et formation continuée paraissent devoir être articulées pour éviter que cette socialisation ne dépende que du seul contexte local de la primo-insertion. De telle sorte que la satisfaction professionnelle résulterait d'une combinaison subtile entre attentes initiales, pratiques effectives et opportunités d'accompagnement.

Deuxièmement, sur les implications de la place centrale de la réflexivité dans les compétences professionnelles à acquérir : cela oblige à redéfinir l'idée même de satisfaction professionnelle. Faut-il considérer que satisfaction et efficacité vont de pair ? Certaines sorties du métier ne sont-elles pas salutaires, tant pour l'enseignant que les élèves ? Le modèle du praticien réflexif ne suppose-t-il pas une certaine "in-quietude" fondamentale ? Cette inquietude doit-elle prendre la forme d'une insatisfaction personnelle ou faire l'objet d'une prise en charge collective ? Ce que suggère d'ailleurs en partie Christian Maroy : « Il paraît en effet crucial que les enseignants connaissent un rapport positif à leur métier, car cela conditionne une disposition positive vis-à-vis des solutions individuelles ou collectives à construire pour faire face à ces défis » (p.167). Ne faudrait-il pas alors se demander si la satisfaction ressentie l'est à l'égard de ce que l'on est, de ce que l'on fait ou des possibilités qui s'offrent d'envisager ces pratiques de façon réflexive ?

Troisièmement, si une conception utilitariste est utile pour ébranler le mythe de la vocation comme clé de la réussite professionnelle, elle paraît à certains égards un peu réductrice : à trop considérer l'individu et ses attentes, on met au second plan l'urgence actuelle d'instauration d'une dynamique collective. Dès lors, on peut se demander si la satisfaction personnelle doit être considérée comme un préalable indispensable à toute implication individuelle dans l'activité collective de formation et/ou d'éducation ou comme le bénéfice secondaire de la participation à la définition, à l'organisation et à l'évaluation de cette tâche collective, et d'un engagement personnel à assumer des responsabilités au sein d'une équipe. Cela étant, Christian Maroy montre bien que les exhortations au travail collectif faites aux enseignants par les autorités scolaires ou divers acteurs visant à faire évoluer les pratiques enseignantes sont traduites dans les faits de façon plutôt marginale (p.135).

L'observateur du monde scolaire sera particulièrement intéressé par le classement des critères de satisfaction professionnelle. Il apparaît ainsi que ce qui prime, c'est le travail et la relation avec les élèves, puis l'intérêt pour la matière, l'équilibre vie professionnelle-vie privée, les relations avec les collègues, et l'autonomie dans le travail. Le primat des dimensions relationnelles, associé par Christian Maroy à l'éthos de l'épanouissement personnel, rejoint les constats opérés par Felouzis sur l'image du "bon prof" qui est apprécié tantôt pour ses connaissances, tantôt pour la qualité de la relation établie : Peut-être aurait-il été judicieux de distinguer dans l'enquête les deux pôles du travail et de la relation, dans la mesure où ils ne sont pas nécessairement con-

précise que « l'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure ».

¹ FELOUZIS G., "Le bon prof : la construction de l'autorité dans les lycées", *Sociologie du travail*, 1994, XI, 2, pp.67-91.

cordants. Cultiver le climat relationnel de sa classe ne finit-il pas par s'opérer au détriment d'une visée d'apprentissage ? En contrepartie, un contexte d'apprentissage peut-il émerger dans un climat relationnel problématique ? Un désinvestissement pédagogique que ne peut-il pas contribuer à la détérioration des relations entre professeur et élèves ? À ce propos, on invoque dans l'enquête l'intérêt pour la matière, et non pas la maîtrise de la matière...

L'importance accordée à l'autonomie dans le travail et aux relations avec les collègues ne manquera pas de susciter la réflexion dès lors que le travail en équipe constitue une priorité dans les directives pédagogiques : vivre en bonne entente avec ses collègues, est-ce donc rester maître chez soi ? Comment dès lors implanter une autre perspective dans le travail scolaire, et passer du primat de l'épanouissement personnel à celui de l'élaboration collective de projets éducatifs ? Le chemin à parcourir semble encore long, même si on peut suggérer que la formulation des questions proposées dans l'enquête (et axées sur les composantes individuelles plutôt que sur les pratiques pédagogiques) a pu privilégier la référence aux plus dominants des univers symboliques présents dans le monde enseignant, au détriment d'autres qui n'apparaissent à l'heure actuelle qu'en pointillé...

Dans un cinquième chapitre, Branka Cattonar propose une approche des identités professionnelles enseignantes au départ des indicateurs suivants : pour quelles raisons ont-ils choisi de devenir enseignant ? Quels sont les critères de leur satisfaction professionnelle ? Quelles capacités jugent-ils les plus centrales à posséder ? Quels objectifs pédagogiques valorisent-ils ? Les constats qu'elle propose renforcent l'incertitude sur l'implantation d'une nouvelle conception du métier. On perçoit bien la coexistence de deux modèles de référence (pôle "enseigner et former" ; pôle "éduquer et socialiser") qui inspirent les pratiques professionnelles. Cela étant, ces modèles, s'ils peuvent préexister sous la forme d'idéaux personnels ou collectifs, sont négociés dans le cadre des interactions quotidiennes : ainsi, Branka Cattonar rappelle que « dans les différentes filières ne travaillent pas les mêmes enseignants » (p.199). Nous ajouterions l'hypothèse que dans les différentes filières, les ressources telles que les savoirs théoriques, les connaissances pratiques... ne sont pas mises à disposition de tous les acteurs dans la même mesure et que leur usage est plus ou moins pertinent. À quelles conditions peut-on évoluer — ou survivre — dans un établissement "difficile" si on est porté par l'idéal d'enseigner et de former ? Dans ces mêmes établissements, l'accent mis sur la socialisation et l'éducation doit-il être nécessairement considéré comme un moindre investissement dans des missions typiquement "scolaires", ou au contraire, comme la traduction d'un nouvel idéal scolaire ?

En définitive, Branka Cattonar voit dans l'identité enseignante d'aujourd'hui « un montage hétéroclite ». Mais n'y a-t-il pas un socle commun — ou du moins communément partagé — à ces bricolages individuels ? Cette identité ne se construit-elle pas nécessairement dans l'interaction avec les élèves alors qu'auparavant elle s'imposait à eux ? N'est-elle pas dès lors le produit émergent de contextes très différents ? On pourrait suggérer que ce ne sont pas les représentations initiales, « l'identité désirée », selon le terme de G. Bajoit¹, qui déterminent l'identité engagée, mais que l'identité engagée renvoie au contenu des besoins perçus chez les élèves et que le degré de satisfaction professionnelle indique s'il a été possible ou non d'y répondre. De telle sorte que l'enseignant pourrait apparaître comme une sorte de « caméléon professionnel » (p.205), ou comme un acteur stratégique dont l'action doit composer avec des ressources

¹ Voir à ce propos PERRENOUD F., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2000, 4^e éd. [1994].

² BAJOIT G., *Le changement social*, Paris, Armand Colin, Cours, 2003.

inégalement accessibles mais peut se reposer sur des registres de légitimation diversifiés du fait de la disparition d'un « programme institutionnel » de référence¹.

Dans un dernier chapitre, Jean-Marie de Ketele et Stefania Casalfiore, envisageant l'exercice du métier d'enseignant en classe, dégagent trois fonctions essentielles : gestion de l'ordre, gestion de la matière et gestion de l'engagement. Cette dernière fonction, émergente, recouvre un ensemble de pratiques centrées sur le sens des activités ou visant à susciter l'intérêt des élèves, la coopération ; elle semble faire l'objet de plus d'attention dans les filières qualifiantes de l'enseignement secondaire. On regrettera que dans cette approche, on n'ait pas abordé ce qui précède le travail en classe, et tenté de cerner l'intention pédagogique poursuivie et formulée de façon plus ou moins explicite dans le travail de préparation. Or il nous semble qu'on touche là à une source déterminante dans l'orientation du travail de l'enseignant en cours de leçon : les événements qui s'y produisent ne seront pas interprétés de la même façon selon le niveau de préparation du contenu-matière, selon que l'enseignant ou l'équipe pédagogique dont il fait partie ait placé ou non le pôle comportemental des élèves au cœur des objectifs poursuivis, ou selon que la perspective temporelle soit limitée à la leçon donnée ou à l'horizon de l'année scolaire dans son ensemble.

Considérant de façon transversale l'analyse des paramètres ayant une incidence sur la structuration de l'activité en classe (p.235), les auteurs soulignent qu'une perception positive des comportements des élèves en classe contribue à réduire l'importance de la fonction d'ordre et à augmenter celle de la fonction de matière, que privilégier l'interaction va de pair avec plus d'importance accordée à la matière et moins d'importance à l'engagement et que donner la priorité au développement personnel des élèves produit l'effet inverse. Émergent ainsi des univers de représentation dont on peut se demander s'ils présentent une stabilité et une continuité ou s'ils varient compte tenu des contingences de la situation rencontrée. Les auteurs précisent en effet que « gestion de l'ordre et de la vie de la classe, gestion de la matière sont des fonctions profondément sociales et interpersonnelles dont l'importance dépend du bon vouloir des élèves et/ou de la capacité des enseignants à négocier le rapport de force existant entre eux » (p.237). Pour notre part, nous suggérons d'identifier les configurations interactionnelles dans lesquelles l'une des fonctions devient prépondérante, que l'on considère le contexte de l'établissement ou du groupe-classe, mais aussi le cadre spécifique de l'organisation didactique de la situation d'apprentissage. De plus, si on peut s'accorder sur le fait que toute situation d'interaction est *de facto* un échange de ressources entre protagonistes, il n'y a pas nécessairement lieu de penser l'interaction scolaire sous le seul registre de conflits interpersonnels : « Les élèves, par leurs comportements et les attitudes qu'ils laissent percevoir, semblent dotés d'un pouvoir non négligeable pour orienter l'activité des enseignants en classe, un pouvoir qui, considéré seul, pourrait être supérieur au pouvoir des enseignants, même expérimentés » (*ibid.*). La classe ou la leçon peuvent être des lieux où seront provoqués des conflits d'ordre cognitif, par exemple dans la confrontation à des situations-problèmes et dans la déconstruction des prénotions : dans cette démarche pédagogique, l'aménagement et la gestion de l'ordre interactif est une dimension importante — mais pas première — de l'activité de l'enseignant. Est-on nécessairement amené à s'opposer aux élèves en mobilisant une expérience qui permet d'y faire face ? Ne peut-on laisser un peu de place à une conception de l'activité où l'enseignant est amené à soutenir les élèves dans la mobilisation de ressources personnelles ou collectives afin de résoudre des situations-problèmes ? Peut-être le questionnaire n'avait-il pas été élaboré sur cette base. Mais il semble bien que les auteurs considèrent que les compétences liées à la gestion de l'engagement échappent à une logique de formation (au contraire des compétences en gestion de la matière qui peuvent être acquises dans des formations

¹ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2003.

continues) : «l'expérience et la réflexivité sont des outils qui ne peuvent se développer qu'en lien étroit avec le contexte qui les génère» (p.241). C'est donc dire qu'il conviendrait de repenser les modalités des formations continues actuellement organisées à destination des enseignants du secondaire.

On le voit, ce livre est riche en réflexions et peut contribuer à étayer le débat autour de l'avenir de la forme scolaire d'éducation. Les conclusions proposées par Christian Maroy sont de ce point de vue remarquables : on y perçoit, en des termes clairs et critiques, les composantes des différents modèles de "gouvernance" qui peuvent être invoqués et certains des enjeux fondamentaux qui leur sont associés, par exemple dans l'équilibre à trouver dans la définition et la répartition des responsabilités aux différents échelons du système éducatif en Communauté française de Belgique. La réalisation de cet important chantier requiert, on le comprend, des compétences multiples : pédagogiques, politiques mais aussi sociologiques. Cet ouvrage vient à point nommé pour le rappeler.

Jean-François Guillaume,
Université de Liège
Département de Sciences Sociales
Service de Didactique des sciences sociales