



Les cahiers de
PROSPECTIVE
Jeunesse

Bureau de dépôt - 1050 BRUXELLES 5

Cahiers - Volume 7 - n° 4 - 4ème trimestre 02

Cahier numéro 25

**Dossier : "Radioscopie
du monde
enseignant" tome 1**

**Regards d'adultes : les
enseignants et les parents**

**Difficultés du travail enseignant et
massification de l'enseignement**

**Etre prof, la question du trans-pluri-
multi-professionnalisme !**

Enseignants : en quête de satisfaction...

**Touche-à-tout de génie ou bricoleur par
obligation ?**

**Les parents et l'école : plaintes
réciproques et malentendus**

**Parents-écoles : qui fait quoi, avec qui,
pour qui, pour quoi,...?**

**Ecoles et familles défavorisées :
brouille, embrouille, débrouille ?**

Rédacteur en Chef

•Henri Patrick CEUSTERS

Secrétaire de Rédaction

•Claire HAESAERTS

Relecture et corrections

•Danielle DOMBRET

Comité de Rédaction

•Henri Patrick CEUSTERS
•Claire HAESAERTS
•Martine DAL
•Emmanuelle CASPERS
•Bernard DE VOS
•Alain MICHELET

Comité d'Accompagnement

•Philippe BASTIN, Directeur d'Infor Drogues, Bruxelles.
•Line BEAUCHESNE, Professeure agrégée, Département de Criminologie, Université d'Ottawa, Canada.
•Jean-Marc BOUTTEFEUX, Médecin généraliste, médecin scolaire et membre du R.A.T.
•Alain CHERBONNIER, Philologue, Licencié en Education pour la Santé, Question Santé asbl.
•Manu GONÇALVES, Assistant social, Coordinateur du Centre de Guidance d'Ixelles.
•Vincent GUÉRIN, Responsable de la collection Education pour la Santé de la Médiathèque de la Communauté Française de Belgique.
•Pascale JAMOULLE, Chargée de Recherche de la Cellule Toxicomanies du CPAS de Charleroi.
•Roger LONFILS, Directeur Promotion Santé, Ministère de la Communauté Française.
•Renaud QUOIDBACH, Responsable de Projets, Modus Vivendi.
•Micheline ROELANDT, Psychiatre, Bruxelles.
•Gustave STOOP, Administrateur SOS Jeunes - Prospective Jeunesse.
•Jacques VAN RUSSELT, Coordinateur Alfa, Liège, Président de la Fedito wallonne.

Illustration de couverture

•Etienne SCHREDER

Illustrations

•Jacques VAN RUSSELT

Maquette et mise en page

•Henri Patrick CEUSTERS et
Claire HAESAERTS

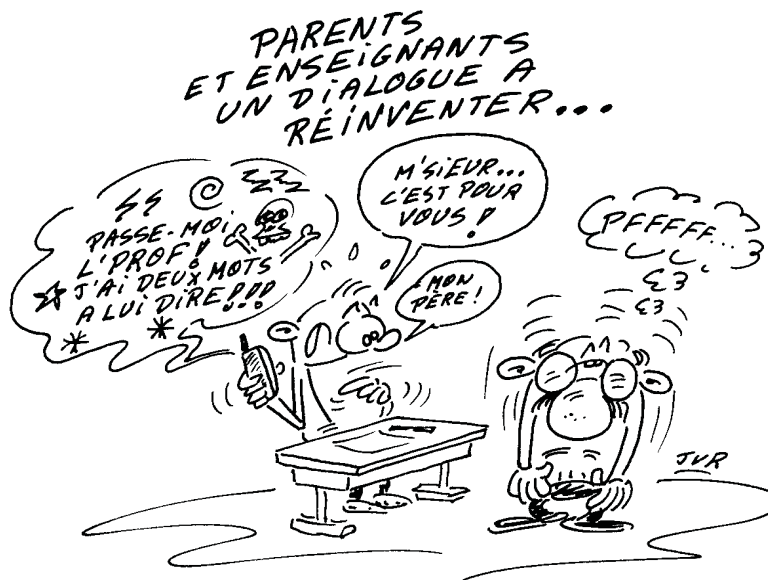
Impression

•Nuance 4, Naninne

Editeur Responsable

•Raymond VERITER

N° ISSN : 1370-6306



Les articles publiés reflètent les opinions de leur(s) auteur(s) mais pas nécessairement celles des responsables des "Cahiers de Prospective Jeunesse".

Ces articles peuvent être reproduits moyennant la citation des sources et l'envoi d'un exemplaire à la rédaction.

Ni Prospective Jeunesse asbl, ni aucune personne agissant au nom de celle-ci n'est responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations reprises dans cette publication.

Publication trimestrielle

Abonnement annuel

Frais d'envoi compris

	Belgique	CEE	Autres pays
Institution	22.31	24.79	27.27
Personnel	18.59	21.07	23.55
Etudiant	14.87	17,35	19.83

Prix au numéro: 6.20

Numéro de compte bancaire : 210-0509908-31



Prospective Jeunesse asbl

27 rue Mercelis - 1050 Bruxelles

Tél: 02/512.17.66 - Fax: 02/513.24.02

E-mail : cahiers@prospective-jeunesse.be

Site Internet : <http://www.prospective-jeunesse.be>



Avec le soutien de la Communauté française de Belgique et de la Commission communautaire française de la région de Bruxelles-Capitale.



Penser "Promotion de la Santé" amène à penser la complexité et la pluralité des contextes. Parmi ces contextes, le monde de l'école nous semble incontournable pour "toucher les jeunes" et est donc l'un de nos partenaires privilégiés. Nous avons ainsi réalisé combien un travail sur les compétences sociales et l'estime de soi intégré dans la dynamique pédagogique (ou entraîné par celle-ci) pouvait conduire à un renforcement de la qualité de vie des élèves et de enseignants et agir sur la qualité du climat de l'institution scolaire.

En Belgique, comme dans de nombreux pays industrialisés, ce monde de l'école est soumis depuis des années à des secousses, sources de bouleversements et de mise en doute ! De tous côtés émergent des critiques, des questionnements,... expressions de rapports de force institutionnels en pleine mutation.

D'où l'opportunité de mettre à disposition de nos lecteurs des données d'une radioscopie du monde enseignant secondaire en Communauté française de Belgique menée par le GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation) de l'U.C.L. (1)

Ces articles nous apportent des éléments éclairants sur les représentations qu'ont les différents acteurs adultes (enseignants et parents) du phénomène et à partir desquels peuvent s'alimenter nos pratiques.

Aussi, ce dossier est structuré en deux parties.

Dans la première (Difficultés du travail enseignant et massification de l'enseignement) consacrée aux regards et vécus des enseignants, Branka Cattonar se penche sur l'identité professionnelle multiple des enseignants du secondaire, Christian Maroy interroge le malaise et les insatisfactions professionnelles des enseignants et ouvre certaines pistes de solutions, ensuite Stefania Casalfiore constate à travers l'activité quotidienne en classe du secondaire l'émergence d'une nouvelle fonction.

Dans la seconde partie (Les parents et l'école : plaintes réciproques et malentendus) s'intéressant à cette rencontre particulière entre l'école et la famille, Nicolas Dauphin et Marie Verhoeven abordent la transformation du rapport social école-famille dans le fondamental à travers le prisme de la mobilité et du concept de quasi-marché, enfin, Magali Joseph et Eric Mangez questionnent cette relation dans une de ses particularités, les familles défavorisées et l'école maternelle.

Il a surtout été question dans ce numéro des regards portés par les adultes, un prochain dossier poursuivra la réflexion en partant des élèves.

Il nous reste à vous souhaiter en même temps qu'une bonne lecture, une année 2003 pleine d'ouvertures, de collaborations et d'échanges.

Martine Dal et Henri Patrick Ceusters

1.Christian Maroy et coll. "L'enseignement secondaire et ses enseignants", éd. De Boeck, 2002

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE MULTIPLE

Branka CATTONAR¹

Au moment où les enseignants du secondaire doivent faire face à de nombreuses évolutions du champ scolaire qui bouleversent les bases traditionnelles de leur identité professionnelle, comprendre le sens qu'ils donnent à leur métier s'avère primordial. Tel était l'objectif d'une enquête que nous avons menée auprès de plus de 3.600 enseignants et dont nous allons, dans cet article, présenter les résultats les plus marquants.

Cette étude montre d'abord que l'identité professionnelle des enseignants est aujourd'hui multiple et hétérogène. Elle met cependant aussi en évidence deux grandes "tendances" dans la manière de concevoir et de vivre le métier, qui varient en particulier selon le contexte où ils travaillent.

Mots-clés

- enseignant du secondaire
- identité professionnelle
- évolution du métier d'enseignant

1. Assistante en sociologie à l'UCL et chercheuse au GIRSEF.

2. Et ce dans plusieurs pays occidentaux, comme la Belgique, la France ou le Québec. La pénurie d'enseignants que connaît actuellement la Communauté française peut être vue comme un indice de ce malaise.

3. Par "identité professionnelle enseignante", nous entendons la manière de se définir en tant qu'enseignant. C'est, en gros,

.../...

Enjeux actuels autour de l'identité professionnelle enseignante

Depuis plusieurs années, les enseignants du secondaire semblent vivre un profond "malaise", souvent interprété comme une "crise identitaire"². Ils sont en effet confrontés à de nombreuses évolutions du champ scolaire qui bouleversent les bases traditionnelles de leur identité professionnelle.³ Le public scolaire en premier lieu est devenu plus hétérogène et "difficile", notamment suite à la massification du système scolaire.⁴ Parallèlement, les attentes de la société vis-à-vis de l'école se sont complexifiées et diversifiées (comme l'instruction, l'éducation, l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché de l'emploi, etc.). Ces multiples finalités éducatives amènent les enseignants à devoir remplir différents rôles à la fois,

ce qui peut s'avérer épuisant et rendre plus difficile la construction d'une identité professionnelle forte.⁵ Les savoirs enseignés ont connu également un renouvellement rapide créant une incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné.⁶ Par ailleurs, l'arrivée de nouveaux "spécialistes de la jeunesse" (éducateurs, animateurs, etc.) et des nouvelles technologies (médias audiovisuels, informatique, etc.) est venue briser le "monopole" des enseignants en matière d'éducation et d'instruction et les oblige à redéfinir les limites de leur compétence professionnelle.⁷ Enfin, les enseignants se voient de plus en plus souvent remis en cause dans leur travail par de nombreux acteurs (les autorités éducatives, les élèves et leurs parents, etc.) face auxquels ils doivent maintenant sans cesse se justifier.⁸ Se développent ainsi une image de soi non gratifiante et un sentiment de non-reconnaissance sociale.⁹

Toutes ces transformations que nous venons brièvement d'évoquer ont non seulement modifié les conditions de l'exercice professionnel, complexifié et rendu plus incertaine la tâche des enseignants, mais elles semblent aussi remettre en cause leur identité professionnelle parce qu'elles brouillent leurs repères traditionnels.¹⁰ Le modèle traditionnel qui leur servait de référence, celui du *maître instruit*¹¹, perd de sa pertinence et de sa légitimité, et le nouveau modèle qui émerge, celui du *pédagogue praticien réflexif*¹², ne paraît pas encore suffisamment fort pour constituer une nouvelle référence mobilisatrice.

Notons que ce dernier modèle est actuellement fortement valorisé par les pouvoirs publics qui enjoignent les enseignants à l'adopter pour faire face aux problèmes du système éducatif (comme l'échec scolaire). L'identité professionnelle des enseignants est donc également devenue un enjeu aux yeux des pouvoirs publics qui cherchent à la transformer, notamment via la mise en place de nouvelles pratiques de formation.¹³

Dans un tel contexte, comprendre quelle identité professionnelle les enseignants se construisent s'avère donc crucial : *quel sens donnent-ils aujourd'hui à leur métier ? C'est à cette question que nous allons tâcher de répondre dans cet article à partir des résultats d'une enquête par questionnaire que nous avons réalisée en 1999 auprès de plus de 3.600 enseignants travaillant dans 140 écoles du réseau libre en Communauté française. Nous commencerons par décrire succinctement les réponses des enseignants à cinq questions de l'enquête qui éclairent chacune une dimension de leur identité professionnelle, avant de proposer une réflexion plus globale issue des diverses analyses effectuées.*¹⁴

Description de quelques dimensions de l'identité professionnelle enseignante

Pour quelles raisons choisit-on de devenir enseignant ?

Pour éclairer le rapport au métier, il nous semble d'abord intéressant de considérer les raisons qui interviennent dans le choix de la profession, moment où déjà se construit une image plus ou moins idéalisée du métier pouvant influencer le développement ultérieur de l'identité professionnelle. Comme on peut le voir dans le tableau 1 (colonne 2), les raisons les plus souvent évoquées sont : la perspective de travailler avec des jeunes (22,5%), l'intérêt pour la pédagogie (22,1%) et l'intérêt pour une matière particulière (20,7%). Hormis la compatibilité avec la vie privée, peu d'enseignants ont choisi le métier principalement pour des raisons liées aux conditions d'emploi ou au statut (comme la reconnaissance sociale, la sécurité d'emploi, le salaire, etc.). Le fait d'assumer une fonction sociale utile est également peu mis en avant.¹⁵

la réponse apportée à la question : "qu'est-ce qu'enseigner et être enseignant ?". Cette identité est envisagée comme un rapport à soi et à autrui, qui se construit à travers un processus relationnel (à travers les interactions avec autrui) et biographique (fonction des multiples appartenances sociales de l'individu et de son histoire de vie). Pour une présentation de notre approche théorique, voir B. Cattonar, "Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse", Les Cahiers de Recherche du Girsef, n° 10, 2001.

4. F. Dubet, "Les lycéens", Editions du Seuil, Points Actuels, Paris, 1991.

5. M. Tardif et C. Lessard, "Le travail enseignant au quotidien", Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas, 1999.

TABLEAU 1
Les raisons du choix d'enseigner et les aspects les plus importants pour la satisfaction professionnelle

	Principale raison du choix d'enseigner	Aspect le + important aujourd'hui
Contenu du travail		
Travail et relations avec les élèves	22.5%	19.7%
Intérêt pour la pédagogie	22.1%	7.3%
Intérêt pour la matière enseignée	20.7%	13.6%
Assumer une fonction sociale utile	6.7%	8.0%
Conditions d'emploi, de travail et statut		
Compatibilité avec la vie privée	10.9%	13.1%
Salaire	5.9%	3.4%
Sécurité, stabilité d'emploi	3.0%	3.5%
Temps libre, vacances	2.8%	8.7%
Autonomie dans le travail	1.9%	10.4%
Variété dans le contenu du travail	1.2%	3.9%
Possibilités de carrière	1.1%	0.8%
Flexibilité dans l'horaire de travail	0.7%	4.2%
Reconnaissance sociale	0.5%	2.5%
Régime de pension	0.0%	0.9%
Total	100%	100%

6. P. Perrenoud, "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, pp. 59-76.

7. M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, "Sociologie de l'école", Armand Colin, Paris, 1992.

8. J.-L. Derouet, "La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe", in *Education permanente*, n° 96, décembre 1988, pp. 61-71.

9. L. Demailly, "Le collègue. Crise, mythes et métiers", Presses Universitaires de Lille, Lille, 1991. Notons que le discours sur la faible reconnaissance sociale du métier enseignant n'est pas récent. Chapoulie relève ainsi que dès 1930, en France, les enseignants ont le sentiment d'une hostilité générale contre eux et d'une baisse de prestige social (J.-M. Chapoulie, "Le corps professoral dans la structure de classe", in *Revue française de Sociologie*, XV, 1974, pp. 155-200).

10. V. Lang, "La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle", PUF, Education et Formation, Paris, 1999.

11. L'enseignant maître instruit est celui qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires, travaille individuellement, mène une pédagogie centrée sur la transmission des savoirs, en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires.

A quels aspects du métier accordent-ils le plus d'importance pour leur satisfaction professionnelle ?

Si l'on considère les aspects du métier auxquels les enseignants accordent à présent le plus d'importance pour leur satisfaction professionnelle (colonne 3 du tableau 1), on remarque que le travail avec les élèves (19,7%), l'intérêt pour la matière enseignée (13,6%) et la compatibilité avec la vie privée (13,1%) restent des aspects primordiaux pour une bonne partie des enseignants. Les conditions de travail et d'emploi paraissent toujours moins prioritaires que les aspects liés au contenu du travail, sauf certains aspects comme l'autonomie dans le travail ou le temps libre.

Quelles capacités jugent-ils les plus centrales à mettre en œuvre dans leur pratique ?

Les capacités privilégiées dans la pratique du métier constituent également une dimension importante de l'identité professionnelle. Les résultats de notre enquête à cette question font ressortir que la majorité des ensei-

gnants juge importants la maîtrise du savoir-faire pédagogique (75,8%), leur propre savoir-être, personnalité et compétence relationnelle (72,8%) ainsi que la maîtrise de la matière enseignée (64,1%). Les capacités qui renvoient à des attitudes face au travail ou à l'institution scolaire sont par contre moins valorisées, comme la réflexion sur sa pratique (seuls 46,1% la trouvent importante) ou l'engagement par rapport à des enjeux socio-politiques (que 86,3% jugent non important). Il est par ailleurs intéressant de noter que, contrairement à une opposition qui est souvent faite, les enseignants qui valorisent la maîtrise des savoirs à transmettre ont également tendance à privilégier celle du savoir-faire pédagogique.

Quels objectifs pédagogiques valorisent-ils ?

En ce qui concerne les objectifs qu'ils disent poursuivre dans leurs cours, les enseignants sont très partagés, comme le montre le tableau 2. Seul l'objectif "promouvoir le développement personnel des élèves" est considéré comme important par une faible majorité des

TABLEAU 2
Classement des objectifs poursuivis dans les cours selon leur importance

	Classé en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} positions (+ important)	Classé en 3 ^{ème} position	Classé en 4 ^{ème} et 5 ^{ème} positions (- important)	Total
Promouvoir le développement personnel des élèves	54,6%	22,4%	23,0%	100%
Socialiser et éduquer les élèves	47,4%	26,6%	26,0%	100%
Instruire les élèves	39,7%	18,7%	41,6%	100%
Préparer des citoyens responsables	38,0%	23,2%	38,8%	100%
Former à un métier	25,4%	9,8%	64,8%	100%

enseignants (54,6%). Viennent ensuite les objectifs "socialiser, éduquer" les élèves (47,4%), les "instruire" (39,7%), "préparer des citoyens responsables" (38%) et "former à un métier" (25,4%).

Quels rôles pensent-ils remplir dans la réalité actuelle de leur métier ?

Enfin, si l'on examine les rôles que les enseignants disent remplir (voir la 2^{ème} colonne du tableau 3), on observe que près de 82% ont cité celui d'éducateur (défini dans le questionnaire comme "former des êtres humains"), 56,7% celui de spécialiste dans une discipline et 47,9% celui de pédagogue. Ce sont les trois rôles qui ont été choisis par le plus grand nombre d'enseignants et qui ont aussi été le moins souvent jugés comme "anormaux" (voir la 3^{ème} colonne). Les enseignants s'identifient nettement moins aux autres rôles proposés et on remarque que la majorité des enseignants trouve anormal de devoir remplir les rôles de parent, de surveillant et d'assistant social.

L'exploration rapide de ces quelques dimensions de l'identité professionnelle des enseignants montre d'abord l'importance qu'ils accordent à la relation avec leurs élèves. C'est en effet l'aspect du métier qui a le plus souvent été cité pour justifier le choix de la profession et comme critère de satisfaction. Nous avons également vu que la plupart des enseignants définissent leur rôle en tant qu'éducateur et privilégient le développement personnel des élèves. A l'inverse, peu d'enseignants valorisent les dimensions plus sociales ou politiques du métier (comme le fait d'assumer une fonction sociale utile, d'être engagé socio-politiquement ou de préparer les élèves à devenir des citoyens responsables). Les conditions de travail et d'emploi ne paraissent pas non plus des éléments centraux du rapport au métier. L'enquête indique par ailleurs que si le rapport au métier reste fortement basé sur la matière et sa maîtrise, le savoir-faire pédagogique

12. Ce modèle définit l'enseignant comme devant être : (1) un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques ; (2) un *spécialiste de l'apprentissage*, qui ne se contente plus de transmettre son savoir à des élèves passifs mais qui mène une pédagogie de type "constructiviste" (amenant l'élève à construire lui-même ses savoirs) et "différenciée" (en adaptant ses méthodes aux caractéristiques et besoins spécifiques de chaque élève) ; (3) qui *travaille en équipe* et s'investit dans la gestion collective de la vie de son école.

13. Pour une réflexion critique sur cette stratégie de transformation du métier aujourd'hui mise en œuvre par les pouvoirs publics, voir B. Cattonar et E. Mangez, "Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier", in *Recherches Sociologiques*, vol. XXXI, n° 1, 2000, pp. 185-196 ; B. Cattonar et C. Maroy, "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire", in *Education et Sociétés*, n° 6, 2001, pp. 21-42 ; C. Maroy et B. Cattonar, "Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique", *Les cahiers du Girsef*, à paraître.

14. Pour un développement plus complet et approfondi, voir B. Cattonar, "Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes", in C. Maroy (sous la dir.), "Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants", De Boeck Université, Bruxelles, 2002.

	Rôles remplis	Rôles jugés anormaux
Educateur	81,8%	2,8%
Spécialiste dans une discipline	56,7%	3,6%
Pédagogue	47,9%	1,6%
Assistant social	24,9%	55,4%
Psychologue	21,4%	26,3%
Animateur socio-culturel	16,2%	22,2%
Surveillant	15,0%	59,2%
Intellectuel	13,3%	8,2%
Parent	10,2%	64,6%
Chef d'équipe	7,9%	14,7%

Quelques résultats les plus marquants de l'analyse

Une conception du métier centrée sur la relation avec les élèves, la matière et la pédagogie

est également devenu une composante essentielle et indissociable du métier. On pourrait y voir là l'indice d'un certain affaiblissement du modèle traditionnel de référence, celui de *l'enseignant pur maître instruit*, à la faveur du modèle actuellement valorisé, celui du *pédagogue praticien réflexif*. La

15. On peut aussi noter que la plupart des enseignants ont eu un rapport initial au métier relativement fort ou positif. Ainsi, 70% des enseignants ont vécu leur entrée dans le métier comme un premier choix ("c'est ce qu'ils voulaient vraiment faire"). On remarque toutefois que le rapport initial au métier est plus faible parmi les jeunes générations, ce qui peut être interprété comme l'indice d'une certaine perte d'attractivité du métier. Si l'on compare, par exemple, les enseignants qui ont moins de cinq d'ancienneté et ceux qui en ont plus de 26, on observe que les enseignants récemment recrutés ont plus souvent vécu leur entrée dans l'enseignement comme un second choix (32,5% contre 23,2%), disent moins fréquemment "avoir toujours voulu être enseignant" (28,7% contre 38,5%) et ont plus souvent recherché un autre emploi avant de se diriger vers l'enseignement (41,3% contre 16%). L'orientation vers le métier semble donc moins évidente et immédiate qu'auparavant.

16. On observe ainsi à côté de fortes associations "attendues" (par exemple, entre le fait de définir son rôle comme celui d'un spécialiste dans une discipline, de privilégier la maîtrise de la matière et l'instruction de ses élèves), de nombreuses autres combinaisons (par exemple, un enseignant qui se définit comme un spécialiste dans une discipline peut valoriser avant tout ses compétences relationnelles et la socialisation de ses élèves).

17. J.-L. Derouet, *op.cit.*

démarche réflexive sur sa pratique reste cependant encore peu valorisée par les enseignants.

Des identités multiples et hétérogènes

Au-delà de ces tendances générales, notre étude met surtout en lumière que le métier n'est pas approprié et pensé de la même manière par tous les enseignants : il n'y a pas *une*, mais *des* identités professionnelles enseignantes. Les identités professionnelles sont multiples, et elles semblent aussi hétérogènes. En effet, si l'on analyse la manière dont les réponses aux différentes questions présentées s'associent entre elles, on remarque que pratiquement toutes les combinaisons possibles ont été choisies.¹⁶ On pourrait dès lors faire l'hypothèse que l'identité enseignante est un "montage composite"¹⁷ ou un "montage hétéroclite"¹⁸, dans la mesure où chaque enseignant se compose une identité professionnelle en agencant des éléments empruntés à des logiques différentes, voire opposées. Selon Tardif et Lessard (*op.cit.*), l'enseignant est ainsi devenu "une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages", dans la mesure où il doit s'efforcer de répondre à de multiples exigences et demandes éducatives.

Deux métiers d'enseignant ?

Cette diversité et cette hétérogénéité sont toutefois à nuancer car notre analyse a également fait apparaître deux "pôles" ou deux "grandes orientations" dans la manière de concevoir son métier. La première orientation est suivie par des enseignants davantage focalisés sur "l'enseignement ou la formation" et qui se partagent en deux groupes : d'une part, des enseignants plutôt centrés sur la matière, l'instruction ou la formation à un métier et qui se définissent comme

des spécialistes dans une discipline, des intellectuels ou des chefs d'équipe ; d'autre part, des enseignants plutôt centrés sur le savoir-faire pédagogique, le développement personnel des élèves et qui se définissent comme des pédagogues. La deuxième orientation renvoie à une dimension plus "socialisatrice ou éducatrice" du métier et concerne des enseignants davantage centrés sur les comportements des élèves qu'ils cherchent à socialiser et à cadrer, et qui se définissent en tant que surveillants, assistants sociaux, psychologues, parents ou animateurs socio-culturels.

Ces deux orientations sont adoptées par des enseignants qui se différencient également fortement par leur satisfaction professionnelle et le contexte où ils travaillent. Ainsi, les enseignants rattachés au pôle "socialiser et éduquer" se caractérisent, d'une part, par un rapport relativement faible, voire négatif, au métier : ils se disent plus souvent insatisfaits d'être enseignants, pessimistes quant à leur avenir et vouloir cesser d'enseigner ; d'autre part, par le fait de travailler dans des écoles et avec des élèves qu'ils perçoivent comme "difficiles" : de faible niveau scolaire, désintéressés par les cours, démotivés pour les études, indisciplinés en classe, etc. C'est, point par point, totalement l'inverse pour les enseignants rattachés au pôle "enseigner et former" qui se montrent davantage satisfaits de leur métier et qui perçoivent leur école et leurs élèves de manière bien plus positive. On peut parler là d'un véritable clivage et se demander, à l'instar de Barrère¹⁹, s'il n'existe pas "deux métiers d'enseignant", définis et vécus différemment par les enseignants selon le type d'élèves avec lesquels ils sont amenés à travailler. Notre hypothèse est que l'insatisfaction plus grande des enseignants qui définissent

leur métier comme "éduquer et socialiser" n'est pas principalement liée au fait qu'ils travaillent avec des élèves plus difficiles, mais renvoie surtout à une "frustration" qu'ils ressentent parce qu'ils ne peuvent pas pleinement mettre en pratique, avec ce type d'élèves, leur conception idéale du métier (construite pendant leur propre scolarité et leur formation initiale) qui est "l'apprentissage d'un savoir".

La construction de l'identité professionnelle enseignante, un phénomène complexe et ouvert

Si notre étude a mis en évidence que la manière de concevoir le métier varie en fonction du contexte de travail (l'établissement, la filière et les élèves), elle montre qu'elle varie aussi selon les caractéristiques des enseignants et leurs trajectoires sociales (surtout le genre, le diplôme possédé et la trajectoire professionnelle antérieure). Notre analyse montre également qu'aucune de ces variables

(liées au contexte ou à l'enseignant) n'intervient seule : c'est la combinaison entre différents facteurs qui permet de comprendre la formation d'une certaine conception du métier. La construction de l'identité professionnelle est donc un phénomène complexe et ouvert, qui n'est pas totalement déterminé, ni par les trajectoires des enseignants, ni par le contexte où ils travaillent, et où d'autres éléments doivent intervenir que l'enquête par questionnaire n'a pas pu saisir, comme la subjectivité de l'enseignant, ou tout le jeu relationnel entre l'identité définie par l'enseignant lui-même et celle qui lui est renvoyée ou demandée par les individus avec lesquels il entre en relation, comme ses élèves, ses collègues ou le directeur de son école.

En définitive, la manière de concevoir le métier d'enseignant paraît plurielle, fruit d'un travail que les enseignants réalisent au quotidien, notamment à partir de leur propre histoire et des nombreuses contingences de leur travail, en particulier celles liées aux élèves. ■



18. F. Dubet et D. Martucelli, "A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire", Seuil, Paris, 1996.

19. A. Barrère, "Sociologie du travail enseignant", in L'Année sociologique, vol. 50, n° 1, 2000, pp. 469-492.

MALAISE ET INSATISFACTIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS: SOURCES ET PISTES DE SOLUTION

Christian MAROY ¹

Notre propos porte sur le malaise et l'insatisfaction enseignante aujourd'hui. Nous commençons par évoquer quelques causes et signes du malaise enseignant avant de documenter la situation en Belgique francophone, à partir d'un travail d'enquête mené depuis plusieurs années au GIRSEF. Nous cherchons à comprendre les sources de leurs insatisfactions ou satisfactions professionnelles. A cet égard, nous soulignons que les raisons du malaise les plus souvent mises en avant dans la presse (les problèmes de perte de statut de la profession, des conditions salariales, etc.) ne doivent pas cacher que l'insatisfaction s'origine aussi dans l'évolution du cœur du travail enseignant, le travail avec les élèves eux-mêmes, ce qui invite à une réflexion sur la manière dont on peut limiter les stratégies de "fuite" des enseignants dont la "pénurie des enseignants" n'est qu'une expression parmi d'autres.

Mots-clés

- satisfaction professionnelle
- insatisfaction professionnelle
- travail enseignant
- profession enseignante
- identité professionnelle enseignante
- "malaise enseignant"

1. Chercheur qualifié du FNRS et Directeur du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation) de l'Université de Louvain. (www.girsef.ucl.ac.be).

Le problème de la "pénurie des enseignants" en CFB a servi de révélateur du malaise profond dans lequel se trouve aujourd'hui ses enseignants. De même, la médiatisation des problèmes d'incivilités ou de violences dans les écoles ont contribué à mettre en évidence les difficultés du métier enseignant aujourd'hui. Il devient "évident", *taken for granted* comme disent les anglo-saxons, que le métier est difficile, mal payé, peu considéré et peu attirant pour les jeunes. Les pistes de solution évoquées pour faire face aux problèmes de pénurie des enseignants (par exemple lors de tables rondes des ministres Demotte et Hazette) insistent surtout sur les conditions d'emploi des enseignants : mieux accueillir les jeunes, ouvrir des possibilités de carrière, améliorer leurs conditions de salaire, ou encore améliorer leur image et leur statut social dans le grand public.

C'est ce "malaise" enseignant que nous voudrions interroger davantage dans cet article. Nous commencerons par évoquer quelques causes et signes du malaise repris dans la littérature avant de documenter la situation en Belgique francophone, à partir d'un travail d'enquête mené depuis plusieurs années au GIRSEF (Maroy, 2002). Il s'agit en fait de s'interroger sur le sens que donnent aujourd'hui les enseignants à leur métier, à leurs conditions de travail, de comprendre les sources de leurs insatisfactions ou satisfactions professionnelles.

Deux idées essentielles seront défendues. D'abord, il y a un décalage entre les sources réelles du malaise qui se situent à notre avis dans le contenu du travail enseignant - devenu de plus en plus difficile - et l'expression de ce malaise, voire la recherche de solutions qui se situent le plus souvent au niveau des conditions d'emploi, de carrière, de

salaires. Des améliorations sur ce plan - qui peuvent être par ailleurs légitimes - ne nous semblent pas remédier à la source des insatisfactions professionnelles enseignantes.

Ensuite, le malaise et les insatisfactions ne sont pas répandues de façon uniforme dans le système : elles sont plus fortes là où les difficultés du travail avec les élèves sont les plus fortes, ou les relations dans l'établissement sont les plus mauvaises. Il y a donc aussi beaucoup d'enseignants heureux car ils se situent dans des établissements où le travail est plus facile et agréable. Diminuer la ségrégation de notre système scolaire pourrait dès lors conduire à mieux répartir ces sources et causes de l'insatisfaction enseignante.

Malaise enseignant et évolution du système scolaire

Le malaise enseignant, leur "crise identitaire" a été rapportée dans la littérature internationale à plusieurs évolutions clés du système scolaire dans son ensemble.

Le public scolaire s'est transformé, est devenu plus hétérogène et "difficile" (Dubet, 1991). Avec la "massification" du système scolaire, les conditions sociales et culturelles qui favorisaient la participation et l'écoute des élèves, qui encourageaient un rapport positif à l'apprentissage et aux savoirs ne sont plus données à priori par le contexte familial et social des élèves. Cette relativisation des savoirs et de l'école s'est vue de plus renforcée par l'affirmation d'une culture juvénile qui tend à mettre à distance les valeurs et les pratiques scolaires.

De plus, les besoins de la société et ses attentes vis-à-vis de l'école se sont

aussi complexifiés de sorte que les finalités éducatives sont devenues plurielles (comme l'instruction, l'éducation, l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché de l'emploi, etc.). Ces finalités peuvent aussi s'avérer impossible à réaliser entièrement, conduisant les enseignants à une "souffrance subjective profonde" (Cornet, 1999a). Les savoirs enseignés ont connu de plus une certaine inflation et un renouvellement rapide engendrant une certaine incertitude sur ce qui va d'être enseigné (Perrenoud, 1993). Enfin, l'arrivée de nouveaux "spécialistes de la jeunesse" (éducateurs, animateurs, etc.) et des nouvelles technologies (médias audiovisuels, informatique, etc.) est venue briser le "monopole" que les enseignants détenaient en matière d'éducation et d'instruction et les obligeant à redéfinir les limites de leur "compétence professionnelle" (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992). Toutes ces transformations ont non seulement modifié les conditions de l'exercice professionnel, ont complexifié et rendu plus incertaine la tâche des enseignants, mais elles semblent aussi remettre en cause leur identité professionnelle parce qu'elles brouillent leurs repères traditionnels (Lang, 1999).

De plus, les enseignants vivent mal les transformations qui affectent leurs relations aux usagers de l'école et aux autorités scolaires. Ils se sentent déconsidérés par de nombreux acteurs (les autorités éducatives, les élèves et leurs parents, etc.), face auxquels ils doivent sans cesse se justifier (Derouet, 1988). Enfin, les politiques néo-libérales ont engendré une tendance à limiter et à remettre les investissements étatiques dans l'éducation, ce qui s'est traduit, en Communauté française de Belgique en

ut

2. Un terme anglais qu'on traduit généralement par le terme "reddition de comptes".

3. Notons que, dans la plupart des enquêtes, les questions directes portant sur le niveau de satisfaction donnent en général des scores relativement élevés en raison d'effets d'attentes normatives ou de désirabilité sociale, qui inclinent les répondants à plutôt se déclarer satisfaits qu'insatisfaits.

particulier, par une dégradation relative de leurs conditions de travail et d'emploi, par rapport à leur situation précédente : alourdissement des tâches autres que de pur enseignement, classes nombreuses, manque de matériel pédagogique, éclatement de la charge de travail sur plusieurs écoles, relative stagnation salariale, etc. (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Delvaux, Dourte, Verhoeven, 1996).

En bref, le métier enseignant est en transformation, en raison d'un public scolaire qui se massifie, qui change, en raison aussi d'une demande accrue d'une *accountability*² par les parents que par les autorités publiques et scolaires. Les repères identitaires traditionnels - ceux qui donnaient sens et permettaient de s'identifier au groupe enseignant tout en étant reconnu comme tel de l'extérieur - s'effritent de plus, sans qu'un nouveau modèle ne parvienne à les remplacer. Nous voudrions à présent donner quelques évidences empiriques de cette crise et de ce malaise, en partant de l'enquête du Girsef sur les sources de la satisfaction et de l'insatisfaction professionnelles enseignantes.

La satisfaction professionnelle des enseignants en CFB : quelques résultats d'une enquête

Un rapport au métier mitigé

Nous avons saisi la satisfaction globale des enseignants à travers plusieurs questions directes et indirectes : **Sont-ils satisfaits d'être enseignant ? Sont-ils optimistes par rapport à leur avenir ? Cesserait-ils d'enseigner s'ils en avaient la possibilité ?**

Le tableau 1 présente les résultats à ces différentes questions pour l'ensemble des enseignants. Comme on peut le voir, le rapport actuel au métier est relativement "mitigé" : si la majorité des enseignants se disent satisfaits de l'être (82% si l'on cumule les trois premières positions), une faible majorité se dit néanmoins pessimiste quant à l'avenir (57,1%) et voudrait cesser d'enseigner s'ils en avaient la possibilité (41,5% partiellement et 18,4% totalement). Parmi les enseignants qui souhaiteraient quitter l'enseignement partiellement, 39,5%

	Rapport plutôt « positif »	à			Rapport plutôt « négatif »
Satisfaction	de 'tout à fait satisfait' : 29,5%	33,8%	18,7%	8,5%	'pas du tout satisfait' : 2,9%
Optimisme	Oui 42,9%				Non 57,1%
Cesserait d'enseigner si en avait la possibilité	Non 40,2%	Oui, partiellement 41,5%			Oui, totalement 18,4%

voudraient exercer à mi-temps un autre emploi en dehors de l'enseignement et 23,7% un autre emploi dans l'enseignement (ce qui représente 13,7% de l'ensemble des enseignants). Parmi ces derniers, 60,2% voudraient occuper un poste (à mi-temps donc) de conseiller ou accompagnateur pédagogique et 39,8% de directeur.

Si l'on compare la satisfaction des enseignants à celle de l'ensemble des travailleurs belges (voir l'enquête sur les valeurs des belges réalisée en 1999 : Bawin-Legros et al., 2000) les enseignants paraissent moins satisfaits. Ainsi, 80,7% des travailleurs belges se disent très satisfaits contre 63,3% des enseignants (deux premières positions cumulées).

On observe que le degré de satisfaction des enseignants varie notamment avec le genre (les femmes se disent plus souvent satisfaites que les hommes) et l'ancienneté : 91,1% des enseignants ayant moins de cinq d'ans d'ancienneté se disent satisfaits contre 76,7% des enseignants ayant plus de 26 ans d'ancienneté. Un phénomène d'usure professionnelle semble donc présent. Il n'y a par contre aucune association significative avec le diplôme possédé ou l'origine sociale. La relation entre la satisfaction globale et le fait d'enseigner dans l'enseignement général, technique ou professionnel est aussi très ténue.

Les déterminants de l'insatisfaction professionnelle

Au delà de cette analyse descriptive, nous avons cherché à savoir quelles étaient les variables influençant la satisfaction concernant plusieurs aspects du métier : la satisfaction liée au contenu du travail proprement dit (par ex. les relations aux élèves, l'autonomie dans le travail, la matière, la pédagogie), la satisfaction relative aux

conditions d'emploi, à l'établissement d'appartenance, ou encore à la place des enseignants dans la société. Nous nous sommes demandés comment le contexte de travail de l'enseignant, le contexte de l'établissement, les caractéristiques propres des enseignants influençaient ces différents indicateurs de satisfaction.

L'analyse montre d'abord que les conditions concrètes dans lesquelles travaille l'enseignant jouent bien un rôle important dans la compréhension de l'insatisfaction professionnelle. Cependant, dans cette "condition enseignante", ce ne sont pas les "conditions matérielles" qui jouent essentiellement (comme le nombre d'élèves par classe, ou la qualité du matériel ou des locaux disponibles) mais les caractéristiques relatives aux attitudes des élèves (notamment celles qui conditionnent la difficulté du travail enseignant ou la fréquence des problèmes de discipline) et l'état des relations sociales dans l'établissement (avec le directeur et entre les collègues). Ces déterminants interviennent également davantage que les caractéristiques des enseignants eux-mêmes (comme le diplôme possédé, l'origine sociale ou le genre ; pour un développement et une argumentation empirique, voir Maroy, 2002).

On peut parler là d'un "effet classe" et d'un "effet établissement" sur la satisfaction. En particulier, ce qui se joue avec les élèves dans la classe semble un facteur décisif, tant en ce qui concerne la satisfaction des enseignants à l'égard du contenu de leur travail, qu'à l'égard de l'établissement, de l'emploi, et même de la place de la profession dans la société. Tout se passe comme si la difficulté du travail de l'enseignant en classe colorait son appréhension de l'ensemble des aspects de son métier et de sa satisfaction au travail.

4. Nous nous basons pour établir ce constat sur les différences entre rangs A et B au tableau 2 pour chaque aspect du métier : un écart négatif signifie qu'on est relativement insatisfait sur cet aspect.

Par ailleurs, la difficulté de travail avec les élèves est largement corrélée tant avec la filière d'enseignement qu'avec le taux de retard moyen des élèves dans l'établissement dans lequel l'enseignant exerce principalement. C'est dire aussi que la question du malaise enseignant ne se développe pas partout de la même façon. Il semble qu'il n'y a, non plus un seul métier mais plusieurs métiers d'enseignant, selon le types d'élèves et de contexte d'enseignement où l'on exerce (Barrère, 2000 ; Dub et, 1991). Simultanément les insatisfactions varient selon ce contexte d'enseignement. Néanmoins, il faut simultanément souligner que la filière d'enseignement n'explique pas tout et que la "difficulté du travail avec les élèves" se retrouve dans plusieurs filières.

Les aspects du métier qui importent pour la satisfaction

Notre enquête a également révélé que ce sont les relations concrètes aux élèves, le contenu concret du travail qui structurent principalement les attentes à l'égard du métier, bien plus que les conditions d'emploi, ou le statut ou la place des enseignants dans la société (voir tableau 2, le rang A, soit les aspects du métier classés selon leur degré d'importance pour la satisfaction, aux yeux des enseignants).

Or, comme les psychologues du travail l'avancent, on ne peut être réellement satisfait ou insatisfait que relativement à un aspect du métier qui nous importe et nous motive effectivement. Si le salaire n'est pas notre principale motivation au travail, ce qu'on exprimera comme insatisfaction apparente à l'égard du salaire est de peu d'importance par comparaison avec ce que l'on déclare comme satisfaction à l'égard d'un autre aspect qui importe vraiment (les relations de travail par ex.). Or de ce point de vue, il apparaît en examinant la satisfaction des

enseignants à leurs attentes à l'égard du travail, que des aspects clés pour leur satisfaction sont insatisfaisants : les relations aux élèves, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, les relations aux collègues, l'enrichissement personnel mais aussi dans une moindre mesure, la place des enseignants dans la société, le salaire et la sécurité d'emploi. Autrement, dit même si le salaire apparaît dans l'absolu plus insatisfaisant que les relations avec les élèves (voir rang A), nous pensons qu'il est plus important de voir le degré de satisfaction pour les aspects qui leur importent le plus (différence entre rang A et B).

Nous assistons donc à un sentiment de dépit, de déception relative des enseignants par rapport à une conception de départ du métier qui insistait sur l'importance du contact avec les élèves, sur l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail, l'intérêt pour la pédagogie. C'est surtout de ces points de vue, tous reliés à l'exercice concret du métier, que nombre d'enseignants ne semblent plus y trouver leur compte. Les évolutions du système scolaire et des élèves qui tendent à rendre le métier plus complexe, plus indéterminé, plus incertain, seraient donc probablement les sources profondes d'une sorte d'affection trahie pour un métier dont on attendait au départ beaucoup.

Certes, les plaintes et les insatisfactions à l'égard des conditions d'emploi ou de salaire ne sont pas absentes. Notre enquête montre même que ce sont les aspects du métier qui apparaissent à première vue les plus insatisfaisants (voir tableau 2, rang B). A y bien réfléchi, au regard notamment de leur place dans le systèmes d'attentes à l'égard du travail (rang A), nous aurions tendance à relativiser ces conditions d'emploi et de salaire comme

TABLEAU 2
Les aspects du métier les plus importants pour la satisfaction professionnelle
et le degré de satisfaction pour chacun des aspects

	Aspect du métier le plus important (**)		Degré de satisfaction (***)		Différences entre les rangs A et B
	%tage	rang A	moyenne	rang B	
Le contenu du travail (*)					
Le travail et les relations avec vos élèves	15.1%	1	2.64	8	-7
L'intérêt pour la matière enseignée	10.4%	2	2.06	2	0
L'autonomie dans le travail	8%	5	2.25	3	2
L'enrichissement personnel	7.5%	6	3.11	12	-6
L'intérêt pour la pédagogie	5.6%	9	2.63	7	2
La variété dans le contenu du travail	3%	12	3.17	13	-1
L'emploi (*)					
L'équilibre entre vie professionnelle et privée	10%	3	2.57	6	-3
Le temps libre, les vacances	6.7%	7	1.90	1	6
La flexibilité dans l'horaire de travail	3.2%	10	2.94	10	0
La sécurité d'emploi	2.6%	13	3.26	15	-2
Le salaire	2.6%	14	3.63	16	-2
Le régime de pension	0.7%	18	3.75	17	1
Les possibilités de carrière et avancement	0.6%	19	5.01	18	1
L'établissement et les relations de travail (*)					
Les relations avec les collègues	8.3%	4	2.70	9	-5
Les relations avec le directeur de l'école	2.4%	15	3.02	11	4
Le niveau ou le type d'enseignement (*)					
Les niveaux d'étude auxquels ils enseignent	3%	11	2.56	4	7
Les filières d'études auxquelles ils enseignent	2.1%	16	2.57	5.	11
La place de la profession dans la société (*)					
Assumer une fonction sociale utile	6.2%	8	3.19	14	-6
La place des enseignants dans la société	1.9%	17	5.10	19	-2
Total	100%				

(*) Nous avons regroupé les 19 aspects en 5 catégories selon qu'ils concernent plutôt le contenu du travail, l'emploi, les relations de travail, le type d'enseignement et la place de la profession dans la société.

(**) Sur le total des réponses données (au maximum 5).

(***) Le score de l'indice varie entre 1 et 6. Une moyenne inférieure à 3,5 signifie une satisfaction plutôt positive ; une moyenne supérieure à 3,5 indique une insatisfaction.

source majeure du malaise. Certes, ces conditions jouent mais sans doute davantage dans une logique de compensation. Un peu comme les "O.S." Des usines tayloriennes des années 60 qui demandaient des augmentations salariales pour compenser les mauvaises conditions de travail. Nous aurions donc tendance à avancer que les plaintes relatives au statut ou aux conditions d'emploi sont certes réellement ressenties et exprimées, mais qu'elles sont peut-être un des terrains de manifestation d'une plainte dont l'origine est aussi liée à l'évolution du travail avec les élèves, et n'est pas limitée ni même principalement liée à ces terrains. On peut en avoir une confirmation partielle dans le fait que les insatisfactions relatives aux conditions d'emploi sont déterminés partiellement par ce qui, en principe, n'a aucun rapport : la difficulté du travail avec les élèves.

En définitive, c'est bien la difficulté de ce travail, les relations problématiques avec eux qui engendrent de l'insatisfaction, et notamment l'envie de quitter le métier partiellement ou totalement.

Comment revaloriser le métier d'enseignant ?

La diversité des conditions du travail enseignant, la difficulté inégale du travail scolaire avec les élèves engendre des satisfactions très différenciées, et partant une recours, lui aussi très contrasté selon ce contexte, à diverses formes de "fuite" ou de "retrait" de la part des enseignants. Il n'est dès lors pas étonnant que la pénurie des enseignants soit concentrée dans certaines branches et certains secteurs de l'enseignement, en particulier les établissements "difficiles" où se concentrent des élèves supposés à problèmes. Les jeunes

enseignants qui postulent ou les enseignant plus chevronnés ont en général tendance à les "fuir" ou à les éviter. Ce comportement de "fuite" n'est évidemment que la manifestation la plus visible du malaise enseignant. On ne veut pas enseigner dans telle ou telle classe, dans telle ou telle école. Mais au-delà de ces comportements de "sortie" manifestes, il faut aussi réaliser que le problème qui se pose est bien celui de l'adaptation des enseignants aux nouvelles conditions d'exercice qui changent, à des élèves "problématiques", le travail enseignant est plus difficile et engendre tendanciellement une tendance à se replier, à investir dans la sphère extraprofessionnelle, à valoriser le métier pour le temps libre qu'il laisse ou l'équilibre vie professionnelle/vie extra professionnelle qu'il ménage. Il est dès lors crucial de se demander comment on peut créer de meilleures conditions pour permettre ou garantir dans la durée un réel engagement des enseignants dans leur métier, face aux élèves tels qu'ils sont, dans leur diversité. Lançons de façon trop lapidaire quelques pistes de réflexion.

La revalorisation de la profession peut d'abord passer par une amélioration salariale, d'ailleurs souvent revendiquée par les enseignants ou leurs organisations syndicales. Cette revendication rejoint une partie de nos résultats puisqu'on a constaté que le niveau de satisfaction sur ce plan est des plus bas. Toutefois, il nous semble qu'elle ne répondrait que partiellement aux problèmes et aux sources de l'insatisfaction professionnelle enseignante. Indépendamment du débat sur la justice d'une amélioration des conditions salariales ou statutaires des enseignants par rapport à d'autres catégories professionnelles, cette solution pourrait laisser intacte la

source de l'insatisfaction enseignante, qui, comme nous l'avons vu, est davantage liée aux difficultés du travail enseignant en classe ou aux relations dans les établissements.

La revendication d'un *refinancement plus global du système éducatif* peut également constituer une part de la solution au problème. Ce refinancement pourrait d'abord être vécu par les enseignants comme la marque symbolique d'une attention accrue portée à leurs difficultés et à leur place dans la société. Ensuite, le refinancement pourrait être le moyen nécessaire, mais peut-être pas suffisant, pour aider les enseignants à faire face à leurs difficultés quotidiennes avec les élèves.

Plus fondamentalement, il nous semble souhaitable de *lutter contre les multiples formes de ségrégation* à l'œuvre dans notre système scolaire. En effet, la CFB est un des pays où la ségrégation entre établissements du point de vue des qualités scolaires et sociales de leurs élèves est la plus forte. Cet état de fait - aux causes multiples (Crahay, 2000 ; Vandenberghe, 1998) - engendre une polarisation entre établissements "guettos" et établissements "d'élite", dans lesquels les conditions de travail des enseignants sont radicalement différentes. Un peu plus d'homogénéité du système aurait dès lors, outre ses effets bénéfiques en terme d'équité du système pour les résultats des élèves, le considérable avantage de "répartir" et redistribuer autrement les élèves, diminuant d'autant les facteurs qui provoquent l'insatisfaction enseignante.

La revalorisation du métier doit enfin passer par celle de *la formation des enseignants*, comme le visent explicitement d'ailleurs les récentes réformes de la formation initiale et continuée des enseignants. Ces réformes cherchent en effet à

accroître le degré de "professionnalisme" des enseignants, notamment en augmentant leurs compétences liées au modèle du "praticien réflexif", de l'enseignant "pédagogue, réflexif, travaillant en équipe". Elles nous semblent pertinentes dans la mesure où effectivement face aux changements multiples auxquels sont confrontés les enseignants, il est crucial de favoriser de nouveaux rapports au métier et aux élèves. La question essentielle est de savoir si les stratégies de formation que les réformes actuelles encouragent suffiront à favoriser des changements identitaires et partant à favoriser d'autres stratégies de la part des enseignants, que les stratégies de survie (fuite ou retrait).

Enclencheront-elles un processus de socialisation secondaire des enseignants qui favorise l'émergence d'un réel développement professionnel? A cet égard, on ne peut être que frappé par la relative tiédeur, voire la résistance, avec laquelle sont reçus les projets de réforme de la formation des enseignants. Ne doit-on pas dès lors réfléchir aux conditions qui rendent ces réformes plus acceptées et acceptables? En effet, les réformes actuelles ne sont pas dépourvues d'injonctions paradoxales à l'égard des enseignants (on leur demande de développer leur autonomie, au moment même où par ailleurs leurs pratiques ont davantage cadrées) (Cattonar et Maroy, 2000). Par ailleurs, la professionnalisation envisagée est peu thématisée en termes de pouvoir collectif des enseignants sur la définition de leurs conditions de travail et d'emploi, des conditions d'accès au métier, de la formation et enfin du contenu de leur travail. Or, on peut se demander si une telle responsabilisation collective des enseignants n'est pas indispensable au succès de la nécessaire "modernisation" de l'institution scolaire (Cattonar et Maroy, 2002 ; Maroy 2002b).

5. Cette stratégie de transformation du métier appelle de nombreuses réflexions que nous ne pouvons développer ici (voir à ce propos Cattonar et Mangez, 2000 ; Cattonar et Maroy, 2000, Maroy 2002b).

En définitive, pour faire face au malaise enseignant actuel, il nous semble que les solutions sont à chercher notamment du côté de réformes structurelles du système vers moins de ségrégation, du développement de la formation, de l'amélioration des conditions d'emploi et de travail, mais elles devraient aussi donner davantage de place à la parole collective des enseignants, notamment

au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements. Il restera alors, la last but not least nécessité d'un travail de conversion identitaire, à éprouver et à mener individuellement et collectivement par les enseignants eux-mêmes. Un travail à soutenir et à encourager... mais peut-on le décréter ?

Bibliographie

BARRERE, A., "Sociologie du travail enseignant", in *L'Année sociologique*, vol.50, n° 1, 2000, pp. 469-492.

BAWIN-LEGROS, B., VOYE, L., DOBBELAERE, K. ET ELCHARDUS, M., "Belge Toujours. Fidélité, stabilité et tolérance. Les valeurs des Belges en l'an 2000", De Boeck Universités, Bruxelles, 2001.

CATTONAR, B., "Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse", *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 10, 2001.

CATTONAR, B., MAROY, C., "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire", in *Education et Sociétés*, n° 6, 2000.

CORNET, J., "Souffrance de classe", in *Le Ligueur*, n° 1, janvier 1999a.

CRAHAY, M. "L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis", De Boeck Université, 2000.

DEROUET, J.-L., "La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe", in *Education permanente*, n° 96, décembre 1988, pp. 61-71.

DUBET, F., "Les lycéens", Editions du Seuil, Points Actuels, Paris, 1991.

DUBET, F., MARTUCELLI, D., "A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire", Seuil, Paris, 1996.

DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A., "La profession enseignante", in *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992, pp. 139-158.

MAROY, C. CATTONAR, B., "Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants", *Les Cahiers de Recherche du Girsef* (2002 à paraître).

MAROY, C., (sous la dir.) "Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants", De Boeck Université, 2002.

MAROY, C., "Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants", in C. MAROY (sous la dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, De Boeck Université, 2002.

MAROY C., "Quelle autonomie professionnelle des enseignants ?" *Revue Internationale d'Education Sévres*, 30 juin 2002, 41-50 (2002b).

PERRENOUD, P., "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, pp. 59-76.

TARDIF, M., LESSARD, C., "Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines", *Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas*, 1999.

VANDEBERGHE, V., "L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. Reflets et perspectives de la vie économique", (Volume XXXVII, 1), 1998, 65-75.

L'ACTIVITE QUOTIDIENNE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE DU SECONDAIRE : EMERGENCE D'UNE NOUVELLE FONCTION

Stefania CASALFIORE¹

Les propos tenus ici s'appuient sur les résultats d'une étude menée auprès de 3.600 enseignants du secondaire sur la façon dont ils structurent leur activité quotidienne en classe. Le présent article revient sur l'examen des fonctions qui structurent l'activité des enseignants. Au-delà de la gestion de l'ordre et de la gestion de la matière, une nouvelle fonction semble émerger. Cette dernière s'articulerait autour d'un souci plus grand d'intégrer les savoirs scolaires au sens qu'ils pourraient prendre pour les élèves. Ce texte discute l'hypothèse selon laquelle l'apparition de cette fonction vient transformer l'activité quotidienne des enseignants en classe pour répondre à la crise de légitimité que le système scolaire subit actuellement.

Les caractéristiques spécifiques à la situation-classe comme sa multidimensionalité, son aspect imprévisible, son caractère public et interpersonnel, son historicité, etc. font de l'activité des enseignants en classe une activité non pas structurée par un but ultime, comme les finalités éducatives qui définissent le mandat des enseignants, mais *une activité régulatrice de l'immédiat*, structurée par des objectifs définis localement (Durand, 1996)², des normes de fonctionnement qui s'articulent autour de deux fonctions principales : la gestion de l'ordre et de la vie de la classe et la gestion de la matière. C'est une proposition soutenue dans la littérature scientifique et autour de laquelle s'articulent les résultats d'une étude que nous avons menée sur la façon dont les enseignants structurent leur activité quotidienne.

La gestion de la vie de la classe consiste à assurer un fonctionnement organisé de la classe. Il s'agit de placer les élèves, de constituer des groupes, de distribuer le matériel, de surveiller son utilisation, de gérer l'usage du tableau, de surveiller le niveau sonore, de régler les prises de parole, d'édicter et de rappeler les règles de vie en classe, etc. Bref, la gestion de l'ordre dans la classe s'articule autour de normes de fonctionnement définies à partir des représentations concrètes que les enseignants se font d'un certain degré de discipline, d'attention, et d'organisation spatiale, temporelle et matérielle des événements de la classe. La gestion de la vie de la classe est une fonction centrale dans l'activité quotidienne des enseignants. Elle est basée sur un travail systématique des enseignants et exige une intervention constante de leur part. L'activité

Mots-clés

- activité
- enseignement secondaire
- gestion de la classe
- sens des savoirs
- ordre
- matière
- engagement
- discipline

1. Licenciée en psychopédagogie, Assistante de Recherche au GIRSEF/UCL.

2. Durand, M. (1996). "L'enseignement en milieu scolaire", Paris, PUF.

3. Composantes organisatrices de l'activité :

Gestion de l'ordre et de la vie de la classe :

La discipline en classe concerne l'obéissance des élèves aux règles de bienséance. D'un point de vue extérieur, il y a de la discipline en classe quand l'enseignant ne se sent pas dérangé par les élèves, quand ceux-ci ne causent pas de troubles et se comportent convenablement ;

L'organisation de la classe concerne les questions liées à la coordination des interactions en référence aux règles de fonctionnement (ex. lever le doigt pour parler) et à l'aménagement de l'environnement de manière telle que l'interaction académique puisse se dérouler (ex. placement des élèves, distribution de ressources) ;

L'attention des élèves concerne la conscience qu'ont les élèves de ce qui se passe en classe et leur vigilance par rapport aux événements. En fait, l'élève se borne à regarder et écouter ;

Gestion de la matière :

Le travail des élèves concerne l'exécution des tâches proposées par l'enseignant. L'élève qui travaille est celui qui exerce une activité manifeste et fait des efforts pour réaliser les exercices, comprendre la matière, etc. ;

L'acquisition de la matière par les élèves concerne le processus d'acquisition lui-même ainsi que les

.../...

enseignante est aussi orientée vers la *gestion de la matière* ou vers l'enseignement des contenus proprement dits. Cette fonction de l'activité renvoie aux opérations que les enseignants mettent en branle pour que les élèves accèdent à la matière. Elle concerne l'organisation du contenu des cours, les questions à poser, les tâches scolaires à faire réaliser, les devoirs scolaires, les procédures d'évaluation des apprentissages, etc. La gestion de la matière s'articule autour de normes de fonctionnement relatives au travail des élèves en classe et des acquisitions qu'ils font au gré des séances de cours. Les fonctions de gestion de la classe et de gestion de la matière sont étroitement liées dans l'activité quotidienne. Plus encore, elles sont deux dimensions d'une même activité, en tension constante pendant le déroulement d'une leçon.

L'analyse de l'importance que ces fonctions prennent dans la structuration de l'activité quotidienne des enseignants permet de mieux comprendre de quoi l'activité enseignante est faite, au-delà des discours à propos de quoi elle *devrait* être faite. Les propos développés dans la suite de ce texte s'appuient sur les résultats d'une recherche menée auprès de plus de 3.600 enseignants sur les normes de fonctionnement qui structurent l'activité quotidienne des enseignants en classe. La recherche a été rapportée avec force détails dans un ouvrage dirigé par C. Maroy et intitulé "L'enseignement secondaire et ses enseignants". Sur base d'entretiens semi-structurés préalables, huit composantes organisatrices de l'activité à partir desquelles les enseignants définissent leurs normes de fonctionnement ont été définies. Des analyses statistiques ont montré que ces huit composantes s'organisent de façon cohérente en trois catégories dont deux correspondent aux deux

fonctions de gestion de la matière et de l'ordre dans la classe.³ Sur base d'un questionnaire présentant 40 items concrets, les enseignants qui ont participé à l'étude ont évalué l'importance que chacune des composantes prend dans leur activité.

Les fonctions de gestion de l'ordre et de gestion de la matière : au-delà des préjugés

Les constats effectués dans l'étude encouragent l'idée selon laquelle les composantes autour desquelles la gestion de l'ordre et la gestion de la matière s'articulent sont très structurantes de l'activité et ce, pour une majorité des enseignants. La fonction de gestion de l'ordre semble relativement bien structurante de l'activité des enseignants en classe, *mais apparaît comme moins importante* que la fonction de gestion de la matière. La méthode d'investigation n'offrant pas les garanties d'une observation directe, ces constats reflètent peut-être seulement une des conceptions que les enseignants ont de leur travail en classe : transmettre une matière avant tout. Cependant, ils laissent penser que, bien que la pédagogie en œuvre dans les classes ordinaires semble s'ancrer sur un modèle de contrôle disciplinaire dont l'adulte est le centre, les enseignants ne sont pas emprisonnés dans un rôle coercitif et font plus souvent autre chose que d'instaurer, restaurer et maintenir l'ordre dans la classe.

L'étude montre aussi que les enseignants ne structurent ni plus souvent ni plus rarement leur activité autour de la gestion de l'ordre *dans les classes de filières professionnelles* que dans les classes des filières générale ou technique. Par contre, la gestion de la matière tend à être plus structurante dans les classes de la filière technique

que dans les classes appartenant aux autres filières. On constate aussi que l'importance de la gestion de l'ordre dans la classe devient moins prégnante dans les classes des degrés supérieurs.

Que la gestion de la matière soit plus structurante de l'activité des enseignants en filière technique peut se comprendre par le degré de professionnalisation des programmes enseignés, potentiellement plus élevé dans cette filière spécifique que dans la filière générale. Les constats selon lesquels les enseignants structurent moins leur activité autour de l'ordre dans les degrés supérieurs d'enseignement encouragent plutôt l'idée selon laquelle l'âge des élèves et la maturation sociale qui l'accompagne contribueraient davantage à la mise en place progressive d'une autogestion comportementale qu'une familiarisation avec les normes et les codes scolaires qui, depuis Bernstein (1975)⁴, sont sensés être plus rapidement acquis par les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé. Les résultats obtenus sur les variations de l'importance que prend la gestion de l'ordre selon les filières appellent un commentaire plus long. Des analyses plus poussées montrent que lorsque l'on confronte l'effet de variables structurelles liées à la filière - comme le niveau socio-économique des élèves qui composent la classe ou la proportion d'élèves en retard scolaire - à l'effet de variables liées aux élèves tels qu'ils sont perçus par les enseignants - comme leur attitude vis-à-vis de leur scolarité ou leur comportement en classe -, les premières perdent l'effet qu'elles auraient pu avoir au profit des secondes. Ces constats suggèrent-ils que, derrière la filière et les caractéristiques des groupes-classes en termes de niveaux socio-économique et scolaire des élèves, ce sont les attitudes des élèves dans ces filières et dans ces groupes-classes ainsi que la

manière dont elles sont perçues qui agissent sur la structuration de l'activité des enseignants? Si tel est le cas, les contraintes qui jouent sur l'activité des enseignants en classe sont moins liées à des déterminants inaltérables par les enseignants, comme la filière ou le niveau socio-économique des élèves, qu'au cadre micro-social et interpersonnel en lien avec lequel l'activité des enseignants se déploie et sur lesquels ils peuvent peut-être davantage intervenir.

L'émergence d'une nouvelle fonction : une gestion de l'engagement des élèves axée sur le sens des savoirs

Au-delà de la gestion de l'ordre et de la gestion de la matière, l'étude a mis en évidence une troisième fonction : la gestion de l'engagement des élèves dans la tâche scolaire. Les composantes qui l'organisent ont trait aux préoccupations des enseignants non plus seulement pour l'attention des élèves mais pour l'intérêt qu'ils portent à la matière ; pour le sens que les élèves donnent aux savoirs scolaires et plus seulement pour leur acquisition, et pour la co-opération des élèves, c'est-à-dire leur investissement actif dans les activités proposées. Nous l'interprétons donc comme une fonction qui touche à la gestion de l'investissement des élèves, non plus dans sa composante fonctionnelle mais dans sa composante émotionnelle, et qui implique une adhésion des élèves fondée sur une justification des savoirs scolaires à apprendre. Articuler son activité autour de cette fonction dénote un souci d'aider les élèves à s'interroger eux-mêmes, à chercher et à comprendre pourquoi ils apprennent ce qu'ils apprennent, bref à chercher le sens des savoirs scolaires. La mise en œuvre de cette fonction revient aussi à chercher à obtenir des élèves une

performances produites et les résultats obtenus par les élèves eu égard au programme de cours. L'élève dont l'enseignant considère qu'il assimile la matière est celui qui réussit les exercices proposés, sait restituer la matière, parvient à résoudre les problèmes, etc.;

Gestion de l'engagement des élèves :

L'intérêt des élèves concerne la préoccupation qu'ont les élèves de ce qui se passe en classe. L'élève intéressé reste un observateur mais s'engage plus que l'élève attentif. Il se sent concerné par les événements de la classe et ressent des émotions par rapport à ce qui se passe en classe. L'élève intéressé se montre curieux, perplexe, prend du plaisir ;

La co-opération concerne l'engagement actif des élèves dans les activités scolaires. D'un point de vue extérieur, l'élève qui co-opère n'est plus seulement celui qui exécute les tâches proposées par les enseignants mais aussi celui qui contribue à les définir : l'élève qui coopère s'interroge ouvertement, donne son opinion, se positionne par rapport aux événements de la classe, etc. ;

Le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe concerne plus les éclairages nouveaux dont bénéficient les élèves que les résultats qu'ils produisent. Cet élément renvoie en effet à tout ce qui se dit et se fait en classe qui permette aux élèves de donner sens à ce qu'ils vivent.

.../...

L'élève dont l'enseignant considère qu'il donne du sens utilise son esprit critique, donne des réponses personnalisées aux questions posées et aux problématiques soulevées, va plus loin que la matière enseignée, etc.

4. Bernstein, B. (1975). "Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social", Paris, Editions de Minuit.

participation spontanée aux activités scolaires, sous-tendue par une compréhension de ce qu'ils font en classe et de la pertinence des savoirs enseignés pour eux-mêmes, au-delà du cadre de l'école. L'on peut imaginer que les conditions de mise en œuvre de cette fonction rompent avec la logique autoritaire d'instauration et de maintien de l'ordre qui semble nécessaire au déploiement d'un environnement propice à la gestion de la matière. Basée sur la réciprocité des relations (la composante *co-opération* est une composante fondamentale de cette fonction), la gestion de l'engagement des élèves dans la tâche scolaire pourrait intégrer une composante de stimulation de la motivation interne des élèves à respecter les règles de vie et d'organisation dans la classe. Le fait que la composante *intérêt des élèves* soit une des trois composantes qui la construisent vient appuyer cette idée.

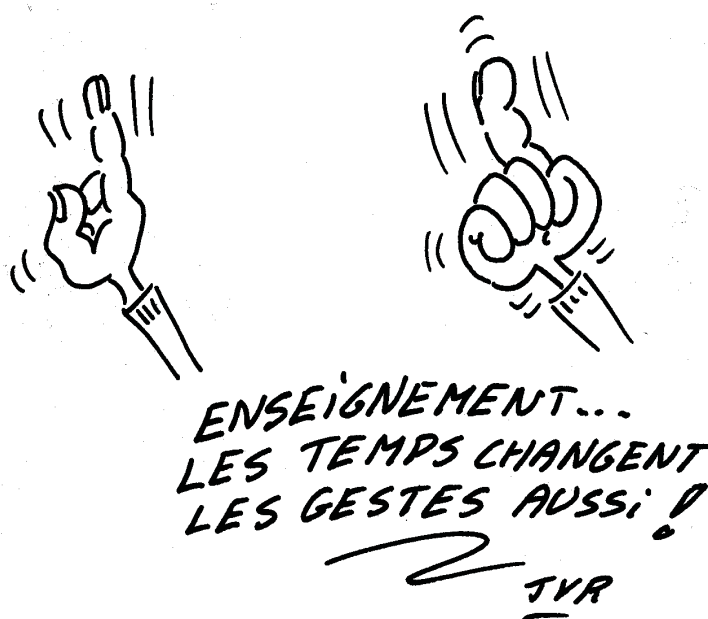
Mais l'émergence de cette fonction nous questionne sur plusieurs points. Tout d'abord, est-elle neuve dans l'activité des enseignants ou existait-elle sans qu'aucun auteur ne l'ait formalisée comme telle ? Ensuite, si cette fonction se façonne comme telle depuis peu, quelles sont les raisons de son émergence, quel sens peut-on attribuer à son apparition ? Il serait malvenu de dire que la fonction de gestion de l'engagement des élèves est une fonction nouvelle, dont on ne trouverait trace dans l'activité des enseignants auparavant. Un pan très large de la recherche en psychologie de l'apprentissage se centre depuis des décennies sur la question de la motivation en contexte scolaire et sur les pratiques des enseignants qui visent à stimuler le développement de sa composante interne. Cependant, aucun auteur, à notre connaissance, ne fait mention de la gestion de l'engagement comme une fonction à part entière,

traitée au même titre que la gestion de la matière et la gestion de la vie de la classe, et considérée comme une fonction faisant intégralement partie des fonctions que les enseignants remplissent à travers leur activité quotidienne. Les résultats de l'étude permettent d'affirmer que la fonction de gestion de l'engagement est une fonction indépendante des deux autres et s'en distingue clairement. Cette fonction semble venir s'ajouter aux deux autres. Par ailleurs, le fait que des trois fonctions, la fonction de gestion de l'engagement des élèves et les composantes qui la définissent se montrent les moins structurantes est compatible avec l'idée que cette fonction est seulement en train d'émerger et qu'elle n'est pas encore intégrée à la conception que les enseignants ont de l'exercice du métier comme une fonction légitime de leur pratique. L'étude de l'évolution de cette fonction dans l'avenir permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Ceci étant, il convient de nous interroger sur les éléments qui justifient son émergence au côté des deux autres. Si cette fonction est en train de s'instituer comme une des trois fonctions autour desquelles l'activité des enseignants en classe se structure, quelles sont les raisons de ce phénomène et quel sens prend-il au regard du changement qu'il provoque dans l'exercice du métier au quotidien ? Nous formulons l'hypothèse que l'émergence de cette fonction comme telle reflète une mutation adaptative, au cœur de l'activité quotidienne, pour répondre à une crise de légitimité qui touche le système scolaire au sens large du terme. D'abord, l'école n'est plus légitimée comme seule source de savoirs. Elle subit la concurrence de la télévision, de l'Internet et des autres sphères sociales, comme les pairs et la famille, dont le jugement sur l'école n'est plus unanime. Ensuite, l'école obligatoire ne constitue plus la clé d'un

accès direct à l'emploi. L'école doit donc se relégitimer aux yeux de la société... et les enseignants y contribuent au quotidien. Rarement mis en question par le passé, les enseignants sont confrontés à un public différent du point de vue de leur réactivité. Les résultats obtenus dans la première étude nous encouragent à penser que les enseignants contribuent à relégitimer l'école à travers une transformation de leur activité quotidienne. Cette transformation tendrait à structurer davantage l'activité autour de justifications de ce qui se fait en classe et d'un souci plus grand de donner de la cohérence aux tâches proposées. Selon d'autres analyses menées au cours de l'étude, elle prendrait d'abord appui sur une conception du métier marquée par l'importance d'une *réflexivité*, d'une réflexion sur la pratique plutôt que sur la maîtrise des savoirs, et sur une prise en compte plus importante de la dimension *réciproque* des rapports entre les élèves, l'école et les savoirs scolaires. En effet, l'importance de la fonction de gestion de l'engagement est la seule à être influencée par l'image que les enseignants ont de la qualité de la relation qui les lie à leurs élèves, et plus seulement par les attitudes des élèves vis-à-vis de l'école.

Des trois fonctions dégagées, la fonction de gestion de l'engagement et les composantes qui la définissent se montrent les moins structurantes. Cependant, le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe apparaît parmi les composantes *les plus structurantes* dans les classes de la filière *professionnelle*. Il est possible que les enseignants de cette filière se soient vus contraints de faire évoluer leur conception de l'exercice du métier et d'instituer une fonction de gestion d'engagement dans leur pratique quotidienne, axée sur le sens des savoirs scolaires, pour faire face aux évolutions

de la réalité socio-économique avec lesquelles l'enseignement qualifiant est étroitement lié. Cependant, des analyses plus poussées montrent que la filière en tant que telle n'influence pas l'importance de la fonction de gestion de l'engagement dans la structuration de l'activité quotidienne des enseignants. Confrontée aux variables liées à la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves, la filière perd son influence au profit de l'image que les enseignants ont des attitudes de leurs élèves envers la scolarité. Si les changements socio-économiques entrent en ligne de compte pour expliquer les transformations dans la structuration de l'activité quotidienne des enseignants dans les filières qualifiantes, la réalité scolaire spécifique des élèves qui fréquentent ces filières et la nécessité d'y faire face pourraient intervenir de manière non négligeable pour motiver un souci plus grand de donner sens aux savoirs scolaires. A ce propos, il est intéressant de se demander dans quelle mesure la réalité sociale extérieure rejoint ou interagit avec la réalité socio-scolaire vécue par les élèves pour stimuler une gestion plus soutenue de leur engagement. ■



MOBILITE ET QUASI-MARCHE SCOLAIRES :

QUELQUES ELEMENTS DE REFLEXION SUR LES TRANSFORMATIONS DU RAPPORT SOCIAL ECOLE-FAMILLES

Nicolas DAUPHIN¹ et Marie VERHOEVEN²

En tentant de comprendre le phénomène du "zapping scolaire" (les changements d'école en cours de cycle ou d'année) dans le fondamental³, notre équipe s'est interrogée sur les transformations du rapport école-familles. En effet, à une époque où l'implication des parents dans la vie scolaire est de plus en plus encouragée, la mobilité scolaire peut être lue comme un signe de la difficulté de construire un "contrat" social et pédagogique tenable entre les parents et l'école. A partir d'études de cas dans six établissements primaires⁴, cet article dégage deux axes d'analyse des transformations du "rapport social familles-école" : d'une part, l'essor de mécanismes de "quasi-marché" ; d'autre part, la crise du cadre classique de l'institution scolaire.

Mots-clés

- mobilité scolaire
- choix scolaire
- rapport famille-école
- inégalités scolaires
- quasi-marché scolaire
- désinstitutionnalisation scolaire
- contrat éducatif
- procéduralisation

1. Sociologue, Chercheur au GIRSEF, Unité d'Anthropologie et de Sociologie, Université Catholique de Louvain.

2. Docteur en Sociologie, Chargée de Recherches FNRS au GIRSEF, Chargée de Cours Temporaire à l'Unité d'Anthropologie et de Sociologie, Université Catholique de Louvain.

Construction d'une problématique

Si les chiffres semblent parler d'eux-mêmes - la mobilité scolaire étant en augmentation constante depuis les dix dernières années⁵ -, et si tout le monde s'accorde à dire que cette mobilité est problématique à de nombreux égards (instabilité des classes, difficulté de mener une pédagogie par cycle, instabilité des équipes éducatives,...), en comprendre l'origine est moins simple. A cet égard, parents et enseignants se renvoient la balle : pour ces derniers, si les élèves "zappent", c'est que leurs parents seraient devenus de véritables consommateurs d'école, stratégies cyniques ou individualistes invétérés développant, au nom du "bien de leur enfant", des comportements inconsé-

quents sur le plan de la vie pédagogique et collective des écoles. Du côté des parents, au contraire, c'est l'école qu'on accuse d'être "gangrenée" par des logiques de marché : et d'en dénoncer allègrement les pratiques de "marketing", les listes d'attente plus ou moins officieuses, les classes de niveaux déguisées et les "réorientations" euphémisées...

Face à ces dénonciations en miroir, nous avons tenté de construire une approche plus complexe de la mobilité scolaire. D'abord, le terme "zapping" nous paraissait impropre : il renvoie unilatéralement au pôle "consommateur", à savoir aux parents, et connote des attitudes de superficielles, labiles, peu rationnelles. Le terme plus "neutre" de "mobilité scolaire" lui a été préféré, et nous avons tenté d'en penser

l'augmentation dans sa multi-dimensionnalité : la mobilité, cela se joue au moins "à deux" (dans la rencontre famille-écoles), voire "à plusieurs" (au cœur d'un espace de concurrence entre établissements et d'un système éducatif). Dans cet article, nous nous attacherons donc à replacer la mobilité⁶ dans le cadre d'une analyse des transformations du "rapport social familles-école", à savoir, d'une part, le niveau systémique de l'analyse des mécanismes de "quasi-marché" scolaire et leur impact en termes de régulation des flux de populations scolaires, et d'autre part, le niveau des relations sociales entre des parents et une école.

Aspects systémiques : le rapport famille-école au cœur du quasi-marché scolaire

Rappelons que la régulation de notre système scolaire par des logiques de "quasi-marché" est rendue possible par des éléments de son cadre législatif et institutionnel.

Premièrement, le mécanisme de financement des emplois à partir du "capital-période", sur la base d'un comptage des élèves inscrits, amène les établissements à développer des stratégies de divers ordres (pratiques de "marketing" scolaire visant à attirer ou maintenir les élèves nécessaires au maintien de l'emploi, tentatives de maîtrise des flux de population scolaire, concurrence entre établissements...). Notre enquête confirme que tous les établissements ne sont pas égaux dans ce contexte de concurrence. Ainsi, les écoles en situation de "sur-inscription", jouissant d'une place de choix sur ce quasi-marché, ont un degré élevé de maîtrise sur la composition de leur public et parviennent à maintenir un environnement social en accord avec

leur projet. De telles écoles développent des **stratégies "actives"** de gestion de la population scolaire, (telles que "choisir un créneau", établir des procédures implicites de sélection, pratiquer des formes de mobilité "conseillée", etc.). Ces établissements jouent plutôt un rôle d'aiguilleurs d'élèves, limitant objectivement le spectre des choix des élèves ainsi relégués et, du même coup, les marges de manœuvre des établissements moins bien lotis. En miroir, les établissements en situation de "sous-inscription" n'ont qu'une faible prise sur le type d'élèves qui leur parviennent. Ces établissements développent ce qu'on pourrait appeler des **stratégies "par défaut"** de gestion de la population scolaire - à savoir des *stratégies passives* ou, au mieux, des *stratégies actives en environnement fortement contraint* (par exemple, la "spécialisation" dans un créneau de type "aide aux élèves en difficulté" ou ouverture d'options "rares" et attractives pour un public en relégation).

Nos études de cas montrent également que la position de l'école sur le quasi-marché scolaire dépend aussi de sa *composition sociale* : au poids bien connu de "l'origine socioculturelle" des élèves⁷, s'ajoute à nos yeux la question de l'homogénéité de ce public : au plus un établissement est homogène, au plus il semble parvenir à construire une image forte traduite dans un projet éducatif et pédagogique cohérent - élément qu'il pourra mobiliser dans ses stratégies de "marketing" vis-à-vis des parents en leur adressant un message clair et volontariste. Les établissements accueillant un public plus diversifié développent des stratégies leur permettant de réduire le coût (pédagogique et disciplinaire) de l'hétérogénéité, sans pour autant devoir perdre des élèves en renonçant aux plus "difficiles à gérer" ou aux "indésirables". Concrètement, nous

3. La recherche dont cet article puise ses réflexions nous a en effet été commanditée en 2001 par le ministère de la Petite Enfance et de l'Enseignement fondamental, lui-même interpellé par différents acteurs scolaires (corps d'inspecteurs, directeurs d'établissements), préoccupés par une croissance du phénomène et par les difficultés, dans ce contexte, de mener une véritable pédagogie par cycle.

4. Les résultats complets de cette recherche sont présentés dans N. Dauphin, F. Waltenberg, X. Bodson, M. Verhoeven, V. Vandenberghe, "Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles", rapport de recherche final, GIRSEF, ronéo, décembre 2001.

Cette recherche comportait également un volet quantitatif présenté dans V. Vandenberghe, F. Waltenberg, "Etat des lieux de la mobilité des élèves en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Une analyse économique et quantitative", Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, n° 15, mai 2002. Les résultats détaillés dont s'inspire le présent article se trouvent dans N. Dauphin, M. Verhoeven, "La mobilité scolaire au cœur des transformations du système éducatif", Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, n° 19, octobre 2002.

5. Voir V. Vandenberghe, F. Waltenberg, op. Cit.

6. Il faudrait plutôt mettre le terme au pluriel et parler des formes de mobilité : notre enquête a en effet mis en évidence une **typologie des formes de mobilité scolaire**, selon que celle-ci répond à des causes scolaires ou à des déterminants extra-scolaires, et selon qu'elle est choisie par les parents ou, au contraire, subie par ceux-ci.

Cette classification a débouché sur quatre types :

A) Une mobilité dite "d'ajustement", correspondant au comportement de parents qui décident délibérément de changer leur enfant d'établissement après un ou plusieurs essais infructueux, débouchant sur une insatisfaction quant au projet scolaire ou aux modalités de la vie scolaire dans un contexte donné ;

B) Une mobilité dite de "relégation", dont le pôle "école" aura l'initiative, lorsqu'une équipe ou une direction souhaite qu'un enfant quitte l'école pour des raisons diverses (difficulté de gérer un enfant aux comportements problématiques, incompatibilité entre un élève et le projet de l'école, problèmes relationnels forts entre l'enfant et ses pairs ou avec un enseignant...);

C) Une mobilité qualifiée ici de "nomadisme", renvoyant à une mobilité choisie par une famille pour des raisons extra-scolaires (géographiques ou professionnelles, par ex) ;

D) Et enfin, une mobilité dite de "précarité", correspondant à une mobilité familiale

.../...

avons pointé des stratégies de "division interne" - soit par la création de classes de niveau "déguisées", soit par l'utilisation d'une implantation "sœur"-, permettant de recréer une plus grande l'homogénéité au sein des classes ou des implantations. Une partie des phénomènes de mobilité scolaire serait donc "happée" par de telles stratégies de gestion interne de l'hétérogénéité.

Le second élément légal-institutionnel contribuant au développement d'un quasi-marché scolaire concerne davantage le pôle "parents" de ce rapport social. Il s'agit du principe de **libre choix scolaire**, inscrit dans notre Constitution⁸, et qui, ouvrant la porte à un choix scolaire libre en fonction de préférences philosophiques, rend depuis toujours possible une "libre circulation" des élèves. Ce principe semble aujourd'hui déborder le simple droit au choix d'une école répondant aux options philosophiques des parents. La différenciation interne du système en établissements plus ou moins "cotés" et plus ou moins "dotés", rend le choix scolaire à la fois plus crucial et plus complexe qu'hier ; ce choix semble moins relever d'un choix philosophique de départ que d'un processus complexe et parfois tâtonnant d'essais et erreurs. Là encore, notre enquête montre une forte inégalité des ressources dans les déterminants de ce choix (qu'il s'agisse du choix initial ou des changements ultérieurs). On le sait, les parents disposent de ressources inégales dans la connaissance des mécanismes de hiérarchisation scolaire.⁹ Le choix scolaire repose sur des critères différents selon les milieux sociaux - la proximité étant souvent évoquée par les parents issus de milieux populaires, alors que les parents des classes moyennes et aisées opèrent un calcul stratégique basé sur des critères pédagogiques et sur des affinités sociologiques. Dans la même ligne, notre enquête montre que le

spectre "socio-subjectif" des écoles "possibles" varie selon les milieux sociaux, les parents de milieux populaires s'auto-excluant parfois d'écoles accessibles mais à la réputation "élitiste" ou "sélective". Enfin, le choix repose le plus souvent sur des mécanismes de circulation informelle d'information, dans lesquels les réseaux sociaux spontanés des parents jouent un rôle décisif (renforçant par là les mécanismes de reproduction sociale). En résumé, l'observation des mécanismes du choix et de la mobilité scolaire du côté des parents renvoie à la fois à une individualisation forte des parcours et à une perpétuation des inégalités sociales.

Concurrence entre établissements, stratégies de "régulation" des flux de population scolaire, mobilité accrue et "individualisation" des processus de choix scolaires tracent bien les contours d'un quasi-marché scolaire face auquel les acteurs sociaux ne sont pas égaux. Ces phénomènes constituent la "toile de fond systémique" du phénomène de la mobilité scolaire.

Relation familles-école et dés-institutionnalisation scolaire : des arrangements locaux en recomposition

Mais, au-delà - ou en deçà - des questions d'inégalités de ressources, notre enquête révèle aussi un grand désarroi des acteurs dans la répartition des missions éducatives de chacun. Rares sont les établissements qui parviennent à construire un accord qui "tienne" entre l'école et les familles autour de finalités éducatives communes et de rôles clairement répartis. Or, une de nos hypothèses est que les écoles les moins confrontées au problème du "zapping" sont sans doute

celles qui parviennent le mieux à (re)construire un tel contrat éducatif tacite.

Un brouillage des rôles

Des signes d'un brouillage des rôles, et, partant, d'une difficulté d'instituer des relations stables entre partenaires de la relation éducative, sont décelables sur les deux pôles de la relation parents-école.

Ainsi, du côté des parents, notre recherche a mis en évidence la coexistence entre un "ancien modèle" et un "nouveau modèle" du rapport des parents à l'école. Si l'implication des parents dans la vie scolaire est présentée comme un ingrédient essentiel de la réussite scolaire, tous les parents ne partagent pas cette vision. Un modèle traditionnel persiste encore, en particulier issu de milieux sociaux plus populaires ou de familles immigrées ; pour ceux-ci, l'école poursuit des missions de l'ordre de la transmission des savoirs et de l'inculcation de normes, dans lesquelles les familles n'ont pas à intervenir. Cette co-existence de deux modèles n'est pas sans conséquence. Des tensions apparaissent entre parents "actifs et impliqués" et parents "traditionnels non-actifs". Ces tensions se marquent jusque dans la définition des fonctions des instances de participation et à la place légitime des parents dans ces structures. Sans compter que les enseignants eux-mêmes oscillent entre différentes définitions de l'implication des parents et, là encore, des tensions émergent.

Les enseignants traversent également une période de transformation de leur

identité professionnelle. Deux phénomènes se conjuguent pour déstabiliser les enseignants. D'une part, un problème de dévalorisation du statut conduit à des comportements "défensifs" d'affirmation d'une professionnalité auto suffisante, amenant parfois des blocages dans les relations parents-école. D'autre part, on assiste à une transformation du modèle du "professionnel de l'enseignement", recomposé autour de la notion de "praticien réflexif"¹⁰ ; or, ce modèle de professionnalité se heurte parfois aux représentations et aux pressions de parents plus "traditionnels", avec lesquelles les acteurs scolaires doivent pourtant composer.

La "désinstitutionnalisation" scolaire

Plus fondamentalement, nous pensons que ce "brouillage" des rôles doit se comprendre dans le cadre d'un phénomène plus général de "désagrégation" de l'institution scolaire, phénomène que les sociologues de l'éducation désignent par "**désinstitutionnalisation**".¹¹ Ce concept désigne la difficulté grandissante de l'institution scolaire à définir de façon stable les rôles de chacun, dans un contexte d'hétérogénéisation sociale et de pluralisation et des finalités éducatives. Cette tendance à la "désinstitutionnalisation" des relations entre parents et institution scolaire a été perceptible sur l'ensemble de notre matériau de recherche : s'il existe bien entendu encore des situations "d'accord" entre un projet scolaire et un public donné, celles-ci ne constituent plus la norme. C'est au contraire la coexistence d'une pluralité de définitions des rôles qui semble dominer.

extrascolaire également, mais plutôt subie (problèmes de logement ou d'emploi obligeant à déménager, réfugiés politiques en pleine mobilité forcée).

	Origine scolaire	Origine extra-scolaire
Mobilité active	ajustement	nomadisme
Mobilité subie	relégation	précarité

Dans cet article, nous nous centrerons essentiellement sur les types de mobilité d'origine proprement scolaire, dans la mesure où ils touchent à ce sur quoi les acteurs scolaires peuvent avoir prise.

7. Le fait, pour une école d'accueillir un public d'élèves issus de milieux socio-culturellement aisés sera presque automatiquement traduit en termes de valeur scolaire, étant donné le fait que ces élèves, familiarisés aux normes et attentes scolaires de par leur socialisation familiale, tendront à être davantage de "bons élèves" (Bourdieu).

8. Cf. Dupriez V. et Zachary M-D. (1998), "Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement", CRISP, n° 1611-1612.

9. Cf. Berthelot J.-M (1983), "Le piège scolaire", PUF, Paris ; van Zanten A. (2001), "L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue", Paris, PUF, "Le lien social".

10. Cattonar B. (2001), "Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse", Les Cahiers de recherche du Girsef, n° 10. Les dimensions centrales de ce modèle sont la pratique réflexive ; le centrage sur l'apprentissage adapté ; l'engagement dans le collectif et l'interaction avec les collègues.

11. Voir Dubet F., "La formation des individus : la désinstitutionnalisation", in Bajoit G., Digneffe F., Jaspard J-M., Nollet Q., Jeunesse et société. "La socialisation des jeunes dans un monde en mutation", De Boeck Université, Bruxelles, pp.187-194.

Voir aussi Barrère A., Sembel N. (1998), "Sociologie de l'éducation", Paris, Nathan Pédagogie, pp. 19-20. Pour ces auteurs, si l'école est longtemps parvenue à harmoniser des finalités éducatives claires et des rôles et normes concrets reconnus comme opérationnalisant ces finalités de façon légitime, cela devient de plus en plus difficile dans un environnement scolaire complexe (sur le plan de l'hétérogénéité sociale et de la pluralisation des finalités éducatives générant une incertitude sur les modèles éducatifs et pédagogiques). Voir aussi Derouet J-L (1986), "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)", Revue Française de Pédagogie, n° 83 avril-mai-juin, 5-22.

12. Sur l'importance du directeur dans un établissement scolaire, cfr. Ballion R. (1993), "Le lycée, une cité à construire", Hachette, Paris ; Paty D. (1981), "12 collèges en France", La documentation française, Paris.

Enjeux et modalités de la reconstruction d'accords entre les parents et l'école : vers une solution "procédurale" ?

Si cette pluralité débouche souvent sur des tensions internes fortes, l'apaisement de ces tensions semble tenir à la capacité des équipes éducatives à mettre sur pied des **dispositifs de communication** entre les parties, où des modalités négociées de concertation entre acteurs permettent la reconstruction - même provisoire - d'accords. Dans ce cadre, nos études de cas pointent le rôle crucial, soit du directeur d'établissement (qui peut jouer un rôle moteur dans la mise en place de relations constructives entre les acteurs éducatifs¹²), soit d'un petit noyau de parents actifs, soucieux de "traduire" les demandes de l'ensemble des parents dans un langage recevable par l'institution scolaire.¹³ Le succès de tels dispositifs relève à notre sens d'une **"procéduralisation"** des relations famille-école, c'est-à-dire la mise en place de dispositifs permettant l'expression des points de vue divers et la construction d'accords provisoires sur des modalités d'action commune, grâce à un travail réflexif des acteurs.¹⁴

L'émergence de telles modalités de reconstruction d'accords n'est malheureusement pas simple. Celles-ci exigent des compétences nouvelles de la part des acteurs scolaires, auxquelles les directions et les équipes éducatives ne sont pas nécessairement formées. Enfin, ces procédures de "ré-accords" exigent un investissement énorme de la part des acteurs, ainsi qu'une capacité réflexive à composer avec les divers points de vue portés par des acteurs multiples. Tout cela ne va pas de soi ; dans de nombreuses situations, il faut davantage parler d'une crise de la

régulation, puisque ces dispositifs n'émergent pas, que la pluralité devient anomie ou conflit, qu'aucun accord n'est stabilisé. Cet échec de la régulation débouche alors sur des comportements d'"exit" du côté des parents, ou d'"eject" du côté de l'école...

Conclusions

Trois idées essentielles traversent cet article.

La première est que la mobilité scolaire doit être envisagée, non seulement comme une forme de "zapping" qui émanerait unilatéralement des parents, mais comme le résultat d'un jeu complexe à trois pôles (parents, acteurs scolaires et système éducatif). Plus précisément, la mobilité peut à notre sens se comprendre comme un des symptômes des transformations du rapport social école-famille.

La seconde idée renvoie à l'axe "systémique" de ce rapport social, et touche aux effets de la diffusion de mécanismes de "quasi-marché" au sein du système éducatif. Sous cet angle, la mobilité scolaire peut être comprise comme le résultat des aléas d'une rencontre inégale : celle de l'"offre scolaire" - où des établissements en concurrence inégale sont amenés à déployer des stratégies de positionnement sur le "quasi-marché" qui passent par différentes formes de "gestion" de leur public - et de la "demande scolaire", à savoir des familles développant des stratégies diversifiées (et inégalement informées) de choix et de mobilité scolaire.

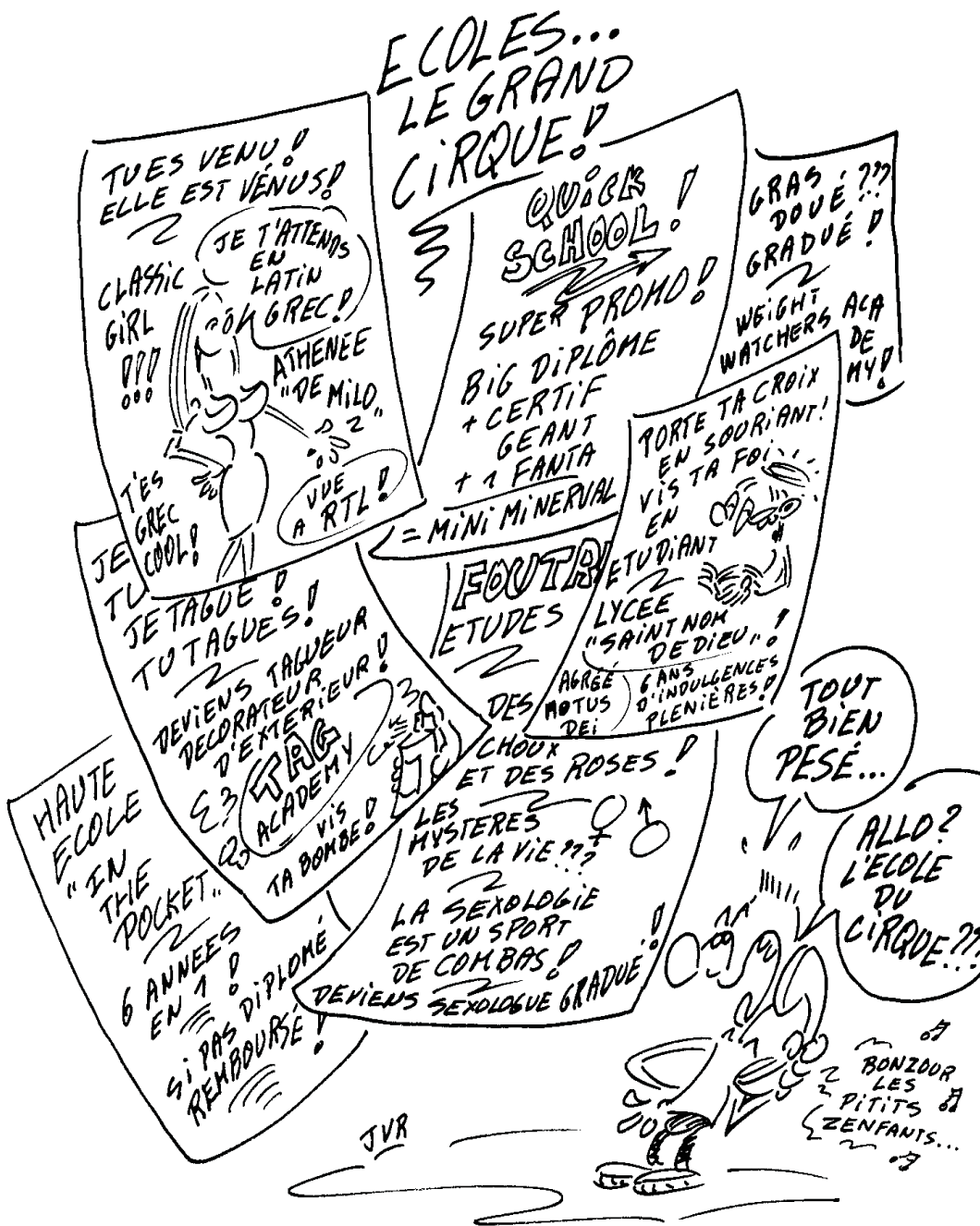
La troisième idée touche à la relation sociale entre parents et école, et pose l'hypothèse que la mobilité scolaire peut aussi se comprendre comme un

symptôme de la difficulté croissante de l'école à construire des accords qui "tiennent" entre les différents partenaires de la relation éducative. Nous avons montré que la plupart des établissements doivent aujourd'hui inventer des dispositifs pour gérer la pluralité des points de vue et jeter ainsi

les bases "procédurales" d'une relation parents-école constructive. Mais, là non plus, les acteurs ne sont pas égaux face à ce défi... La mobilité scolaire peut alors être lue comme le signe de l'incapacité actuelle à inventer et à faire tenir de telles formes de régulation.

13. Tout le défi est d'opérer le passage entre des demandes individuelles émanant des parents, notamment liées au vécu ou à la scolarité de leur enfant, et la traduction de ces demandes individuelles en enjeux collectifs "recevables" par l'institution. A ce sujet, voir Dutercq Y. (2001), "Les parents d'élèves : entre absence et consommation", Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-mars 2001, pp. 111-121. Dans notre matériau, bon nombre des tensions qui naissent autour des conseils de participation ou des associations de parents semblent relever d'une difficulté à opérer cette conversion.

14. Derouet J-L. (1986), op.cit., p. 7; Verhoeven M. (1999), "Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ?", Education et Sociétés, n° 4, 1999/2, pp. 143-164. ; Verhoeven M. (1997), "L'école en quête d'un nouveau dispositif de régulation. Mutations normatives et champ scolaire, le cas de la médiation scolaire", in De Munck J. & Verhoeven M. (1997), "Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?", De Boeck, Bruxelles, pp. 241-268.



LES FAMILLES DÉFAVORISÉES FACE À L'ÉCOLE MATERNELLE¹

Magali JOSEPH² et Eric MANGEZ³

L'école imposait traditionnellement une coupure nette entre univers scolaire et univers familial. Aujourd'hui, c'est cette rupture qui s'effrite et dessine un projet de réconciliation de l'école et de la famille. Ce rapprochement, s'il ouvre la possibilité de la collaboration, élargit également l'espace potentiel de conflictualité, notamment parce que les familles se sentent davantage en position légitime pour critiquer les pratiques scolaires. Basé sur des entretiens de parents issus de milieux défavorisés et de professionnels de l'enseignement, cet article tente d'appréhender le regard que des familles défavorisées portent sur l'école maternelle, et les différentes formes que peut prendre la relation entre ces familles et l'école : la collaboration, le repli, la lutte, la distanciation.

Les spécificités du préscolaire

Le préscolaire constitue un moment particulier qui se distingue du reste du cursus de diverses manières. Il porte bien son nom parce que le préfixe marque une rupture avec le "scolaire" mais il porte également mal son nom parce que les problèmes qui s'y jouent ne sont pas comparables aux problèmes "scolaires". L'appellation d'école "maternelle" en témoigne d'ailleurs. Sur l'ensemble du cursus scolaire, il s'agit du moment où les éléments définis comme problématiques par les acteurs s'inscrivent dans la plus grande multidimensionalité : ceux-ci vont de la socialisation de l'enfant à son développement cognitif en passant par son état de santé ou le développement de son caractère ainsi que par des problèmes familiaux spécifiques. Les messages qui peuvent circuler entre

l'école et la famille sont multiples et délicats car souvent susceptibles de remettre en cause pratiques familiales et préscolaires, avec tous les risques de conflits, de culpabilisations ou de stigmatisations que cela implique.

Entre école et familles : un différentiel de légitimité

Traditionnellement, l'école est présentée et considérée comme la détentrice de la légitimité dans le cadre de l'éducation. Cette légitimité s'appuie sur au moins deux sources : une légitimité professionnelle et une légitimité légale. Même dans l'enseignement préscolaire, l'école est le lieu où l'on applique et développe les modes d'éducation de l'enfant qui ont été désignés comme pertinents par des experts (pédagogues, psychologues, pédiatres) et que les enseignants ont

1. Cet article s'appuie sur plusieurs recherches menées au Cerisis-UCL et au Girsef. Les principaux éléments ont fait l'objet d'une publication plus large, disponible gratuitement au Cerisis-UCL (071/20.25.25) : Mangez E., Joseph M., Delvaux B., "Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle", 140 p., Cerisis-UCL, 2002.

2. Chercheur au Cerisis-UCL.

3. Chercheur au Cerisis-UCL et membre du Girsef.

appris à intégrer lors d'une formation spécifique, qui est plus ou moins socialement reconnue comme leur conférant un savoir et des compétences spécifiques supposés les distinguer des personnes ordinaires et notamment des parents d'élèves. Par ailleurs, l'école est une institution régie par des lois et placée sous la régulation centrale de l'Etat. Elle bénéficie ainsi d'une légitimité institutionnelle légale.

Même si ces deux sources de légitimité sont aujourd'hui fragilisées⁴, il n'en reste pas moins que dans l'esprit d'un certain nombre de parents et d'un nombre important de personnels éducatifs, l'école continue à bénéficier d'un différentiel de légitimité par rapport aux parents d'élèves.

Ce déséquilibre des légitimités est peu compensé par le pouvoir de participation des parents qui reste limité.⁵ A l'inverse, le territoire familial et le rôle de parent ne sont pas à l'abri des interventions des personnels éducatifs. Entre parents défavorisés et enseignants se structure ainsi un rapport asymétrique où les premiers bénéficient de peu (ou pas) de légitimité pour définir le rôle des seconds qui eux sont par contre en position de juger, et par là de définir le rôle de parent.

Il est ainsi assez fréquent d'entendre des enseignants critiquer la manière dont ces parents fonctionnent à la maison vis-à-vis de leur enfant en faisant référence explicitement ou non à un référentiel du "bon parent". Ces exigences normatives pèsent sur les parents qui sont inégalement disposés à entrer dans l'école, et à y entrer en se conformant à ce qui y est attendu d'eux.⁶

Il existe une distance, un écart, plus ou moins grand, selon les catégories sociales, entre les valeurs de ces derniers et les normes de référence de l'école, qui se marque d'autant plus

durement que l'école exige non explicitement des parents l'acquisition de pré-requis inhérents à ces normes. L'entrée dans le champ scolaire exige un décodage supposant la maîtrise de ces codes, c'est-à-dire la connaissance des normes traversant l'école. Or, toutes les familles ne maîtrisent pas ces codes. Ou plutôt, il existe une inégalité entre les familles et les enseignants, mais aussi entre les familles issues de milieux sociaux différents, dans la maîtrise de ces codes, les familles issues de milieux défavorisés utilisant d'autres codes (ou repères interprétatifs) peu valorisés que nous allons tâcher d'identifier et de caractériser précisément.

Des repères interprétatifs différents

Les relations entre les familles et l'école se structurent autour de la définition légitime des situations scolaires et des rôles de chacun, c'est-à-dire autour de la "bonne" manière d'interpréter les choses et de définir les rôles.

Pour définir et donner sens aux situations vécues, les acteurs, familles ou écoles, prennent appui sur des repères interprétatifs. L'éventail des repères interprétatifs mobilisés par les familles défavorisées pour parler de l'école, décrire des situations scolaires et définir leur rôle de parent et le rôle des enseignants, appartiennent souvent majoritairement à un même registre, le registre domestique. Ainsi, pour donner sens aux situations vécues, "ce sont des éléments de la quotidienneté domestique qui sont systématiquement utilisés"⁷, c'est-à-dire des éléments de leur vie et de leurs pratiques quotidiennes, alors que les personnels scolaires parlent du scolaire en s'appuyant sur une médiation cognitive par un savoir (et notamment un savoir pédagogique) préalable et distancié de

4. En témoigne notamment la dévalorisation de l'image sociale du métier d'enseignant et la demande sociale d'accountability vis-à-vis des services publics.

5. En effet, la participation de ceux-ci n'est légitime que dans le cadre formalisé "d'associations de parents" ou de "conseils de participation", instances qui n'ont pas de véritable pouvoir. Et les parents ne sont pas considérés comme légitimes pour discuter de certains thèmes tels que la pédagogie, par exemple.

6. Mais également sur les enseignants qui sont eux aussi inégalement disposés à rentrer en contact avec les parents.

7. Liénard, G. et Servais, E., "Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classes et destinées sociales", Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1973, p. 375.

8. Boltanski, L., Thévenot, L., "De la justification. Les économies de la grandeur", Gallimard, Coll. NRF Essais, Paris, 1991.

la concrétude des choses. Ci-dessous, nous identifions certains axes constitutifs de l'ethos domestique et directement issus de nos entretiens.

La propreté, l'hygiène, versus la saleté

La propreté et l'hygiène sont des dimensions très prégnantes dans le discours de ces familles. L'école, c'est comme à la maison : tout doit être propre, rangé, à sa place. Dans l'ethos domestique, chaque personne a une fonction, chaque personne doit être à sa place.⁸ La mère, ainsi que l'école "maternelle", doit tenir son intérieur afin qu'il soit présentable. C'est sur base de ce repère qu'elle peut estimer être jugée, mais aussi, juger les autres familles ou l'école et s'y comparer.

La surveillance, la protection versus la négligence

Dans le même ordre d'idée que pour la propreté, le rôle de la maman dans l'ethos domestique est de surveiller les enfants, éviter qu'ils se blessent, veiller à leur intégrité (physique surtout), à ce qu'ils n'abîment pas leurs vêtements. Une "bonne" institutrice est donc une institutrice qui garde un œil sur les enfants, qui les surveille et les protège. A cette conception de rapport au jeune enfant, s'oppose celle portée par une certaine élite culturelle qui valorise le fait de laisser les enfants se débrouiller seuls de temps en temps et découvrir le monde de manière autonome.

La discipline versus le laisser aller

L'ethos domestique, c'est aussi apprendre aux enfants la discipline, les "convenances". Il faut être discipliné, et dans le cas des institutrices, apprendre la discipline aux enfants. On ne peut pas les laisser faire n'importe quoi, sinon c'est le chaos et le désordre. Une bonne institutrice est une institutrice garante de l'ordre. Une mauvaise institutrice est une institutrice qui

"laisse faire", qui laisse les enfants jouer, chahuter et qui les laisse libres de leurs mouvements et de leurs actes.

Apprendre versus jouer

Les familles défavorisées ont une certaine conception de l'apprentissage à l'école maternelle. Certaines savent qu'on y apprend des choses sans pour autant savoir exactement quoi. Elles estiment en tout cas qu'apprendre, ce n'est pas jouer. L'idée selon laquelle le jeu possède des vertus pédagogiques ne fait pas sens dans leur univers interprétatif. L'apprentissage prend une connotation traditionnelle : apprendre, c'est lire, compter, calculer.

La chaleur, la gentillesse versus la froideur, la distance

La gentillesse, la sympathie, la convivialité, bref la chaleur domestique sont un autre versant des repères interprétatifs utilisés par les familles interviewées. Tout comme une maman doit le faire, il faut être gentil, demander si tout va bien, marquer son affection. A l'inverse, il n'est pas normal que l'on soit distant, que l'on ne se montre pas affectueux, que l'on prenne les gens de haut...

La matérialité des objets versus l'inconsistance

Les objets perdus à l'école, les vêtements déchirés, les jouets disponibles sont des repères tangibles, concrets, ancrés dans une certaine matérialité de la réalité. Avec l'attention qui leur est portée, se révèle une centration sur l'objet, la matière, ce qui est visible, consistant. A l'inverse, ce qui n'est pas visible, concret ou matériel est inconsistant, invisible, n'existe pas ou n'est pas compréhensible. Une réalité inconsistante, c'est aussi une réalité que l'on ne peut pas rattacher au réel, qui n'est pas observable directement, que l'on ne peut vérifier et qui

s'effondre face à la concrétude des choses. Par exemple, ces familles diront plus facilement que c'est sale, déchiré ou perdu dans la mesure où c'est vérifiable immédiatement : c'est déchiré ou non, il n'y a pas une multitude de possibilités. A la matérialité des objets s'opposent aussi l'inconsistance des intentions pédagogiques.

La quantité versus la pénurie

Ce repère interprétatif n'est pas éloigné du précédent, il fait référence lui aussi à une certaine matérialité, mais sur le plan du nombre, du mesurable, du quantifiable, de "l'épaisseur". Le "beaucoup" est important : avoir beaucoup de jouets, beaucoup d'enseignants, faire beaucoup d'activités, beaucoup de travaux. Cela s'oppose, dans l'esprit des familles, à la pénurie et donc finalement à la pauvreté, au manque.

Les postures relationnelles

Le fait que les familles défavorisées mobilisent des repères interprétatifs qui paraissent "déplacés" aux enseignants ne signifie pas à notre sens, et contrairement à l'analyse qu'en font souvent les enseignants, que ces familles ne sont pas préoccupées par la réussite scolaire et par le développement cognitif de leur enfant. Il s'agit plutôt pour elles d'une manière d'exprimer leur intérêt et leur affection pour l'enfant, qui est étrangère aux personnels éducatifs majoritairement issus des classes moyennes et disposant donc d'un autre ethos de classe.

Du point de vue des parents issus de milieux défavorisés, deux types d'enjeux apparaissent centraux pour comprendre leurs positionnements et leurs comportements à l'égard de l'école : le traitement de leur enfant et leur identité sociale de parent. A chacun

de ces enjeux correspond un risque (celui du mauvais traitement de l'enfant et celui de la blessure identitaire) et un type d'attitudes (celles qui visent, plus ou moins adroitement, à garantir le bon traitement ou à éviter la "maltraitance", et celles qui visent plus ou moins adroitement, à maintenir ou à lutter pour le maintien d'une identité sociale positive ou simplement tenable).

Diverses postures relationnelles peuvent être activées par les parents face à ces enjeux. Ces postures se distinguent les unes des autres selon qu'elles s'inscrivent dans une logique d'opposition ou dans une logique d'acceptation face aux normes scolaires et aux définitions des rôles et des situations formulées par les personnels éducatifs. Ces deux positionnements peuvent selon les cas être mis en acte (opposition active, acceptation active) ou demeurés dans le non-dit (opposition passive, acceptation passive). On obtient ainsi quatre postures relationnelles : la lutte, la collaboration, le repli et la distanciation soumise.⁹

1. La lutte

La lutte peut se définir par une forme de désaccord "actif" à l'égard de l'école, des instituteurs et de la manière dont ceux-ci définissent les situations et les rôles de chacun. Il y a différentes manières de lutter, de mettre en acte son désaccord : l'affrontement, la négociation, le recours à la ligne hiérarchique et la résistance.

On peut "affronter" le personnel scolaire, autrement dit le critiquer ouvertement ou aller s'exprimer violemment.¹⁰ Pour un grand nombre de parents, l'enjeu de cette lutte est de ne pas perdre la face, de ne pas se voir attribuer une image sociale négative de "mauvais parent". Ainsi par exemple,

9. Il est important de signaler que les familles ne se situent pas toujours dans une seule des postures développées ci-dessous. En effet, dans la trajectoire scolaire, il se peut que les familles passent d'une posture à l'autre en fonction des événements ou en fonction des écoles ou se situent dans plusieurs postures simultanément.

10. Très souvent, ces critiques, exprimées parfois avec violence aux institutrices, portent sur des éléments domestiques.

11. En effet, la négociation nécessite une certaine habileté dans le langage, mais aussi une certaine connaissance des normes scolaires. La négociation est en outre envisageable lorsque les différentes parties ne se trouvent pas dans un rapport de force trop inégal.

12. La collaboration savante implique un savoir institué comme tel et nécessite certains pré-requis d'ordre culturel : savoir que jouer ou colorier a des vertus pédagogiques, par exemple. Ce type de collaboration peut se traduire par des comportements tels que participer à des activités scolaires d'ordre pédagogique, faire la lecture aux enfants, etc.

dire de l'enseignante qu'elle ne surveille pas bien les enfants, qu'elle les laisse prendre froid, c'est dire d'elle qu'elle est une mauvaise mère, mais c'est aussi pour la personne qui le dit, une manière de dire d'elle-même qu'elle est une bonne mère puisqu'elle est attentive à ces questions. Sur le plan stratégique, ces critiques ont aussi pour objectif de mettre fin aux comportements critiqués, donc d'aboutir à un "meilleur" traitement de l'enfant dont on estime qu'il doit être mieux surveillé, aidé, protégé, etc.

Mais on peut aussi exprimer son désaccord avec la volonté de "négociateur" dans une perspective constructive. Il est intéressant de souligner que ce type de lutte n'a pas été observé, sans doute parce que la négociation nécessite certaines dispositions que les familles défavorisées ne possèdent pas ou peu.¹¹

Les familles peuvent aussi éviter d'exprimer leur désaccord aux personnes directement concernées en faisant appel à un supérieur pour résoudre le différend ou pour se plaindre de tel ou tel problème.

Les familles peuvent enfin exprimer leur mécontentement non par la parole mais par un comportement de résistance ou de sabotage par rapport aux règles fixées par l'école ou aux décisions prises. Dans ce cadre, l'affirmation de soi se traduit par des actes où des parents s'affirment ("nous, on ne le fait pas", "moi je ne paie pas") contre les règles scolaires et les enfreignent volontairement à travers des attitudes de résistance ou de sabotage : mettre les enfants à l'école plus tard ou plus tôt, ne pas payer la garderie considérée trop chère, refuser de voir le psychologue de l'école, outrepasser volontairement les règles édictées par l'organisation dans une visée de contestation...

2. La collaboration

Si dans bien des cas, l'enjeu identitaire se joue plutôt sur le mode de la lutte, il arrive également qu'il se décline sur un mode plus positif comme dans le cas où des parents racontent, non sans exprimer une certaine fierté sociologiquement significative, comment ils ont contribué à l'organisation d'une fête ou à la réfection des bâtiments, trouvant là l'occasion de se construire une identité positive dans une relation de collaboration avec l'école.

La collaboration se caractérise par une certaine implication dans les activités de l'école. Elle se caractérise aussi par une reconnaissance de la légitimité de l'école, un accord actif à l'égard des normes et repères interprétatifs utilisés par l'école dans la définition légitime des situations et des rôles. Il s'agit de "travailler avec", d'être le "partenaire" de l'école dans l'éducation des enfants.

On pourrait distinguer deux formes de collaboration selon qu'elle implique une médiation réflexive ou un rapport direct au monde des choses concrètes (par ex. : peindre des bâtiments, cuisiner pour une fête d'école). Pour qualifier ces deux types de collaboration, on parlera de collaboration savante¹² et de collaboration domestique. Les familles défavorisées se retrouvent très peu dans ce premier type de collaboration nécessitant une correspondance ou au moins une proximité entre la culture de l'école et la culture des parents.

3. Le repli

Se replier, c'est être en désaccord ou en opposition avec l'école tout en préférant ne pas (ou ne plus) exprimer cette opposition. Les familles en

position de repli sont donc celles qui optent pour un désaccord passif. Elles préfèrent se retirer de l'école, mais restent fort critiques en coulisse.

Le repli identitaire est celui permettant à la personne de protéger son identité par rapport aux atteintes que celle-ci subit ou risque de subir lors d'interactions avec les personnels enseignants. Il s'agit donc de se défendre anticipativement contre une menace identitaire que l'on pressent et que l'on a éventuellement déjà subie par le passé. Le repli stratégique, par contre, est une attitude de l'ordre du calcul "coût-intérêt" se définissant par l'anticipation des conséquences négatives qu'une intervention conflictuelle pourrait avoir sur la scolarité de l'enfant.

4. La distanciation soumise

La posture de distanciation soumise définit sans doute les familles qui ont le moins de maîtrise sur l'école. Elles ont intériorisé le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises.¹³ Elles ne s'accordent pas le droit d'avoir un avis valable dans le champ scolaire, considérant que les personnels éducatifs disposent de plus de ressources qu'elles pour ce faire. Mais ce respect et cette reconnaissance de la légitimité de l'école ne se font pas en connaissance de cause. Il s'agit plutôt d'une confiance "aveugle" du dominé qui se persuade de sa propre incompétence et ne s'implique pas parce qu'il ne se considère pas comme étant légitime dans le champ scolaire, c'est-à-dire parce qu'il n'a pas et est persuadé de ne pas avoir la maîtrise des normes et repères utiles dans ce champ.

Conclusion

Les relations entre familles défavorisées et l'école sont parfois problématiques. Il arrive qu'elles se

déclinent sur le mode du conflit ou du repli... A la source de ces tensions se trouvent notamment des différences de normes, de légitimité, de langage, de manières d'interpréter le monde et de concevoir l'éducation de la petite enfance... qui fondent des incompréhensions et des durcissements de position. En analysant les relations entre les familles défavorisées et les acteurs de l'enseignement préscolaire, nous analysons en fait une relation entre des personnes qui occupent des positions sociales différentes et inégales. Du côté de l'école, des acteurs porteurs d'une série de normes culturelles dominantes et effectivement payantes en termes de réussite scolaire et sociale ; de l'autre côté, des familles qui ne maîtrisent pas nécessairement ces codes et qui sont par ailleurs porteuses de leurs propres repères culturels, dont la consistance est tout aussi forte, mais qui s'avèrent dominés et effectivement moins payants scolairement et socialement. ■

13. Pour évoquer ce même phénomène, T. Piot parle d'un processus d'intériorisation par ces familles de leur incompétence éducative supposée qui les conduit à la soumission et la résignation, in 'Les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés', Rapport du CERSE, ss. la dir. de H. Peyronie, Université de Caen, 2002.



S

Editorial

Martine DAL et Henri Patrick CEUSTERS

1

O

**DOSSIER : "RADIOSCOPIE DU MONDE ENSEIGNANT"
TOME 1 : REGARDS D'ADULTES :
LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS**

M

1. Difficultés du travail enseignant et massification de l'enseignement

- Les enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple
Branka CATTONAR 2

M

- Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants :
sources et pistes de solution

Christian MAROY

8

- L'activité quotidienne des enseignants en classe du secondaire :
émergence d'une nouvelle fonction

Stefania CASALFIORE

17

A

2. Les parents et l'école : plaintes réciproques et malentendus

- Mobilité et quasi-marché scolaires :
quelques éléments de réflexion sur les transformations du rapport
social école-familles

Nicolas DAUPHIN et Marie VERHOEVEN

22

- Les familles défavorisées face à l'école maternelle

Magali JOSEPH et Eric MANGEZ

28

R

E



Avec le soutien de la Communauté française
de Belgique et de la Commission communautaire
Française de la région de Bruxelles-Capitale.

